



## VIII Seminário de Pedagogia (SEPED)

### IV Encontro de Pesquisa em educação (EPE)

#### “Educação e diversidade: desigualdades em debate”

### ANAIS

2175-6090

### APRESENTAÇÃO

O Seminário de Pedagogia (SEPED), em sua oitava edição, e o Encontro de Pesquisa em Educação (EPE), em sua quarta edição, tratou do tema “**Educação e diversidade: desigualdades em debates**”.

“Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS<sup>1</sup>, 2006, p. 316).

“A diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos. Portanto, a análise sobre a trama desigualdades e diversidade deverá ser realizada levando em consideração a sua inter-relação com alguns fatores, tais como: os desafios da articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade ou de reconhecimento da diferença no contexto nacional e internacional, a necessária reinvenção do Estado rumo à emancipação social, o acirramento da

<sup>1</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. A gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.



pobreza e a desigual distribuição de renda da população, os atuais avanços e desafios dos setores populares e dos movimentos sociais em relação ao acesso à educação, à moradia, ao trabalho, à saúde e aos bens culturais, bem como os impactos da relação entre igualdade, desigualdades e diversidade nas políticas públicas” (GOMES<sup>2</sup>, 2012, p.687).

Coordenado pelo Colegiado de Pedagogia, o evento é realizado anualmente e visa estimular a produção científica nas diferentes áreas do conhecimento, em especial aquelas relacionadas à educação, contribuindo com a formação de pesquisadores, acadêmicos e profissionais que nela atuam, além de oportunizar a troca de experiências entre pesquisadores e instituições em âmbito regional e estadual.

Tendo em vista os objetivos de um evento científico, como também o papel da universidade na construção e divulgação do conhecimento produzido, será possibilitado aos participantes a apresentação de trabalhos no formato de comunicação oral e pôster eletrônico, com a publicação destes nos anais do evento.

---

<sup>2</sup> GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.120, pp. 687-693. ISSN 0101-7330



**Educação e diversidade:  
desigualdades em debate**

VIII SEMEP E  
IV ENCONTRO DE PESQUISA UENP  
2014



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP**  
Anais do VIII Seminário de Pedagogia  
IV Encontro de Pesquisa  
ISSN - 2175-6090  
30 de setembro à 03 de outubro de 2014  
Campus de Cornélio Procopio

**“Educação e diversidade: desigualdades em debate”**



**PARANÁ**  
GOVERNO DO ESTADO  
Secretaria de Ensino, Tecnologia  
e Ensino Superior



**FUNDAÇÃO  
ARAUCÁRIA**  
Apoio ao Desenvolvimento Científico  
e Tecnológico do Paraná

PROGRAMAÇÃO

	30/09	01/10	02/10	03/10
MATUTINO 8h 30min 12h 30min			Mini Curso Brinquedoteca	Mini Curso Contação de Histórias
VESPERTINO 13h – 18h	Credenciamento	Comunicação Oral Apresentação de trabalho	Mini Curso Contação de Histórias	Mini Curso Brinquedoteca
NOTURNO 19h – 22h	Abertura oficial  Apresentação Artística  "FREE HANDS" Claudinei Balan e Luciano Balan (bateria e percussão), Patrick Liash (guitarra), Alex Sandro (baixo), Miguel Neto (vocal), Noel Junior (sopro), Natanael (sopro), Max (vocal).	Apresentação Artística  OS SALTIMBANCOS  Grupo de Teatro "Fazendo Arte" Colégio Estadual Cristo Rei – Ensino Normal Direção: Cidinha Gatti	Apresentação Artística  DANÇA DO VENTRE  Centro de Referência e Assistência Social (orientador social Nicolas Plonkoski Gonçalves) Serviço Convivência e Fortalecimento de Vínculos/ Programa do Ministério do Desenvolvimento Social,	Apresentação Artística  DANÇA DE CASAL  Estudantes Mariana Carmelozzi e Nicolas Plonkoski Gonçalves
	Palestra de Abertura "As novas diretrizes curriculares da Educação Brasileira diante dos novos sujeitos sociais: a aprendizagem como direito subjetivo e social"  Prof. Dr. César Nunes UNICAMP	Palestra "Deficiência e formação humana: ética e diversidade"  Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross UFPR	coordenado pelo CRAS Parceria com a UTFPR, (prof.ª Sonia Maria Rodrigues)  Palestra "Além do preto e branco: problematizando as categorias de identidade sexual em defesa da diversidade".  Prof. Dr. Murilo Moscheta UEM	Palestra de Encerramento "Diversidade Sexual e os desafios para formação docente: o combate das desigualdades de gênero e sexualidades"  Prof.ª Dr.ª Claudia Viana USP



## **ORGANIZAÇÃO GERAL**

Prof. Dr. Flávio Rodrigo Furlanetto  
Prof.<sup>a</sup> Me. Adálcia Canedo da Silva Nogueira  
Prof.<sup>a</sup> Me. Roberta Negrão de Araújo  
Prof. Dr. Luiz Antonio de Oliveira

## **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Prof.<sup>a</sup> Me. Adálcia Canedo da Silva Nogueira  
Prof.<sup>a</sup> Me. Ana Rita Levandovski  
Prof. Me. Celso David Aoki  
Prof. Esp. David Salvador Bruniera  
Prof.<sup>a</sup> Esp. Flaviane Pelloso Molina Freitas  
Prof. Dr. Flávio Rodrigo Furlanetto  
Prof. Me. João Vicente Hadich Ferreira  
Prof.<sup>a</sup> Me. Juliana Telles Faria Suzuki  
Prof.<sup>a</sup> Esp. Jacqueline Lidiane de Souza Prais  
Prof. Dr. Luiz Antonio de Oliveira (Presidente)  
Prof.<sup>a</sup> Me. Luzia Rodrigues  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Cavaleiro  
Prof.<sup>a</sup> Me. Marília Bazan Blanco  
Prof.<sup>a</sup> Me. Sandra Regina dos Reis  
Prof.<sup>a</sup> Me. Roberta Negrão de Araújo  
Prof.<sup>a</sup> Me. Thaís de Sá Gomes Novaes

## **AVALIADORES EXTERNOS**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mara Peixoto Pessôa  
Prof.<sup>a</sup> Esp. Natália Cristina de Oliveira  
Prof.<sup>a</sup> Me. Patricia Formaggi Cavaleiro Navi  
Prof.<sup>a</sup> Esp. Vânia Regina Barbosa Flauzino Machado

## **CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE SITE**

João Marcos Vitorino dos Santos





## INTRODUÇÃO

Percebe-se que muitas vezes o professor reclama que o aluno não aprende matemática, não grava os números, não compreende o Sistema de Numeração Decimal, mas não consegue entender ou dizer com exatidão que conhecimentos ele adquiriu ou ainda onde realmente está a dificuldade, pois observa que o aluno demonstra compreensão de outros conteúdos não relacionados à matemática. Desta forma, questiona-se como se dá a prática pedagógica dos professores diante das dificuldades dos alunos na matemática? E como se dá o processo de ensino aprendizagem na mesma?

Para desenvolver o pensamento matemático a metodologia adotada pelo professor é de primordial importância, saber que:

[...] pensar matematicamente exige, desde cedo, um esforço de abstração e formalização o que demanda, por sua vez, desvincular o pensamento de propósitos e intenções imediatas. Ensinar matemática é fazer ao aluno um convite à abstração. Esse convite, no entanto, parece que só pode ser aceito ou compreendido se o professor adotar algumas precauções. Em outras palavras, o professor precisa ter uma metodologia que possibilite mediações progressivas entre os significados matemáticos e aqueles que o aluno domina (Teixeira, 2014, P.12).

Desta forma, o professor precisa ser um pesquisador devendo buscar o conhecimento além da formação docente, pois esta não será suficiente para entender as dificuldades existentes na aquisição e domínio dos conteúdos por parte dos alunos.

Além disso, é necessário que a consciência da complexidade da produção de dificuldades na aprendizagem de matemática seja um elemento incorporado à formação docente. A formação do professor será sempre insuficiente se ela se limitar a algumas regras didáticas gerais, sem clareza dos principais obstáculos que cada um dos conceitos apresentam, para os quais o professor deve desenvolver metodologias específicas (Teixeira, 2014, p.12).

A princípio contamos com a hipótese de que os alunos com dificuldade em matemática não estão sendo alcançados na forma de ensino à qual estão sendo submetidos.



Falta uma sistematização do conhecimento por parte do professor para realizar uma abordagem no ensino da matemática que atinja todos os alunos.

A pesquisa aqui desenvolvida segue numa abordagem qualitativa adotando como procedimento na coleta de dados a pesquisa bibliográfica, visando identificar a prática pedagógica docente necessária para o ensino da matemática para alunos com dificuldade de aprendizagem, levantar os conhecimentos necessários que os professores precisam possuir acerca das noções básicas que devem ser trabalhadas para que os alunos tenham boa aprendizagem em matemática e verificar quais estratégias e recursos pedagógicos devem ser utilizados nesta perspectiva.

Essa pesquisa se justifica por ser um problema relevante nos ambientes escolares e ainda por ser uma angústia dos professores terem dúvidas e ansiarem por compreender e poder ajudar melhor seus alunos.

## O ENSINO DA MATEMÁTICA

Desde crianças ouvimos falar do quanto era difícil aprender matemática. Assim,

Os problemas na aprendizagem de Matemática que são apontados em todos os níveis de ensino não são novos: De geração a geração a Matemática ocupa o posto de disciplina mais difícil e odiada, o que torna difícil sua assimilação pelos estudantes. Por isso, antes de falar em dificuldades de aprendizagem em Matemática é necessário verificar se o problema não está no currículo ou na metodologia utilizada. (SACRAMENTO, 2008).

De acordo com Bastos (2008), pedagogos conscientes das dificuldades e das possibilidades de ação darão oportunidades ao seu aluno utilizando diferentes estratégias, com criatividade, estimulando-os para que os mesmos não se excluam dos demais pelas suas diferenças. Devem estar preparados para lidar com situações de frustrações e conflitos cognitivos. As ações pedagógicas muitas vezes são cerceadoras na construção do conhecimento.



Constantemente nos deparamos com situações em que se constata as dificuldades encontradas no ensino e aprendizagem da matemática. Desse modo,

Um grande número de estudantes apresenta dificuldade na aprendizagem da matemática e, uma porcentagem significativa considera que essa área de aprendizagem é um tormento. As dificuldades envolvidas no seu ensino e aprendizagem e os maus resultados escolares transformaram a matemática numa área de preocupação. Isto provocou um questionamento do ensino e da aprendizagem da matemática (CARRERA, 2013, p.178).

Os aspectos que envolvem todo esse contexto são muito mais abrangentes e recaem novamente sobre a abordagem dada ao ensino da matemática. Verifica-se que

Na aprendizagem da matemática estão envolvidas distintas competências cognitivas como: a utilização da informação numérica, a memória de trabalho, a atenção e a concentração, destrezas espaço-temporais, destrezas perceptivo-motoras, competências do raciocínio lógico e outras mais. À margem destes aspectos, a dificuldade nesta área tem muito a ver com a forma como ela é abordada; com as estratégias didáticas utilizadas para o seu ensino-aprendizagem e as situações emocionais que afetam seu desempenho (CARRERA, 2013, p.178).

Portanto, além dos aspectos relacionados às competências cognitivas, faz-se necessário investigar-se a forma como os conhecimentos estão chegando aos estudantes e se outros fatores estão interferindo na aprendizagem.

Conforme, ainda o mesmo autor as áreas de dificuldades que podem interferir no desempenho em matemática envolvem:

Habilidades espaciais: crianças que têm dificuldades em relações espaciais, distâncias, relações de tamanho e para formar seqüências. Estas dificuldades podem interferir em habilidades como medir, estimar, resolver problemas e desenvolver conceitos geométricos.

Perseverança: crianças que têm dificuldades de passar mentalmente de uma tarefa para outra, por exemplo, o desempenho em problemas que exigem múltiplas operações ou em operações que exigem vários passos.

Linguagem: os estudantes podem ter dificuldade para compreender termos matemáticos como primeiro, último, seguinte, maior que, menor que e outros. Também são encontradas crianças que não compreendem um





problema matemático quando este precisa ser lido, o que dificulta sua resolução.

Raciocínio abstrato: estudantes que têm dificuldade de compreender conceitos abstratos e que usualmente requerem material concreto ou situações reais para compreender.

Memória: estudantes que têm dificuldade de relembrar informações que lhes foram apresentadas. Exigem mais repetições e, em muitos casos, necessitam verbalizar para reter a informação.

Processamento perceptivo: estudantes que apresentam dificuldades nesta área podem apresentar problemas na leitura e escrita de quantidades, na realização de operações e em alguns casos na resolução de problemas.

Problemas emocionais: as crianças com interferências emocionais têm mais dificuldades em matemática que outras crianças, pois esta área de aprendizagem requer persistência e concentração (CARRERA, 2013, p.179).

As experiências espaciais são a base das interações da criança com o seu entorno, antes mesmo do desenvolvimento da linguagem. Piaget citado por Carrera (2013) considerou que a manipulação dos objetos concretos constitui o alicerce do conhecimento humano.

Ao manipular objetos, mudando-os de lugar, agrupando, atuando sobre eles, ou seja, qualquer atividade que envolva uma transformação da realidade estão aprendendo uma série de funções e desenvolvendo algumas competências que servirão mais a frente para aprender conceitos matemáticos.

Algumas noções básicas na aprendizagem da matemática, se não forem adquiridas, podem causar problemas nas aprendizagens futuras. A saber, baseada em Carrera (2013, p.181):

**Correspondência:** agrupar um objeto com outro é uma destreza básica para a aprendizagem de vários conceitos matemáticos. É necessária para uma melhor compreensão da numeração e da representação.

**Classificação:** é a habilidade de agrupar os objetos em categorias, de acordo com determinados critérios, por exemplo: pela cor, pelo formato, pelo tamanho, etc.

**Seriação:** é similar à classificação e também depende do reconhecimento dos objetos. Na seriação o ordenamento depende do grau em que o objeto possui o atributo. Por exemplo, ao ordenar uma série de acordo com o tamanho dos objetos (do maior para o menor), de acordo com o peso, etc.

**Conservação:** é uma operação mental indispensável para a construção do pensamento lógico. Permite a existência do objeto independentemente da



percepção que a criança tem dele. O descentramento (tomada de consciência por parte da criança de sua ação e da possibilidade de inverter a sua ação) e a reversibilidade são condições para a conservação. Uma das primeiras conservações é a constituição do objeto permanente: o objeto existe mesmo quando sai do campo de visão do bebê.

Reversibilidade: é a aquisição estável da tripla capacidade de fazer, desfazer ou refazer uma ação motora interiorizada. Na etapa sensório-motora a ação é reversível. A reversibilidade lógica é o potencial mental da reversão ou anulação de uma ação interiorizada, é elaborada na etapa operativa. Por exemplo, é fazer, desfazer e refazer um quebra-cabeça.

Proporcionalidade: pode ser qualitativa ou quantitativa. A proporcionalidade formal assegura a compreensão das noções lógico-matemáticas, das frações e das probabilidades.

Numeração: a numeração é um instrumento fundamental para a matemática. Para aprender a numeração a criança tem que ter assimilado as noções de classificação, seriação e equivalência. A criança deve entender uma associação correta do número com os objetos que representa e conceber o número como a união de duas operações: classificação e seriação.

Em consonância com o que foi visto até aqui, encontramos explicitados em documento do MEC intitulado Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental, publicado no ano de 2012 (BRASIL, 2012), aquilo a que os estudantes têm o direito de aprender nesta área, levando em consideração os fundamentos das aprendizagens em relação à matemática e estabelece assim os eixos estruturantes e os objetivos por eixo para a alfabetização e letramento matemático. Desse modo,

Os eixos estruturantes para a alfabetização e letramento matemático devem ser integrados para proporcionar experiências com as práticas de representar, pois são constituídos por conceitos, propriedades, estruturas e relações. Os símbolos, os signos, os códigos, as tabelas, os gráficos e os desenhos são representações que atribuem significação às operações do pensamento humano. Ressalta-se a importância de o estudante transitar entre as diversas formas de representação do objeto matemático, por meio de registros orais, pictóricos e escritos. (BRASIL, 2012, p.70).

Os eixos estruturantes definidos conforme citado no documento acima (BRASIL, 2012) são: Números e Operações, Pensamento Algébrico, Espaço e Forma, Grandezas e



medidas, Tratamento da Informação. No que analisando cada um deles contemplam-se as noções básicas para se aprender matemática.

## **A ATUAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE A DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA MATEMÁTICA**

Como nos anos iniciais do ensino fundamental tudo parece muito abstrato e novo para os alunos a abordagem inicial dos conteúdos é de suma importância para a construção do conhecimento matemático dos mesmos, e a didática de ensino do pedagogo é desenvolvida a partir da atuação em sala de aula. Compreendemos então, a necessidade de didáticas e metodologias destinadas à matemática no curso de pedagogia e também o quanto estas disciplinas são importantes para que o professor pedagogo consiga construir junto aos alunos um conhecimento concreto e significativo da matemática.

Ao encontro disto Ceron (2004, p.17) afirma que,

O domínio de conceitos básicos da matemática é necessidade intrínseca na atual sociedade, pois deve garantir vida social e cidadania, na medida em que serve de instrumento na busca incessante de aprimoramento e conhecimento. Quanto mais eficiente for esse domínio, tanto melhor o sujeito compreenderá o mundo e poderá interagir com ele. No caso específico das professoras alfabetizadoras, a matemática é um de seus instrumentos de interação pedagógica, entendido o processo ensino-aprendizagem incessantemente veiculado por regras, métodos e caminhos sistemáticos, para cujo entendimento tais conceitos são fundamentais.

Mas, para formar professores capazes de produzir e avançar em conhecimentos curriculares e de transformar a realidade escolar é preciso,

[...] que adquiram uma formação inicial que lhes proporcione uma sólida base teórico-científica relativa ao seu campo de atuação e que a mesma seja desenvolvida apoiada na reflexão e na investigação sobre a prática. Isso requer tempo relativamente longo de estudo e desenvolvimento de uma prática de socialização profissional e iniciação à docência acompanhada de muita reflexão e investigação, tendo a orientação ou supervisão de formadores-pesquisadores qualificados (FIORENTINI, 2008, p.50).



O professor pedagogo deve ser formado de maneira que consiga desenvolver um trabalho pedagógico-matemático, ou seja, que este profissional compreenda a necessidade de um trabalho pedagógico voltado à matemática como área do conhecimento humano e não como uma disciplina da grade curricular.

Nesse sentido,

Espera-se que o curso de Pedagogia, seja o espaço específico para “formar” professores para o início da escolarização. Dessa forma, deve ser oferecida uma formação específica que permita ao futuro professor ter domínio dos conhecimentos na área do conhecimento na qual atua. Ou seja, é necessário que o curso forneça estes elementos conceituais básicos da Matemática. (CUNHA, 2010, p. 43).

Contudo, para que este professor inicie uma relação afetiva com a matemática e também consiga construir, juntamente aos seus alunos, aprendizagens concretas é preciso que este profissional consiga apreender, durante sua caminhada acadêmica, sobre as relações necessárias existentes na matemática que devem ser desenvolvidas desde os primeiros anos de escolarização.

Da mesma forma que os alunos constroem seu conhecimento matemático através de suas experiências com a matemática, futuros professores, constroem seu conhecimento sobre o ensino de matemática através de suas experiências com o ensino. Nesse processo de construção, a identificação e a resolução de problemas são essenciais. Porém, se o futuro professor não tiver contato com alunos em idade escolar, dificilmente poderá identificar e resolver problemas de ensino e aprendizagem. Daí a necessidade de incorporarmos um componente de experiência com alunos, desde o início dos programas de formação de professores. (D'AMBRÓSIO, 1993, apud PERIN, 2009, p. 39)

No entanto, é fato que lacunas são deixadas nos cursos de formação e na própria história escolar de cada indivíduo em relação às práticas tradicionais que tem permeado a escola, em especial no ensino de matemática, o que deverá ser superado pelo professor. Sendo assim, o domínio dos conceitos básicos da matemática configura-se como instrumento fundamental de uma educação escolar contextualizada, quer pela situação que se requer hoje



da sala de aula, quer pela necessidade da formação que lhe solicita continuamente reflexão, renovação e superação de sua prática educativa e de suas próprias limitações.

Os professores, na realização de seu trabalho docente, mobilizam, produzem e ampliam seus conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, constituindo, assim, seus saberes docentes. Segundo Charlot (2000), é a prática que mobiliza os saberes, isto é, que os coloca em processo de movimento em relação a si mesmo e aos outros que dela participam.

Com o avanço da literatura sobre formação continuada, é possível conceber, em vez de cursos de formação, um programa continuado permanente de desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido Ponte (1996), mostra que, em contraposição à ideia tradicional de formação, é preciso conceber o desenvolvimento profissional do professor vinculado à sua participação em múltiplas formas e processos que não sejam apenas frequentar cursos, mas que busquem integrar teoria e prática, que possibilitem aos professores a ampliação de seus saberes profissionais a partir do que já sabem e vêm desenvolvendo.

Por conseguinte,

Aprender Matemática não é simplesmente compreender a Matemática já feita, mas ser capaz de fazer investigação de natureza matemática (ao nível adequado a cada grau de ensino). Só assim se pode verdadeiramente perceber o que é a Matemática e a sua utilidade na compreensão do mundo e na intervenção sobre o mundo. Só assim se pode realmente dominar os conhecimentos adquiridos. Só assim se pode ser inundado pela paixão “detectivesca” indispensável à verdadeira fruição da Matemática. Aprender Matemática sem forte intervenção da sua faceta investigativa é como tentar aprender a andar de bicicleta vendo os outros andar e recebendo informação sobre como o conseguem. Isso não chega. Para verdadeiramente aprender é preciso montar a bicicleta e andar, fazendo erros e aprendendo com eles. (Braumann, 2002, p. 5)

Embora, não exista uma receita que se possa seguir para vencer os desafios de se ensinar matemática é preciso refletir sobre os nossos paradigmas, sobre o tipo de aluno que temos, qual matemática acreditamos ser importante para ele. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,



É consensual a ideia de que não existe um caminho que possa ser identificado como único e melhor para o ensino de qualquer disciplina, em particular, da matemática. No entanto, conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é fundamental para que o professor construa sua prática. (Brasil, 2001, p. 42)

Dentre as possibilidades destacadas no documento citado (Brasil, 2001), estão: o recurso à resolução de problemas, o recurso à história da matemática, o recurso às tecnologias da informação e o recurso aos jogos. Também, segundo os PCN,

A participação em jogos de grupo também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para a criança e um estímulo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico. (Brasil, 1997, p.36)

Assim, os jogos constituem um importante recurso para a construção de conhecimentos novos, aprofundamento de conteúdos já trabalhados e revisão de conceitos já aprendidos.

Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao criarem essas analogias, tornam-se produtoras de linguagens, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem a regras e dar explicações (Brasil, 1997, p. 35).

Os materiais didáticos podem auxiliar os alunos na compreensão de conceitos matemáticos importantes

[...] além disso, passam a compreender e a utilizar convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino e aprendizagem. Essa compreensão favorece sua integração num mundo social bastante complexo e proporciona as primeiras aproximações com futuras teorizações (Brasil, 1997, p. 35)

Dada a relevância dos jogos na alfabetização matemática, o MEC através do Pacto Nacional para a alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2014a) lançou vários cadernos de formação, dentre eles um específico sobre esse assunto, no qual se pode encontrar,



Trabalhado de forma adequada, além dos conceitos, o jogo possibilita aos alunos desenvolver a capacidade de organização, análise, reflexão e argumentação, uma série de atitudes como: aprender a ganhar e a lidar com o perder, aprender a trabalhar em equipe, respeitar regras, entre outras.

No entanto, para que o ato de jogar na sala de aula se caracterize como uma metodologia que favoreça a aprendizagem, o papel do professor é essencial. Sem a intencionalidade pedagógica do professor, corre-se o risco de se utilizar o jogo sem explorar seus aspectos educativos, perdendo grande parte de sua potencialidade. (Brasil, 2014a, p. 5)

Alguns jogos como o jogo do nunca dez, utilizando o material dourado idealizado por Maria Montessori, favorece a compreensão das regras do Sistema de Numeração Decimal, o que facilitará ao aluno a compreensão das quatro operações.

Compreender o número no sistema e fazer uso competente dele implica bem mais que a recitação oral de sua sequência. Construir o conceito de número no sistema requer a aquisição de estruturas que por vezes são menosprezadas no processo da educação escolar.[...]

Essas estruturas matemáticas, objeto de ensino escolar, são apreendidas na forma de regra de jogo (aqui, um jogo matemático, mesmo que a criança não tenha consciência de tal fato). A estrutura a ser construída pelo aluno aparece assim como elemento essencial do jogo. Inicialmente, deve-se fazer com que o aluno aprenda a jogar. Para tanto, ele tem que compreender e respeitar as regras (para a criança, regra de jogo; para o educador, regra matemática). Aprendidas as regras, subliminarmente, a criança terá assimilado estruturas fundamentais para a compreensão e construção do sistema numérico, tão importantes no processo da Alfabetização Matemática. É nesse sentido que no uso de jogos voltados à aprendizagem de estruturas matemáticas há uma proposição precisa (Brasil, 2014b, p.64)

Os blocos lógicos por sua vez favorecem os conceitos ligados a geometria, são bastante eficientes para que os alunos exercitem a lógica como correspondência e classificação e evoluam no raciocínio abstrato.

Porém, além das competências do professor pedagogo no domínio e ensino dos conteúdos matemáticos, se faz necessário também que seja capaz de detectar as dificuldades dos alunos no aprendizado da matemática. As dificuldades com matemática são, às vezes, as mais difíceis de remediar. Algumas crianças podem apresentar problemas nessa área sem, na



verdade possuir dificuldades de aprendizagem, mas porque não adquiriram os conceitos básicos.

Para que a construção das competências próprias da matemática seja efetiva é necessário de acordo com Carrera (2013, p.329) que:

- Exista uma sequencia progressiva na aprendizagem.
- A aprendizagem ocorra num contexto significativo.
- Exista prática e experiências concretas que permitam à criança interiorizar os conceitos novos.
- Exista coerência no processo de aprendizagem.
- O estudante compreenda os conceitos matemáticos e possa aplicá-los.
- O estudante tenha uma atitude positiva frente ao aprendizado da matemática.

Assim, para que a ajuda a uma criança que apresenta dificuldades seja efetiva é importante analisar qual é o problema. Sabendo-se de onde parte a dificuldade podem ser desenvolvidas estratégias adequadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de respostas acerca da relação entre a docência e as dificuldades de aprendizagem da matemática, verificou-se a existência de alguns elementos principais necessários aos indivíduos, apontados por diversos autores para o eficiente aprendizado da matemática, sendo que algumas noções básicas se não forem adquiridas acarretam danos que podem comprometer aprendizagens futuras. Tais constatações nos levam a compreender o importante papel do professor das séries iniciais no desenvolvimento da aprendizagem ou caso contrário de dificuldade do aluno na matemática.

Com base na pesquisa aqui realizada acredita-se que uma formação adequada é básica para posterior desenvolvimento do domínio do conhecimento do professor pedagogo, ou seja, melhorar ou aprimorar metodologias é fundamental, compreendendo dificuldades apresentadas por alunos. Portanto, aos cursos de formação cabe oferecer uma formação que





permita ao professor obter uma base sólida dos conhecimentos básicos no ensino da matemática.

As dificuldades encontradas pelos estudantes quanto à aprendizagem da Matemática não são motivadas exclusivamente pelas características da disciplina. Essas dificuldades são reflexos, também, da capacitação deficitária dos professores.

O professor com competência e domínio no ensino dos conteúdos matemáticos, saberá fazer uso de estratégias como o jogo, que vem sendo utilizado como recurso para a aprendizagem com o objetivo de permitir que o aluno consiga estabelecer o conteúdo escolar estudado com o mundo que vivencia, possibilitando aprender conceitos que de forma abstrata fica difícil de compreender. Saberá ainda detectar as dificuldades com maior precisão e utilizar estratégias mais adequadas em cada caso na busca de garantia de aprendizagens.

Aprender matemática significa muito mais do que saber fazer contas, dar respostas corretas e exatas, é necessário que saiba interpretar, criar significados para cada conteúdo aprendido, elaborar seus próprios instrumentos para resolver problemas, estar preparados para perceber estes problemas, desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de construir, projetar e transcender o aprendido.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, José Alexandre. **O Cérebro e a Matemática**. Novartis, 1ª edição, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** / Secretaria de Educação Fundamental - 3.ed.- Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação** / Ministério da Educação,



Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Jogos na Alfabetização Matemática** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014b.

BRAUMANN, Carlos. **Divagações sobre investigação matemática e o seu papel na aprendizagem da matemática.** 2002. Disponível em: <[http://spiem.pt/DOCS/ATAS\\_ENCONTROS/2002/2002\\_02\\_CABraumann.pdf](http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/2002/2002_02_CABraumann.pdf)> Acesso em 03 ago 2014.

CARRERA, Gabriela (Orgs.). **Dificuldades de aprendizagem: Detecção e estratégias de ajuda-**Manual de orientação para pais e professores. Madrid: Editora Cultural S.A. 2013.

CERON, Jussara Cristina Mayer. **Educação Matemática: Desafios para o cotidiano de professoras alfabetizadoras das séries iniciais do ensino fundamental.** 2004. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdades Integradas Católica de Palmas (FACIPAL). – Palmas - PR, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CUNHA, Deise Rôos. **A matemática na formação de professores dos anos iniciais do ensino fund**(Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) Faculdade de Física - Pontifícia Universidade Católica do Rio do Rio Grande do Sul. – Porto Alegre, 2010.**amental: relações entre a formação inicial e a prática pedagógica.** 2010. 107 f. Dissertação

FIORENTINI, D. **A política e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em Face da Políticas Públicas no Brasil.** Bolema, Rio Claro (SP), n.29, p. 43-70, 2008.

PERIN, Andrea Pavan. **Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira.** 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIMEP, São Paulo: Piracicaba, 2009.

PONTE, João Pedro da. **Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de matemática.** Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da educação, 1996.

SACRAMENTO, Ivonete. **I Simpósio Internacional do Ensino da Matemática** – Salvador: BA, 2008. Disponível em: <[www.artigonal.com/educacao-artigos/dificuldades-de](http://www.artigonal.com/educacao-artigos/dificuldades-de)> . Acesso em 21/04/2014.



TEIXEIRA, L.R.M. **Dificuldades e erros na aprendizagem da matemática.** 2004. Disponível em [http://www.miltonborba.org/CD/Interdisciplinaridade/Anais\\_VII\\_EPED/mesas\\_redondas/mr14-Leny.doc](http://www.miltonborba.org/CD/Interdisciplinaridade/Anais_VII_EPED/mesas_redondas/mr14-Leny.doc) . Acesso em 21/04/2014.



## INCLUSÃO: REALIDADE EDUCACIONAL DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

SASSO, Ana da Silva – UNICENTRO/PR  
[anasilvasasso@hotmail.com](mailto:anasilvasasso@hotmail.com)

FREITAS, Flaviane Peloso Molina - UNICENTRO/PR e UENP/PR  
[flavianefreitas@uenp.edu.br](mailto:flavianefreitas@uenp.edu.br)

**Tipo de pesquisa: TCC Curso de Pedagogia**

**Grupo temático: Educação e Diversidade.**

### RESUMO

A inclusão prevista como educação para todos com o intuito de modificar o sistema de exclusão e criar condições, estruturas e espaços para a existência de uma diversidade de educandos na escola, traz consigo o desafio de transformar, não apenas a rede física, mas a postura, as ações e as práticas. Nessa temática, o presente trabalho tem por intuito conhecer e analisar as mudanças necessárias, em todos os âmbitos, para que a inclusão atinja sua principal meta que é de promover condições de desenvolvimento igualitário a todos os educandos. Com isso, objetiva-se identificar o conceito de inclusão, levantar o papel do atendimento educacional especializado para a educação dos alunos inclusos para que tenham maiores possibilidades de se desenvolverem frente aos conteúdos acadêmicos e evidenciar a importância do professor nesse processo educacional. A pesquisa aqui desenvolvida de caráter qualitativo utilizou-se de análise documental e bibliográfica da legislação e principais autores estudiosos do tema, como Bueno (1999), Ferreira (1999), Mantoan (2001), entre outros. Nesta perspectiva buscou-se entender o que a proposta inclusiva propõe as escolas que ofertam o ensino regular, primando pela oferta de um atendimento diferenciado baseado nas especificidades dos alunos, ou seja, o Atendimento Educacional Especializado, destacando o papel do docente frente a inclusão, colocando-o como de fundamental importância para que a proposta inclusiva surta o resultado esperado. Portanto, o desafio não é apenas matricular os alunos com necessidades educacionais especiais e adentrá-los em uma sala de aula comum, mas sim fazer com que a educação seja verdadeiramente inclusiva proporcionando aos alunos inclusos uma evolução no seu desenvolvimento educacional, emocional, pessoal e social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Aluno. Prática Docente.



## INTRODUÇÃO

A inclusão é o entendimento e o respeito às diferenças (BRASIL 1994), e promover condições para que se efetive é dever de todos os segmentos sociais, compreendendo também os ambientes escolares. A proposta educacional inclusiva é tida como um paradigma educacional que se fundamenta, basicamente, na concepção de direitos humanos, sendo que os mesmos tratam da igualdade e diferença como valores indissociáveis (FERREIRA, 1999).

Assim, considerando o exposto, pode perceber que a inclusão vem afirmar uma educação voltada a todas as pessoas, sem distinção, contribuindo para que as situações de exclusão sejam extintas, favorecendo a toda a diversidade que a escola atende. Diante disso, pode-se inferir que o espaço educacional ao transformar toda sua estrutura seja ela física, humana ou organizacional, poderá ser tida como verdadeiramente inclusiva. (BUENO, 1999).

Nesta temática o presente trabalho buscará trilhar os caminhos da problemática da inclusão escolar, tendo como objetivo identificar o conceito de inclusão, levantar as características da inclusão escolar e apontar o papel e formação do professor para esta realidade.

O referido estudo constitui-se numa pesquisa bibliográfica de ordem qualitativa tendo como bases os autores Bueno 1999, Ferreira (1999), Mantoan (2001), entre outros buscando entender o que a proposta inclusiva propõe as escolas que ofertam o ensino regular, primando pela oferta de um atendimento diferenciado baseado nas especificidades dos alunos, ou seja, o Atendimento Educacional Especializado, e ainda, aborda-se o papel do docente frente a inclusão, colocando-o como de fundamental importância para que a proposta inclusiva surta o resultado esperado, sendo então este trabalho um importante instrumento de pesquisas para os profissionais da educação.

## A INCLUSÃO

A inclusão tornou-se uma manifestação social, uma vez que é defendida por todas as esferas da sociedade. Entretanto há evidências históricas onde mostram que esse fato teve origem nos movimentos que defendia as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.



Também podemos afirmar que tal movimento teve início a partir da década de 80, mais especificamente no ano de 1981, quando a Organização das Nações Unidas – ONU, realizou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

Portanto a partir da luta em defesa dessa causa, houve uma evolução e progressão significativa sobre o conceito de inclusão, pois como é visto, após muito debate e confronto com muitas situações burocráticas, nestas duas últimas décadas, as pessoas com deficiência já obtiveram alguns direitos, mas sabemos que ainda há muito a conquistar.

Em 1990 aconteceu a Assembléia Geral da ONU, que se tornou um marco na conquista dos direitos dos portadores de deficiências, pois, foi nesta ocasião que se formulou a Resolução Nº 45/91, que explicitou o modelo de Sociedade Inclusiva, também denominada Sociedade para Todos. Este documento determina que esta sociedade deva se estruturar buscando atender às necessidades de cada cidadão, baseando-se no princípio de que todas as pessoas têm o mesmo valor perante a sociedade (FERREIRA, 1999).

Não há como negar que uma sociedade para ser reconhecida como para todos é aquela onde todas as pessoas são respeitadas em suas particularidade e diferenças. Mas infelizmente sabemos que a sociedade em que vivemos ainda segue padrões e modelos pré-estabelecidos, fato que torna difícil o respeito e valorização às diferenças.

O conceito de pluralismo vem respeitar as diferenças e se constituir como eixo central para um processo democrático, pois saber respeitar as diferenças talvez seja a tarefa mais difícil da sociedade contemporânea, pois a construção de modelos sociais pré-estabelecidos acaba homogeneizando a sociedade (MANTOAN, 2001).

Neste sentido, Werneck (1997, p. 21) afirma que “a sociedade para todos consciente da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das majorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados”.

E ainda, Mantoan (2001, p. 51) diz que “não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca nem os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros e transmitir, implícita ou explicitamente, que as diferenças devem ser ocultadas, tratadas à parte”.



Analisando o que traz Mantoan (2001), o conceito de inclusão se expande na medida em que não defende apenas as pessoas com deficiência, mas sim lutam e reivindicam igualdade de direitos para todos os cidadãos que, por qualquer motivo, estejam excluídos de ambientes sociais e de serviços oferecidos pela sociedade. Assim, esta caminha no sentido de uma verdadeira sociedade para todos, reconhecendo que deva sempre estar aberta às diferenças.

Atualmente vemos que são poucas as pessoas que abrem mão ao princípio de igualdade legal e de acesso às funções públicas, recorrendo ao sistema que pode ser chamado de discriminação positiva ou discriminação ao inverso. Pierucci (1999), afirma que afirma:

É a lógica da auto-representação, segundo a qual toda a diferença (sexo, etnia, língua, idade, religião) deve valer enquanto tal, sem recurso ao princípio organizado de uma representação geral [...] seria um mundo no qual a diferença se auto-representaria e, neste auto-representar-se, contribuiria para fazer desaparecer a necessidade “moderna” de uma representação dos cidadãos concebidos como entidades genéricas e abstratas e, por conseqüência, como povo ou nação dotada de uma vontade geral. (PIERUCCI, 1999. p. 114)

O sistema de discriminação ao inverso ou a discriminação positiva é entendida como uma perspectiva paralela a da inclusão, se configurando como uma possibilidade de suprir às necessidades de determinados grupos que se organizam e buscam a defesa do direito de igualdade, através do acesso às leis e ações que atendam aos seus direitos e interesses, tendo como foco principal suas necessidades individuais (BUENO, 1999).

Dessa forma esta ação acaba se remetendo, entre outras formas de discriminação, à necessidade da seleção das diferenças em busca da pseudo homogeneidade, negando que é possível ocorrer desenvolvimento, em todos os aspectos, num ambiente rico em diversidade. (MANTOAN, 2001)

Neste sentido, Pierucci (1999) cita que:

Em síntese, nenhuma diferença pode ser verdadeiramente interpelada e eficientemente mobilizada sem contribuir para a representação de um todo que necessariamente abstrai de outras diferenças, as quais, por sua vez e em outro momento histórico, também podem vir a pretender ter o direito de se mobilizar e se auto colocar na cena política com sua incomensurável especificidade. (PIERUCCI. 1999. p.115, 116)



A grande vontade e a necessidade de viver e interagir socialmente objetiva as pessoas com deficiência à busca constante de terem seus direitos respeitados, lembrando que essa convivência deve garantir liberdade de expressão a todos, possibilitando o direito de viver como cidadãos atuantes.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos – ONU (1948), proclama que “[...] que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e que os direitos e liberdades de cada pessoa devem ser respeitados sem qualquer distinção”. E em outro momento reafirma que: “[...] que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.

No Brasil, o Governo Federal, promulgou através do Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, buscando a consolidação da tão almejada sociedade para todos.

Pensar no poder de alguns pela ideologia da discriminação positiva, há que se considerar que pode causar problemas, pois poderia culminar na criação de uma variedade de categorias e hierarquias com benefícios questionáveis para todos. É fato que a inclusão em uma sociedade para todos, traz a possibilidade de todos terem os seus direitos respeitados. Porém, ao pensarmos sobre a questão da igualdade de oportunidades, não devemos nos esquecer de que vivemos em uma sociedade capitalista, onde a produção, sob todos os aspectos, é valorizada e cobrada constantemente (WERNECK, 1997).

De acordo com o colocado até o presente momento, pode-se observar que a atualidade aponta que a ideia de competitividade se acentua, tendendo aumentar a ideologia em que sobrevivem somente as pessoas que possuem certos atributos que os tornam eficientes e ainda os que são considerados dotados de grande habilidade e conhecimento. Portanto, é preciso pensar nas possibilidades de como incluir no mundo do mercado e da qualidade o respeito à diversidade e o conceito de diferença, considerando duas posições importantes:







entendimento e aceitação de que a sociedade é plural e de que somos diferentes e devemos ter nossas individualidades reconhecidas e respeitadas.

É observável que a busca pela valorização e aceitação das diferenças e da diversidade é um fato constante nos dias atuais, isso faz com que o caminho para uma sociedade inclusiva possa ser visto não apenas como utopia, e sim como uma possibilidade real servindo de alerta as pessoas que pensam e agem contrariamente à implantação da sociedade igualitária (FERREIRA, 1999). Até então, essa idéia que era apenas um sonho vem se concretizando a cada dia através de pensamentos, ações e atitudes de respeito, entendimento e acima de tudo solidariedade para com as pessoas que, por qualquer motivo, não são reconhecidos e não atendem as exigências impostas pelos padrões de normalidade para serem considerados produtivos e eficientes.

## **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

A proposta da Educação Inclusiva objetiva transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos através de um processo de formação de profissionais da educação da rede regular de ensino que possam garantir o pleno desenvolvimento dos alunos inclusos. Através da capacitação de gestores, educadores e demais funcionários da educação infere-se que haja a garantia do direito de acesso à escolarização, a promoção de condições de acessibilidade e a organização do atendimento educacional especializado nas escolas de sistema regular de ensino (BRASIL, 2008).

Observa-se que a inclusão busca o atendimento qualitativo aos alunos que apresentam alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, sendo um processo gradativo que exige constantes discussões, reestruturações e adequações nos recursos humanos, estruturais e pedagógicos.

Para que o aluno incluído tenha seus limites respeitados e seja instigado a ampliar suas potencialidades é previsto na legislação vigente que as escolas ofertem o atendimento de apoio especializado, ou seja, o atendimento educacional especializado, pelo qual as especificidades dos alunos inclusos determinarão o trabalho pedagógico a ser realizado.



A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz o AEE como um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008). É importante ressaltar que tal atendimento deve complementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, pois as atividades que devem nortear esse atendimento atenderão as necessidades específicas de cada aluno em parceria com os professores de sala de aula regular, na qual os mesmos estarão incluídos, fazendo com que a inclusão seja uma tarefa coletiva.

O AEE deve fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da escola de ensino regular acontecendo num espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais, no qual, conforme a PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e o Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008b) devem atender,

[...] Alunos com deficiência: aqueles [...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Observa-se que o AEE ao ser realizado na própria escola do aluno está incluso possibilita o maior atendimento de suas necessidades educacionais específicas, uma vez que há maior relação entre o professor do ensino regular e do atendimento especializado favorecendo assim a troca de informações e a reflexão acerca do trabalho desenvolvido.

Vale ressaltar, que o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem é favorecido pela participação da família dos alunos, inclusive dos alunos inclusos, profissionais da educação e de toda a comunidade. Nesta perspectiva, a Educação Inclusiva pode se compreendida como um processo pelo qual todos têm direito a construir-se como cidadãos através da interação e troca de experiências com os demais.



## O PROFESSOR E A INCLUSÃO

A formação de docentes para atuar na inclusão escolar é de suma importância, pois ele é um sujeito, um modelo de formação, ou seja, o professor está sempre investigando e sempre adequando para um melhor andamento de seu trabalho. Portanto a sua formação encaixa numa relação mestre-aprendiz, onde ao mesmo tempo em que se ensina ele aprende com seus alunos, resultando em experiência que por sua vez repassará ao longo de sua caminhada, pois até mesmo para os professores a aprendizagem está sempre em construção (MANTOAN, 2001).

Pode-se dizer que o ser humano independente de sua capacidade de educar-se para a sobrevivência, porém deve conhecer-se, educar-se, preparar-se para as áreas, principalmente profissionais. É bom lembrar também que a educação e o conhecimento é um grande valor no desenvolvimento humano.

Embora o professor se encontre em eterno preparo, eles ainda se prontifica em se preparar para a inclusão, onde os mesmos procuram se preparar para receber os alunos com deficiência (MANTOAN, 2001). A vista disto tem a própria LDB (BRASIL, 1996) que estabelece a importância deste aspecto como pré-requisito para a tão falada inclusão, em seu artigo 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais... professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996)

Bueno (1993), é bem claro ao assegurar que a primeira dificuldade que deve ser enfrentada na escola é a própria inclusão e depois a própria falta de preparo dos professores:

[...] na medida em que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase



que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências (BUENO, 1993, p. 15).

Ao falar em preparo dos professores para a educação inclusiva, é correto dizer que eles precisam ser preparados para trabalhar com as diferenças, trabalhar individualmente a diversidade de todos os alunos, utilizando de intervenção pedagógica como nos sugere Prado e Freire (2001):

Cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustarem suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO; FREIRE, 2001, p.5).

Embora os professores tenham formações muitos não sabem agir por não terem recebido, e ou aprendido meios para trabalhar com os deficientes, onde possibilite sua prática mais eficaz para a formação de seus alunos (MANTOAN, 2001).

Talvez o motivo da inclusão, ainda não tenha acontecido por completo sejamos professores não estar capacitados o suficientemente, pois a inclusão deve ser baseada em valorizar cada aluno como o único, respeitando as diferenças, pois já se sabe que todos têm o mesmo direito e, sobretudo capacidade.

Então se faz necessário que haja a formação dos professores, onde por sua vez visa à prática pedagógica na formação dos alunos com deficiência tanto para a aprendizagem dos mesmos. Por este motivo a formação tanto quanto o pensamento dos professores passa a existir por meio das atitudes, forma de pensar, do ensinar, “cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema” (VYGOTSKY, 1989. p.108).

O professor tem que estimular debate e esclarecimento dentro das escolas, dentro da sala de aula, para que começando dali os alunos passe a respeitar a desigualdade seja ela qual for sem discriminar ninguém, sendo importante frisar que a inclusão não uma ação favorável ao portador de deficiências, lutando contra o preconceito e a discriminação contra os negros, homossexuais, religiões, crenças, idosos, entre outros (VYGOTSKY, 1989).

Temos inúmeras escolas que já implantaram e ou estão implantando a inclusão e a sua qualidade valoriza o que os alunos podem aprender descobrir, cria, desenvolvendo seus



talentos, se preparando para um futuro de grandes realizações. Faz-se necessário então, uma boa relação entre alunos e professores, pois são eles que irão preparar os alunos usando como principal ferramenta a sua capacidade e afetividade, todavia os alunos especiais não são crianças perfeitas, mas tem a mesma capacidade e sentimentos como qualquer um, e é a escola incumbida de não ficar presa a modelos antigos, criados por quem não aceita a diversidade, que não acredita na capacidade humana (VYGOTSKY, 1989).

Um aluno que consegue sozinho se destacar que não necessita de acompanhamento de um professor caminha sozinho, mas não vive sozinho, isto está muito distante da realidade. Todos precisam de todos e o professor deve repassar a todo o momento essa concepção e ser formado para lidar com todos os tipos de alunos, desde aqueles que caminham por si só até aqueles que precisam de apoio constante.

Contudo não é necessário que o professor não seja rigoroso, mas sim aquele humilde suficiente em saber que ao mesmo tempo em que ele ensina, ele aprende, aquele que aprendem na prática, que divide experiências, que deixa florir o bom relacionamento entre professor e aluno.

Na realidade o professor deve ser o reflexo da vida, a inclusão deve ser aceita primeiramente por eles, para que depois repassada para seus alunos. Aceitar a inclusão é um grande ganho, para todos (WERNECK, 1997). O aluno que convive com amigos inclusos, não terá dificuldade de conviver com a diferença seja ela qual for, e não tem dificuldade de lutar e vencer os preconceitos.

Aceitar e valorizar a inclusão são os primeiros passos para a criação de uma escola de qualidade para todos e esses esforços chegam até a faculdade, onde os alunos com deficiência procuram a formação, a especialização, para ganhar seu espaço na sociedade que até então lhe parecia injusta (WERNECK, 1997).

Baseando-se que a formação de seus professores é de extrema importância, principalmente dentro de uma faculdade e ou universidade, enfim uma especialização tanto dos professores como da própria Instituição de Ensino, pois a escola é um conjunto, todos tem que caminharem na mesma direção.



Segundo Mantoan (2001), existem professores tanto quanto escolas de vários tipos, desde aquele que se preocupa com a aprendizagem de seus alunos tanto quanto seu bem estar, mas por outro lado tem os que além de não terem formação adequada não pensam em seus alunos. Uns não têm material adequado para trabalhar, enquanto que muito tem e não se prontificam em aprender usar e acabam por fim nem um, nem outro ajudando adequadamente seus alunos.

Verifica-se na Constituição Federal em seu Artigo 205 (BRASIL, 1988), onde ela garante educação para todos

- obter mais esforço de reorientação das propostas curriculares visando o político pedagógico;
- mudança contínua e consciente das condições e formas de ensino;
- oferecer meios para a qualificação do processo pedagógico com ações políticas, particularmente à qualificação de professores;
- mais oferta de uma formação de professores para que os mesmos analisem, acompanhe e contribui para o processo escolar, no sentido de que possam acompanhar e ensinar as diversas diferenças dos alunos (BRASIL, 1988).

Apesar de não parecer são poucos os alunos que precisam de cuidados educacionais, contudo também é considerado pequeno o número de professores com formação adequada para lidar com a situação e, sobretudo não possuem apoio do sistema de ensino, no que se refere a materiais adequados, como nos afirma NOGUEIRA (2000):

Este fato deve-se a que os currículos de formação de professores, em sua grande maioria, possuem reduzida carga horária com informações sobre alunos com necessidades educacionais especiais, tornando-se desta forma difícil, senão impossível, que os professores consigam identificar e trabalhar eficientemente com estes alunos em suas salas de aula (NOGUEIRA, 2000, p. 36).

Pode-se afirmar que, infelizmente até hoje, algumas pessoas com deficiência ainda sofrem com o preconceito de sua diferença, que por um lado pode-se dizer que são realmente preconceituosas e por outro são pessoas que faltam informações e com isto as pessoas com deficiência são impedidas de viver uma vida normal e digna.

Mas para entender como acontece cada aprendizagem é necessário que o professor conheça seus alunos e ou procure conhecê-lo, tanto quanto entender como acontece cada



problema dos deficientes para que a aprendizagem comece a tomar seu rumo de uma forma coerente à sua capacidade (FERREIRA, 1999).

Assim, infere-se que o professor é a peça-chave para a inclusão e para isto se faz necessária adequação em sua formação, que, no entanto terá que ser aperfeiçoado continuamente, com cursos, que favoreçam as práticas pedagógicas, para que seus alunos progridam e tenham uma experiência significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração do presente trabalho constatou-se que o processo de inclusão vem passando por grandes mudanças conforme os paradigmas vigentes em cada momento histórico, ressaltando que, na contemporaneidade, os espaços escolares são de fundamental importância para que os alunos se desenvolvam de forma crítica e conscientemente.

Considerando então, que todas as pessoas possuem os mesmos direitos e deveres previstos na legislação vigente, infere-se que o acesso à escola seja comum a todos, sem nenhuma distinção, e, é nesse princípio, que a proposta inclusiva vem sendo desenvolvida em todo o contexto educacional brasileiro, onde busca-se a adequação das estruturas das instituições educacionais, seja no âmbito físico ou humano, para que haja sucesso no processo ensino aprendizagem dos educandos.

Pode-se observar que a inclusão escolar é um processo de eliminação de barreiras impeditivas que garante o acesso do aluno à educação, sendo antes de tudo, uma postura de aceitação e respeito das diferenças, apontando assim, para a urgência em haver investimentos que oportunizem condições de transformar e melhorar a realidade vivenciada pelos alunos que necessitam de atendimento especializado.

Assim, o Atendimento Educacional Especializado vem se apresentando como um meio pelo qual a Educação Inclusiva seja uma realidade educacional em que a diversidade seja contemplada em todas as escolas através de um trabalho diferenciado norteado pelas especificidades dos educandos a fim de promover situações onde os alunos inclusos se desenvolvam e construam seu aprendizado de forma significativa.

Diante de todo o exposto, verifica-se que a prática docente é um meio significativo para que a inclusão seja uma realidade em que os alunos se desenvolvem qualitativamente





formando-se como cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres perante a sociedade.

Assim, conclui-se que o desafio não é apenas colocar alunos com necessidades educacionais especiais dentro de uma sala de aula, e sim, fazer com que a educação seja verdadeiramente inclusiva proporcionando aos alunos inclusos uma evolução no seu desenvolvimento educacional, emocional, pessoal e social.

## REFERÊNCIAS

BAKER, J.; GADEN, G. **Integration and Equality**. In: FARBAIN, G.; FARBAIN, S. (Org). Integrating special children: some ethical issues. Hants, Avebury, 1992.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993. Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional em Pediatria. 2º ed. São Paulo: Sarvier, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 3.956**. Promulgação da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: DF, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 6.571/08**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília: DF, 2008b.

FERREIRA, S.L. **A Sociedade Inclusiva**, São Paulo. V.7, n.º 42, 1999.

LUZ, L. M. R. da. Sociedade e Inclusão. **Revista Pedagógica - CREUPI – Espírito Santo do Pinhal**. São Paulo, v. 01, n. 01, out. 2003.



MANTOAN, M. T. E. E. (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

NOGUEIRA, S. M. **Mensageiro do Coração de Jesus**. Volume 98, nº 1105, Edições Loyola, 1992.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU. 1948. Disponível em:< <http://www.dudh.org.br/declaracao/>>. Acesso em: ab. 2014.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. **A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional**. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.



## O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA SALA DE RECURSOS: UM ESTUDO SOBRE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR<sup>3</sup>

TEIXEIRA, Damares Reis<sup>4</sup>  
damares.rt@hotmail.com

**Tipo de pesquisa: TCC Curso de Pedagogia**

**Grupo temático: Diversidade**

### RESUMO

Este artigo discute o processo de escolarização na sala de recursos de três escolas municipais de Cornélio Procópio e a relação dos professores com o currículo, uma vez que nesta modalidade de ensino de educação especial não existe um documento oficial que norteie o trabalho do professor na sala de recursos. Apresenta como problema de pesquisa a seguinte questão: Qual a relação dos professores que atuam em salas de recursos, com as Diretrizes que direcionam o seu trabalho nesta modalidade de ensino? Como objetivo geral adota: a) Estimular uma reflexão crítica sobre o currículo escolar da sala de recursos e a relação dos professores com este currículo. Como objetivos específicos, elenca: a) destacar as características e especificidades do currículo da sala de recursos de acordo com a legislação; b) analisar os planos de ensino elaborados por professores da sala de recursos, buscando verificar a relação entre as diretrizes curriculares e a organização do ensino proposto pelo professor. Opta por realizar uma pesquisa qualitativa, com enfoque no estudo de caso. Conclui sobre a necessidade de uma maior mobilização e envolvimento da escola e familiares no sentido de exigir que a legislação continue sendo cumprida. E que exista mais disponibilidade do tempo dos educadores, a ser destinado para conhecer, avaliar, acompanhar e intervir na vida escolar do aluno, bem como o fortalecimento da relação e contato dos professores especialistas da sala de recurso com o da sala regular para organizar, formular e reformular currículos que assegurem resultados satisfatórios para a escola e para o aluno.

**PALAVRAS CHAVE:** Inclusão. Sala de recursos. Currículo.

### INTRODUÇÃO

Ao analisar o artigo 205 da Constituição Brasileira, percebe-se que ele determina que “a educação direito de todos e dever do Estado e da Família” (BRASIL, 1988). Ou seja, é

<sup>3</sup> Artigo apresentado ao Colegiado de Pedagogia como requisito parcial para conclusão do curso de especialização em Políticas Públicas da Educação, orientado pelo Professor Dr. Flávio Rodrigo Furlanetto - [ffurlanetto@uenp.edu.br](mailto:ffurlanetto@uenp.edu.br).

<sup>4</sup> Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP, membro do Grupo de Pesquisa em Educação- GEPEDUC, na linha de pesquisa de formação de professores.



direito de todos os cidadãos o acesso, a permanência e o sucesso em sua vida escolar. Para que isso ocorra, é necessário a escola estar sempre preparada para atender as demandas da população de alunos que chegam até ela.

Para que haja triunfo no decorrer do processo de escolaridade, é necessária uma boa infraestrutura de todo seu sistema, desde a infraestrutura física, a estrutura curricular e a exigência de profissionais qualificados de acordo com suas diferentes demandas sociais. Quando mencionado sobre profissionais qualificados refere-se a profissionais que segundo Garcia (1998) conheça os conteúdos e as estratégias metodológicas que irão utilizar ao ensinar. Nas palavras de Tardif (2002), o professor deve possuir saberes que serão necessários à sua atuação profissional.

Norteados essa discussão a partir da visão teórica de Tardif (2002) pode-se dizer que os saberes que o professor possui estão imersos à sua realidade social, organizacional e humana, bem como à sua formação profissional. Para o autor, esses saberes são condicionantes que interferem direta e indiretamente no trabalho do professor. Segundo Tardif, os saberes que este deve possuir para realizar a sua prática são os experienciais, disciplinares, profissionais e curriculares. Em relação a estes, destaca principalmente os “saberes a ser ensinados”, que é o que o professor ensina e o “saber-ensinar” que consiste na sua maneira de ensinar.

Esses saberes se originam de fontes distintas, e são construídos a partir, dos diversos momentos da sua história de vida, formação acadêmica, qualificação, experiência e carreira profissional. Por isso não é um saber estável, mas sim que esta sempre em processo de aperfeiçoamento e construção principalmente pelo e para o seu trabalho e experiências de sua carreira profissional.

Apesar da importância dos saberes mencionados por Tardif (2002), este estudo limita-se a discutir sobre o saber curricular. O saber curricular segundo Tardif (2002) é um saber social transformado em saber escolar por meio de programas, matérias e disciplinas. Ele é definido, selecionado e organizado pelo sistema escolar e imposto como modelo da cultura erudita. Neste contexto, o professor é simplesmente responsável por possuir e transmitir aos



seus alunos, a partir dos programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos), e por isso não tem controle sobre estes saberes.

Fundamentado pelo conceito de saber curricular apresentado por Tardif, esse artigo apresenta como problema de pesquisa a seguinte questão: **Qual a relação dos professores que atuam em salas de recursos, com as Diretrizes que direcionam o seu trabalho nesta modalidade de ensino?**

Essa pesquisa teve como objetivo geral **estimular uma reflexão crítica sobre o currículo escolar da sala de recursos e a relação dos professores com este currículo**. Como objetivos específicos, elencamos: **a) destacar as características e especificidades do currículo da sala de recursos de acordo com a legislação; b) analisar os planos de ensino elaborados por professores da sala de recursos, buscando verificar a relação entre as diretrizes curriculares e a organização do ensino proposto pelo professor**.

Apesar de a legislação vigente determinar que haja um ensino de qualidade a todos, a realização deste estudo se justifica mediante à não existência de um documento oficial curricular específico para o trabalho com a sala de recursos, condição que, dificulta o trabalho do professor que atua nesta modalidade de ensino.

## O CURRÍCULO ESCOLAR

Constitui-se como função da instituição escolar, a universalização e articulação entre o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento científico, sistematizado, elaborado, que foi historicamente construído pela humanidade. Insere-se nesse contexto a necessidade de estudar e analisar o trabalho do processo de ensino e aprendizagem, que compõe o chamado currículo escolar.

Currículo, que vem da palavra latina *Scurrere*<sup>5</sup>, significa percurso. Foi inserido como termo no meio educacional a partir do vocabulário inglês *Curriculum*, designando a seguinte definição: “uma abordagem global dos fenômenos educativos” (SAVIANI, 2006, p. 28).

Com uma nova realidade econômica e política a partir dos anos de 1920, a educação que acontecia sobre os princípios do positivismo e ideais jesuítas, devido ao processo de

<sup>5</sup>GOODSON, Ivor F.  **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.



urbanização e industrialização, e sobre influência dos Estados Unidos, passou a se defrontar com novos desafios e necessidades educacionais e então incorpora como questão de debate e trabalho o Currículo escolar que deveria direcionar as escolas no Brasil.

A partir de então a palavra currículo incorporada no contexto educacional brasileiro, de acordo com Pacheco (2005 *apud* FURLANETTO; LAGUNA, 2010), passou a implicar e a ser direcionada para se referir a tudo aquilo que é ensinado pela escola e o que é aprendido pelo aluno, bem como a metodologia na qual são trabalhados os conteúdos.

É, portanto na organização do currículo que a escola trabalha como transformadora da ordem social vigente ou como reprodutora do *status quo* (MOREIRA, 1990). Este movimento se dá a partir de um processo ensino aprendizagem com ênfase na teoria científica, ou com realce no trabalho empírico, ou considerando a universalização do conhecimento científico, ou também como um trabalho que contribua para novas descobertas e conhecimentos.

Neste contexto, evidencia-se que o currículo formalizado nem sempre estará presente na instituição escolar, mas sempre estará explícito aos olhares de críticos da educação como aquele que aponta o que de fato se ensina nas instituições escolares.

Dessa forma o currículo pode se apresentar na escola de três modos distintos, (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), a saber:

Currículo formal ou oficial se refere à sistematização do ensino a partir da normatização expressa em documentos oficiais de ensino, como Diretrizes Curriculares, Parâmetros Curriculares e Propostas Curriculares Nacionais, Estaduais e Municipais.

O Currículo real que é o processo de ensino, organizado e sistematizado que acontece na sala de aula no dia a dia, e que é registrado pela escola e por seus profissionais por meio do PPP- Projeto Político Pedagógico, da escola e Planos de ensino elaborados pelos professores.

Currículo oculto é o modo no qual realmente acontece o processo ensino aprendizagem na escola, e que não é registrado ou prescrito em nenhum documento. É a forma de interação entre alunos e profissionais, suas experiências culturais, organização do espaço e valores que influenciam no trabalho escolar.



Verifica-se que o currículo enquanto totalidade não está apenas implicado em uma questão específica dentro da escola, mas é a junção de vários itens que formam o todo do processo educacional, que além de estar voltado para atender interesses do meio educacional, é também alvo de questões políticas, ideológicas, culturais, econômicas e sociais. Englobam nesse aspecto desde a organização de disciplinas, matérias, conteúdos, manuais, materiais didáticos, que referem ao o que ensinar, como a metodologia, avaliação, didática que referem ao como ensinar e também a questões relacionadas à legislação, diretrizes e parâmetros que regulamentam o sistema educacional.

Evidencia-se nesse contexto, que os currículos escolares das escolas brasileiras, embora constituam algumas similaridades entre si, não segue um modelo único, padrão e estável, mas que se concretiza a partir de diversas formas e critérios, que se concebe enquanto um meio flexível, sujeito a diversas mudanças, de acordo com cada contexto histórico e realidade da instituição escolar, conforme é explícito na Lei 12.796/2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- (LDBEN) nº 9394/1996, quando diz que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013).

Por isso o currículo escolar sempre estará em um processo dinâmico e contínuo de interpretação e reinterpretação, que acarretam em construção e reconstrução constante, nas instituições escolares e práticas pedagógicas.

## **CURRÍCULO DA SALA DE RECURSOS**

A partir dos anos noventa, intensificaram-se no Brasil as políticas de educação para todos, norteadas pela Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990).

Neste contexto, algumas alterações no sistema educacional foram necessárias, como a ampliação do número de vagas e inserção de todos os alunos preferencialmente na rede regular de ensino. Conforme já estava regulamentado em âmbito legal na constituição de 1988 que especifica no artigo 208 que todos têm direito a educação, até mesmo os que necessitam



de um atendimento educacional especializado, o qual deve ser inserido preferencialmente na rede regular de ensino, que se constitui um direito público e subjetivo para todos.

Diante da nova realidade educacional, um dos desafios foi à readequação curricular, no qual focalizou um trabalho norteado pela diversidade humana, enquanto um fator de crescimento e enriquecimento para o sistema educativo (BRASIL, 2001). No que tange a essas readequações, inseriu-se na rede regular de ensino a preocupação em desenvolver no sistema educacional um currículo adaptado ao aluno. Assim, seria assegurada a todos os educandos a igualdade de condições, sem desconsiderar as suas diversidades e especificidades.

Surgiu neste contexto à inserção das salas de recursos normatizada pelo MEC/SECAD, por meio da Portaria 13/2007, integrada aos programas do Plano de Desenvolvimento da Educação - (PDE) e Plano Nacional das Pessoas com Deficiências-Viver sem limite, que tem como intuito complementar o ensino para os alunos que possuem alguma deficiência, disfunção ou delimitação e suplementar o ensino para os alunos com grande facilidade de aprendizagem como no caso dos com altas habilidades/ superdotação.

A sala de recursos, um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e imobiliários adaptados, foi projetada com intuito de dar apoio e suporte na organização e oferta do atendimento educacional especializado para fortalecer o ensino e inclusão nas classes comuns (BRASIL, 2007).

No Paraná elas são classificadas em dois tipos. A tipo I que pode receber até vinte alunos com atendimento por cronograma, para trabalhar de forma individual ou coletivo (a qual norteia essa pesquisa), normatizada pela instrução nº016/2011 para atender alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos nos quais se destacam os distúrbios de aprendizagem (dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia) e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. E a tipo II que pode receber no máximo dez alunos e desenvolver um trabalho de forma individual ou coletiva, normatizada pela instrução nº20/2010 para atender alunos cegos, de baixa visão, ou com outros acometimentos visuais como ambliopia





funcional, doenças progressivas e distúrbios de alta refração, que estão matriculados no ensino regular.

De acordo com a Resolução 4/2009, normatizada pelo MEC, a sala de recurso é um ambiente educacional especializado que não pode ser substitutiva a sala de ensino comum. Por isso o aluno deve frequentá-la em horário oposto ao que frequenta a sala comum, tanto em sua própria escola ou se esta não possui sala de recursos em uma escola mais próxima a sua residência. Nesse sentido essa resolução também especifica que a sala de recursos deve se nortear principalmente por recursos de acessibilidade, e delinea:

Consideram-se recursos de acessibilidade na educação àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2009).

Sendo assim, constata-se, a existência de um currículo próprio da sala de recurso multifuncional, que se constitui da base nacional comum, o mesmo da classe comum, conforme explícito na LDBEN 9394/1996. Além das complementações da parte diversificada, que são realizadas quando necessárias, de acordo com as necessidades de cada aluno de modo a contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia pessoal seja ela total ou assistida.

Esse currículo tem como intuito principal, oferecer apoio e suporte para que todos os alunos possam ter um bom desempenho na classe comum e evidencia principalmente garantir a igualdade de condições educacionais a todos os alunos, de modo que todos possam ter acesso ao mesmo currículo, tratando de forma diferente os diferentes e de forma igualitária os iguais, para que ao final do processo educacional cada aluno, possa estar no mesmo patamar quanto aos conhecimentos sistemáticos, que foram historicamente produzidos pela humanidade e que lhes dão condições para a formação e desenvolvimento do raciocínio lógico e criticidade social. Nesse aspecto, ao considerar o homem enquanto um ser histórico e social evidencia-se que:

É de fundamental importância a realização de uma ação pedagógica que promova a efetiva aprendizagem dos conteúdos científicos pelo aluno, pois o fato de ele frequentar a escola comum e conviver com outras pessoas não é suficiente para



suprir suas necessidades especiais. Para que se torne alguém com chances de ser incluído socialmente, é preciso que a escola lhe transmita o conhecimento historicamente produzido e que deve ser apropriado por todos os alunos de forma indiferenciada. Assim, tem-se a clareza de que o aprendizado é o elemento essencial para garantir a inclusão social.(BERTUOL, 2010, p.16).

É importante destacar que o currículo da sala de recurso, tem uma intervenção específica, que visa desenvolver os processos cognitivos, motores e sócio-afetivo-emocional do aluno. Por meio do currículo diferenciado, por isso conforme explicita a Instrução 013/08, o trabalho desenvolvido articulado ao trabalho da classe comum, não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe comum.

O processo-ensino aprendido da sala de recursos, tem como princípio fundamental dar condições necessárias para que o aluno desenvolva as funções psicológicas superiores, que consiste em meios necessários para levar ao desenvolvimento de aspectos cognitivo que dão condições para o estudante poder aprender e acompanhar os conteúdos do currículo da sala comum regular. Esse trabalho acontece principalmente por meio de procedimentos didáticos diferenciados, com apoio de jogos, brincadeiras, e recursos audiovisuais diversos, e trabalho específico com os aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistemas de numeração, cálculos, medidas, áreas do desenvolvimento, das habilidades adaptativas, práticas sociais e conceituais, psicomotricidade, motricidade, autoestima e controle emocional, que são trabalhados de forma específica e exclusiva, conforme cada aluno.

Esse sistema de ensino deve ser registrado semestralmente por professores da sala de recursos e equipe pedagógica, em documentos que explicitam os avanços e as necessidades do aluno. E o desligamento do aluno também é realizado por meio de relatório elaborado entre professor da sala de recurso, equipe pedagógica e professor da classe comum.

## **METODOLOGIA**

Para a realização dessa pesquisa seguiu-se os pressupostos da pesquisa qualitativa, com ênfase no tipo de estudo de caso. A opção para esse tipo de pesquisa foi norteada a partir do seguinte conceito:



O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (MERRIAM, 1988 *apud* BIKLEN, 1994).

No desencadear da pesquisa inicialmente foi realizado contato com cinco escolas de anos iniciais do ensino fundamental do município de Cornélio Procópio, das quais três ofertavam ensino da sala de recursos. Então essas três escolas foram escolhidas por conter sala de recursos multifuncionais e por ser mais próximo do centro da cidade, o que consequentemente facilitaria o acesso a elas. Após escolhidas às três escolas para estudo, foi agendado um dia de entrevista com os professores dessas salas, que se dispuseram a nos atender em sua hora atividade.

Após esse contato com os professores foi solicitado o planejamento semestral para análise, (único documento de registro da escola analisado). Os professores orientaram a solicitar esse documento ao coordenador da escola, responsável pelo arquivo desse documento.

Os planejamentos eram vários, pois havia um específico a cada aluno da sala de recursos.

## OS PARTICIPANTES

Os participantes dessa pesquisa foram três professoras de sala de recursos de três diferentes escolas municipais de Cornélio Procópio, os quais são classificados pelas siglas: **P** correspondente à professora, **E** correspondente à sigla escola e os números correspondente à ordem que se configuram.

**P1**- Professora, de trinta e oito anos, com experiência de doze anos na sala de recursos, graduada em Pedagogia e especialista em Educação Especial Generalista. Possuía três alunos com diagnóstico de TDH- Transtorno de Déficit e Hiperatividade, com idade de dez, doze e treze anos, que frequentavam quarto e quinto ano da classe comum na E1, e também estavam frequentando a sala de recursos na E1.



Ela relatou estabelecer muito contato com a professora da classe comum por meio informal no contato do dia a dia e por meios mais formais em reuniões pedagógicas e conselhos de classe.

**P2-** Professora de cinquenta e seis anos, com experiência de um ano na sala de recursos, graduada em Pedagogia e em Ciências com habilitação em Matemática e especialista em Educação Especial. Possuía seis alunos dos quais quatro tinham diagnóstico de TDH e dificuldade de aprendizagem, um com diagnóstico de espectro autista e dificuldade de aprendizagem e um com diagnóstico não concluído. Esses alunos possuíam idade de oito e dez anos e estavam frequentando o ensino da classe comum no terceiro e quinto ano, eram alunos da classe comum da escola E2 e de outras escolas próximas da E2.

Ela relatou estabelecer pouco contato com a professora da classe comum, o qual quando acontece é à distância, por meios informais como bilhetes e telefonemas e por intermédio da equipe pedagógica.

**P3-** Professora de quarenta e sete anos, com experiência de nove anos na sala de recursos, com formação acadêmica em nível médio normal, normal superior, com mais um ano de complementação de pedagogia, e com titulação de três especializações as quais eram: Educação Especial, Psicopedagogia e Neuropedagogia. Possuía três alunos, no qual um deles ainda esta em processo de diagnóstico, com laudo ainda indefinido e os outros dois com diagnóstico de TDH e Paralisia Cerebral, com idade de oito e dez anos e estavam frequentando a classe comum no terceiro e quinto ano. E eram todos alunos que frequentavam a classe comum na mesma escola E3.

Ela relatou ter um bom contato e relação com a professora da classe comum, sendo que mantêm esse contato de modo informal nas sextas –feiras, quando vai fazer sua hora-atividade que foi organizada para ser realizada no período da manhã (período oposto ao que da aula), justamente com a finalidade de ter contato com a professora da classe comum e em momentos formais como Reuniões Pedagógicas.

Esses dados revelaram que as professoras envolvidas têm habilitação e formação coerente com a legislação, pois de acordo com a Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, esse



profissional deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial.

Porém verifica-se que as professoras diferenciam-se no tempo de atuação nessa área, o que acarreta em diversificadas experiências, dificuldades e desafios a ser enfrentados e superados por cada profissional, conforme é possível de verificar em seus relatos.

A oportunidade que possuem de manter vínculo com a professora da sala da classe comum também é uma questão pertinente de análise, uma vez que essa questão demonstra grande interferência no modo de trabalhar com os alunos, pois as professoras que conseguem ter um bom diálogo com os professores da classe comum, conseguem perceber melhor os avanços e dificuldades dos alunos e interferir de modo sistematizado e objetivo em cada fator e dificuldade apresentada pelo educando. Porém evidencia-se que apesar do valor e importância do contato entre os educadores da sala de recursos e classe comum regular, o sistema pouco contribui para que exista este elo, o que faz com que para manter esse vínculo as próprias professoras se organizem conforme sua possibilidade e alcance.

A preocupação com especificidade de elaborar planos de acordo com a realidade da escola e de seus alunos é outro fator que se destaca nesse estudo, uma vez que é evidente, que as idades, as necessidades especiais apresentadas pelos educando e a organização da escola e rotina dos professores são questões singulares em cada contexto, para que seja assegurada a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, conforme prevê a LDBEN nº 9394/96.

Destaca-se também a necessidade de que exista um trabalho contínuo de uma equipe diversificada de profissionais de modo cooperativo e conjunto, entre os diferentes profissionais com formação e experiências as serem compartilhadas no diagnóstico e intervenção na realidade de cada aluno.

## OS DADOS DA PESQUISA

Os dados da pesquisa foram obtidos a partir de uma entrevista com nove questões e por meio da leitura e análise de dados dos planos semestral elaborados pelo professor da sala de recursos de forma individual para a intervenção com cada aluno.



A análise foi realizada por meio da tabulação dos dados apresentados nos planos, de acordo com a frequência em que os conteúdos estruturantes estavam presentes.

Os dados, apresentados foram analisados a partir de episódios, que de acordo com Moura (2004), consiste em:

[...] frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em um outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo. (MOURA, 2004, p.267).

Os episódios foram organizados separadamente, considerando as respostas dos participantes P1, P2 e P3.

As respostas, da questão um, relativa à como é feito a organização do currículo, verifica-se pelas seguintes falas:

“O currículo da sala de recursos é organizado de acordo com a avaliação psicoeducacional.” (Episódio 1, P1,25/04/2014).

“Inicia a organização do currículo a partir do relatório de profissionais da saúde (equipe multifuncional).” ( Episódio 2, P2, 25/04/2014).

“O currículo é organizado a partir da avaliação feita pela equipe pedagógica da escola, mais um diagnóstico clínico e observação e retomada geral de conhecimentos do aluno, pela professora da sala de recursos”. ( Episódio 3, P3, 25/04/2014).

Nessa primeira questão é possível verificar que embora as respostas dos episódios, sejam diferenciadas elas se assemelham em ter um fator comum, que é a necessidade de conhecer a realidade para planejar a intervenção sobre ela, conforme explicita (BRASIL, 1996), quando diz no artigo 59 que os sistemas de ensino assegurarão, currículos específicos para atender as necessidades de cada realidade, assim evidencia-se que não se pode estabelecer um currículo fixo a ser seguido, mas que é necessário, a elaboração de diferentes currículos, que sejam coerentes com cada contexto o qual será aplicado.

Evidencia-se, também a execução da Resolução 4/2009, para a elaboração do currículo da sala de recursos, uma vez que essa resolução determina em seu artigo nono:



A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009).

Os episódios comprovam a existência do trabalho de diferentes profissionais na elaboração do currículo, porém de forma diferenciada no contexto de cada escola, uma vez que das três escolas, apenas a E3 tem maior preocupação em ampliar seu foco de análise e fazer o diagnóstico do aluno para conhecê-lo, entendê-lo e trabalhar com ele, possuindo três critérios de avaliação um por parte da equipe pedagógica da escola, um por laudo clínico e outro por parte do próprio professor da sala de recursos, para ele ter mais claro quem é esse aluno, que será o foco do seu trabalho, não se limitando a um diagnóstico único a ser seguido, conforme acontece nas escolas E1 e E2.

Verifica-se nesse contexto a preocupação com um sistema educacional inclusivo de modo democrático e consciente, que conforme apresenta (Porto, 2014, p. 41), esta preocupado em “dar oportunidades para que o aluno sinta incluído não só na escola, mas também na sociedade”. Consiste em um trabalho amplo e complexo que vai além de simplesmente assegurar a garantia da matrícula desse aluno na escola e atender os requisitos das questões burocráticas do sistema para não comprometer a escola.

Em relação à questão dois, sobre aos materiais didáticos se são adequados e suficientes para o trabalho pedagógico. Consta-se que a preocupação em oferecer materiais de apoio para o processo de ensino-aprendizagem da sala de recursos, conforme estabelece a Instrução 013/08 quando diz que “A escola por intermédio de sua mantenedora preverá e proverá, para a sala de recursos, materiais pedagógicos específicos, adequados as peculiaridades dos alunos, para permitir-lhes o acesso ao currículo”. É uma questão crucial levada com seriedade uma vez que em todas as escolas afirmam não ter dificuldades na apropriação de materiais e recursos básicos para a realização do seu trabalho dentro da sala de recursos.

Essa preocupação é evidente tanto por parte do ministério da educação, quanto pela própria escola que utiliza de verbas oriundas de eventos para a aquisição de materiais.



E em relação à questão três, sobre qual é o principal desafio a ser enfrentado no cotidiano do trabalho da sala de recursos, a partir dos episódios da questão três, evidencia-se que do mesmo modo em que cada escola se diferencia uma da outra, por possui suas características e individualidades exclusivas, oriundas de questões próprias do lugar em que se localiza; contexto socioeconômico dos seus alunos, especificidade da constituição da equipe pedagógica e docente são únicas e específicas às dificuldades e desafios a serem enfrentado em cada uma. No trabalho diário do professor da sala de recursos tanto com os alunos, quanto com os professores da classe comum e fatores externo a escola que lhes dão suporte e apoio na realização do seu trabalho, tais como a agilidade de diagnósticos e documentações do Departamento de saúde, para a população, mais carente. Já que durante as entrevistas duas escolas E1 e E2, relataram essa dificuldade e a E3 que não relatou essa dificuldade, afirmou que os pais sempre pagavam consultas particulares de especialistas da saúde para exames, laudos e diagnósticos de seus filhos.

#### ANÁLISE DA REGULARIDADE OU NÃO NOS PLANEJAMENTOS EM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS E OBJETIVOS DAS PROFESSORAS.

A partir da análise dos planejamentos semestrais realizados pelas professoras, foi possível constatar a regularidade com as normas estabelecidas em lei. Conforme estabelece, a Resolução nº4/2009, quando diz em seu artigo quinto que o ensino da sala de recursos não é substitutivo ao que acontece na classe comum, mas que tem um currículo próprio que conforme explícito pelo (MEC, 2010), também não consiste em reforço e repetição de conteúdos da classe comum.

Pois apesar de não existir um currículo nacional próprio, com definição clara dos conteúdos a serem trabalhados na sala de recursos, mas apenas normas burocráticas quanto a questões sobre matrícula, avaliação, organização do espaço e outros, existe uma definição estabelecida nas Normas do (MEC, 2010), quanto aos conteúdos a serem trabalhados no AEE- Atendimento Educacional Especializado, o qual a sala de recursos faz parte:





Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular. ( MEC, 2010)

Os planos eram formados de acordo com um padrão organizado pelo Departamento Municipal de Educação, que consistia em conteúdos estruturantes que trabalhavam três áreas do desenvolvimento o desenvolvimento motor, o cognitivo e o acadêmico, consistindo em conhecimentos que não são trabalhados nas salas de ensino regular, mas que são necessários para que o aluno tenha um bom desempenho do ensino da sala regular. São conhecimentos que alicerçam as funções cognitivas para que estejam preparadas para novos aprendizados mais complexos.

Esses conteúdos apontados, que foram trabalhados no primeiro semestre, foram obtidos na análise dos planejamentos semestrais. Nos quais consistem em um total de doze planejamentos, já que cada aluno tinha um planejamento exclusivo destinado a ser trabalhado com ele.

O conteúdo mais trabalhado é o de desenvolvimento e estímulo da cognição correspondendo a um total de 75%, em segundo lugar do mais trabalhado esta os números com 58,33%, em terceiro lugar os conteúdos relacionados ao Emocional, Social e áreas do conhecimento de português, correspondendo a 66,66%, em quarto lugar a escrita e a área do conhecimento de matemática correspondendo a 25%, em penúltimo lugar a leitura com 16% e por último na classificação dos menos trabalhados estão o de Afetividades, Linguagem e Psicomotricidade correspondendo a um total de 8,33 %.

Nessa análise também é possível verificar que os planos estavam de acordo com a perspectiva da educação inclusiva que, de acordo com (FERNANDES, 2006), consiste em uma política que tende a amenizar as barreiras que levam o indivíduo a ser considerado incapaz, uma vez que ele não possui uma incapacidade e sim um impedimento que é oriundo da falta de recursos próprios para o seu processo de inclusão. Também estavam de acordo



com a Deliberação nº 007/99<sup>6</sup>, por serem elaborados de modo individual de acordo com a especificidade de cada aluno. Por isso evidenciou-se que mesmo alunos possuindo necessidade educacional especial em comum com outro aluno o planejamento era diferenciado, por se tratar de indivíduos únicos com características próprias e condições de aprendizado diferenciados, cujos avanços são acompanhados pela sua própria evolução e não em comparação com o desempenho de seus colegas e que fez com que nenhum conteúdo fosse trabalhado por todos os alunos uma vez que o que teve mais frequência nos planejamentos atingiu o máximo de 75% dos planos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa pesquisa pode-se perceber que existem muitas políticas nacionais e internacionais voltadas para a efetivação da inclusão escolar, porém o fato de que elas existem não é o suficiente para assegurar a inclusão escolar. Pode-se dizer que efetivamente ocorreu o processo de inclusão quando o aluno demonstra resultados positivos de desenvolvimento e avanços cognitivos, o qual consiste na real função da escola.

Verifica-se nesse estudo que apesar dos grandes avanços e conquistas na educação inclusiva, tais como verbas e recursos didáticos pedagógicos, o maior desafio está no processo de ensino aprendizagem, que não se limita ao trabalho entre professor e aluno, mas que engloba o contexto social que o aluno está inserido, a participação e envolvimento de seus familiares quanto sua vida escolar e apoio de uma equipe multidisciplinar dentre elas a da saúde que contribui com diagnósticos, exames e medicação.

O currículo da sala de recursos é diferenciado e vem suprir a vida escolar do aluno com deficiência ou necessidades especiais com expedientes que ele não obterá em outros momentos de sua vida escolar. São conhecimento, estímulos e desenvolvimento motor e cognitivo que serão necessários para sucessivas aprendizagens futuras.

---

<sup>6</sup>. Deliberação, que define normas gerais para avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção de alunos, do sistema estadual de ensino do estado do Paraná em nível do ensino fundamental e médio.



Os dados da pesquisa demonstram que o processo de escolarização das pessoas que frequentam a sala de recursos, e o currículo organizado para o seu processo de escolarização estão coerentes com as condições asseguradas por leis, e por isso, mesmo que a escola não tenha sala de recurso o seu aluno recebe o atendimento em outra escola mais próxima. Porém evidencia-se que ainda há muito que melhorar quanto à qualidade da aprendizagem dos alunos, por meio de aspectos que estão diretamente relacionados ao processo ensino aprendizagem como o tempo de diálogo e trocas de informações entre professor da sala de recurso e da classe comum, que quando não deixa de ocorrer, acaba sendo de modo superficial e fragmentado, quanto aos aspectos que estão indiretamente relacionados, tais como a agilidade dos encaminhamentos e apoio de outros profissionais.

Porém esses dados sugere a necessidade de maior mobilização e envolvimento da escola e familiares no sentido de exigir que a legislação continue sendo cumprida, mais envolvimento e mobilização dos pais na vida escolar dos filhos para que melhoras e avanços ocorram por meio de melhor organização da própria escola, principalmente quanto à organização e disponibilidade do tempo destinado para conhecer, avaliar, acompanhar e intervir na vida escolar do aluno, e organizar, formular e reformular currículos que assegure resultados satisfatórios para a escola e para o aluno.

## REFERÊNCIAS

BERTUOL. **Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais:** Apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR. Cascavel: UNIOESTE, 2010.

BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação.** Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013.** Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 13 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 25 mar. 2014.



\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5296 de 2 de dezembro de 2004- dou de 3/12/2004.** Disponível em: <http://www.010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5296.htm>. Acesso em: 25 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasil: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Leis e Decretos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB.** Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 10 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº13, de 24 de Abril de 2007.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>. Acesso em: 10mai. 2014.

FURLANETTO, Flávio Rodrigo; LAGUNA, Samantha Emília. **Currículo:** Discutindo diferentes concepções e suas relações com o ensino. Belo Horizonte: Anais do XV ENDIPE, 2010.

GARCIA, Carlos M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação.** n. 9, p. 51-75, 1998.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** Políticas, estrutura e organização. 10º Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Nereide. **Saber escola, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 5ªEd. Campinas: Autores associados, 2006.

MEC. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasil: Secretaria de Educação Especial, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil.** Campinas: Papirus, 1990.

MOURA, Manoel O. de. et al. Pesquisa Colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004. p257-284.

PARANÁ. **Deliberação N°007/99.** Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao071999cee.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2014.



\_\_\_\_\_. **Instrução nº 016/2011-SEED/SUED.** Disponível em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Instrução Nº 013/08- SUED/SEED.** Disponível em:

<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/Instrucao13SRSFEDITFE.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Instrução20/2010-SUED/SEED.** Disponível em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao202010.pdf>. Acesso em 09 mai. 2014.

PORTO. Patrícia Padilha. **Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional:** um estudo do contexto paranaense. Londrina: UEL, 2014.

TARDIF. Maurice. **Saberes Docentes Formação Profissional.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.



## **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a Inclusão escolar**

SOUZA, Silvia Aparecida – UNICENTRO/PR  
[szsilvia@bol.com.br](mailto:szsilvia@bol.com.br)

FREITAS, Flaviane Peloso Molina – UNICENTRO/PR  
[flavianefreitas@uenp.edu.br](mailto:flavianefreitas@uenp.edu.br)

**Tipo de pesquisa: TCC Curso de Pedagogia**

**Grupo temático: Educação e Diversidade.**

### **RESUMO**

Este trabalho tem o intuito de refletir sobre o desafio da escola em incluir alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, que atualmente se configura como um dos transtornos mais diagnosticados nas crianças em idade escolar, pelo fato de ser caracterizada por especialistas como um conjunto de sintomas relativos à desatenção, agitação e também, pela impulsividade. Diante desta realidade, este artigo buscou estudar acerca da inclusão de alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e para tanto, levantar informações que melhor elucidem as características do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, evidenciar a necessidade de se aprender a conviver com o “diferente”, e identificar procedimentos pedagógicos a serem adotados para a inclusão destes alunos. Com o intuito de atender os objetivos levantados, optou-se por uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, onde se buscou um embasamento teórico na legislação vigente e em estudiosos da área. Os alunos diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, que apresentam comprometimentos em sua aprendizagem, requerem uma postura especial da escola. A inclusão escolar dos mesmos se refere a um processo educacional que visa estender ao máximo a capacidade da criança de permanecer na escola e na classe regular com metodologias adaptadas o que envolve vários profissionais, em especial, ao professor que convive diariamente com a criança e tem como responsabilidade a promoção do desenvolvimento das habilidades e competências do aluno. A inclusão é um processo constante que precisa ser continuamente revisto para que se concretize o direito de todos a educação.

**Palavras-chaves:** Educação. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Inclusão.

### **INTRODUÇÃO**

Ao analisarmos a história da educação podemos observar a difícil caminhada dos indivíduos com necessidades especiais ao longo do tempo, pois, a relação natureza/sobrevivência de cada sociedade firmou graves preconceitos acerca dos deficientes.



O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDHA<sup>7</sup>) se evidencia a cada dia, visto ter se tornado uma explicação para o possível fracasso escolar de muitos alunos, resultando em sucessivos encaminhamentos desses alunos à avaliação com neurologistas.

Os alunos diagnosticados com TDAH que apresentam comprometimentos em sua aprendizagem, requerem uma postura especial da escola. De acordo com os dados obtidos em uma pesquisa representam pelo menos 5% da população, sendo que, dentre os frequentadores de escola, 87% possuíam mais de uma repetência em seus currículos, comparado a 30% dos não-portadores, e 48% dos portadores de TDAH já haviam sido suspensos ao menos uma vez, e 17% já tinham sido expulsos de outros colégios, frente a 17% e 2%, respectivamente, do grupo de não-portadores (ROHDE et al, 2003 apud MOREIRA; BARRETO, 2009). Por se tratar de um transtorno diagnosticado por profissionais da área da saúde, geralmente a pessoa com TDAH recebe prescrição medicamentosa.

Para Cantwell (1996), citado em Razera (2008), 40% das crianças com hiperatividade continuam com sintomas na vida adulta como dislexia, desorientação espacial e geográfica, esquecimentos e humor instável, apresentam ainda sintomas secundários e características associadas como temperamento explosivo e baixa autoestima.

O presente trabalho tem como objetivo pesquisar como ocorre a inclusão de alunos com TDAH no ambiente escolar. Para tanto objetivou-se identificar o processo histórico da inclusão, evidenciar a conceituação e entendimento do TDAH e levantar as metodologias e técnicas de ensino para proporcionar a inclusão escolar destes discente.

A pesquisa terá início consultando alguns documentos legais que defendem a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ambiente regular de ensino, recorrendo a publicações oficiais e a sites do governo onde é possível ter acesso à Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), à Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), à Declaração de Jomtiem (UNESCO, 1990), Salamanca (UNESCI, 1994), entre outros. Também, abordará a conceituação e entendimento do TDAH, apresentando as possíveis causas, sintomas, diagnósticos e tratamentos baseados em publicações atuais em revistas, artigos, reportagens de jornais e sites oficiais buscando estratégias de ensino e a inclusão de

<sup>7</sup> Utilizaremos ao longo do trabalho a abreviação TDAH para o que se refere Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.



peças com TDHA na escola, evidenciando a relevância de técnicas e metodologias adaptadas para trabalhar com esses discentes.

## Inclusão Escolar

Em todos os documentos elaborados ao longo dos anos, sejam nacionais ou internacionais, o direito à educação aparece reafirmado, assegurando que todos tenham acesso à Educação Básica. Desta forma, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais representa uma conquista histórica para a humanidade que vagarosamente desperta para a necessidade de conviver com a diversidade.

A partir da segunda metade do século XX, as políticas em prol da inclusão ganharam a adesão de educadores e autoridades. Nesse sentido, a inclusão social foi difundida na Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Em nível internacional, os Relatórios das Conferências de Jomtien (UNESCO, 1990) e Salamanca (UNESCO, 1994), os quais o Brasil é signatário, previram aumento de vagas no ensino regular, preferencialmente para os alunos com necessidades especiais. O caráter segregacionista foi condenado e os projetos de ofertas de vagas no mercado de trabalho, bem como a tolerância social passaram a ser garantidos por lei.

A reunião realizada em Salamanca em 1994 (UNESCO, 1994) contou com a participação de países do mundo inteiro e teve como consequência a elaboração da Declaração de Salamanca a respeito dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Na Declaração de Salamanca é percebida a orientação para uma gestão em parceria com a comunidade. Ela cita a necessidade de ação conjunta entre as associações de bairros, as famílias, os professores e os administradores escolares no fomento de melhorias ao acesso do aluno de necessidades educacionais.

O discurso por uma educação inclusiva, que considere e respeite a diversidade teve início com a Declaração Universal dos Direitos humanos (ONU, 1948), a qual afirmou que toda pessoa tem direito à educação, almejando o aumento de vagas nos sistemas de ensino e a inclusão das minorias excluídas do meio educacional.





No Brasil, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que dentre todas as atribuições para a educação, dedica um capítulo para a educação especial, o Capítulo V, Art 58, Art 59 e Art 60, que menciona:

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

Parágrafo 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Parágrafo 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 de ensino regular.

Parágrafo 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (LDB, 9394/1996)

O Art. 59 (BRASIL, 1996) fala sobre os sistemas de ensino, que devem assegurar aos educandos com necessidades especiais currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, bem como pensar na terminalidade específica, com professores especializados e capacitados para a integração dos educandos nas classes comuns.

A LDB (BRASIL, 1996) considera a necessidade da educação especial para o trabalho, além do acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares que são disponibilizados para o nível do ensino regular. Segundo o Art. 60:

Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

De acordo com os itens abordados é possível entender que a Legislação contribuiu historicamente para que as pessoas com deficiências tenham mais acesso a uma educação de qualidade, de acordo com os princípios constitucionais, onde todos são iguais perante a lei.



## O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Diante das diferenças existentes no ambiente escolar, encontram-se os alunos com dificuldades de aprendizagem e de atenção, categorizadas em um grupo chamado por pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

As estimativas acerca da incidência do TDAH justificam os muitos estudos pertinentes ao tema, uma vez que a incidência se verifica em todas as localidades do Brasil e do mundo, como podemos depreender no excerto:

No Brasil foram relatadas algumas prevalências do TDAH. Guardiola (apud BENCZIK, 2000) por meio de critérios neuropsicológicos, encontrou de 3,5% a 3,9% em uma amostra representativa de alunos da 1ª série na cidade de Porto Alegre. Outra pesquisa realizada por Rohde em 1999, com 1013 alunos de 12 a 14 anos por meio de critérios de DSM-IV, apontou 5,8% (ROHDE, 2003). E ainda Barbosa (apud BENCZIK, 2000) na Paraíba, por meio da escala de Canners, encontrou 3,3%. Fontana et al (2007) em amostra de 461 alunos em 4 escolas de São Gonçalo, utilizando critérios de DSM-IV, encontrou 13% (MOREIRA; BARRETO, 2009, p. 66-67).

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção) ([www.tdah.org](http://www.tdah.org)).

A pessoa com TDAH mantém-se sempre vigilante sendo sua atenção atraída por estímulos novos, na maioria das vezes irrelevantes, o que compromete sua capacidade de concentrar-se e prestar atenção no que lhe está sendo apresentado sem distrair-se. Como a focalização da atenção é fundamental para a compreensão e para o processo de memorização, estas pessoas apresentam dificuldades de memorização, esquecem seus compromissos ou onde deixaram seus objetos (NETO, 2008).

De acordo com Silva (2003) alguns comportamentos são característicos de pessoas com TDHA como ter o hábito de ser:

[...] distraído, enrolado, esquecido, desorganizado impulsivo, agitado, inquieto, desastrado podem ser portadoras do transtorno do déficit de



atenção com hiperatividade (TDAH), popularmente conhecido como hiperatividade infantil.

Via de regra, os portadores de TDAH são injustamente rotulados de preguiçosos, mal-educados “bicho-carpinteiro”, avoados, irresponsáveis ou rebeldes, mas na realidade possuem um funcionamento cerebral diferente, que os fazem agir dessa forma. O TDAH ou simplesmente TDA é caracterizado pela seguinte tríade de sintomas: desatenção, impulsividade e hiperatividade mental e/ou física. Manifesta-se ainda na infância e está presente em 3 a 7% nas crianças em idade escolar (SILVA, 2003, p. 80)

As pesquisas descritas a seguir apontam que o TDAH tem origem genética. Rohde (2003 apud MOREIRA; BARRETO, 2009) revela uma contribuição importante de fatores genéticos nas causas do TDAH – crianças cujos pais com o transtorno têm duas a oito vezes mais chance de adquirir a doença. Segundo Cypel (2007 apud MOREIRA; BARRETO, 2009) e os estudos de Safer (1973 apud MOREIRA; BARRETO, 2009) apresentaram que irmãos têm mais incidências de ter TDAH do que meio irmãos. Estudos com filhos adotados comparam-se pais biológicos e pais adotivos de crianças afetadas, verificando se há diferença na presença do TDAH entre os dois grupos de pais. Eles mostraram que os pais biológicos têm três vezes mais TDAH que os pais adotivos.

Os estudos com gêmeos comparam gêmeos univitelinos e gêmeos fraternos (bivitelinos), quanto a diferentes aspectos do TDAH (presença ou não, tipo, gravidade etc...). Sabendo-se que os gêmeos univitelinos têm 100% de semelhança genética, ao contrário dos fraternos (50% de semelhança genética), se os univitelinos se parecem mais nos sintomas de TDAH do que os fraternos, a única explicação é a participação de componentes genéticos (os pais são iguais, o ambiente é o mesmo, a dieta, etc.). Quanto mais parecidos, ou seja, quanto mais concordam em relação àquelas características, maior é a influência genética para a doença. Realmente, os estudos de gêmeos com TDAH mostraram que os univitelinos são muito mais parecidos (também se diz "concordantes") do que os fraternos, chegando a ter 70% de concordância, o que evidencia uma importante participação de genes na origem do TDAH ([www.tdha.org](http://www.tdha.org))

Os déficits de atenção podem ocorrer com ou sem hiperatividade, assim como também existem crianças que são hiperativas e impulsivas e apresentam menos problemas de atenção. Entretanto há outros fatores que contribuem para o desenvolvimento do TDAH, tais como;

**Hereditariedade:** Os genes parecem ser responsáveis não pelo transtorno em si, mas por uma predisposição ao TDAH. A participação de genes foi suspeitada, inicialmente, a partir de observações de que nas famílias de pessoas com TDAH a presença de parentes também afetados com TDAH era



mais frequente do que nas famílias que não tinham crianças com TDAH. A prevalência da doença entre os parentes das crianças afetadas é cerca de 2 a 10 vezes mais do que na população em geral (isto é chamado de recorrência familiar).

**Uso de substâncias tóxicas durante a gravidez:** tem-se observado que a nicotina e o álcool quando ingeridos durante a gravidez podem causar alterações em algumas partes do cérebro do bebê, incluindo-se aí a região frontal orbital. Pesquisas indicam que mães alcoolistas têm mais chance de terem filhos com problemas de hiperatividade e desatenção. É importante lembrar que muitos destes estudos somente nos mostram uma associação entre estes fatores, mas não mostram uma relação de causa e efeito.

**Sofrimento fetal:** alguns estudos mostram que mulheres que tiveram problemas no parto que acabaram causando sofrimento fetal tinham mais chance de terem filhos com TDAH. A relação de causa não é clara. Talvez mães com TDAH sejam mais descuidadas e assim possam estar mais predispostas a problemas na gravidez e no parto. Ou seja, a carga genética que ela própria tem (e que passa ao filho) é que estaria influenciando a maior presença de problemas no parto.

**Exposição a chumbo:** crianças pequenas que sofreram intoxicação por chumbo podem apresentar sintomas semelhantes aos do TDAH. Entretanto, não há nenhuma necessidade de se realizar qualquer exame de sangue para medir o chumbo numa criança com TDAH, já que isto é raro e pode ser facilmente identificado pela história clínica.

**Problemas Familiares:** algumas teorias sugeriam que problemas familiares (alto grau de discórdia conjugal, baixa instrução da mãe, famílias com apenas um dos pais, funcionamento familiar caótico e famílias com nível socioeconômico mais baixo) poderiam ser a causa do TDAH nas crianças. Estudos recentes têm refutado esta ideia. As dificuldades familiares podem ser mais consequência do que causa do TDAH (na criança e mesmo nos pais). Problemas familiares podem agravar um quadro de TDAH, mas não causá-lo.

**Outras Causas:** Há outros fatores já foram investigados como causadores de TDAH, porém foram cientificamente desacreditadas. São elas: Corante amarelo, aspartame, luz artificial, deficiência hormonal (tireóide) e deficiências vitamínicas na dieta ([www.tdah.org.br](http://www.tdah.org.br)).

A avaliação para confirma se de fato a criança possui o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA), é, normalmente, feita por especialistas (psicopedagogo e psicólogo) que utilizam critérios bem definidos na anamnese do paciente.

Detectadas a existência de sintomas amplos e significativos no quadro de TDAH inicia-se o trabalho envolvendo profissionais como: fonoaudiólogos, psicólogos, psiquiatras, neurologistas, professores e psicopedagogos. Razer (2008) diz que os tratamentos convencionais são psicoterapia individual e familiar alcançando resultados favoráveis em



casos leves do transtorno e tratamento com medicação, ainda inclui os tratamentos alternativos que gera muita discussão em volta do tema visto que mesmo no meio científico alguns profissionais questionam o uso desses tratamentos. Os mais utilizados são a homeopatia, ou acupuntura, medicina naturalista entre outras.

No Brasil o medicamento mais comum prescrito para tratar o TDHA atualmente é o metilfenidato (Ritalina). Segundo Kaplan (1997 *apud* RAZERA, 2008), os efeitos colaterais mais comuns do metilfenidato são:

Insônia, irritabilidade, perda de apetite, retardamento da estatura física, mudanças súbita de humor, aumento de tics, dor de cabeça, dor de estômago, alta da pressão arterial, sonidos involuntários, riscos de morte para os que apresentam problemas cardíacos, principalmente congênitos (KAPLAN 1997 *apud* RAZERA, 2008, p.103).

O uso da medicação pode facilitar o trabalho interventivo e o próprio desenvolvimento da criança, mas é preciso apoio sócio/familiar, pois o tratamento com medicamentos poderá ser apenas um paliativo, não contribuindo efetivamente para o tratamento do TDHA.

### **Inclusão Escolar e o TDAH**

Nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 118) “ensinar não é transferir inteligência, mas instigar o educando, tornando-o sujeito cognocente” Em outras palavras, o docente pode estimular o aluno a realizar suas próprias descobertas por meio de estímulos que levam a compreensão das informações.

O verdadeiro ensino-aprendizagem, conforme Paulo Freire (1996) acontece quando o professor consegue revelar a compreensão instigando o aluno a se empenhar nesse processo crítico, deflagrando nele (o aluno) a característica de ser o sujeito da aprendizagem. E ainda, de acordo com Freire, isso seria o que pode haver de melhor no ato docente e discente.

O professor é o profissional que permanece mais tempo com a criança além da família, principalmente, nos primeiros anos escolares, sendo dessa forma, responsável por observar sistematicamente o desenvolvimento da criança. O TDAH vem sendo considerado pelos docentes como um fator preocupante, principalmente na fase escolar, pois as crianças iniciam



seu contato com a leitura e escrita e assim precisam manter-se concentrados, a fim de que os objetivos pedagógicos propostos possam ser alcançados.

O aluno com TDAH na maioria das vezes é responsabilizado por causar muitos tumultos no ambiente escolar e apesar de a capacidade intelectual ser normal, esse passa a ser considerado pelos colegas e educadores como desatento, preguiçoso, desmotivado e seu comportamento que é considerado proposital, se torna referência de um exemplo ruim que não deve ser seguido por outros alunos.

Não cabe ao docente, tarefas como medicar ou diagnosticar os alunos com TDHA, mas sim possibilitar condições para que esse aluno desenvolva da melhor forma possível suas habilidades e competências. Para desenvolver atividades com alunos com TDHA recomenda-se que o professor busque contemplar atividades que estimulam o educando, organizar os educandos em pequenos grupos, sem isolar o discente hiperativo, ofertar tarefas curtas ou intercaladas, para que elas possam ser concluídas antes de se dispersar, elogiar sempre os resultados, usar jogos pedagógicos e desafios para motivá-los, buscar sempre estabelecer uma rotina, pois ela permite ao aluno sentir-se seguro ([www.tdah.org.br](http://www.tdah.org.br)).

Ao se trabalhar com alunos com TDHA, é preciso promover a participação dos mesmos nas tarefas e garantir a integração desses com seus colegas. As atividades devem ser adaptadas, muitas vezes sendo necessário ensinar coisas básicas da vida diária, sempre buscando atender a necessidade dos educandos e respeitando seu tempo de aprendizagem (ROCHA, 2005).

Pode-se também implementar um sistema de controle de comportamento (verbal e escrito) que seja conhecido e compreendido pelos alunos, pais, professores, auxiliares e funcionários da escola, modelar o comportamento e habilidades sociais que se espera dos alunos. Adotar uma atitude positiva, como elogios e pequenas recompensas para comportamentos adequados, elogiando determinadas atitudes. Controlar pela proximidade, mapeando os alunos na sala de aula; ignorar transgressões leves que não forem intencionais e ensinar a turma a ignorar os comportamentos inadequados menos sérios e a elogiar e reforçar comportamentos positivos; retirar dos alunos objetos que distraem; usar música para relaxar e para momentos de transição; circular pela sala frequentemente – usar a proximidade física



para controlar e avisar os alunos, valendo-se do toque suave das mãos no ombro, contato de olhar (MACHADO; CEZAR, 2007).

A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação estão cada vez mais presente nas escolas, sendo assim o docente poderá fazer uso desses recursos para trabalhar com os discentes que apresentam TDHA. Os ambientes virtuais têm se constituídos em espaços especiais para a aprendizagem, uma vez que as tecnologias envolvidas potencializam as relações sociais e cognitivas. Para tanto, a prática pedagógica envolvida deve estar inter-relacionada com a tecnologia, resultando em aprendizagem contextualizada, significativa e colaborativa. Os recursos midiáticos auxiliam na promoção da aprendizagem e desperta o interesse pelos conteúdos.

No processo de ensino/aprendizagem, o docente deverá promover a interação social, sendo este um instrumento importante para o crescimento do aluno. De acordo com Souza (1996) as dificuldades de aprendizagem aparecem quando a prática pedagógica diverge das necessidades dos alunos. Nesta perspectiva, sendo a aprendizagem significativa para o aluno, este se tornará mais interessado, menos bloqueado, mais criativo, mais flexível e a aprendizagem se tornará conquista significativa para o aluno.

A falta de informação em relação ao TDAH é um dos principais fatores responsáveis pela formação de crenças equivocadas e preconceitos sobre o transtorno, o que resulta em rotulações indevidas e prejuízos aos alunos, já que muitas vezes esses alunos são considerados indisciplinados. Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção é recomendado:

Permitir que o aluno se levante em alguns momentos, previamente combinados entre ele e o professor. Alunos com hiperatividade necessitam de alguma atividade motora em determinados intervalos de tempo. Exemplo: pedir que vá ao quadro (lousa) apagar o que está escrito, solicitar que vá até a coordenação buscar algum material, etc., ou mesmo permitir que vá rapidamente ao banheiro ou ao corredor beber água. Este procedimento é extremamente útil para diminuir a atividade motora e, muitas vezes, é absolutamente necessário para crianças muito agitadas. ([www.tdah.org.br](http://www.tdah.org.br))

Muitos professores relatam que não estão preparados para receber alunos com necessidades educacionais especiais, sendo assim a formação dos docentes ganha destaque entre as demandas mais importantes para o aprofundamento do processo de inclusão. A formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os



alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) é preciso que haja uma educação para a valorização da diversidade.

[...] fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2006, p. 24).

Para que a aprendizagem seja significativa e contemple o aluno com necessidades educacionais especiais é preciso que o professor realize adaptações curriculares, considerando as reais necessidades do discente e suas competências. Moraes 2006 (1997 apud VITORETTI, 2005 p. 55) ponderou que a “educação a ser oferecida deve estar voltada para a formação integral do indivíduo, para o desenvolvimento de sua inteligência, do seu pensamento, da sua consciência e do seu espírito, capacitando-os a viver numa sociedade pluralista em permanente processo de transformação”.

Desta feita, o processo educacional precisa orientar-se segundo as demandas sociais em toda sua diversidade, inclusive utilizando-se dos suportes oferecidos pela sociedade na qual se insere a escola. Vitoretti (2004) complementa essa assertiva, ilustrar os caminhos percorridos pela sociedade da informação e a relação empreendida com o processo educacional.

A escola deve passar por várias transformações e modificações de ambientes, como também o critério de avaliação do rendimento escolar deverá ser repensado e principalmente após conhecer a clientela a qual será assistida a adaptação curricular deverão ser realizadas de maneira funcional tanto para o estabelecimento escolar como para os alunos com necessidades educacionais especiais. Assim:

[...] inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (BRASIL, 2001).





Nesta perspectiva a escola deve abranger em seu projeto político pedagógico e no currículo, ações que contemple todos os alunos. De acordo com Fávero e Mantoan (2007) uma escola que visa o ensino inclusivo deve primar por:

Colocar a aprendizagem como eixo das escolas; assegurar tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com o perfil de cada um e reprovando a repetência; garantir o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na própria escola comum da rede regular de ensino; abrir espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas por professores, administradores, funcionários e alunos, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; estimular, formar continuamente e valorizar o professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola - a aprendizagem dos alunos (FAVERO, MANTOAN, 2007, p.46).

É necessário que o professor modifique muitas vezes sua prática pedagógica, a fim de transformar o currículo tradicional em um “currículo inclusivo”. As mudanças curriculares realizam-se, em três níveis:

Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focalizar, principalmente a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual. Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente à programação das atividades elaboradas para sala de aula (BRASIL, 2001).

O professor deverá repensar e replanejar sua atuação didática, quando necessário, visando aperfeiçoá-la para que o discente com TDHA obtenham mais êxito na aprendizagem, no momento em que o professor notar a existência de deficiência em algum aluno ou num grupo, deverá tratar imediatamente de recuperar as falhas, para que estes possam acompanhar normalmente as atividades seguintes.

Há a necessidade de continuar investindo na formação e capacitação docente para que possa notar as ideologias dominantes que se matriculam em nossas escolas, oferecendo um ensino o mais idôneo possível, comprometido com o desenvolvimento de sujeitos críticos. É preciso ainda que este docente perceba-se como agente principal de sua prática docente, desenvolvendo a habilidade de transferir o saber na sala de aula. Nóvoa (2004) analisa a formação continuada como um ato de investimento:



Eu defendo que a formação contínua deve investir em três frentes: investir a pessoa e a sua experiência, na valorização dessa experiência e não no desapossar dessa experiência; investir a profissão e os seus saberes, trabalhar os saberes que os professores já possuem; e finalmente o investir a escola e os seus projectos (Nóvoa, 2004, p. 9).

A família, que muita vezes se desgasta por constantes cobranças advindas do meio escolar, deve conhecer quais as formas de agir dos professores e de toda a equipe multidisciplinar que trabalha com o aluno, ou seja, estabelecer relações de parceria entre escola-família-comunidade, tudo em prol da criança visando o desenvolvimento pedagógico, emocional e da autonomia em todos os aspectos de sua vida desde as habilidades básicas até a ampla defesa de seus direitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva surge como reparadora de uma política educacional, marcada e legitimada ao longo da história da educação pela exclusão. Com a democratização da escola, os sistemas de ensino primaram pela universalização do ensino, no entanto a exclusão foi mantida com as classes especiais, que faziam distinção do público escolar a partir de suas características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas. Assim, a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, fundamentando-se no conceito de normalidade/anormalidade.

Inserir o aluno com necessidades educacionais especiais, em especial o aluno com o TDHA, requer certo cuidado. A escola deve estar preparada para assisti-lo de maneira adequada, propiciando a sua escolarização com qualidade, respeitando os seus limites em relação à aprendizagem, ao seu ritmo principalmente durante a sua permanência na escola. Como também proporcionar aos professores recursos, condições favoráveis de ensino, como conhecimentos sobre a área da educação especial, para que se possa trabalhar com esse aluno sem medo, pois o que se percebe é que a maior dificuldade dos professores é trabalhar com o desconhecido, com o que ele não conhece, não sabe.

A resistência de se conseguir uma efetiva inclusão encontra-se tanto no âmbito escolar como em outros setores. As principais resistências têm como origem o desconhecimento e ou as informações equivocadas a respeito do paradigma da inclusão. Quanto à inclusão escolar,



as resistências estão presentes entre as autoridades educacionais de todos os níveis, entre os professores comuns e especiais e entre famílias e alunos com e sem deficiências. A escola inclusiva deve garantir a todos os alunos a qualidade no ensino respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades, reconhecendo e respeitando a diversidade. Na escola inclusiva o aluno é sujeito de direito e foco central da educação (ARANHA, 2004).

A escola e os professores precisam desenvolver estratégias que atendam as necessidades dos alunos com TDHA na instituição escolar, proporcionando um ambiente seguro e cooperativo. O critério de avaliação do rendimento escolar deverá ser repensado após conhecer a clientela a qual será assistida, a adaptação curricular deverá ser realizada de maneira funcional tanto para o estabelecimento escolar como para os alunos com necessidades educacionais especiais. Conforme aponta Mantoan (2005) para haver um projeto escolar inclusivo são necessárias mudanças nas propostas educacionais da maioria das escolas, uma nova organização curricular idealizada e executada pelos seus professores, diretores, pais, alunos e todos os que se interessam pela educação na comunidade onde a escola está inserida.

Quando o aluno recebe o diagnóstico de TDHA, o docente deve adaptar o currículo sim, incluir novas metodologias, encaminhamentos para multiprofissionais, mas não deve esquecer de que esses educandos tem sim capacidade de aprenderem e não podem ser rotulados como incapazes ou “coitadinhos”, para que os mesmo não se sintam rejeitados e excluídos.

Nessa perspectiva a realização de pesquisas sobre o tema tornou-se relevante, já que podem oferecer contribuições importantes para a análise das práticas educativas visando a uma melhor compreensão do TDHA e do importante papel que as instituições educativas têm frente às diferentes realidades sociais, físicas e psicológicas que abrangem as crianças.

As políticas educacionais devem priorizar a formação continuada para o professor, instrumentalizar os profissionais da escola que estão atuando na educação especial e enfatizar nas diretrizes curriculares das Licenciaturas a Educação Especial, assim ressignificaremos a prática educativa com responsabilidade e competência. Segundo Aranha:

É importante que se analise o conjunto de mudanças necessárias, o conjunto de reforma e/ou de aquisições que deverão ser realizadas e que se planeje



cada passo do processo de implementação, de forma a garantir que sejam efetivadas as mudanças, (formação continuada do professor, equipamentos e recursos materiais) (ARANHA, 2004, p. 15, v. 2).

A inclusão escolar não traz práticas dirigidas, ela é modulada de acordo com a realidade dos alunos e da escola, se caracterizando como um desafio diário a ser enfrentado por todos os profissionais das escolas, em especial pelo professor. A inclusão visa à promoção da educação como direito de todos.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). **Educação inclusiva. A Escola**. SEESP/MEC(Coord.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 3, 2004.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, 1990. Estatuto da criança e do Adolescente. Lei Federal 8.069/90, 1990.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

COUTO, T.S; MELO-JUNIOR, M.R; GOMES, C.R.A. - **Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão**. 2010.

FÁVERO, E. A. G; Pantoja, L.M.P; MANTOAN, M.T. E. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

Parâmetros Curriculares Nacionais: **Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. - Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.



GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

MACHADO, L. F. J.; CEZAR, M. J. C.. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em Crianças**: reflexões iniciais. Faculdade Maringá Instituto Paranaense de Ensino. Maringá, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Eglêr. **Inclusão escolar**: o que é ? por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC/SAEESP: Brasília, 2007.

MOREIRA, S. C.; BARRETO, M. A. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: conhecendo para intervir. In: **Revista Práxis**. Ano I. nº 2. Ago/2009. P. 65.70.

MORAES, D.M.A.O.; MARTINS. J.J.; VAZ. I.B; LEONART.R. **Conhecendo e compreendendo a pessoa com deficiência**. Fundação de Ação Social- FAS. 3.ed. Curitiba, 2006.

NETO. B.R. **Neuropsicologia; O desenvolvimento da consciência, aprendizagem e transtornos**. Revista de Neuropsicologia, 2008

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Porto Editora: Portugal, 1995.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Organização Nacional das Nações Unidas, 1948. Disponível em: < <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em 15 set 2014.

O que é o TDAH. Disponível em [http://www.tdah.org.br/index.php?option=com\\_k2&view=item&layout=item&id=11&Itemid=116&lang=br](http://www.tdah.org.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=11&Itemid=116&lang=br)> acesso em 20 de abril de 2014.

RAZERA, M. G. **Hiperatividade Eficaz**: uma escolha consciente. Paraná: 2.ed. Editares, 2008.

ROCHA, Regina Luciana. Monografia: **Hiperatividade e Atuação Docente: Considerações Teóricas e Aspectos da Prática**. Cesumar. Maringá, 2005.



SIMIONATO, Marta Maria & SOARES, Solange Toldo. **Teoria e Metodologia da Pesquisa Educacional: Ponto de Partida Para o Trabalho De Conclusão de Curso**. Guarapuava: Editora da UNICENTRO, 2014.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas**. Editora Gente. São Paulo 2003

SOUZA, E. M. *Problemas de aprendizagem – Crianças de 8 a 11 anos*. Bauru: EDUSC, 1996.

TDAH, Universo. São Paulo. Disponível em: [www.universotdah.com.br](http://www.universotdah.com.br). Acesso em: 27 set. 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem** (JOMTIEN, 1990). UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em 15 set 2014.

UNESCO. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. UNESCO, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em 15 set 2014.

VITORETTI, Regiani Aparecida. *Carlos Magno e as propostas de reforma social e educacional (final do século VIII e início do século IX)*. Maringá: s/n, 2004.



## A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: RELATO DE PESQUISA NO CONTEXTO PARANAENSE

PORTO, Patrícia Padilha  
[patipadilha20@yahoo.com.br](mailto:patipadilha20@yahoo.com.br)

Tipo de pesquisa: Mestrado em Educação pela UEL

### Grupo Temático: Educação e Diversidade

**RESUMO:** Este artigo trata-se de um relato de pesquisa, onde o objetivo geral foi caracterizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado em Sala de Recursos Multifuncional (SRM) pelas escolas regulares da rede estadual de ensino do estado do Paraná. Para alcançar esse objetivo, foi feita uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa do tipo “Survey” ou de “levantamento”. O estudo foi realizado em todas as escolas da rede estadual de ensino que ofertam a SRM, de um município no norte do estado do Paraná. Para coleta dos dados foram utilizados dois instrumentos: formulário/questionário e roteiro de entrevista semiestruturada. Para tratamento dos dados do formulário utilizou-se a estatística descritiva e para os dados da entrevista, a opção foi a análise de conteúdo. Dentre alguns pontos que foram discutidos, podem-se destacar: o espaço físico, que foi considerado inadequado, a formação em serviço dos professores especialistas, que ocorre sem um planejamento aparente, o público-alvo que se constitui majoritariamente de alunos sem deficiência, o trabalho colaborativo entre professor especialista e professor do ensino comum que não é prioridade na organização do atendimento. Dessa forma, concluiu-se que o AEE ofertado em SRM pode ser considerado como relevante para o processo de inclusão escolar dos alunos, público-alvo da educação especial, embora as possibilidades identificadas no trabalho desenvolvido, ainda sejam muito incipientes e fragilizadas. Seria preciso reorganizar o serviço de apoio, em sua estrutura física e material, fortalecendo-se tanto o papel do professor especialista, quanto o de toda a equipe de profissionais e professores da escola, como responsáveis pelo trabalho com esses alunos.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncional.

### INTRODUÇÃO

Pode-se considerar que o atendimento dos alunos com deficiência ocorreu, em seu processo histórico, em regime segregado, como substitutivo do ensino comum, em classes especiais e escolas especiais, sendo por isso difícil promover ações inclusivas e garantir-lhes sucesso acadêmico, nos ambientes da escola regular, mesmo nos dias atuais.



Discutir a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado a pessoa com deficiência na escola comum é assunto polêmico que causa inquietação a todos os que fazem parte do contexto escolar ou não. Dessa forma as práticas escolares inclusivas e a organização desse atendimento ainda são consideradas objeto de pesquisa. É necessário encontrar um modelo mais adequado que atenda as necessidades dos alunos com deficiência.

Nos últimos anos, em virtude das orientações propostas em acordos internacionais, o Brasil iniciou um processo inclusivo definido em sua legislação, em virtude do qual começou-se a considerar mais adequado que os serviços de apoio especializado, ofertados preferencialmente no ensino comum, fossem complementares ou suplementares à escolarização do aluno. Baptista (2011, p. 61) destaca:

[...] ao longo dos últimos 18 anos, identifica-se uma significativa mudança quanto às diretrizes da educação inclusiva, em função da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, seguida de dispositivos normativos como a Resolução 04/2009 do CNE-CEB, os quais reafirmam o caráter **da Educação Especial como ação complementar ou suplementar e não mais substitutiva à escolarização no ensino comum**, como ocorria em classes e escolas especiais. Em função dessas diretrizes, **a sala de recursos** assume um protagonismo que pode ser justificado por suas características [...] (grifo da autora).

Este artigo trata-se de um relato de pesquisa que teve como objeto de estudo o AEE ofertado em SRM, para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no seu processo de escolarização no ensino regular.

Esse serviço de apoio especializado foi implantado nas escolas da rede pública de ensino, a partir do ano de 2007, pelo Ministério da Educação (MEC), como uma política pública regulamentada em legislações próprias.

As orientações a respeito da organização e funcionamento dessa sala foram feitas principalmente nas legislações com o *Decreto nº 6.571/2008*, *Resolução nº 4/2009*, *Parecer nº 13/2009*, *Decreto nº 7.611/2011*, *nota técnica nº 11/2010* e em documentos como o *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010)* e o *Documento Orientador Programa Implantação Salas de Recursos Multifuncionais (2012)*.





A SRM cumpre o papel da organização de espaços na escola comum, com equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos, que auxiliam na promoção da escolarização dos alunos, público-alvo da educação especial, eliminando barreiras que impedem a sua plena participação, com autonomia e independência, em ambiente educacional e social (BRASIL, 2012).

As pesquisas na área são encontradas em número crescente a partir do ano de 2012, quando se percebe que cada região parece lidar com as informações fornecidas pelas publicações do MEC de acordo com seu entendimento e interesse. No caso do estado do Paraná, lócus dessa pesquisa, a situação não é diferente.

O presente trabalho de pesquisa teve como objetivo caracterizar o AEE ofertado em SRM pelas escolas regulares da rede estadual de ensino de um município, no norte do estado do Paraná.

Para discussão dos dados foram consideradas algumas pesquisas, realizadas a partir do ano de 2000, que discutiram o AEE, ofertado em Sala de Recursos, SRM ou outros serviços com denominações diferenciadas, mas com características semelhantes de organização e funcionamento.

Esses estudos traziam como discussão enfoques diferenciados como: organização e funcionamento do serviço; práticas pedagógicas; possibilidades do atendimento especializado; formação de professores; encaminhamento dos alunos com NEE; políticas públicas inclusivas, entre outros (ALBUQUERQUE, 2008; ARNAL, 2007; BARRETO, 2008; BRAUN, 2008; BÜRKLE, 2010; CORRÊA, 2013; HUMMEL, 2012; MILANESI, 2012; PASOLINI, 2008; MATOS, 2012; OLIVEIRA, 2009; PRIETO E SOUSA, 2007; RABELO, 2012; SILVA, 2008; SOUSA E PRIETO, 2001).

## METODOLOGIA

A pesquisa caracterizou-se como Survey (Babie, 2005) ou “levantamento”, conforme tradução padronizada de Rodrigues (1979). O estudo foi realizado em todas as escolas da rede estadual de ensino, de um município da região norte do estado do Paraná, que ofertavam a SRM. Os participantes foram as nove professoras que atuavam nessas salas. Para a coleta de



dados foram utilizados dois instrumentos: formulário/questionário com questões fechadas e o roteiro de entrevista semiestruturada. Os instrumentos foram testados em forma de estudo-piloto, em uma das escolas participantes da pesquisa.

Os dados do formulário receberam o tratamento por meio de estatística descritiva e os dados da entrevista optou-se pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977; MARQUEZINE, 2006). Foi composto um quadro com temas, subtemas estabelecidos para a discussão dos dados que foram organizados da seguinte forma:

Quadro 1 - Categorização das entrevistas.

Temas	Subtemas
Implantação da Sala de Recursos	O processo
	O motivo da implantação e o Apoio técnico
	Programa Sala de Recursos Multifuncional
Organização e Funcionamento	Organização do atendimento
	Metodologia utilizada
	Espaço físico
	Registros escritos
	Acompanhamento dos alunos e o Contato com outros profissionais
Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais	Identificação
	Processo de avaliação
Formação do Professor Especialista	Formação inicial para atuação em Educação Especial
	Formação em serviço
Possibilidades do Atendimento em Sala de Recursos Multifuncional	Contribuições para a Inclusão
	Ações para melhoria do atendimento educacional especializado

Fonte: A autora



## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse artigo apresenta um recorte de um projeto de pesquisa mais amplo, portanto os dados serão apresentados e discutidos de forma resumida.

Após o concurso público, realizado pelo governo do estado do Paraná, no final do ano de 2004, ocasião em que foram ofertadas vagas específicas para a educação especial, deu-se início à implantação dos serviços de apoio especializado na rede estadual de ensino. Entre as opções dessa rede de apoio, uma era a Sala de Recursos (PARANÁ, 2003, p. 4).

Segundo os relatos de alguns professores que participaram desse processo, à medida que assumiam o cargo do concurso público, eles eram encaminhados para as escolas onde a SR estava sendo implantada. A preocupação constituiu-se em identificar os alunos e organizar os documentos para o processo de abertura do serviço de apoio especializado.

Quanto à execução dessa ação, organização dos espaços físicos, adequação dos recursos materiais e pedagógicos e até mesmo critérios de abertura da SR, a realidade relatada pelas participantes, demonstrou-se que em tudo houve pouco planejamento e investimento financeiro do poder público, que as escolas foram-se adaptando à nova realidade e que o processo de formação continuada acontecia em reuniões técnicas entre a equipe do NRE e a escola, buscando-se sanar as dúvidas e apontar o melhor direcionamento.

Quando as participantes foram questionadas sobre o motivo da implantação da SR na escola, as respostas foram variadas, como segue: solicitação da escola, necessidade e demanda dos alunos, mudança na gestão escolar, solicitação dos professores ou escola localizada em região central.

As falas demonstraram que não se sabia, ao certo, o motivo da implantação do serviço, como expressou uma professora: “[...] foi meio assim, jogado, aleatório” (P9).

Sousa e Prieto (2001), ao analisar o atendimento educacional aos portadores de deficiência mental (expressão utilizada na época) do estado de São Paulo, verificaram uma descontinuidade na intensidade de sua criação e não conseguiram dados que explicassem a dinâmica de expansão adotada. Braun (2012) também observou, em sua pesquisa, que as práticas eram organizadas a partir da chegada do aluno com deficiência na escola e da



demanda imediata e real, porém nem sempre eram tomadas e formalizadas como parte do núcleo das práticas cotidianas, comuns à escola, como tantas outras que compõem o currículo. Tratava-se de práticas pensadas de acordo com o momento e com as possibilidades da escola

Isso demonstra que muitas vezes a implantação de um serviço de apoio não é planejada. As ações para adequação dos ambientes, aquisição de recursos materiais e preparação dos profissionais envolvidos são realizadas depois que o atendimento está funcionando, quase sempre de maneira inadequada.

As participantes, quando, indagadas sobre o que sabiam a respeito da SRM, expressaram o que entendiam desse serviço; elas o consideravam como AEE, e que não poderia ser visto como reforço escolar, mas, sim como um trabalho complementar ao ensino comum, facilitador do trabalho individual com as potencialidades e dificuldades dos alunos.

Algumas participantes consideraram esse serviço como uma forma de representação da educação especial na escola ou um direito do aluno que necessitava de atendimento especializado.

Apenas a P4, ao dizer o que sabia sobre a SRM, fez referência ao MEC. As outras participantes referiram-se ao atendimento da educação especial, como complementar e ofertada ao aluno com dificuldades de aprendizagem e deficiência, mas não demonstraram saber que se tratava de um programa do governo federal, qual era sua abrangência nacional e quais eram as questões referentes ao seu funcionamento. Isso demonstra um indicativo de política implantada sem a participação dos professores.

O serviço de apoio especializado organizado em SRM tipo 1 tem natureza pedagógica que busca complementar a escolarização dos alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na rede pública de ensino (PARANÁ, 2011).

A rede estadual de ensino do município participante da pesquisa apresentou um total de 57 alunos que são atendidos nas nove SRM tipo 1 em funcionamento. Dessas, apenas uma escola tem 2 SRM em funcionamento, uma no período matutino e a outra no período vespertino; as outras escolas têm apenas uma SRM, todas no período vespertino.



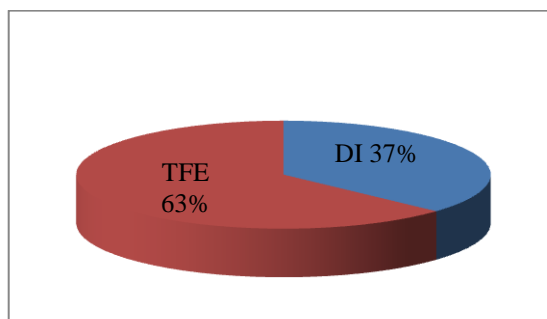
O número de alunos por sala é considerado razoavelmente bom. A maior parte das salas tem de um a cinco alunos, três têm de seis a 10 alunos e apenas uma sala tem de 11 a 15 alunos. Salas com número menor de alunos facilitam a organização do cronograma de atendimento e possibilitam o trabalho individualizado.

No que se refere à idade dos alunos, a maior parte (58%) apresenta entre 13 e 15 anos, 26%, entre 10 e 12 anos, e 16%, entre 16 e 18 anos. Quanto à matrícula no ensino comum, a maioria dos alunos está no 7º ano, com 37%, seguidos dos alunos do 6º ano, com 30%, do 8º ano, com 25%, do 9º ano, com 5% e do ensino médio, com 3%. Assim, é possível perceber a diminuição do número de alunos, com o avançar dos anos e principalmente no ensino médio. A maioria dos alunos (63%) é do gênero masculino; 37% são do gênero feminino.

Na proposta de AEE do MEC, o público-alvo da SRM são os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Os alunos com transtornos funcionais específicos não devem ser atendidos com apoio complementar, mas por orientações no ensino comum (BRASIL, 2007). Essa situação se diferencia da SRM tipo 1 no estado do Paraná, onde o atendimento é ofertado para esse alunado.

Como observado nas salas pesquisadas, segundo os dados coletados através do formulário/questionário que foi preenchido pelas escolas, a demanda era representada pelos alunos com deficiência intelectual (DI) e transtornos funcionais específicos (TFE).

Gráfico 1 - Público-alvo que frequentava as SRM participantes da pesquisa



Fonte: A autora.

O público atendido por essas salas ainda seriam somente alunos com deficiência intelectual e transtornos funcionais específicos. Os alunos com deficiência física neuromotora



e transtornos globais do desenvolvimento ainda não estão inseridos nesse serviço, porque a eles é disponibilizado o professor de apoio em sala comum como já apresentado anteriormente.

A maior parte dos alunos com transtornos funcionais específicos têm *déficit* de atenção com ou sem hiperatividade (94%) ou distúrbios de leitura e escrita, na maioria das vezes, diagnosticados como dislexia (6%).

Quanto aos materiais pedagógicos destacaram-se alguns que são específicos para as áreas da deficiência visual (materiais em *braille*, lupa) e outros para alunos surdos; por enquanto, estes não são público-alvo nas salas pesquisadas. O maior volume de materiais era material dourado, dominó, jogos de memória variados, jogo silábico, tangram, sequência lógica.

Os recursos tecnológicos disponíveis na SRM eram, para uns, computadores com impressora e *scanner* (2 SRM) e para outros era somente o *notebook*.

Hummel (2012) relatou confrontar-se com a mesma situação em pesquisa realizada nas SRM, onde observou que as políticas públicas, por meio do programa de implantação de SRM, não disponibilizaram todos os recursos citados nos documentos, visto que muitas escolas ainda não haviam recebido o kit tecnológico completo, determinado pela proposta pedagógica do programa.

Nas SRM participantes desta pesquisa, os materiais pedagógicos disponíveis, no serviço de apoio foram encaminhados pelo MEC, a saber, os componentes do kit da SRM - embora nem todas as salas tenham recebido todos os itens que faziam parte da lista geral - e os que foram disponibilizados pela Secretaria de Educação, além do que foi comprado pela escola e o acervo pessoal das professoras.

Ainda que os materiais pedagógicos diferenciados e o uso dos recursos tecnológicos no AEE, tenham sido salientados na legislação da área, principalmente quando se trata de SRM, o que se observou, na realidade, não foi nada animador, os recursos financeiros da escola, para a aquisição dos materiais pedagógicos, nem sempre são suficientes ou considerados prioritários, e o material do MEC foi considerado pelas professoras como “infantilizado” para o uso com alunos da faixa etária atendida, considerando-se que o mesmo



kit de materiais didáticos foi distribuído no Brasil todo, para atender a todos os níveis de ensino da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Foram pesquisadas oito escolas, uma das quais tem duas SRM. Desse total, apenas três espaços foram considerados, adequados pelos participantes, com as devidas adequações, realizadas graças à luta das professoras, para que fossem disponibilizados. Os outros cinco espaços destinados à oferta da SRM foram considerados, pelas participantes, como inadequados ao funcionamento. São compartilhados, ou por outras turmas no turno oposto ou por bibliotecas, laboratórios e sala de professores; são cedidos provisoriamente à SRM. Alguns não são acessíveis e os materiais específicos do serviço não podem ser deixados ali, por falta de segurança.

Os dados revelaram que a adequação dos espaços físicos não acompanhou a implantação da SRM; as escolas passaram a ofertar um serviço de apoio educacional especializado, que demandava um espaço físico adequado que, embora existisse, não estava organizado. Sendo assim, em alguns casos, mesmo após oito anos de funcionamento da sala, ainda não havia um espaço considerado apropriado.

Delevati (2012) percebeu a mesma situação em sua pesquisa. Vários espaços foram utilizados para funcionamento da SRM e a falta de infraestrutura nas escolas foi causa de debate entre os professores. Para Matos (2012), os espaços utilizados pela SRM, nem sempre são adequados, sendo adaptado, de acordo com as limitações físicas das escolas, o que compromete a qualidade do AEE.

A avaliação psicoeducacional no contexto escolar é condição necessária para o ingresso do aluno na SRM tipo 1. Os alunos que nunca frequentaram os serviços de apoio da educação especial devem passar pelo processo de avaliação psicoeducacional, e os alunos egressos de SRM, classe especial ou escola especial, devem passar apenas por avaliação pedagógica com vista ao plano de atendimento educacional especializado (PARANÁ, 2011).

Segundo os relatos das participantes, quando o aluno é egresso dos serviços de apoio da educação especial nos anos iniciais, o processo é mais rápido. O relatório da sua avaliação de ingresso acompanha a sua transferência e dessa forma o professor especialista realiza



somente uma avaliação pedagógica, para verificar suas condições de aprendizagem e formalizar a sua matrícula no serviço.

Segundo os dados coletados na pesquisa, 44% dos alunos são egressos dos serviços de apoio especializado e 56% não são egressos, portanto não passaram por avaliação para identificação das NEE. Então, esse processo se efetivou nos anos finais e quem o realizou foi o professor especialista da SRM, com a participação do professor do ensino comum, da equipe pedagógica, dos pais e da equipe multiprofissional.

Considerando-se que o número de alunos não-egressos é elevado e chega a ser superior ao dos egressos, algumas questões podem ser levantadas a esse respeito, tais como: por que esse aluno não foi identificado com NEE nos anos iniciais e encaminhado ao AEE? Como obteve progresso acadêmico até o 6º ano do ensino fundamental, sem que se tenha percebido algum indicativo de NEE que o encaminhasse para avaliação? Será que esses alunos apresentaram algum tipo de NEE que os enquadrasse como público-alvo do AEE ou apenas não responderam aos processos de ensino e aprendizagem e não conseguiram obter êxito escolar? Pode-se considerar que os encaminhamentos para o AEE e o processo de avaliação ocorreram de forma precária?

O processo de avaliação para identificação das NEE seria parte fundamental para o ingresso do aluno no AEE. Esse processo deveria revelar as dificuldades, necessidades dos alunos e suas potencialidades, e seria ponto de partida para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido no AEE e na sala comum.

Para Corrêa (2013, p. 100), as análises que foram realizadas em seu estudo possibilitaram-lhe perceber uma estrutura de educação especial onde “[...] há o predomínio de práticas recorrentes ao ensino especial de tempos atrás, com procedimentos de encaminhamento predominantemente tradicionais e a utilização dos instrumentos de avaliação da psicologia”.

O trabalho que compete à equipe multiprofissional é considerado pelas participantes o mais dificultoso e não existe uma equipe disponível ou acessível à rede de ensino que participe do processo de avaliação. É preciso buscar profissionais no Sistema Único de Saúde (SUS) ou em sistema particular para esse processo.





Diante dessa situação, o que acontece é que o professor encaminha o aluno para a parte clínica, neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo ou outros que considerar necessário, apenas para fechamento do diagnóstico, do qual foi levantado indicativo durante o processo de avaliação, realizado na escola.

Através dos dados coletados neste estudo, foi possível visualizar uma realidade de avaliação e encaminhamento para o AEE, realizada ainda, de forma muito precária. Os profissionais da escola apresentaram dificuldades em participar, tomar decisões e finalizar esse processo, demonstrando um apego aos pareceres psicológicos ou neurológicos, que da forma como são elaborados, pouco contribuem para organização do trabalho pedagógico.

No que diz respeito a formação para atuação em educação especial, caso das participantes, todas elas cumpriram a exigência da legislação. Sete professoras do total de nove fizeram a pós-graduação em educação especial; dessas, duas, além da especialização, também fizeram estudos adicionais em áreas específicas, outras duas fizeram somente os estudos adicionais em áreas específicas, uma delas fez os estudos adicionais na área da deficiência mental e a outra, na área da deficiência visual.

Os estudos adicionais eram a extinta modalidade de habilitação específica em nível médio, em áreas específicas como deficiência mental (DM), deficiência visual (DV) e deficiência auditiva (DA), ofertado no município há aproximadamente 10 anos, época em que a maioria das participantes fez a sua formação em educação especial.

Nenhuma participante tinha formação em licenciatura plena com habilitação em educação especial; todas fizeram cursos em nível de formação continuada, fato atribuível à falta da oferta desse tipo de formação no Paraná. Silva (2008) também observou a inexistência de cursos de formação inicial, que habilitassem os professores para educação especial e favorecessem o contato dos futuros professores do ensino comum com alunos com necessidades educacionais especiais.

Quando questionadas sobre a contribuição da formação em educação especial em sua atuação profissional, as participantes consideraram que ela deu base, uma noção geral de cada deficiência. Algumas ainda destacaram que estudaram os problemas de aprendizagem e a deficiência intelectual com maior ênfase.



Embora atendendo a legislação vigente, todas as participantes consideraram sua formação insuficiente para atuação em SRM, visto que a proposta do AEE prevê o trabalho com todas as áreas da deficiência, o que exige conhecimento das práticas e domínio dos recursos pedagógicos necessários para aprendizagem dos alunos, além de ampliar a função do professor especialista, para além do atendimento ao aluno, em um modelo único de serviço. As falas revelaram que, diante dessa situação, as participantes estão sentindo-se despreparadas para sua atuação.

Rabelo (2012) descreveu esse sentimento de “despreparo” do professor manifestado por todos os participantes da sua pesquisa. Para a pesquisadora, a proposta de inclusão escolar exige dos professores o domínio de conhecimentos, competências e habilidades profissionais para atuar no ensino comum e no especial.

Em Matos (2012), também foi possível verificar essa formação insuficiente, ficando evidente a insegurança no trabalho e a demanda por novos saberes, refletindo as lacunas na formação continuada.

Para Braun (2012) a articulação entre o professor especialista e o professor do ensino comum, embora descrita nas legislações recentes, em face das condições que os professores têm para a efetivação desta proposta, tal articulação não ocorre, e o trabalho, que precisaria da articulação/colaboração entre aqueles que atuam com o aluno, fica restrito a ações isoladas.

Para as participantes, seria preciso conhecimento teórico a respeito de cada deficiência atendida em SRM, além das exigências da prática pedagógica, porquanto as atividades e recursos metodológicos que atendem as especificidades de cada aluno são diferenciados e demandam estudo e prática.

Baptista (2011), por sua vez, levantou a questão da centralidade na SRM como modelo de AEE e questionou se a SRM teria condições de atender a demanda da educação especial dentro da sua especificidade, e se o professor especialista teria formação adequada para desenvolver uma ação pedagógica em todas as áreas da deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Pode-se concluir que essa formação seria utópica, pois envolveria conhecimentos diferenciados de todas as áreas e, além de saberes teóricos, envolveria as questões práticas, os



encaminhamentos metodológicos e a utilização dos recursos pedagógicos específicos para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, faz-se este questionamento: Seria possível formar um professor especialista que tivesse condições de desenvolver um trabalho pedagógico no AEE que contemplasse alunos com necessidades educacionais especializadas diferentes?

As falas demonstraram que as participantes fazem os cursos que são ofertados pelo mantenedor, mas sempre estão buscando algo fora e que supra a sua necessidade pessoal. Em sua pesquisa Matos (2012), diz ter observado que a busca pela formação dos professores da SRM, que participaram do seu estudo, caracterizou-se como uma necessidade da prática, ou seja, o professor procurou novas formações em razão do surgimento de alunos ou para aprendizagem de um novo saber.

A formação dos professores deveria ser motivo de preocupação, devido a sua importância para o entendimento das propostas da educação especial. Ocorrer de forma contínua e organizada, buscando analisar, discutir e encontrar soluções, em conjunto, para as dificuldades enfrentadas pelos professores e pelas escolas. Seria ter espaço para expor suas dificuldades tornando-se capazes de repensar/ressignificar a sua prática educativa e de levar em consideração a diversidade presente no contexto educacional. É fundamental que a formação continuada impulse os educadores a terem múltiplos olhares e uma atitude de investigador em relação à instituição escola, à sua própria prática com o aluno com deficiência, empenhando-se em entender o aluno como seres históricos que se constituem nas relações culturais e humanas. (ALBUQUERQUE, 2008; SILVA, 2008; PASOLINI, 2008).

As políticas públicas de formação em serviço deveriam contemplar o interesse dos professores e visar à melhoria das suas condições de trabalho e de atendimento dos alunos. Infelizmente, os dados nos mostraram que tais políticas são descontínuas e sem planejamento adequado. O que se pôde notar foram o empenho e a força de vontade dos profissionais que tentam manter-se em constante processo de melhoria da sua formação profissional.

Durante o processo de coleta de dados ficou claro que, para as participantes, o AEE ofertado em SRM é relevante e necessário ao processo de inclusão escolar. Mesmo diante das



fragilidades expostas nos relatos, não se descartou, em nenhum momento, a sua importância para o aluno, público-alvo da educação especial, e para a escola, que pretende ser inclusiva.

Como contribuição prestada por esse serviço à inclusão escolar, as participantes destacaram: a melhoria do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno, a participação do professor especialista como orientador, a mudança na visão dos professores do ensino comum, a possibilidade do trabalho coletivo, o resgate da autoestima e afetividade do aluno, a valorização do serviço da SRM pela escola, mais o reconhecimento e envolvimento do aluno no seu processo educativo.

As professoras relacionaram ao trabalho pedagógico desenvolvido em SRM o desempenho de alguns alunos e a sua melhora no desenvolvimento e aprendizagem. Esses resultados ficam expostos no Conselho de Classe, onde é possível analisar a situação do aluno de maneira geral.

Essas questões também foram evidenciadas em outras pesquisas, como na de Oliveira (2009) onde se destacou que a SR oferecia a possibilidade de uma prática inclusiva e se analisou a escrita dos alunos que frequentavam a sala. Percebeu-se que foi superada a queixa inicial relacionada ao encaminhamento, concluindo-se que a SR era um serviço auxiliar no processo de inclusão escolar.

Em Barreto (2008), onde um dos aspectos que mereceu destaque foi a ampliação do sentimento de autoconfiança dos alunos, de confiança nos professores e colegas, contraposto ao anterior sentimento de isolamento, de baixa autoestima, à quietude e ao próprio medo de errar.

Braun (2012) pôde perceber, em entrevista com as professoras participantes, que, na dinâmica do ensino colaborativo desenvolvido entre as professoras da sala comum, a professora da SRM e a pesquisadora notaram possibilidades de organização e de estratégias facilitadoras da aprendizagem do aluno com deficiência.

Pode-se concluir que quando o professor especialista consegue desenvolver um trabalho de orientação com os professores do ensino comum, seja em atendimento individual, nos momentos de conselho de classe, seja em reuniões pedagógicas, é possível perceber resultados importantes para o processo de inclusão. Algumas participantes consideraram que



os professores da educação especial podem trocar informações com os professores do ensino comum, necessárias para a construção de currículos mais inclusivos, com metodologias que beneficiem a aprendizagem dos alunos.

O trabalho desenvolvido na SRM, segundo as participantes da pesquisa, operou mudanças para alguns professores do ensino comum, que passaram a ter um olhar diferenciado para os alunos e a inclusão.

Para Bürkle (2010, p. 123), “[...] a interação constante entre os professores da educação especial e os da classe comum é o melhor meio para diminuir a resistência da escola regular em receber o aluno com necessidades educacionais especiais”.

Baptista (2011) considerou que:

[...] um contexto estimulante e exigente é um bom disparador de processos de aprendizagem em geral, deve-se reconhecer que os alunos com deficiência estarão no melhor caminho se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado. Para o autor, esse apoio deveria auxiliar na exploração de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, como dinâmicas que permitam ao aluno utilizar seu potencial, para aprender novas linguagens e desenvolver a capacidade de observar e de se observar (BAPTISTA, 2011, p. 70).

Milanesi (2012) percebeu em sua pesquisa, o enfrentamento de muitas dificuldades em realizar um trabalho pedagógico que propiciasse aprendizado aos alunos e parcerias efetivas com a classe comum; mas notou também, que houve importantes avanços e que a legislação tem contribuído com isso.

Arnal (2007), baseado em seus estudos, diz que o apoio pedagógico especializado é fundamental para o atendimento das necessidades especiais dos alunos que frequentam a classe comum. Justamente por isso é imprescindível compreender o papel das políticas de inclusão e da implantação das práticas inclusivas no âmbito escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo relatar parte do estudo que foi realizado sobre o AEE, ofertado aos alunos, público-alvo da educação especial em SRM, no estado do Paraná.



Os dados coletados possibilitaram traçar o perfil desse serviço, onde foi possível compreender como se deu a sua implantação na rede estadual, como estavam sendo organizados, quais eram as questões referentes ao seu funcionamento, aos alunos público-alvo, ao professor especialista e a sua prática pedagógica.

As falas das participantes revelaram que, apesar de transcorridos oito anos desde a autorização do seu funcionamento, o trabalho desenvolvido por essas salas ainda enfrenta muitas dificuldades. Sua organização e funcionamento foram-se constituindo com base nas orientações dadas pela Secretaria de Educação, através de legislações próprias, que foram sofrendo alterações, de acordo com as políticas públicas nacionais.

Dentre as dificuldades relatadas podem-se destacar questões como: o público-alvo, que ainda estaria vinculado aos alunos com dificuldades de aprendizagem; os materiais pedagógicos, adquiridos aos poucos pela escola e pelas professoras; o kit disponibilizado pelo MEC que, até o momento da pesquisa, não tinha sido recebido por todas as salas e foi considerado infantilizado; os espaços físicos, considerados inadequados pela maioria das escolas; o trabalho do professor especialista, ainda direcionado ao atendimento do aluno; a avaliação de identificação dos alunos, fragilizada pela falta de uma equipe multiprofissional; a formação em serviço dos professores especialistas, que estaria acontecendo de forma esporádica, para todos os professores ao mesmo tempo, e nem sempre o conteúdo seria direcionado à educação especial.

Mesmo diante dos problemas enfrentados no funcionamento da SRM, as participantes elencaram algumas contribuições do AEE para o processo de inclusão tais como: melhoria do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos; participação do professor especialista como orientador; mudança na visão dos professores do ensino regular; possibilidade de trabalho coletivo; resgate da autoestima e da afetividade do aluno; valorização do serviço de apoio especializado pela escola; e maior envolvimento do aluno no seu processo educativo.

Ainda que se considere o AEE relevante diante do processo de inclusão escolar, as possibilidades levantadas no trabalho de SRM ainda são muito incipientes e precárias. Seria preciso reorganizar o serviço de apoio, em sua estrutura física, com a aquisição de materiais didáticos e pedagógicos apropriados, com a valorização do professor especialista, como



profissional articulador desse processo e de toda a equipe de profissionais e professores da escola, responsáveis pelo trabalho com os alunos com deficiência.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. R. **Educação e inclusão escolar**: a prática pedagógica da sala de recursos de 5ª a 8ª séries. 142f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

ARNAL, L. de S. P. **Educação escolar inclusiva**: a prática pedagógica nas salas de recursos. 2007. 133 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 3ª Ed, 2005.

BAPTISTA, Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARRETO, L. C. D. **Sala de recursos**: um estudo da aprendizagem da leitura por alunos com dificuldades escolares. 136 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

BÜRKLE, T. da S. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro**: das propostas legais à prática cotidiana. 146f. 2010. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

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

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília. Diário oficial de 18 de novembro de 2011.



\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Parecer nº 13, de 03 de junho de 2009.** Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Brasília. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 24 de setembro de 2009. Seção 1, p. 13.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Resolução nº4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Brasília. **Diário Oficial de União**, de 05 de outubro de 2009. Seção 1, p.17.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

\_\_\_\_\_. MEC/SECADI. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais.** 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task)>. Acesso em 15 mar. 2013.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 324 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CORRÊA, C. T. **Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

DELEVATI, A. de C. **AEE: Que atendimento é esse? As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS.** 142p. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação, Porto Alegre.

HUMMEL, E. I. **Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso da tecnologia assistiva.** 231f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MARQUEZINE, M. C. **Formação de Profissionais/Professores de Educação Especial – Deficiência Mental e Curso de Pós-Graduação Lato Sensu: um estudo de caso.** Tese de Doutorado. Marília: UNESP, 2006.





MATOS, I. S. **Formação continuada dos professores do AEE: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira.** 218 f. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.** 185 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OLIVEIRA, L. V. de. **Sala de recursos e o desenvolvimento da linguagem escrita.** 130 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

PASOLINI, M. S. **Análise do atendimento da educação especial no município de Colatina/ES: construindo um olhar na perspectiva inclusiva.** 115 f. 2008. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Espírito Santo - Centro de Educação, Vitória.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 02/2003.** Curitiba, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos.** Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. **Instrução 16/2011- SEED/SUED.** Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I na Educação Básica. Curitiba, 2011.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 200f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

RODRIGUES, A. **Psicologia social.** Petrópolis. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1979, p.56.

SILVA, S. C. da. **Educação especial: formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam na sala de recursos.** 151f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.]

SOUSA, S. M. Z. L. PRIETO, R. G. Atendimento educacional aos portadores de deficiência mental da rede municipal de São Paulo: caracterização e análise das SAPNES. **Revista Brasileira de Educação Especial.** v. 7, n. 1, 2001.



## AUTISMO: ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA AUTISTA E AS METODOLOGIAS A SEREM UTILIZADAS

COLLI, Marilda Delli – UNICENTRO/PR  
[marildaevolucao@uol.com.br](mailto:marildaevolucao@uol.com.br)

FREITAS, Flaviane Peloso Molina - UNICENTRO/PR e UENP/PR  
[flavianefreitas@uenp.edu.br](mailto:flavianefreitas@uenp.edu.br)

**Tipo de Pesquisa: TCC de Pedagogia**

**Grupo Temático: Educação e Diversidade**

### RESUMO

Este artigo tem como temática principal investigar a alfabetização de crianças autistas no ensino fundamental das séries iniciais da cidade de Apucarana-Pr. Objetivou-se verificar quais são os fatores que interferem na alfabetização e interação da criança autista, levantar os conhecimentos dos professores sobre as necessidades especiais que o aluno autista apresenta, e identificar estratégias e recursos pedagógicos que são utilizados pelos professores no processo de alfabetização. Para o desenvolvimento do presente trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica, onde foi abrangido à leitura, interpretação de livros, periódicos, textos e artigos sobre o tema propriamente dito: a alfabetização da criança autista. Culminando ao final, em uma pesquisa qualitativa, por meio de questionário aberto, estimulando os entrevistados a pensarem livremente sobre o tema, tendo como objetivo traduzir e expressar os sentimentos dos fenômenos do mundo social, ou seja, o entrevistado pôde ter uma opção de resposta e responder livremente a pergunta, onde tiveram a liberdade de expor suas opiniões de acordo com a realidade vivida em cada âmbito. Após análise das entrevistas com base nas referências bibliográficas levantadas e estudadas, pode-se verificar que existem diversas formas para se trabalhar com o autista, adaptando com diferentes recursos a maneira de alfabetizar, utilizando jogos, músicas e quadro de imagens. Com a pesquisa percebeu-se que o autismo age de maneira diferenciada em níveis, portanto a forma que se trabalha com eles deve ser individualizada adaptando-os aos recursos pedagógicos da instituição dentro das realidades e dos limites de cada criança. Para ter uma relação educacional com o autista, o educador deve explorar ao máximo a criatividade e o recurso facilitando-os a se aproximarem do mundo dos significados, das relações humanamente significativas e o desenvolvimento de aprendizagem e emocional.

**Palavras-chave:** Educação; Alfabetização; Autismo; Metodologia.



## INTRODUÇÃO

Quando nos referimos ao autismo na criança, sabe-se que existem diversas maneiras e técnicas de atender e oferecer oportunidades aos pais, familiares, profissionais e interessados, para um conhecimento desta tão complexa problemática, Smith (2008) enfatiza que cada caso deve ser analisado de maneira individual, pois existem diferentes formas do autismo manifestar-se.

Lopes (1997) afirma que o autismo é uma inadequação no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave, durante toda a vida. Além de incapacitante, o autismo aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida, acometendo cerca de cinco entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos do que em meninas.

Swartzman (2003) entende o autismo como uma síndrome ou conjunto de sintomas, que se caracteriza por alterações presentes desde idades bastante precoces e que se manifesta, sempre, por desvios nas áreas da relação interpessoal, linguagem, comunicação e comportamento.

Com o intuito de saber como ocorre à alfabetização das crianças autistas será feita uma investigação sobre os procedimentos de alfabetização utilizados com essas crianças, quais as estratégias utilizadas pelos educadores e os resultados alcançados pelo autista, abrangendo os fatores que interferem na alfabetização e a interação da criança, identificando qual metodologia que especificamente se enquadra em cada caso.

As metodologias utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa foi à bibliográfica, onde foram abrangidos leituras, interpretação de livros, periódicos, textos e artigos sobre o tema alfabetização da criança autista. O material recolhido submeteu-se a uma triagem, tendo como objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre como se realiza esta alfabetização. Para a realização do estudo foi feita uma pesquisa qualitativa, por meio de questionário aberto, onde estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre o tema, tendo como objetivo traduzir e expressar os sentimentos dos fenômenos autismo e sua alfabetização em contexto escolar.

Segundo Thiollent (1985), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, ou seja, os



problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem nenhuma manipulação intencional do pesquisador. A criança autista investigada é aluno (a) do Ensino Fundamental, na faixa etária de 7 anos. Os entrevistados são três professores, para o levantamento de dados de escola da rede privada. Para coletar as informações necessárias, os instrumentos utilizados para realização da pesquisa foi um questionário com perguntas, ou seja, o entrevistado pôde ter a opção de resposta e responder livremente a pergunta, os entrevistados tiveram a liberdade de expor suas opiniões de acordo com a realidade vivida em cada âmbito. O questionário foi utilizado na pesquisa para coletar as informações necessárias, para que pudesse, em seguida, ser feita uma discussão entre o que é dito por autores nas bibliografias e o que é vivido por professores em âmbitos escolares. Justifica-se essa pesquisa pela necessidade de se obter diferentes formas e metodologias para se trabalhar com crianças autistas priorizando efetivamente a sua qualidade de vida.

### **O Autismo e suas características**

Autismo é considerado um atraso de desenvolvimento, uma inadequação que se manifesta de maneira grave, durante toda a vida.

O autismo é uma deficiência vitalícia, e não há características físicas e específicas associadas a tal condição. Embora identificado durante a primeira infância, o autismo está presente desde o nascimento ou mais cedo ainda, no período de gestação (SMITH, 2008, p.367).

Segundo Smith (2008) é incapacitante e normalmente aparecem nos três primeiros anos de vida acometendo cerca de cinco entre cada dez mil nascidos e em cada quatro casos confirmados, três do sexo masculino e um caso para o feminino, ou seja, é mais comum desenvolver-se em meninos do que em meninas.

Scwartzman (2003) acredita que o autismo trata-se de uma variação crônica, que se manifestam de acordo com a idade, predominando o sexo masculino e que, o diagnóstico do autismo é basicamente clínico.



As crianças autísticas apresentam falhas constitucionais nos componentes de ação e reação necessários para o desenvolvimento das relações pessoais com outras pessoas, as quais envolvem afetos. Falta às crianças autísticas a coordenação da experiência e do comportamento sensorio-motor e afetivo, característico da vida mental normal intrapessoal, assim como da interpessoal (SCWARTZMAN, 2003, p.96).

Scwartzman (2003) relata que os autistas possuem uma anormalidade específica na maneira como percebem a emoção no rosto das pessoas, dificultando assim a interação na aula prejudicando seu desenvolvimento na aprendizagem.

Os autistas encontram-se, freqüentemente, 'motivacionalmente deprivados', devido ao fato das interações com pessoas e objetos não terem, para eles, o mesmo significado que têm para outras crianças. Não obstante, isto não quer dizer que não tenham também motivações lúdicas, sociais, comunicativas, sensoriais e mesmo epistêmicas que o professor deverá descobrir e empregar, sistematicamente, para promover a aprendizagem (RIVIERI, 1995, p. 289).

Riviere (1995) acredita que este transtorno compromete todo o desenvolvimento psiconeurológico, afetando a comunicação verbal e convívio social, observando uma grave perda de contato afetivo, desaparecendo toda a comunicação pessoal com o ambiente em que convive, ocorrendo, sobretudo distúrbios de fala (linguagem de criança pequena, referência a si mesma na terceira pessoa, estereotípias, ou seja, impulsos motores de duração anormal).

Suspeita-se de várias conseqüências do autismo, como disfunção cognitiva, relacionamento afetivo insatisfatório, defesa contra a ansiedade gerada por várias condições ambientais e pessoais. Lopes (1997) aponta a falta de resposta ou interesse pelas pessoas, fracasso na vinculação com as mesmas, problemas de contato visual, respostas faciais com pobres expressões, indiferença ou aversão ao afeto e contato físico e o fracasso no desenvolvimento de amizades são as principais incapacidades de o autista estabelecer relações.

Algumas crianças autistas permanecem, durante horas, balançando-se, ou colocando os dedos das mãos em posições estranhas, ou fascinados diante de estímulos do meio aparentemente insignificante. Muitas dão respostas perceptivas paradoxais aos estímulos: parecem surdas, diante de ruídos



intensos, mas ficam extasiadas ao ruído de um papel de bala, ou quando ouvem certa melodia; ou quando são produzidos sons junto ao seu ouvido. A criança parece estar só, mesmo quando cercada de outras pessoas. O observador distanciado fica desconcertado com essas alterações em uma criança que, de resto, costuma ter uma aparência saudável e normal e, freqüentemente, uma expressão inteligente e pensativa (RIVIERE, 1995, p. 279).

Lopes (1997) indaga que as crianças autistas preferem estar sós, não formam relações pessoais íntimas, não abraçam, não olham os olhos, resiste às mudanças, são excessivamente presas aos objetos familiares e repetem continuamente certos atos e rituais. A criança não responde as carícias, palavras e nem as atenções oferecidas pelos adultos, podem ser indiferentes às palavras e a qualquer som emitido pelas pessoas. Porém podem dar atenção ao ruído de uma porta ou do barulho de um avião, em contraste com a apatia frente às pessoas, a criança parece fascinada por objetos giratórios, elas passam muito tempo jogando com objetos repetitivamente e preocupam-se com que o ambiente fique sempre conservado e de forma inalterada.

Por não ter uma causa específica definida, Lopes (1997) considera o autismo como um conjunto de sintomas. Esta enfermidade é encontrada em todo o mundo e em famílias de toda configuração racial, étnica e social. Segundo Lopes, 1997 p.28, “O autismo configura-se em diferentes graus: brando, moderado, grave e severo/profundo”.

Frequentemente, observa-se, em primeiro lugar, que a criança é muito passiva: permanece alheia ao meio e mostra-se pouco sensível às pessoas e objetos que a cercam. Os pais podem interpretar essa passividade como uma característica temperamental. Às vezes, desenvolve, em primeiro lugar, o temor de que a criança seja surda (RIVIERE, 1995, p. 278).

Riviere (1995) relata que na escola pré-primária ou na elementar, as crianças autistas têm um sério atraso em habilidades intelectuais e como o diagnóstico pode ser muito difícil de ser feito, às vezes as crianças são rotuladas de retardadas mentais e nessa condição colocadas em classes especiais ou centros de treinamento de subdotados, isto tende a prejudicá-las mais ainda no desenvolvimento intelectual, afetivo, da linguagem e social.



Lopes (1997) comenta sobre os comportamentos de crianças autistas, que apresentam características fortes resistindo a métodos normais de ensino, risos e gargalhadas inadequados, ausência de medo, de perigos reais, aparente insensibilidade a dor, não se alinha, forma de brincar estranha e intermitente, não mantém contato visual, conduta distante e retraída, indica suas necessidades através de gestos, age como se fosse surda, têm crises de choro e extrema angústia por razões não discerníveis, giram objetos, têm dificuldades em se misturar com outras crianças, resiste a mudança de rotina, habilidades motoras fina, grossa e desniveladas, hiperatividade física marcante e extrema passividade, ecolálico e apego inadequado a objetos.

Quase sempre, esses primeiros sintomas são acompanhados de outras anomalias muito perturbadoras, para as pessoas que cercam a criança autista: problemas persistentes de alimentação, falta de sono, excitabilidade inexplicável e difícil de controlar, medo anormal de pessoas e lugares estranhos, condutas de pânico sem causa aparente, tendência progressiva a evitar e ignorar as pessoas, etc. Desde muito cedo, a criança pode manifestar uma grande resistência às mudanças ambientais ou às modificações de suas rotinas habituais, reagindo a elas com birras intensas e opondo-se, com negativismo obstinado, a qualquer tipo de mudança (RIVIERE, 1995, p.278).

O tratamento do autismo não é feito com remédios e sim com reabilitação multidisciplinar, com fonoaudiólogo, psicólogo e terapeuta ocupacional. As crianças com autismo normalmente não necessitam de apoio de alta tecnologia como muitas crianças com outras deficiências, a tecnologia útil é o apoio visual, simplificando a estrutura do ambiente e a comunicação alternativa e ampliada para melhorar a linguagem.

Infelizmente não existe cura para o autismo, mas a reabilitação antes dos três anos de idade pode melhorar apreciavelmente o prognóstico completo, pois até então não se sabe cientificamente as causas do autismo, podendo ser neurológicas ou biológicas comprometendo todo o desenvolvimento da criança.

### **Ensino e Aprendizagem para o Autista**

A Segundo Riviere (1995) é difícil os autistas desenvolverem símbolos e modelos comunicativos, porque o mundo das demais pessoas, para elas são opacos e imprevisíveis, portanto os educadores não utilizam com as crianças autistas as mesmas metodologias



utilizadas com as demais crianças. “A função do professor é ajudá-las a aproximarem-se desse mundo de significados e proporcionar os instrumentos funcionais que estão dentro das possibilidades da criança” (RIVIERE, 1995, p.285).

Percebe-se que para a criança autista o que pode ser visto e gravado como imagem concreta no cérebro tem função para ela, mas o que necessita de interação social, introspecção e elaboração tornam-se extremamente complicado. Assim, “[...] a grande dificuldade de entenderem as entrelinhas de uma realidade, as regras e os manejos sociais, pois a vida social é pura interpretação e não simplesmente uma imagem observável que pode ser gravada e arquivada como conhecimento” (LOPES, 1997, p.29).

Diante destas informações, podem-se entender as dificuldades que os autistas têm na comunicação verbal, muitas vezes são realizadas de forma repetitivas, e constatar que a melhor maneira de se trabalhar com elas, pois com a linguagem visual a criança não expõe suas dificuldades sendo a linguagem oral e a escrita, com a visual o autista memoriza a imagem e apenas mostra o que lhe é pedido, segundo Lopes (1997) é considerada a melhor forma de comunicação entre os autistas.

Esta abordagem educacional propõe um trabalho para a criança autista baseado exatamente nestas características: é visual porque diz para a criança o que fazer através de cartões de desenhos com ações, ele prevê as ações e as estrutura, trabalhando as características de estruturação e previsibilidade. (LOPES, 1997, p. 29).

Trabalhando com a comunicação oral, desenvolve-se um trabalho educacional que a criança não se submete a cumprir objetivos específicos, automáticos ou repetitivos, mas que ela tenha uma relação de conteúdos e objetivos bem determinados, porém, não rígidos e nunca aleatórios. “Ainda que haja muitas estratégias para ensinar habilidades comunicativas e sociais para as crianças com autismo, muitas delas envolvem o uso de pistas visuais ou de apoio” (SMITH, 2008, p. 370).

Esta comprovada que a comunicação autística é feita através de visualização de imagens, portanto existem vários métodos utilizados para concentrar a atenção do autista.





Muitas crianças autistas que são incapazes de desenvolver uma linguagem funcional podem adquirir sinais não-verbais com função comunicativa. Outras têm sua passagem à linguagem facilitada através do uso da linguagem dos sinais. Algumas, com níveis muito baixos, podem, ao menos, desenvolver modelos de interação e condutas comunicativas pré-simbólicas (por exemplo, modelos proto-imperativos), que as ajudam a relacionar-se melhor com o meio e controlá-lo mais adequadamente (RIVIERE, 1995, p.288).

Lopes (1997) destaca que um dos métodos mais conhecidos na alfabetização de crianças autistas é o método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), que em português significa Tratamento e Educação para Autistas e crianças com Déficits Relacionados à Comunicação.

Lopes (1997) salienta que o método TEACCH inclui sistematicamente modelos semelhantes em programas nos quais as crianças aprende habilidades de comunicação e interação. No tratamento é destacada a importância à rotina e a informação visual.

[...] o que pode ser visto e gravado como imagem concreta a nível de cérebro tem função para os autistas, o que necessita de elaboração, introspecção ou interpretação social é extremamente difícil para eles. Daí a grande dificuldade de entenderem as entrelinhas de uma realidade, as regras e os manejos sociais, pois a vida social é pura interpretação e não simplesmente uma imagem observável que pode ser gravada e arquivada como conhecimento. (LOPES, 1997, p.29).

Lopes (1997) ainda enfatiza que o método avalia a criança determinar seus pontos de maior interesse e suas dificuldades, partindo desses pontos, monta-se um programa individualizado na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação aos ambientes e tarefas.

Visando o desenvolvimento da independência do aluno de forma que ele necessite do professor para o aprendizado de atividades novas, mas ocupando-se grande parte do seu tempo de forma independente. Segundo Lopes (1997) é um objetivo difícil que exige além de uma formação especializada e de bom nível, certas características pessoais de tenacidade, clareza expressiva e resistência à frustração. O professor deve tratar de proporcionar constantemente sinais que possam ser processados pela criança, evitando que ela se irrite,



quando tem a sensação vaga, ou clara, dependendo do nível cognitivo de que algo está sendo pedido, mas não se sabe o quê.

Para elas, a complexa rede de relações, propósitos e significados culturais, que define a realidade das outras pessoas, pode ser uma selva quase impenetrável. A função do professor é ajudá-las a aproximarem-se desse mundo de significados e proporcionar os instrumentos funcionais que estão dentro das possibilidades da criança (RIVIERE, 1995, p. 285).

Riviere (1995) salienta que o autista é vítima de uma síndrome, e muitos dos seus distúrbios de comportamento podem ser modificados à medida que ele consegue expressar-se e entender o que se espera dele. Através do método TEACCH os autistas podem expressar suas vontades através das imagens, indicando através do quadro de rotina as suas necessidades, pois para os autistas é muito difícil comunicar-se através da fala, a imagem visual é geradora de sua comunicação.

## Discussões e Resultados

A pesquisa de campo foi realizada através de questionários com perguntas abertas, onde os professores e profissionais que trabalham com crianças autistas pudessem expressar livremente sobre suas experiências com a alfabetização dos autistas.

Primeiramente podemos considerar que, para que haja um resultado satisfatório e a criança autista estabeleça um processo de ensino-aprendizagem é necessário à presença de um professor que se dedique e saiba detectar suas principais dificuldades, para que assim possa acompanhar a criança fazendo com que a mesma sinta-se segura em relação à alfabetização.

A relação entre o professor e aluno constitui-se no cerne de todo atendimento, pois dependerá da qualidade dessa relação à chance de retirar esse aluno do isolamento que o caracteriza. Qualquer que seja a programação estabelecida, esta só ganhará dimensão educativa dentro da interação. Quanto mais significativo para criança for seu professor, maiores serão as chances deste promover novas aprendizagens (SCHWARTZMAN, 2003, p. 216).



Constatamos que a socialização do autismo é a maior dificuldade a ser desenvolvida, uma vez que o professor, ou outro profissional consiga construir essa relação com a criança, à probabilidade de se obter sucesso no desenvolvimento do ensino-aprendizagem aumenta.

Os autistas encontram-se, freqüentemente, ‘motivacionalmente deprivados’, devido ao fato das interações com pessoas e objetos não terem, para eles, o mesmo significado que têm para outras crianças. Não obstante, isto não quer dizer que não tenham também motivações lúdicas, sociais, comunicativas, sensoriais e mesmo epistêmicas que o professor deverá descobrir e empregar, sistematicamente, para promover a aprendizagem (RIVIERI, 1995, p. 289).

Através da pesquisa, pôde-se perceber que para trabalhar com a criança autista o profissional deve estar apto e capacitado, pois o conhecimento e a qualificação do profissional interferem de maneira fundamental no desenvolvimento do autista.

Segundo Rivière (1995), a educação de uma criança autista é, provavelmente, uma das experiências mais comovedoras e radicais que um professor pode ter, ou seja, têm um sentido muito literal, pois esta experiência comove e transforma, desde suas raízes, muitas de nossas ideias sobre o desenvolvimento e a própria educação.

Essa relação coloca à prova, mais que nenhuma outra, nossos recursos e nossa criatividade: como ajudar os autistas a aproximarem-se do mundo dos significados e de relações humanamente significativas que as outras crianças possuem? Que meios podemos empregar para ajudá-las a comunicarem-se, para atrair sua atenção e interesse pelo mundo das pessoas, para retirá-las de seu mundo ritualizado, inflexível, fechado em si mesmo? (RIVIERE, 1995, p. 272).

Fica claro, que para ter uma relação educacional com a criança autista, o professor deve explorar ao máximo a criatividade e recursos. Para educar os autistas, não basta somente conhecer e aplicar determinadas técnicas, usar somente os recursos e realizar atividades, trata-se também de se conhecer o que é o autismo.

As metodologias utilizadas pelos profissionais são o que diferencia e atraem o interesse da criança. Alguns aspectos são considerados essenciais para direcionar o fazer pedagógico na criança autista, como estruturar uma rotina diária, valorizar elementos da



natureza, abordar vivências de aprendizagem, respeitar a condição humana e utilizar a música, portanto os professores devem favorecer uma conquista no espaço social e a aceitação a que tem direito como pessoa e como cidadão, encontrando formas e meios de impedir a segregação do aluno autista.

A concretização de uma proposta só se faz quando os professores se conscientizam dos princípios que a fundamentam, experimentam na prática as ações decorrentes destes princípios, discutem suas dúvidas, contradições e as dificuldades encontradas (SCHWARTZMAN, 2003, p 216).

Portanto entende-se que o professor só pode concretizar sua proposta se ele tiver o real conhecimento do resultado que espera alcançar, ou seja, quando delimitam um material pedagógico para utilizar com o autista, tem-se antes uma reflexão do que lhe será proposto.

Os profissionais entrevistados apontaram o lúdico como a melhor forma para trabalhar o autismo, a metodologia de ensino incluindo músicas, jogos pedagógicos, materiais concretos e quadro de ordens atraem a atenção do autista, que na maioria das vezes interage no que lhe é proposto.

Na maioria dos casos, alguns recursos pedagógicos utilizados são métodos visuais para que o autista memorize as atividades de rotina, pois como diz Lopes (1997):

[...] o que pode ser visto e gravado como imagem concreta em nível de cérebro tem função para os autistas; o que necessita de elaboração, introspecção ou interpretação social é extremamente difícil para eles. Daí a grande dificuldade de entenderem as entrelinhas de uma realidade, as regras e os manejos sociais, pois a vida social é pura interpretação e não simplesmente uma imagem observável que pode ser gravada e arquivada como conhecimento (LOPES, 1997, p. 29).

Diante destas informações os profissionais propõem para os autistas um trabalho baseando-se nas características visuais, para que assim possam memorizar ao menos as atividades propostas no cotidiano. Outro método utilizado e muito conhecido no universo autístico é o TEACH, um programa educacional e clínico que trabalha o comportamento em diversas situações frente a diferentes estímulos. Este método trabalha a teoria



comportamental, onde a criança visualiza através de um quadro de ordens as atividades propostas e a rotina a ser seguida.

O processo de ensino aprendido da criança autista conforme referências bibliográficas e profissionais envolvidos costumam ser baseados em estímulos visuais, com materiais basicamente sensoriais que desenvolvem a percepção da criança. Este trabalho deve ser feito com sessões curtas, sempre maximizando a potencialidade e respeitando os limites do autismo, repetindo sempre da mesma maneira e inovando sempre que possível.

De acordo com a pesquisa de campo, os professores trabalham de maneiras variáveis o ensino aprendizagem da criança autista, não utilizando somente o método TEACCH, que é o mais conhecido, mas sim acreditam que um trabalho mais lúdico incluindo músicas, jogos pedagógicos e materiais concretos podem contribuir de maneira positiva a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento da alfabetização.

Além do apoio do professor em sala de aula, para um melhor desenvolvimento, outros profissionais podem auxiliar para um desempenho para a socialização, como fonoaudióloga, psicomotricista, psicopedagoga, terapeuta ocupacional, entre outros. Embora muitos avanços tenham sido feitos na área clínica, os mecanismos moleculares, genéticos e neurobiológicos desse distúrbio permanecem em grande parte desconhecidos.

É difícil precisar um tipo específico de tratamento para desordens do espectro autista, primeiramente porque elas são muitas e bastantes variáveis. Há crianças autistas que simplesmente não falam; outras que repetem a mesma frase fora de contexto muitas vezes; há aquelas que não demonstram interesse por absolutamente nada, e outras que escolhem um assunto específico para se aprofundar. O espectro é, de fato, bastante amplo. Por isso, tanto psicanalistas como outros médicos e pediatras concordam que o melhor é um tratamento individualizado, de acordo com as limitações apresentadas por cada pessoa.” (KLIN, MERCADANTE, 2006, p. 24).

Conclui-se também que não exista um tempo aproximado e nem uma metodologia específica para tratar cada caso, pois o autismo deve ser tratado de maneira peculiar, pois cada caso se manifesta de uma maneira diferente, visando sempre à qualidade de vida da criança.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo realizado verificou-se que o autismo é uma complexa síndrome que se manifesta em diferentes graus, onde a criança tem um significativo comprometimento na fala e na socialização. A educação de uma criança autista é, sem dúvidas, uma das experiências mais comovedoras e radicais tanto para o professor quanto para a família e todos os envolvidos na área educacional. Cada criança parece uma ilha inacessível, cada uma com suas particularidades e graus de desenvolvimentos.

Para educar um autista, não basta somente conhecer técnicas, mas sim entender o que é o autismo. O profissional na área da educação precisa ter conhecimento pedagógico, clínico e cognitivo, para que assim possa ser o educador e terapeuta do autista. Cada criança desenvolve diferentes características, e o professor deve ter conhecimento das mesmas para orientar o autista a estabelecer atividades educativas com objetivos de manter relações com todas as outras crianças, desenvolvendo ao máximo suas potencialidades e competências, favorecendo um equilíbrio pessoal harmonioso, proporcionando o bem-estar emocional e aproximar as crianças autistas do mundo humano de relações significativas.

Diante das pesquisas dos dados coletados e a análise dos documentos bibliográficos, concluímos os fatos decorridos por autores e professores para a alfabetização de crianças autistas. Primeiramente se enfatiza o fato de que além do professor, a família tenha o papel de co-terapeutas do autista, estimulando e incentivando na rotina doméstica o proposto na escola. Na escola os profissionais devem ter um conhecimento específico do que é o autismo, e assim realizar o trabalho com dedicação.

De acordo com a pesquisa realizada, a alfabetização de crianças autistas se faz principalmente pelo lúdico, onde o professor utiliza jogos pedagógicos, aulas de música, materiais que exploram o visual, diferenciando e adaptando a aula para que o autista tenha um bom desempenho. O método TEACH é citado como um dos principais meios de comunicação do aluno com o professor, pois o mesmo indica a rotina diária do aluno. Outros profissionais beneficiam de maneira muito positiva o rendimento da aprendizagem do autista, como por exemplo, a fonoaudióloga, psicólogo, terapeutas comportamentais, entre outros.



É importante que o caso seja diagnosticado por equipe médica, pois o quanto antes o autismo é descoberto, maiores são as possibilidades de desenvolvimentos. O autismo não tem cura, mas pode ser tratado tendo resultado muito satisfatório, a melhor terapia para o autismo esta na precoce estimulação.

À medida que estabelecemos vínculos com os autistas, proporcionamos um ambiente terapêutico a eles, fazendo com que se sintam acolhidos e assim, desabrocham sua maneira de se relacionar.

## REFERÊNCIAS

KLIN, Ami, MERCADANTE, Marcos. **Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento**. Rev. Bras. Psiquiatr. v.28 supl.1 São Paulo maio 2006. Disponível em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br>>. Consultado em 23/08/2014.

CORTEZ, 1985. **Metodologia da Pesquisa** – Ação. São Paulo.

LOPES, Eliana Rodrigues Boralli. **Autismo: Trabalhando com a Criança e com a Família**- Eliana Rodrigues Boralli Lopes, - 1 Ed. – São Paulo: EDICON: AUMA, 1997.

SCHWARTZMAN, José Salomão – **Autismo Infantil**, Coleção Neurofácil 2 - Ed. Memnom/2003.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão** / Deborah Deutsch Smith; tradução Sandra Moreira de Carvalho. – 5.ed. –Porto Alegre: Artmed,2008.

RIVIÈRE, Angel. **O desenvolvimento e a educação da criança autista**. In: COLL; 1995.



## COMPREENSÃO DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA ACERCA DOS CONCEITOS DE INCLUSÃO TOTAL E INCLUSÃO RESPONSÁVEL

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza - UENP<sup>8</sup>  
[jacquelinelidiane@uenp.edu.br](mailto:jacquelinelidiane@uenp.edu.br)

FURLANETTO, Flávio Rodrigo – UENP<sup>9</sup>  
[frfurlanetto@uenp.edu.br](mailto:frfurlanetto@uenp.edu.br)

**Tipo de pesquisa: Pós-graduação/Especialização**  
**Grupo temática: Educação e diversidade**

### RESUMO

O presente artigo discute a temática Educação Especial e as abordagens de inclusão total e inclusão responsável, enfatizadas nas políticas públicas e nos cursos de formação inicial de professores no ensino superior. Adota como referencial teórico a perspectiva Histórico-Cultural, tendo como fonte principal a Teoria da Atividade proposta por Leontiev (1904-1979). Utiliza como método os fundamentos do materialismo histórico dialético, sendo que os dados de pesquisa foram coletados por meio de entrevistas e organizados a partir de episódios, os quais foram analisados amparados em duas unidades de análise: as atividades de estudo realizadas pelos acadêmicos sobre o processo de inclusão educacional; o entendimento dos acadêmicos em relação às abordagens de inclusão no decorrer do curso de formação em Pedagogia. Propõe como problema de pesquisa a seguinte questão de investigação: As discussões sobre a inclusão total e inclusão responsável defendida pelas políticas públicas para educação especial inclusiva têm sido discutidas e compreendidas pelos acadêmicos no decorrer do curso de Pedagogia? Apresenta como objetivo geral: Identificar a compreensão dos acadêmicos de Pedagogia em relação à inclusão total e inclusão responsável, enfatizadas pelas políticas públicas para a educação especial inclusiva. Elenca como objetivos específicos: a) estudar os principais documentos sobre as políticas educacionais de inclusão para alunos com deficiência; b) analisar as concepções de inclusão implícitas nas políticas educacionais do Estado do Paraná; c) investigar a compreensão dos acadêmicos de Pedagogia no que diz respeito às abordagens de inclusão total e inclusão responsável. Conclui, por meio da análise de episódios, que a atividade de estudo deve estar organizada nos cursos de Pedagogia de modo que haja um maior envolvimento dos acadêmicos na discussão dos

<sup>8</sup> Cursista da Pós-Graduação *lato sensu*/Especialização em Políticas Públicas para Educação, ofertado pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Cornélio Procópio (UENP/CCP). Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial Inclusiva pela UENP/CCP, integrante do Grupo de Pesquisa em Educação (GEPEDUC) na linha de formação de professores e, professora colaboradora UENP/CCP – Colegiado de Pedagogia.

<sup>9</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná na área de docência.





conceitos de inclusão total e inclusão responsável, para que haja uma maior compreensão sobre os antagonismos vigentes relativos a essa temática.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Educação Inclusiva; Inclusão Total; Inclusão Responsável.

## INTRODUZINDO A TEMÁTICA

Neste artigo, abordamos o tema da Educação Especial Inclusiva em suas vertentes correlatas a inclusão total e a inclusão responsável, as quais acreditamos podem ser identificadas nos contextos educacionais e nos cursos de formação inicial de professores no ensino superior. Tais perspectivas são defendidas por Mantoan (1997a, 1997b, 2006) e Carvalho (1997, 2003, 2004), respectivamente, e também estão implícitas e explícitas nas políticas públicas educacionais que visam à inclusão do aluno com deficiência.

A partir das conclusões geradas pelos estudos que realizamos durante o curso de graduação em Pedagogia e de Especialização em Educação Especial Inclusiva, bem como, pelas contribuições acrescentadas aos lermos autores como Mantoan (1997a, 1997b, 2006) e Carvalho (1997, 2003, 2004), surgiram algumas inquietações quanto às abordagens dadas pelas políticas educacionais sobre a inclusão, e se essas abordagens têm sido discutidas nos cursos de formação inicial de Pedagogia. Nosso enfoque ao buscar responder essas inquietações, foi o de compreender o entendimento dos acadêmicos sobre essas questões na formação docente no ensino superior. A partir desse enfoque, redigimos como problema para este artigo a seguinte questão de investigação: **De que maneira as discussões sobre a inclusão total e inclusão responsável, defendidas pelas políticas públicas para educação especial inclusiva, têm sido compreendidas pelos acadêmicos no decorrer dos cursos de Pedagogia?**

Para responder tal questão, elencamos como objetivo geral identificar a compreensão dos acadêmicos de Pedagogia em relação à inclusão total e inclusão responsável, enfatizadas pelas políticas públicas para a educação especial inclusiva. E como objetivos específicos: a) Estudar os principais documentos internacionais e nacionais sobre as políticas educacionais de



inclusão para alunos com deficiência; b) Analisar as concepções de inclusão implícitas nas políticas educacionais do Estado do Paraná; c) Investigar a compreensão dos acadêmicos de Pedagogia no que diz respeito às abordagens de inclusão total e inclusão responsável.

## **INCLUSÃO TOTAL E INCLUSÃO RESPONSÁVEL: UM DEBATE NECESSÁRIO**

Por meio da análise de documentos oficiais, foi possível verificarmos que existe uma preocupação mundial em relação à inclusão de alunos com deficiência, e que o Brasil está entre os países do mundo que discute políticas públicas educacionais que refletem esta preocupação. Dentre os documentos oficiais que nos apresentam fortes fundamentos para que possamos validar a afirmação acima, podemos citar: Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (BRASIL, 1975); Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 1948); Constituição Federal (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (BRASIL, 1990); Declaração de Jomtien (1990b); Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); Declaração de Montreal (BRASIL, 2001a); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b); Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008).

O Estado do Paraná, como parte da federação brasileira, também não tem se esquivado desta preocupação e tem se posicionado frente aos estudos Mantoan (1997a, 1997b, 2006) e Carvalho (1997, 2003, 2004) que investigam as perspectivas em relação à inclusão total e inclusão responsável de alunos com deficiência.

De um lado, o movimento de inclusão total, também chamada de radical é caracterizado pela defesa dos direitos das pessoas com deficiência na igual oportunidade a educação escolar, sem restrições. Este movimento enfatiza, sobretudo, que devem ser garantidas as condições indispensáveis para que os alunos mantenham-se na escola e aprendam.

Em defesa desta concepção, Mantoan (2006) corrobora que “A inclusão total é uma oportunidade que temos para reverter à situação da maioria de nossas escolas, as quais



atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas” (p. 4). A autora defende ainda que:

A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral (MANTOAN, 2006, p.19).

Num outro extremo, encontramos o posicionamento da inclusão responsável ou parcial. Nesta concepção, defende-se a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar, mudanças nas políticas e nas estratégias metodológicas para o ensino e, a necessidade de repensar e reestruturar as políticas educacionais para os especiais. Como referencial filosófico desse posicionamento, adota-se:

[...] a ideia de que a inclusão educacional é mais que a presença física, muito mais que acessibilidade arquitetônica, e muito mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, é bem mais que um movimento da educação especial, pois se impõe como movimento responsável que não pode abrir mão de uma rede de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares (CARVALHO, 2004, p. 32).

Nesta perspectiva a inclusão educacional dos alunos com deficiência, deve ser contemplada junto a uma rede de apoio a Educação Especial. Para atender necessidades e especificidades decorrentes da deficiência é preciso oferecer serviços especializados assegurando a aprendizagem escolar. “As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (CARVALHO, 2004, p. 26).

Ao defender a inclusão escolar total, Mantoan (1997a), afirma que é preciso mudanças estruturais e pedagógicas neste processo, a fim de extinguir as aplicações de integração da pessoa com deficiência no âmbito escolar defendidas anteriormente a perspectiva de inclusão. A autora complementa ainda que “a inclusão escolar é incondicional e, portanto, não admite



qualquer forma de segregação. [...] tem como meta principal não deixar nenhum aluno no exterior do ensino regular” (MANTOAN, 1997a, p. 117).

Nessa perspectiva, uma educação especial deve ser entendida “como uma educação especializada em todos os alunos e não apenas em alguns deles...” (p.120). Para tanto, exige-se dos professores novos conhecimentos que venham ao encontro do trabalho que será realizado com a população de alunos especiais. O professor que irá organizar este ensino deverá considerar as especificidades dos alunos para que possa garantir condições necessárias à aprendizagem.

Carvalho (2003) afirma em seus estudos, que as perspectivas e pensamentos em torno da inclusão deverão estar sustentados por condições econômicas e políticas que venham a apoiar este processo. Para a autora, essa condição é fundamental para que não haja apenas um mero aumento quantitativo de alunos matriculados e, conseqüentemente, mais carteiras. Um aumento apenas quantitativo irá impactar numa forma perversa de segregação e exclusão.

Percebe-se claramente nos estudos de Mantoan e Carvalho que há um antagonismo em relação à compreensão da inclusão total e responsável. Acreditamos que para solucionar este problema, os professores deveriam estudar tais diferenças, realizarem discussões coletivas sobre a temática e serem ouvidos quanto às suas necessidades de trabalho. Para Perissé,

é indesculpável que aceitemos ingenuamente discursos políticos, educacionais, ideológicos, religiosos etc., sem atentar para o fato muito simples de que os autores desses discursos tendem a elogiar o seu próprio pensamento e denegrir o que consideram realidades opostas e indesejáveis (PERISSÉ, 2013, p.2).

Neste sentido, explicita que as sinceridades, nestes casos, devem ser consideradas ao modo em que estabelecem relação com a autonomia intelectual, que, por sua vez, exige o dever do estudo e da explicitação dos pressupostos utilizados.

Na próxima seção deste artigo, temos por objetivo desvendar estas concepções presentes nas legislações existentes sobre a educação especial e a inclusão no Estado do Paraná.



## POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DO PARANÁ: DESVELANDO CONCEPÇÕES

Analizamos três documentos que revelam a concepção adotada pelo estado paranaense, publicando em si posicionamentos sobre a Educação Especial Inclusiva e o atendimento educacional especializado da pessoa com deficiência: Deliberação n.º 02 (PARANÁ, 2003); Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (PARANÁ, 2006); e o documento denominado Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2010). Estes documentos anunciam a concepção do Estado do Paraná frente a inclusão escolar dos alunos com deficiência:

[...] concebemos e praticamos uma **inclusão educacional responsável** no Paraná: ouvindo, dialogando, promovendo a aproximação entre os contextos regular e especial, como oportunidade de uma formação continuada, com valorização profissional (PARANÁ, 2003, p.10, grifo nosso).

A citação acima configura o posicionamento acerca do processo de inclusão. Nosso estado defende a responsabilidade no processo de inclusão escolar pelo ensino regular e pela Educação Especial.

Entre 1996 e 2002, como é destacada pela diretriz paranaense, a secretaria estadual realizou um trabalho de acordo com as Diretrizes Nacionais. Todavia, a partir da realização deste trabalho “houve uma ruptura ideológica da concepção de inclusão educacional entre as duas instâncias” (2006, p. 30).

Esse embate se deu em decorrência da defesa pela esfera nacional da inclusão total, ou seja:

Com a matrícula incondicional de todos os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, independentemente da natureza ou grau de comprometimento. Assim, não há prerrogativa para a escolarização em classes ou escolas especiais, por exemplo. O principal embate ideológico ambienta-se na área da deficiência mental, já que, na proposta paranaense, prevê-se a continuidade dessa forma de atendimento em ambos os serviços especializados. Nas demais áreas, não há incompatibilidade de pressupostos teóricos a sustentar a concepção de atendimento (PARANÁ, 2006, p.30-31).



Diante os dois extremos não consensuais sobre as concepções e práticas de inclusão, a SEED assume a perspectiva de Carvalho com sua política educacional inclusiva denominada de “**inclusão responsável**”.

O Estado do Paraná entende que mesmo sendo a escola regular o local preferencial para o ingresso, permanência e sucesso da aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência, há um número considerável destes, em razão de seus “graves comprometimentos ou necessidades de uma proposta linguística diferenciada, requerem que seu atendimento seja realizado em classes ou escolas especiais” (PARANÁ, 2006, p.39).

Vale ressaltar que Mantoan atua como assessora do Ministério de Educação (MEC) fazendo expressar a ideia de inclusão defendida pela esfera nacional. Por outro lado, Carvalho é consultora da Secretaria Estadual de Educação (SEED) no Paraná enunciando a perspectiva seguida pelo governo deste estado. Este fato indica a discrepância entre ideologias frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular na esfera nacional e estadual, em especial, no estado do Paraná.

## **A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS**

Apresentamos neste tópico algumas considerações acerca da Teoria Histórico-Cultural, principalmente a teoria da atividade proposta por Leontiev (2006), pois a mesma será nosso fundamento de análise. Para o autor, a atividade pode ser definida como “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2006a, p. 68).

Para Moura (2006), o motivo deve coincidir com a necessidade e ações do indivíduo para que de fato haja uma atividade de cunho psicológico em que o aluno se envolva ao modo em que internaliza conhecimentos para a formação de seu pensamento. Desta forma, a atividade principal do professor está em ensinar e a atividade do aluno está em aprender.

Assim, cabe destacar conceitos relevantes da teoria da atividade de Leontiev (2006). Toda atividade parte de uma necessidade, que conseqüentemente gera um motivo para a



realização de uma ação. Por meio de uma mediação, esta ação poderá configurar-se como uma atividade de cunho psicológico. Para tanto, devemos analisar os motivos que a desencadeiam. Esses motivos podem configurar-se na estrutura da atividade como motivo compreensível ou eficaz.

Para melhor exemplificar e definir motivo compreensível e motivo eficaz, recorreremos a Furlanetto (2013, p.76), o qual apresenta uma situação hipotética.

Imaginemos que futuros professores sempre se fazem presentes nas reuniões de planejamento e nos momentos de aplicação das atividades práticas planejadas por eles em um projeto de estágio na formação inicial. Para que possamos perceber se estes futuros professores estão em atividade, teremos que investigar o motivo de sua participação. Por exemplo, podemos supor que seu motivo é apenas somar créditos para a conclusão de seu estágio no decorrer do curso de graduação.

Suponhamos agora que os futuros professores participantes do projeto de formação inicial são informados que suas participações não estarão mais vinculadas à obtenção de créditos para o cumprimento do estágio. Diante deste fato poderá ocorrer duas situações distintas, ou o sujeito deixa de participar do projeto, ou ele poderá, mesmo diante de tal proposição, continuar participando e contribuindo na tomada de decisões coletivas e nas ações de ensino que o grupo desenvolve. No ultimo caso, o motivo, inicialmente compreensível, tornou-se eficaz, pois percebemos o envolvimento do sujeito no projeto (FURLANETTO, 2013, p.76).

Enquanto o motivo compreensível torna-se uma ação mecânica, o motivo eficaz leva o sujeito a entrar em atividade, no qual ele está envolvido psicologicamente naquilo que faz, permitindo a sua transformação. Para que o sujeito entre em atividade, é preciso alcançar qualidade na mediação. Isto pode ser simbolizado pelos instrumentos inúmeros que podem ser utilizados para que o motivo compreensível torne-se eficaz. Na concepção de Leontiev, os termos atividade e ação são diferentes.

Atividade refere-se aos processos que satisfazem uma necessidade especial correspondente às relações do homem com o mundo. A ação, por outro lado, é um processo cujo motivo não coincide imediatamente com seu objetivo, mas sim com a atividade da qual faz parte (ASBAHR, 2011, p. 51).



Sendo assim, a atividade de ensino, o papel central do professor, deve ser estruturada a fim de que o aluno perceba o processo histórico do desenvolvimento conceitual do conteúdo exposto como conhecimento teórico.

Para análise desta questão, vale explicitar sobre a atividade de estudo. De acordo com Davidov e Markova (1987, tradução nossa) a atividade de estudo é composta por três elementos: as tarefas de estudo, ações de estudo e ações de controle e avaliação.

Neste percurso, inicialmente o aluno compreende a sua tarefa de estudo que está associada à generalização teórica, fazendo com que realize ações de generalização de dado conhecimento. Após a apreensão relacionada com a motivação para o estudo (motivo eficaz), o estudante realiza, por meio de instrumentos, ações de avaliação e controle preparados pelo professor, propagando a transformação da criança em ação para o sujeito em atividade, em especial, atividade de estudo.

## CAMINHOS PERCORRIDOS

Ao adotarmos o Método Materialismo Histórico Dialético para realização deste estudo, tomamos como ponto de partida a realidade. A partir do contexto geral em que a realidade se insere, ela é analisada por meio de abstrações, as quais sempre estarão relacionadas a este contexto geral, cuja compreensão e clareza constituirá o que Marx (1989) chama de pensamento concreto. Para Marx (1989):

O concreto aparece no pensamento como o processo da concentração, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro caminho a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 1989, p.410).

O movimento do método deverá percorrer a finalidade de destacar conceitos que refletem uma construção histórica, desvendar conceitos nos dispositivos legais da temática a ser abordada, interpretação dos episódios por meio de unidades de análise a partir da coleta de dados e, por fim, após sistematização dos conhecimentos, compreender o fenômeno em sua totalidade, historicidade e contradição.





Como **instrumento** de coleta de dados utilizamos a aplicação de um questionário a 30 acadêmicos do 4º ano de um curso de Pedagogia em uma Universidade Estadual do Estado do Paraná. Para preservar a identidade dos acadêmicos, quando nos reportarmos a eles utilizaremos a letra A. Dos 30 questionários aplicados, 24 foram entregues aos pesquisadores.

As respostas dos questionários foram consideradas nossos episódios de análise. Para este artigo, apresentamos um recorte da pesquisa que realizamos em um curso de especialização, portanto utilizaremos a análise de um episódio, o qual, acreditamos, valida nosso objeto de estudo.

O conceito de episódio de episódio que utilizamos foi apresentado por Moura. Para o autor os episódios podem ser considerados:

[...] frases escritas ou faladas, gestos ou ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em um outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo (MOURA, 2004, p.267 ).

Este episódio foi analisado a partir de duas unidades de análise: as atividades de estudo realizadas pelos acadêmicos sobre a Educação Especial e sobre o processo de inclusão educacional; o entendimento dos acadêmicos em relação às abordagens de inclusão no decorrer do curso de formação em Pedagogia.

Utilizando a Teoria Histórico-Cultural, analisaremos as respostas dos questionários, por meio das quais, verificaremos os indícios da compreensão dos participantes em relação ao significado e sentido que eles atribuem a inclusão total e inclusão responsável durante o processo de formação inicial em Pedagogia.

Entendemos ainda que os sentidos revelados pelos participantes em formação serão indícios da compreensão que esses futuros professores possuem acerca da inclusão. Neste sentido, acreditamos que o resultado de nossa análise poderá contribuir com a organização do ensino de professores que atuam no curso de graduação investigado, além de outros cursos que possuem realidades análogas.



## EPISÓDIO DE ANÁLISE 1

Este episódio foi originado a partir da resposta à seguinte questão: As atividades de estudo promovidas pelo curso de Pedagogia forneceram subsídios para que você compreendesse as abordagens de inclusão total e inclusão responsável? Justifique e explique seu entendimento acerca destas perspectivas.

As respostas a esta questão nos revelaram que as atividades de estudo promovidas pelos docentes do curso de Pedagogia não foram suficientes para que houvesse um entendimento por parte dos acadêmicos quanto aos conceitos de inclusão total e inclusão responsável. Dos 24 questionários que foram respondidos, apenas 2 acadêmicos revelaram um entendimento quanto as diferentes abordagens correlatas a inclusão total (ou radical) e inclusão responsável (ou parcial) do aluno com deficiência no ensino regular. Nas palavras dos alunos:

A19: Inclusão total: em todos os âmbitos da educação. Inclusão parcial: em alguns aspectos.

A24: Pouco. Quando falamos de inclusão total nos referimos a inclusão de todos, independente de uma deficiência aparente ou não. Todos em sala devem se sentir incluídos e inclusão responsável são os caminhos percorridos para essa inclusão. Há de se rever situações com deficiência graves; se o professor está preparado para essas situações; como as políticas públicas tratam esse assunto(sic).

O acadêmico A19 diferenciou algo básico nas duas abordagens quanto à inclusão do aluno com deficiência e utilizou o termo “inclusão parcial” que nos afere conhecimento básico da outra nomenclatura dada a inclusão responsável. Já o acadêmico A24 explicitou ter pouco conhecimento, mas demonstrou maior segurança para diferenciar as abordagens até de uma forma analítica ao afirmar que para inclusão responsável é preciso “rever situações com deficiência graves; se o professor está preparado para essas situações; como as políticas públicas tratam esse assunto” (sic).

Dentre os outros acadêmicos pudemos perceber 7 (sete) afirmaram conhecer, mas não explicaram, 12 (doze) afirmaram não conhecer e 3 (três) acadêmicos afirmaram conhecer, mas não souberam explicar. Vejamos alguns exemplos:



Afirmaram conhecer, mas não apresentaram explicação	Afirmaram não conhecer	Afirmaram conhecer, mas não declararam não saber explicar
A11: “Sim. Trabalhamos juntamente com a professora da disciplina, textos teóricos por meio de seminários e discussões sobre a temática”.	A10: “Não, em nenhum momento foi explicitada essa diferença”.	A17: “Sim, pois foi a partir dos estudos, discussão e explicações da professora que podemos compreender como é a vida das pessoas especiais e como é a melhor forma de se trabalhar com as mesmas”.
A1: “Em partes. Consigo falar empiricamente sobre tais abordagens”.	A21: “Não. Faltou mais aprofundamento nas discussões. Carga horária corrida para muitos conteúdos”.	A22: “Dentro da disciplina de Educação e Diversidade, devido a pouca carga horária, abordamos o tema de inclusão total e responsável como àquela que respeita a limitação do aluno contribuindo para seu aprendizado, mas sem expô-lo a situações constrangedoras ou que fujam de sua atual capacidade de realizar”.
A8: “Sim, contudo não o suficiente, pois penso que o assunto é amplo e importante por isso requer uma atenção maior dos profissionais de educação”.	A5: “Não de maneira aprofundada. Portanto, a apropriação quanto a definição e o que abarcam estas perspectivas não são do meu domínio”.	A12: “Sim. Porém o que está sendo feito no que se refere a inclusão total e inclusão responsável não está sendo realizado de forma que o aluno seja incluso no processo de alfabetização dos alunos ditos ‘normais’ pelo fato de o estado fornecer subsídios necessários”.

**Quadro 1:** Representação da compreensão dos acadêmicos de Pedagogia acerca dos conceitos de inclusão total e inclusão responsável.

Tais exemplos evidenciam que o conhecimento sobre as abordagens de inclusão total e inclusão responsável não foram apreendidas pela maioria dos acadêmicos concluintes do curso de Pedagogia. Acreditamos que a falta quanto a este entendimento poderá gerar consequências na qualidade da forma de organização da atividade de estudo e seus elementos constituintes em relação à educação inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para findar a produção deste artigo retomamos o problema de pesquisa: As discussões sobre a inclusão total e inclusão responsável defendida pelas políticas públicas para educação



especial inclusiva têm sido compreendidas pelos acadêmicos no decorrer dos cursos de Pedagogia?

Neste sentido, podemos afirmar que a inclusão educacional têm se firmado num campo de afirmações não consensuais sobre as concepções e práticas de inclusão. Percebe que neste contexto promovem-se inúmeras pesquisas acerca da inclusão defendendo pontos de vistas diferentes: inclusão total e inclusão responsável de alunos com deficiência no ensino regular.

Nesta pesquisa destacamos duas abordagens antagônicas de se pensar a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: inclusão total e a inclusão responsável. A inclusão total ou radical contempla na defesa dos direitos das pessoas com deficiência na igual oportunidade a educação escolar, sem restrições. Por lado, a inclusão parcial ou responsável compreende que a inclusão educacional dos alunos com deficiência, deve ser contemplada junto a uma rede de apoio a Educação Especial.

Identificamos pelas respostas dos acadêmicos que os mesmos não haviam estudado em suas aulas o conceito de inclusão total e inclusão responsável. Os que responderam de forma mais coerente pareciam não estarem fundamentados em estudos realizados na graduação.

Outro dado importante a ser salientado é quanto à carga horária total de 144 h/a (PARANÁ, 2007) que se demonstrou insuficiente para discutir estes conceitos em sala de aula, visto que a disciplina não se restringe apenas a educação escolar para pessoas com deficiência, mas abarca conteúdos pertinentes a diversidade.

Percebemos por meio da análise dos episódios que há necessidade de intensificar discussões na formação inicial que garantem o movimento de mudança de sentido pessoal para que os acadêmicos se apropriem dos conceitos e os atribua na organização de suas atividades de ensino. Quanto a temática que nos propusemos analisar, percebemos que elas não apreendidas pelos acadêmicos de modo que possuam uma compreensão que os permitam compreender as especificidades da atuação docente junto aos alunos com deficiência.

## REFERÊNCIAS

ASBHAR, Flávia da Silva Ferreira. **“Por que aprender isso, professora?”** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Tese de mestrado. São Paulo: USP,



2011. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/.../tde.../teseFlaviaAsbahr.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/.../tde.../teseFlaviaAsbahr.pdf)>  
Acesso em: 12.abril.2013.

**BRASIL. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09. dez. 1975. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)> Acesso em: 15. out. 2013.

**BRASIL. Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)> Acesso em: 15. maio. 2013.

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)> Acesso em: 15. out. 2013.

**BRASIL. Lei nº 8.069:** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Texto compilado. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: MEC, 1990a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)> Acesso em: 15. out. 2013.

**BRASIL. Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Brasília: UNICEF, 1990b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 15. out. 2013.

**BRASIL. Declaração de Salamanca e Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>> Acesso em: 15. out. 2013.

**BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 15. out. 2013.

**BRASIL. Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.** Brasília: UNICEF, 2001a. Tradução do inglês: Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/dec\\_inclu.txt](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/dec_inclu.txt)> Acesso em: 15. out. 2013.

**BRASIL. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 15. out. 2013.



BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.**

Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 15. out. 2013.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. Falando de integração da pessoa deficiente: conceituação, posicionamento, aplicabilidade e viabilidade. In: MANTOAN, M. T. E. (colaboradores). **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

DAVIDOV, V. ; MÁRKOVA, A. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: \_\_\_\_\_; SHUARE, M. **La psicologia evolutiva y pedagogia en la URSS: antologia.** Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.

FURLANETTO, F. R.. **O movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor.** Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2013.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais. In: MANTOAN, M. T. E. (col). **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997a.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação de professores? In: MANTOAN, M. T. E. (col). **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997b.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARX, K. O método da economia política. In: FERNANDES, F. (Orgs). **Marx e Engels: História.** São Paulo: Ática, 1989, p. 409-417 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CARALHO, A.M.P. de; CASTRO, A.D. de. (Orgs.). **Ensinar e ensinar: didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006. p. 143-162.



MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: CARVALHO, A. M. P. de; CASTRO, A. D. de (Orgs). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004, p.257-284.

PERISSÉ, Gabriel. **As palavras não dizem tudo (ou dizem?)**. Revista do Cemoroc: Mandruvã - Special Collections, 2013. Disponível em:  
<<http://www.hottopos.com/vdletras3/gabriel.htm>> Acesso em: 04.out.2013.

PARANÁ. **Deliberação n.º 02/2003**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2003. Disponível em:  
<[http://www8.pr.gov.br/portals/portal/educacaohospitalar/pdf/11\\_Deliberacao\\_CEE\\_02\\_03.pdf](http://www8.pr.gov.br/portals/portal/educacaohospitalar/pdf/11_Deliberacao_CEE_02_03.pdf)> Acesso em: 18.ago.2012.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em:  
<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_edespecial.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf)> Acesso em: 18.ago.2013.

PARANÁ/SEED/DEEIN. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, 2010. Disponível em:  
<<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/1politicaseமானapedfev2010.pdf>> Acesso em: 18.ago.2013.

PARANÁ. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE CURSO - PEDAGOGIA**. Cornélio Procópio, PR. 2007.



## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REFLEXÕES DA INCLUSÃO

GUEDES, Danieli Ferreira – UENP  
[danieliguedes@hotmail.com](mailto:danieliguedes@hotmail.com)

SALVALÁGIO, Raquel Mendonça – UENP  
[raquel\\_salvalágio@hotmail.com](mailto:raquel_salvalágio@hotmail.com)

BLANCO, Marília Bazan – UENP  
[marília.bazan@gmail.com](mailto:marília.bazan@gmail.com)

**Grupo temático: Educação e Diversidade.**

### RESUMO

Dentre as diferentes áreas das deficiências, a deficiência intelectual é a mais frequente em qualquer sociedade, e está presente na sucessão dos dias para os professores. A Deficiência intelectual (DI) é caracterizada como uma incapacidade de limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quando no comportamento adaptativo, em domínios conceituais, sociais e práticos. A deficiência intelectual está especificada em quatro graus de dificuldade, ou seja, deficiência leve, moderada, grave e profunda, e isto faz-se necessário a intervenção médica, pedagógica e, também, familiar, para o diagnóstico de tal deficiência. O presente estudo buscou-se refletir e compreender a inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual, em especifica rede regular de ensino. A pesquisa configura-se como revisão bibliográfica, a qual analisa o campo da legislação, como ponto de partida a Constituição Federal do Brasil do ano de 1988, tendo como objetivo geral analisar os diferentes apontamentos sobre a inclusão escolar e seus impactos no desenvolvimento educacional dos sujeitos com necessidades especiais. E como objetivos específicos, apresentar a legislação que embasa a Educação Especial, refletir sobre o desafio da inclusão escolar, em especial dos deficientes intelectuais e apresentar as proposições teóricas sobre a importância da inclusão escolar, tendo como princípio a união e esforço do governo, da escola, da família, atrelados ao bom senso de todos os envolvidos. Conclui-se apresentando a relevância da inclusão, mas também, a necessidade do bom senso de todos os envolvidos na questão, em relação à necessidade de um atendimento especializado para aqueles que não consigam acompanhar o desenvolvimento e rotina de uma sala de ensino regular.

**Palavras-chave:** Educação; Inclusão Escolar; Deficiência Intelectual; Legislação.





## INTRODUÇÃO

O grande desafio da educação do Brasil neste século XXI encontra-se na inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais em salas de ensino regular da rede básica de ensino. Além da necessidade do bom senso dos pais e/ou responsáveis pelos alunos e professores juntamente com a comunidade escolar, a inclusão está pautada em legislações pertinentes que garantem o acesso e permanência de alunos com necessidades especiais em escolas comuns, e, quando necessário, em contraturno, atendimento em salas ou escolas especiais (no caso do Estado do Paraná a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE). O ponto de partida deste estudo é a Constituição Federal de 1988, e iremos discutir, especificamente neste artigo, a inclusão de alunos com deficiência intelectual e os desafios a serem superados pelos mesmos em uma sala de aula.

A iniciativa para este estudo foi a necessidade de conhecer, refletir e estudar a legislação vigente em torno da inclusão, baseados em artigos e livros que trazem em seu conteúdo apontamentos daqueles que estão no cotidiano de uma sala de aula: os professores. Partindo da premissa que para se concretizar uma verdadeira inclusão, com a garantia da aprendizagem de todos os alunos, sem distinção, definimos para este artigo a seguinte questão de investigação: Em que medida a inclusão escolar efetiva-se, com a formação adequada (ou não) dos professores e comunidade escolar, pós Constituição de 1988? Para responder a esta questão fez-se um estudo de cunho bibliográfico sobre a Inclusão Escolar, tendo como suporte teórico Mantoan (2006), que discute a temática e a relevância da mesma para o avanço educacional brasileiro.

De tal modo, definiu-se como objetivo geral analisar os diferentes apontamentos sobre a inclusão escolar e seus impactos no desenvolvimento educacional dos sujeitos com necessidades especiais. E como objetivos específicos apresentar a legislação que embasa a Educação Especial, refletir sobre o desafio da inclusão escolar, em especial dos deficientes intelectuais e apresentar as proposições teóricas sobre a importância da inclusão escolar, tendo como princípio a união e esforço do governo, da escola, da família, atrelados ao bom senso de todos os envolvidos.



Iniciaremos nosso estudo, analisando a legislação pertinente e seus apontamentos para o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais.

## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A INCLUSÃO ESCOLAR: EMBASAMENTOS LEGAIS

A educação inclusiva vem sendo abordada nos últimos anos como uma questão de direitos humanos, ganhando cada vez mais espaço e força, não apenas no Brasil, mas em todo cenário mundial. Após o fim do Regime Militar no Brasil no ano de 1985, o país passou por um processo de redemocratização e com ele, promulgou-se, em 05 de outubro de 1988, a Constituição Federal (CF/88). Esta nova constituição abordou diversos temas, entre eles, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. O texto constitucional garante a todos os cidadãos, indistintamente, o direito à escola, em qualquer nível de ensino, além do atendimento especializado a crianças com necessidades educacionais especiais, ou seja, a criança deverá ser matriculada na rede regular de ensino e, quando se fizer necessário, em contraturno, será atendida em classes ou instituições especializadas gratuitamente. Assim, o artigo 205 da referida Lei garante:

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. (BRASIL, 1988).

O artigo 208, inciso III, estabelece que “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Portanto, a partir da CF/88 iniciou-se um novo processo de discussão em torno da educação inclusiva, como referido acima. No ano de 1994, o governo da Espanha, promoveu em parceria com a UNESCO a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais”. Desta conferência, aprovou-se um documento considerado o marco do movimento mundial pela inclusão (BUENO, 2008 *apud* LOPES, MARQUEZINE, 2012, p. 488), na qual ficou instituído como um dos princípios fundamentais da inclusão escolar, dizendo que as escolas e



seus projetos pedagógicos devem se adequar as necessidades dos indivíduos nela matriculados (TELES, SANTOS, 2012, p. 81). De acordo com Teles e Santos (2012) a escola deverá tomar como princípio à inclusão, tendo a função de promover a convivência entre pessoas consideradas “normais” e as que apresentam necessidades educacionais especiais.

De tal modo, Leite (s/d, p. 8) *apud* Serra (2008, p. 31) para dizer que “o verdadeiro sentido da palavra inclusão deve estar diretamente ligado à oferta de oportunidades de participação social do especial, para que ele possa exercer sua cidadania.” Contudo, autores como Favero, Pantoja, Mantoan (2007), apontam que os sujeitos especiais têm direito a serviços de apoio especializados na escola regular, afirmando que “O direito do Atendimento Educacional Especializado previsto nos artigos 58, 59 e 60 da LDBEN (Lei nº 9394/96) e também na Constituição Federal, não substitui o direito à educação (escolarização) oferecida em turmas da rede regular de ensino” (FAVERO, PANTOJA, MANTOAN, 2007, p 28 *apud* LEITE, s/d, p. 6).

Sasaki (2004, p. 2) aponta que “uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais”. Levando em consideração a Declaração de Salamanca e apontamentos de diversos autores e especialistas, como Barreta, Canan (2012) e os longos dez anos de discussão, no ano de 1996, promulgou-se em solos brasileiros uma lei específica em torno da educação, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96.

“A reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na intenção de reforçar a obrigatoriedade da educação para os deficientes assegurou a importância do preparo do professor a fim de melhor compreender a diversidade dos alunos, a oferta de educação especial de crianças até seis anos, bem como o investimento na qualidade do ensino dos alunos”. (FERREIRA, 1998).

Todavia, nos deparamos com profissionais que ainda declaram não estar preparados a atender a este alunado especial, bem como escolas sem adaptação, mesmo com leis que garantam o acesso, permanência, estrutura física, formação adequada dos professores. Em relação a esta questão, Carvalho (1998, p. 164) aponta que os professores devem ser preparados tanto pedagogicamente, quanto psicologicamente, e, no entanto, o que se vê é



completamente o contrário, com os alunos chegando e professores sem preparação adequada para recebê-los e para articular suas aulas com as necessidades apresentadas. Assim, Leite (s/d, p 9) realiza uma interlocução com Santos e Paulino (2008, p. 12-13), dizendo que a educação, como ponto de partida para a questão da inclusão, deve ser a primeira a realizar mudanças, dando prioridade a modificações no currículo e nas formas de avaliação, levando em consideração as especificidades do novo alunado.

A Resolução CNE/CEBn° 2/01, em seu artigo 5º, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, define os alunos com necessidades educacionais especiais, aqueles que durante o processo educacional, apresentam:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares; [...]
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- II - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p. 70).

Além da Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 que instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências, além do Decreto nº 7611/11, que dispôs sobre a educação espacial e o atendimento educacional especializado. Scardua (2008, p. 86) salienta que a definir inclusão escolar não é uma das tarefas mais simples, exigindo dos profissionais qualificados e envolvidos neste programa, conhecimento pleno do termo, além, de conhecer as mais variedades especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Segunda esta mesma autora, baseada no Dicionário HOUAISS (2001) “uma das definições de incluir é envolver” (SCARDUA, 2008, p.86). Assim,

Para que haja inclusão escolar, é necessário comprometimento por parte de todos os envolvidos, ou seja, alunos, professores, pais, comunidade, diretor, enfim, todos que participam da vida escolar direta ou indiretamente. (SCARDUA, 2008, p 86)

Em meio às discussões em torno da inclusão escolar, encontramos apontamentos em torno da Deficiência Intelectual. Para tanto, em 2004, em Montreal, Canadá, realizou-se um



encontro internacional que teve como pico o documento nomeado “Declaração de Montreal a Deficiência Intelectual”, declarando que, “as pessoas com Deficiência Intelectual, assim, como outros seres humanos, nascem livres e iguais em dignidade e direitos (MONTREAL, 2004).

Assim, nos deparamos com um panorama legal que proporciona bases ideais à educação inclusiva no Brasil e no mundo. Além do mais, a legislação brasileira “aborda, permite e orienta a implantação da educação inclusiva nas escolas e nas políticas pública nela baseadas, incentiva à luta pela igualdade e pelo direito a educação para todos” (LOPES, MARQUEZINE, 2012). Todavia, com as discussões em torno da educação inclusiva, das diferenças que iremos encontrar em sala de aula, podemos perceber que o sistema educacional brasileiro ainda apresenta muitas deficiências físicas e pedagógicas, com prédios não adequados as necessidades especiais de seu aluno, além de professores que se declaram despreparados para atender as necessidades educacionais especiais, individualmente, e, ainda atender os demais alunos.

Ao que tange o Estado do Paraná, este é considerado vanguarda em relação à educação especial devido à criação da primeira classe especial na rede pública de ensino, onde atualmente está a sede da Escola Estadual Guaíra em Curitiba, no ano de 1958 e, com a criação do primeiro serviço de educação especial em nível governamental no ano de 1963. Assim, dados estatísticos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) no ano de 2002 apresentaram que dos 399 municípios paranaenses, 354 ofertavam algum tipo de atendimento educacional especializado. Uma das principais barreiras encontradas pela SEED foi a resistência dos profissionais da educação em relação a inclusão escolar, e, assim, o governo realizou concurso para educação especial, contratando cerca de 4555 professores especializados. Além do mais, o Estado trabalha para a superação das barreiras físicas e preconceituosas para a efetiva inclusão na escola, utilizando sempre do bom senso em relação a capacidade de desenvolvimento de aluno por aluno que necessite de um atendimento educacional especializado em uma sala de ensino regular. Portanto, cabe ao Estado a tarefa de buscar caminhos para superação de obstáculos presentes no seio social, levando em consideração que a educação é um direito de todos, sem distinção alguma.



Assim, Mantoan (2003 *apud* SCARDUA, 2008, p. 87) discute a questão da diferença, afirmando que a igualdade deve deixar de ser uma norma; não é o direito de ser igual que deve prevalecer, mas iguais direitos, apesar das diferenças. Deve-se lutar pela heterogeneidade, pela diversidade, pela riqueza que o diferente nos traz; não há nada de novo a aprender com o igual, mas a convivência com o diferente sem dúvida é valiosa. Portanto, faz-se necessário uma reestruturação física e oferta de cursos que preparem adequadamente os professores e equipe pedagógico-administrativa das escolas, para receber e oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos, sem exceção e preconceito, além, da aplicação devida das leis que permeiam a discussão da educação inclusiva e da inclusão no Brasil.

## **INCLUSÃO ESCOLAR: O GRANDE DESAFIO DO SÉCULO XXI**

O sistema educacional brasileiro vem sendo discutido e difundido ao longo dos anos, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996, que determinam a educação pública, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos brasileiros, no sistema regular de ensino, do ensino básico ao superior. Entre as muitas discussões afluídas ao longo desse período, a que mais vem destacando-se é a questão da educação inclusiva e o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, o que vem sendo um grande desafio a ser superado e alcançado neste novo século.

Mantoan (2006) aponta que a inclusão não pode ser mais ignorada, defendendo assim, uma escola que reconheça e que valorize as diferenças de seu alunado. Temos a necessidade de romper com a escola tradicional, que mesmo diante de tantas discussões, permanece com ideias de exclusão de alunos que apresentem algum tipo de dificuldade durante o ano letivo, visto que em muitos estabelecimentos de ensino ainda mantem-se a ideia de que os alunos chegarão às salas de aulas diferentes e ao final do ano, serão iguais em conhecimentos, homogêneos, e caso isto não aconteça, serão excluídos.

Porém, para Carvalho (2011, p. 25), existem duas formas de exclusão: na primeira, os que afirmam que os alunos com deficiência devem frequentar classes especiais, pois quase sempre, são construções anexas ao prédio principal da escola, e na segunda, nas escolas das



redes públicas governamentais e não governamentais de ensino, os alunos com deficiência têm sido excluídos com a justificativa de que não existem, nelas, condições em termos de recursos materiais e financeiros, pois desse modo, se sentem despreparados para trabalhar com a diversidade.

No entanto, a exclusão não está somente nos alunos com deficiência; Carvalho (2011, p. 97) diz,

refiro-me aos meninos e meninas na rua, às crianças e adolescentes que trabalham, a todos os que abandonam a escola precocemente, aos que têm doenças crônicas, aos encarcerados, às prostitutas, aos analfabetos, aos que vivem no campo, às populações nômades, às minorias linguísticas, aos negros, mulatos, aos desempregados, às crianças, jovens e adultos oriundos das camadas populares, pobres ou miseráveis, com ou sem dificuldade de aprendizagem.

Para efetivarmos uma verdadeira inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais, o governo necessita aplicar recursos na adaptação física das escolas, além no desenvolvimento profissional dos professores, para que os mesmos sintam-se habilitados a atender coerentemente esta classe que necessita de uma atenção diferenciada. Além do mais necessitamos vencer a visão tradicional de educação, reconhecendo e efetivando a educação como um direito de todos, sem exceção de classe social, ou condição física, mental, para estar inserida nas escolas brasileiras. Para isto, Mantoan (2006, p. 20) aponta que

Mais um motivo para se firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada. (MANTOAN, 2006, p 20).

Desse modo, os alunos não devem ser inferiorizados devido às dificuldades que apresentam, sejam estas em escolas comuns ou especiais, mas sim, deverão ser trabalhadas junto deles atividades que promovam o aprendizado, reconhecendo suas capacidades, mesmo em meio às limitações. Infelizmente, ainda percebemos escolas abertas para poucos, abertas para os considerados “normais”, e “essa situação se acentua drasticamente no caso de alunos com deficiência” (MANTOAN, 2006, p. 23). Além do mais, notamos que os conceitos de inclusão e exclusão estão intrinsecamente relacionados, já que a inclusão é a uma luta



incansável daqueles que buscam banir a exclusão, portanto, a inclusão sempre será um processo.

A questão da inclusão está vinculada sim, com este ideal de escola para todos. O que parece é que ainda não está claro para todos os educadores e pais o vínculo entre a inclusão e a proposta de “educação para todos”. É necessário ser esclarecido: “inclusão de todos em escolas de qualidade, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros e segundo garantir-lhes a permanência bem sucedida, no processo educacional escolar desde a educação infantil até a universidade” (CARVALHO, 2011 p. 49).

Para isto, busca-se o uso de estratégias de ensino que se sejam igualitárias. Deste modo, Villela, Lopes e Guerreiro (2013) apontam O’Brien (1992, 1993, 1994 *apud* STAIMBACK; STAIMBACK, 1999, p 53), por intermédio da convivência dos alunos com suas diferentes potencialidades e, limitações, os alunos aprenderão muitas coisas além do currículo formal propostos pelas escolas.

Entre os benefícios que os alunos das escolas inclusivas, desde a educação infantil até o ensino médio, comumente relatam estão a descoberta de pontos em comum com pessoas que superficialmente parecem e agem de maneira muito diferente; ter orgulho em ajudar alguém a conseguir ganhos importantes, aparentemente impossíveis; ter oportunidade de cuidar de outras pessoas; agir consistentemente baseados em valores importantes, como a promoção da igualdade, a superação da segregação ou a defesa de alguém que é tratado injustamente; desenvolver habilidades cooperativas na resolução dos problemas, na comunicação, na instrução e na prestação de ajuda pessoal; aprender diretamente sobre coisas difíceis, incluindo a superação do medo das diferenças; resolver problemas de relacionamento ocorridos em aula; lidar com comportamento difícil, violento ou auto destruidor; lidar com os efeitos de questões familiares no coleguismo; enfrentar e apoiar um no outro durante enfermidades graves ou morte de alguém de sua própria idade.

Assim, ainda há uma grande resistência à inclusão escolar devido a dívida que a sociedade brasileira tem em relação aos alunos que foram e ainda são excluídos por motivos banais (MANTOAN, 2006, p. 25).

Também é um trabalho conjunto de todos os profissionais envolvidos nestas questões, portanto, faz-se necessário à contínua busca pela escola que inclua, que reconheça, valorize as





diferenças, e busque verdadeiramente a educação de qualidade para todos, e isto, trabalho juntamente pela sociedade civil e pelos governantes do país.

## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SUAS CARACTERÍSTICAS E O AUXÍLIO FAMILIAR

Deficiência vem da palavra *deficientia* do latim e sugere algo que possua falhas, imperfeições, não é completo. É o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à biologia da pessoa. A Deficiência intelectual (DI) é caracterizada como uma incapacidade de limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quando no comportamento adaptativo, em domínios conceituais, sociais e práticos. Assim, três critérios devem ser seguidos e preenchidos de acordo com (NASCIMENTO et al., 2014)

- a) Déficit em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmada, tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.
- b) Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para agir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.
- c) Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento.

Portanto, podemos notar que o deficiente intelectual necessita ser levado a uma adaptação social e a convivência independente do outro para que possa desenvolver suas funções perante a sociedade, apesar de suas limitações. Além do mais, a deficiência intelectual está especificada em quatro graus de dificuldade, ou seja, deficiência leve, moderada, grave e profunda, e isto faz-se necessário a intervenção médica, pedagógica e, também, familiar, para o diagnóstico de tal deficiência. Sendo a “prevalência da deficiência



intelectual grave é de cerca de 6 por 1 000”. (NASCIMENTO et al., 2014). Com isso, indivíduos com o grau de deficiência grave podem apresentar agressividade e comportamentos disruptivos, inclusive causando danos a outros.

Foi no ano de 1995 que a expressão deficiência intelectual foi oficialmente utilizada, porém em 2004, a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde realizaram um evento em Montreal no Canadá, no qual o Brasil participou e aprovou o documento “DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL” (BRASIL, 2005). De acordo com Tédde (2012), “é um termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica”.

Na ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo inclusive das funções mentais, é considerado uma deficiência. A definição de deficiência intelectual mais aceita na atualidade é o proposto pela American Association of Mental Retardation (AAMR), que diz:

[...] funcionamento intelectual significativamente inferior o da média, acompanhado de limitações relevantes no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autonomia, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002 *apud* DANTAS; BONDEZAN, 2013).

Desse modo, é necessário que estes referentes devam aparecer antes dos dezoito (18) anos, como apresentar alguns obstáculos em seus comportamentos adaptativos, como dificuldade de relacionamento interpessoal, dificuldade de aprendizagem, não ter autonomia para a sua vida diária entre outros.

Uma das características do sujeito com deficiência intelectual é a significativa limitação do funcionamento na área intelectual e o reconhecimento do atraso desta área. Assim, permite elaborar e desenvolver um trabalho que atenderá suas peculiaridades e limitações, passando então, a não ser mais concebida como um traço definitivo e imutável, mas como uma condição, à medida que suas necessidades especiais sejam respondidas, visando seu desenvolvimento global. (BRASIL, 2005).



Pode haver dificuldades associadas ao juízo social, à avaliação de riscos, ao autocontrole do comportamento, emoções ou relações interpessoais, à motivação na escola, também ingenuidade em situações sociais e tendência a ser facilmente conduzido pelos outros, envolvimento criminal não intencional e falsas confissões e risco de abuso físico e sexual. (NASCIMENTO et al., 2014).

A deficiência intelectual caracterizada é pela redução no desenvolvimento cognitivo, sendo abaixo da idade cronológica da criança ou adulto, tendo um desenvolvimento neuropsicomotor mais lento.

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro. (HONORA & FRIZANCO, 2008, *apud* TÉED, 2002, p.23).

Para seu diagnóstico, faz-se necessária uma equipe especializada que possa analisar o comportamento social e educacional, mensuração da inteligência, entrevistas de anamnese e requer instrumentos e recursos que garantam resultados confiáveis.

As causas da D.I. são desconhecidas em 30 a 50% dos casos. Estas podem ser genéticas, congênitas ou adquiridas. Dentre as quais as mais conhecidas são: Síndrome de Down, Síndrome alcoólica fetal, Intoxicação por chumbo, Síndromes neurocutâneas, Síndrome de Rett, Síndrome do X-frágil, Malformações cerebrais e Desnutrição proteico-calórica. (TÉED, 2002, p.24).

O desenvolvimento de um sujeito com deficiência intelectual se dá de maneira diferente comparado ao desenvolvimento de um indivíduo que não evidencia tais condições. Assim, faz-se necessário compreender como se processa o tempo daquela pessoa com necessidades especiais, como é o amadurecimento das estruturas cognitivas e como devem ser trabalhadas, pois mesmo apresentando tais características, não significa que ela seja menos capaz de aprender. As limitações na área intelectual, sejam elas na execução de determinadas habilidades no cotidiano, no contexto escolar, social e família, quanto mais previamente forem identificadas, maiores serão as possibilidades de a pessoa receber apoio necessário para a sua adequação plena.



Portanto, não diz respeito apenas ao apoio escolar, mas também familiar, ou seja, a família é a principal base para uma pessoa com a deficiência intelectual. De acordo com Dantas; Bondezan (2013),

A família é a primeira responsável pela aprendizagem da criança. Mediante a atuação do adulto, ao se comunicar com a criança ou com outras pessoas na presença dela, que ocorre a internalização da linguagem.

Destarte, pode-se compreender que é por meio da convivência familiar que a criança passa a utilizar os instrumentos físicos e simbólicos, e da linguagem onde ocorre a transmissão do conhecimento contido, é de extrema importância este convívio para a formação de qualquer indivíduo.

Primeiramente, a família é a responsável pela formação da criança, em seguida vem a escola, a qual é a responsável pela a educação, sendo que a instituição deve-se portar como real ambiente de propostas pedagógicas aos alunos. Desse modo, tanto a família assume seu papel de auxílio, sendo a primeira mediadora da criança com deficiência intelectual, como a escola assumindo seu papel e construindo ligações de trabalho em conjunto.

Escola e família são dois pilares distintos que objetivam a construção de um mesmo indivíduo, os momentos de convivência podem ser diferentes, assim como os ambientes e métodos, mas ambos visam estimular na construção e evolução do aluno filho (DANTAS; BONDEZAN, 2013).

No que diz respeito ao nível de gravidade leve, em seu domínio social, se comparado com sujeitos da mesma faixa etária, percebe-se imaturidade nas relações sociais, como linguagem. Enquanto no nível de gravidade moderada, no que condiz ao domínio conceitual, o sujeito em idade escolar, ocorre progresso em leitura, escrita, na compreensão do tempo, na matemática, do dinheiro ao longo dos anos escolares. Na grave, no que condiz ao domínio prático, o sujeito necessita de apoio para todas as atividades cotidianas, como se vestir, refeições, banhar-se, não é capaz de tomar suas próprias decisões. E por fim, no que diz respeito à gravidade profunda do sujeito com transtorno do desenvolvimento intelectual, no domínio conceitual, busca-se o alto cuidado, o trabalho e a recreação. Algumas habilidades



como combinar e classificar podem ser adquiridas, porém as ocorrências concomitantes de prejuízos motores e sensoriais podem impedir o funcionamento dos objetos.

Finalizando, é fundamental que tenham aproximação entre os dois contextos, de maneira que possam reconhecer suas peculiaridades, sobre tudo no desenvolvimento e aprendizagem. Ou seja, família, escola, e os especialistas médicos devem trabalhar em conjunto, para que assim, possam vislumbrar o melhor caminho escolar que o sujeito possa ser inserido. Visto que, em decorrência da gravidade de sua deficiência intelectual, o mesmo poderá não conseguir desenvolver-se apenas em uma sala de ensino regular, fazendo-se assim, necessário e indispensável, o atendimento educacional especializado para ele.

## CONCLUSÃO

A educação de pessoas com necessidades educacionais especiais passou, ao longo dos anos, a ser enfrentada pela corporação como uma precisão absoluta, e com isso surge a preocupação de integrá-los ao meio social.

Desse modo, a educação não pode continuar ignorando o que acontece a sua volta, aniquilando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais, forma e instrui os alunos. É muito menos desconhecer que aprender implica em saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos.

Pensar a inclusão no mundo contemporâneo traz à tona a necessidade de repensar e reformular a educação escolar no Brasil. Para que a inclusão aconteça verdadeiramente nas escolas de ensino regular, é relevante a adaptação do espaço físico, além da profissionalização e capacitação dos professores, para o trabalho a ser desenvolvido com os alunos que apresentem necessidades especiais.

Para tanto, além de todas estas adaptações, temos que ter consciência da necessidade do trabalho em conjunto entre escola, governo e família, para que cheguem a um consenso que nem todos os alunos irão adaptar-se a realidade de uma sala de ensino regular, sendo indispensável a matrícula, ou em contraturno, frequentar uma sala ou escola que disponibilize



o atendimento educacional especializado. Porém, não somente para tais alunos com necessidades especiais, mas também para todos, assim Carvalho (2001, p. 72) diz que “pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças”.

Com isso, no embasamento do artigo, na inclusão de um aluno com deficiência intelectual, é necessária a realização da avaliação, pois sugere-se uma avaliação contínua, possibilitando o acompanhamento do processo acadêmico, mediante a utilização de instrumentos estruturados, adaptados e diversificados.

Incluir vai muito além de matricular o aluno com necessidade especial, no caso deste estudo, com deficiência intelectual, em uma sala de ensino regular, incluir significa a desmistificação de idéias preconceituosas e excludentes para com estes alunos, tendo consciência de que todos são capazes de aprender, dentro de suas limitações, desde que o trabalho seja desenvolvido de acordo com suas competências e em conjunto com a família.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_, Resolução nº 2. **Institui as diretrizes da educação especial na educação básica**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação Inclusiva**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. 176 p.

CANADA. Constituição (2004). Declaração nº 01, de 06 de outubro de 2004. **Declaração De Montreal Sobre A Deficiência Intelectual**. Disponível em: <[www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=10072](http://www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=10072)>. Acesso em: 31 jul. 2014.

DANTAS, Thiago Bogado; BONDEZAN, Andreia Nakamura. **A Relevância Da Família No Desenvolvimento Da Pessoa Com Deficiência Intelectual**. In: Semana Acadêmica Do Curso De Pedagogia Da Uniamérica, 7., 2013, Foz do Iguaçu. **Anais**. Foz do Iguaçu: IV Congresso Internacional de Educação, 2013. p. 10. Disponível em: <[file:///d:/downloads/eixo2\\_a relevância da família no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.pdf](file:///d:/downloads/eixo2_a%20relev%C3%A2ncia%20da%20fam%C3%ADlia%20no%20desenvolvimento%20da%20pessoa%20com%20defici%C3%AAncia%20intelectual.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2014.



ESPAÑA. Constituição (1994). Declaração nº 01, de 10 de junho de 1994. **Declaração De Salamanca Sobre Princípios, Política E Práticas Na Área Das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 10 jun. 1994. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; LOPES, Silvia Carla. VILLELA, Tereza Cristina Rodrigues. **Os desafios da inclusão escolar no Século XXI**. Disponível em <<http://www.bengalalegal.com/desafios>> Acesso em 05 ago 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: igualdade e diferenças: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. 4 ed. São Paulo: Summus, 2006. Cap1. P 15-29

NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa et al. **American Psychiatric Association. Revisão técnica: CARDIOLI, Aristides Volpato et al.** - 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.

SCARDUA, Valéria Mota. A inclusão e o Ensino regular. **Revista Facev**, Vila Velha, v. 1, n. 1, p.85-90, 2008. Semestral. Disponível em: <http://www.facevv.edu.br/revista/01/a%20inclus%c3%83o%20e%20o%20ensino%20regular.pdf>> Acesso em: 31 jul2014

NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa et al. **American Psychiatric Association**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.



## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO, RESPEITO E COMPROMETIMENTO.

SOUZA, Eva Aparecida Leal de – UNICENTRO/PR  
[eva-leal67@hotmail.com](mailto:eva-leal67@hotmail.com)

FREITAS, Flaviane Pellosa Molina - UNICENTRO/PR e UENP/PR  
[flavianefreitas@uenp.edu.br](mailto:flavianefreitas@uenp.edu.br)

**Tipo de pesquisa: T.C.C. de Pedagogia**  
**Grupo temático: Educação e Diversidade.**

### RESUMO

A inclusão escolar é uma realidade atual da política educacional brasileira. É também um desafio, pois se espera como consequência, uma mudança na proposta educacional das escolas regulares, para que os alunos com necessidades educacionais especiais que já estão fazendo parte do corpo discente das escolas brasileiras tenham um atendimento de qualidade. Assim, nessa temática, e baseando-se em uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, o presente trabalho tem por objetivo conhecer a proposta de inclusão escolar constante nas políticas educacionais, para identificar o que de fato é a inclusão escolar, levantar o que mudou ao longo das legislações brasileiras e destacar o papel do atendimento educacional especializado, da organização escolar e da prática pedagógica para melhor atender as necessidades educativas dos alunos que frequentam as escolas comuns. Considera-se que para haver a efetivação da proposta inclusiva é preciso acontecer várias adequações de cunho político, social e individual, sendo necessária a revisão no posicionamento dos recursos disponibilizados, tanto físicos, como humanos e financeiros. Assim, infere-se a necessidade de mudanças na postura das instituições educacionais para que a inclusão aconteça de fato, uma vez que nestes locais acontecem situações de intensa interação, fator que contribui para a formação cidadão dos indivíduos, sendo nestes momentos pode ser aproveitado para aprender a respeitar as diferenças e valorizar o outro. Dessa forma, se percebe que a proposta inclusiva não acontece separadamente, ela é fruto da parceria entre todos os segmentos da escola, apontando a importância de entender a proposta de inclusão por todos os membros da escola e buscar adequar às instituições educacionais, a família, os docentes e inclusive os alunos, para que unidos atinjam o objetivo da educação inclusiva, a promoção de verdadeira cidadania.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Diversidade; Inclusão escolar.





## INTRODUÇÃO

Entendendo que a inclusão faz parte do paradigma educacional brasileiro é relevante conhecer e refletir acerca dos fundamentos que a norteia, pois dessa forma a proposta educacional atingirá seu principal objetivo que é a construção de saberes significativos a todos os envolvidos nesse contexto (BRASIL, 2001).

De acordo com a legislação vigente, a proposta de uma educação que contemple a inclusão pode ser vista como uma ação de cunho político, cultural, social e, sobre tudo, pedagógico, elaborada para ser mais um instrumento que defenda o direito dos alunos conviverem com os demais aprendendo de forma interativa e sem limites preconceituosos (BRASIL, 2001).

A proposta educacional inclusiva pode ser tida como um paradigma educacional que se fundamenta, basicamente, na concepção de direitos humanos, sendo que os mesmos tratam da igualdade e diferença como valores indissociáveis (BRASIL, 2008).

Ao reconhecer que as situações que permitem a exclusão nos ambientes escolares precisam ser superadas, a proposta de educação inclusiva tem um papel de destaque no que se refere às discussões acerca da realidade atual, considerando todos os componentes da sociedade contemporânea, inclusive da função da escola frente à necessidade da população que se apresenta diversificada e com expectativas e anseios diferentes (BRASIL, 2007a).

É neste sentido que se pode esperar uma mudança na proposta educacional das escolas regulares, pois alunos com necessidades educacionais especiais, já estão fazendo parte do corpo discente das escolas brasileiras, sendo que para ter um atendimento de qualidade, há a necessidade de preparar os profissionais para que estes atendam as expectativas dessa nova demanda. Considerando então todos esses apontamentos, justifica-se a relevância da elaboração deste trabalho, tendo por norteio pesquisas bibliográficas.

Em suma, pode-se inferir que a inclusão trata da igualdade e diversidade entre os indivíduos com valores indissociáveis, fazendo com que a sociedade avance no sentido de buscar a equidade, ou seja, a igualdade de direitos e oportunidade entre os cidadãos, independentemente das suas peculiaridades e especificidades.



Neste sentido, as instituições de ensino regular tornam-se espaços privilegiados de desenvolvimento cognitivo e de formação humana, no qual o respeito às diferenças deveria ser uma prática rotineira. Para tal, a implantação das Salas de Apoio Multifuncionais é fator determinante para que a escola de ensino regular possa atender as necessidades dos alunos inclusos, lembrando que há determinadas especificidades que são contempladas com este atendimento diferenciado (BRASIL, 2006b).

Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo conhecer a proposta de inclusão escolar constante nas políticas educacionais e com isso identificar o que é inclusão escolar hoje e levantar o que mudou ao longo das legislações brasileiras e destacar o papel do atendimento educacional especializado, da organização escolar e da prática pedagógica para melhor atender as necessidades educativas dos alunos que a frequentam as escolas comuns.

Para se atingir os objetivos pretendidos, se desenvolverá uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, em livros e documentos legais, sendo, portanto de cunho bibliográfico. O presente estudo se justifica, frente a atualidade e importância do tema, bem como devido a atuação da autora como professora de apoio na rede pública de ensino fundamental que ajudará a enriquecer seu trabalho e contribuirá para a efetivação da inclusão.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE**

Observando a nova perspectiva educacional, várias iniciativas, movimentos e discussões em torno da educação culminaram na elaboração de documentos nacionais e internacionais, os quais buscam defender o princípio da inclusão. Dentre eles pode-se destacar a Declaração de Salamanca, e a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE-CEB Nº. 2/2001 (BRASIL, 2001b) que institui as normativas para a Educação Especial. Os objetivos mais comuns que são colocados em questionamentos nesses encontros são os que se refere a como criar contextos educacionais que sejam eficientes no ensino de todos os alunos, como proceder no encaminhamento pedagógico especializado identificando a rede de apoio à inclusão que mais proporciona condições educacionais ao aluno com deficiência, indicadores de quais as possibilidades que seriam mais acertadas na elaboração e execução da proposta de



uma escola que atendesse as necessidades de todos, em consonância com a proposta da Educação Inclusiva.

Considerando o que traz as determinações legais vigentes, infere-se que a Educação Inclusiva surge como um desafio para a proposta educacional em vigência, o qual se norteia em conceitos de homogeneidade, competitividade, comparativos, dando lugar ao individualismo e à exclusão. O reconhecimento dos erros atuais e a busca de construir uma nova concepção, em que as pessoas sejam vistas de forma igualitária, fazendo com que a sociedade seja mais humanizada fundamenta a proposta de uma educação para todos, educação esta livre de qualquer situação de discriminação, superando alguns conceitos que ainda regem a educação atual esta dentro do maior desafio para a efetivação de escolas inclusivas (BRASIL, 2008a).

Pensar uma sociedade para todos, em que haja o respeito à diversidade, atendendo às necessidades das grandes classes a também das pequenas é um desafio que está sendo enfrentado por vários segmentos da nossa sociedade. Nesse sentido, em 2003 o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial implantou o chamado Programa de Educação Inclusiva: Direito à diversidade, tendo por objetivo transformar todos os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de sensibilização, preparando gestores e educadores que dêem sustentação e garantam o direito de acesso de todos à escolarização, bem como a promoção de meios para a acessibilidade e a organização no atendimento educacional especializado.

Essa proposta vem promover condições para que todas as redes incluam nas classes regulares os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No ano de 2004, o Ministério Público Federal publicou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, documento que trata sobre o acesso de alunos com deficiência às escolas da rede regular, tendo por objetivo disseminar os conceitos e diretrizes para a inclusão, reafirmando assim o direito e os benefícios da escolarização e interação de alunos com e sem deficiência (BRASIL, 2004).

O Decreto nº. 5.296/04 (BRASIL, 2004) veio impulsionar o processo de inclusão em nosso país, regulamentando as Leis 10.048/00 (BRASIL, 2000a) e 10.098/00 (BRASIL,



2000b), as quais estabelecem normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com qualquer grau de deficiência.

Neste sentido, o Ministério das Cidades, elaborou programas específicos que visam promover a acessibilidade urbana apoiando ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos. Tempos depois, o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), regulamenta a Lei nº. 10.436/02, objetivando o acesso dos surdos à escola, dispendo sobre a inclusão da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como disciplina curricular. Também trata da formação e da certificação de professores e intérpretes de Libras e o ensino da Língua Portuguesa como secundária para os alunos surdos e por fim a organização da educação bilíngue na matriz curricular de ensino comum.

Em 2005 são implantados os NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação direcionando o atendimento educacional especializado e orientando as famílias dos alunos, tendo ainda por função a formação continuada dos professores, constituindo assim uma organização de política educacional inclusiva (BRASIL, 2007b).

Ainda pensando em movimentos que contribuem para a educação inclusiva cita-se a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) que estabelece que todos os Estados devem garantir um sistema educacional inclusivo que abranja todos os níveis de ensino, apontando a necessidade das escolas proporcionarem condições favoráveis ao desenvolvimento acadêmico e social de todos os educandos.

Para tal, medidas são necessárias para que seja garantido que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; [...]

As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2009, Art. 24).

Ainda no ano de 2006, a parceria da UNESCO com outros órgãos culminou na organização do Plano Nacional de Educação em Direitos Humano (UNESCO, 2006), que objetiva acrescentar ao currículo da educação básica abordagens sobre as pessoas com



deficiências e também desenvolver ações que possibilitem o acesso e a permanência na educação superior.

No intuito de melhorar as condições de profissionalização dos educadores, em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação, o conhecido PDE. O Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007c), responsável pelo amparo legal do PDE traz como objetivo principal para a melhora da educação ofertada, a formação de docentes para atuarem na educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade, por meio de adequações e reformas arquitetônicas das instalações escolares, direito ao acesso e a permanência das pessoas com deficiência na modalidade de ensino superior. No ano seguinte, foi criada a Política Nacional de Educação Especial, considerando os aspectos da educação inclusiva. Neste mesmo ano foi aprovada através do Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b) que dispõe sobre os setores e tipos de atendimento especializado no campo pedagógico.

Na perspectiva educacional inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002 (BRASIL, 2002) vem estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais que visam a formação de professores da Educação Básica, definindo que as instituições que ofertam o ensino na modalidade superior precisam se organizar curricularmente no sentido da preparação, capacitação e formação profissional primando pelo "acolhimento e o trato da diversidade", abordando e apresentando conhecimentos sobre "as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais" (BRASIL, 2002, p. 291).

Depois de muito se falar, vivencia-se uma época em que a educação especial é parte da educação básica e geral, sendo por este motivo que as instituições escolares têm por responsabilidade organizar-se para promover condições de que todos os alunos tenham acesso aos conhecimentos necessários a formação do cidadão, em observância ao nível de aprendizagem cada aluno. Portanto, conclui-se que para a construção de uma educação inclusiva é necessário mudanças na proposta educacional e também nos conceitos que a norteia (SASSAKI. 1997).



## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996) entende a educação especial como a modalidade educacional que deve ser ofertada aos educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, e todo esse processo chamamos de inclusão.

Sabe-se que para a implantação do processo de inclusão necessitar-se-á de nova postura das instituições educacionais que ofertam o ensino regular, faz-se necessário uma readequação dos Projetos Políticos Pedagógicos, os planejamentos também deverão ser revistos as metodologias aplicadas também deverão ser repensadas e as avaliações juntamente com as atitudes dos educadores serão fundamentais para a concretização desta proposta, sendo de extrema importância ações que favoreçam a integração social, respeitando as diversidades existentes (BRASIL, 2001).

Dessa forma podemos considerar que para a concretização da educação inclusiva é necessário adequações, tanto nos recursos humanos quanto nos recursos pedagógicos, tornando a inclusão um processo evolutivo que exige muita reflexão.

Em 1994 o movimento que deu origem ao documento conhecido como Declaração de Salamanca foi um marco decisivo na história da Educação Especial, pois este contribuiu para ampliar o conceito sobre as necessidades especiais, destacando todas as especificidades das pessoas, desde crianças á adultos, que possuem limitações ou grande capacidade, abordando em especial o campo pedagógico. Para isso o referido documento traz como norte o seguinte princípio que direciona toda sua linha de ação “todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança” (UNESCO, 1994, p. 18).

Portanto, ao analisar este documento percebe-se que este propõe uma pedagogia inovadora, a qual tenha a criança em sua totalidade como centro da educação. Dessa forma é necessário que haja mudanças na postura do professor, que até então via a educação sob um olhar diferente, pois tendo a criança como foco principal, temos uma variedade de realidades e potencialidades que deverão ser consideradas. Isto deixa a prática educacional mais humanizada, onde o aluno tem seu valor reconhecido, considerando seus limites, fazendo com que a inclusão aconteça verdadeiramente (UNESCO, 1994).



Pode-se perceber que no cenário educacional brasileiro há muitos professores que não estavam preparados para trabalhar com a inclusão em suas salas. O fato dos professores não saberem lidar com as dificuldades educativas dos alunos inclusos acabou por serem determinantes até mesmo no entendimento de alguns pais que lamentam por seus filhos terem sido desligados das antigas escolas e não terem mais o atendimento que tinham enquanto alunos de uma Escola Especial.

Neste sentido, observa-se certa fragilidade na proposta de inclusão, a qual se não dada a devida atenção, pode gerar preconceito contra essa demanda. Sabendo que não houve a capacitação dos professores, e em alguns casos, nem mesmo a adequação das instalações físicas das escolas, há uma proposta de iniciativa do governo federal que trata da capacitação a distância de professores por meio de programas EAD (MANTOAN, 2007).

Nota-se a deficiência de condição de grande parte das escolas públicas, assim como o despreparo que professores, de modo geral, tem demonstrado no que se refere ao atendimento das dificuldades educacionais especiais que os alunos inclusos apresentem, por isso é de extrema urgência a reversão deste quadro, uma vez que não há como ignorar o fato de que alunos com necessidades especiais de atendimento são mais constantes nos ambientes que ofertam ensino regular (MARCHESI, 2001).

É de suma importância refletir sobre o sentido da escola inclusiva e considerar todas as diferenças que ela deve atender. Esta deve priorizar um planejamento que atenda as necessidades e também que busque capacitar seus profissionais, sendo importante que seja norteada por princípios que tratem de questões de classe, gênero, etnia, dentre outros de forma igualitária e justa, assim poderá ser tida como uma escola de prática inclusiva (BRASIL, 2007c).

Em consideração a todos os questionamentos gerados pela proposta da inclusão, os segmentos políticos de nosso país propõem o Atendimento Educacional Especializado – AEE, o qual “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008b).

Podemos entender este atendimento como sendo um meio de auxiliar na formação dos alunos primando pela autonomia e independência dentro e fora da escola. Os



atendimentos que são ofertados atendem as necessidades específicas de cada aluno, as chamadas Salas de Recursos Multifuncionais, fazendo com que haja um contato frequente entre o professor desta com os das salas regulares onde os alunos estarão incluídos, conforme consta nas determinações legais (BRASIL, 2006b).

Conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6.571/07 (BRASIL, 2007a), o atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais esta direcionada á seguinte demanda:

[...] aqueles [...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006). Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2007a).

A documentação que ampara esta iniciativa traz que estar matriculado no ensino regular é uma exigência para que aluno possa usufruir deste atendimento diferenciado. O mesmo pode ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado, os quais precisam estar em consonância com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2006b).

No contexto da proposta da educação inclusiva, faz-se necessário a construção de uma proposta pedagógica que norteie todo o trabalho, tanto das escolas especiais como de ensino comum, apontando a relevância em capacitar os profissionais para melhor desempenhar suas funções como também as readequações estruturais e físicas que são necessárias (BRASIL. 2008b).





Não há como ignorar o fato de que as escolas de ensino regular precisam se reorganizar para direcionar seu trabalho à prática da inclusão, pois já no texto constitucional (BRASIL, 1988), aparece que a escola regular é o local mais indicado para ofertar o atendimento educacional especializado.

Esta afirmativa se funda no princípio de que o Atendimento Educacional Especializado realizado na própria escola do aluno atende mais objetivamente as necessidades educacionais específicas da criança, pois desta forma podem ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os envolvidos no processo educacional (BRASIL, 2006b). Isso faz com que os alunos sejam colocados numa situação de igualdade aos demais, pois suas dificuldades e potenciais são percebidos por todos, fazendo com seja criado meios para que possa ampliar sempre mais seus limites.

É sabido que é favorecida a evolução dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos que possuem necessidades educacionais especiais quando da participação efetiva da família na vida escolar do filho, sendo que são partes indispensáveis na elaboração dos Planos de Atendimento Educacional Especializado juntamente com os professores (BRASIL, 2004).

A participação familiar no contexto escolar dar-se-á por meio de reuniões, visitas e entrevistas, e com isso os dados importantes são levantados para posteriores análises e ainda estes são momentos de ricas oportunidades de transmitir informações de como atuar com maior eficácia junto ao aluno, tudo isso contribui para um estreitamento de laços que são benéficos ao processo de desenvolvimento dos alunos (MARCHESI, 2001).

Sabe-se que a inclusão é um tema que atualmente é muito abordado, mas no contexto educacional continua sendo um grande desafio e neste sentido a Política Educacional Nacional viabiliza o acesso à inclusão ofertando recursos tecnológicos, equipamentos específicos, metodologias diferenciadas e profissionais especialistas para atuar na proposta inclusiva (BRASIL, 2008a).

Observa-se que urgente a necessidade de mudanças no contexto social e também educacional no que se refere às concepções e conceitos que acabam por permitir situações preconceituosas (BRASIL, 2007c). Pode-se afirmar que a inclusão escolar tem como principal



objetivo proporcionar a igualdade de direitos, isto é, que todos devem e podem conviver e aprender juntos independentes de suas diferenças.

Aquino (1998) cita que:

Mas, alegremente, lembrei-me de que sabia, também, de história que falavam da superação de preconceitos, como a do menino que teve a ajuda dos colegas e da professora para ultrapassar suas dificuldades práticas de escrita, decorrentes de movimentos involuntários de seus braços; da menina cega que recebia colaboração sistemática de classe para as gravações das matérias escritas e dos exercícios de lousa; do menino com ambas as pernas amputadas que foi parar na diretoria pois sua lição era a cópia escrita da de seu colega; da professora que se organizou para falar sempre de frente para a classe e assim não privar o aluno surdo de suas explicações; dos pais de alunos de uma determinada classe que, em mutirão, construíram pequenas rampas de madeira em diversas partes da escola, facilitando assim o acesso da cadeira de rodas usada por uma das crianças[...] (AQUINO. 1998. p.27)

A proposta da educação inclusiva aponta para importância da adaptação curricular, a qual deve acontecer por meio de ações da equipe multidisciplinar. A referida equipe tem por obrigação oferecer suporte tanto ao professor quanto ao portador de necessidades especiais, para que se alcance o sucesso na inclusão. Este acompanhamento deverá acontecer permanentemente, norteando-se por estudos e pesquisas com o fim de promover a inserção e a permanência dos alunos que têm alguma deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 2008b).

Dentre os autores que pesquisam sobre o assunto, Fonseca (1995) afirma que:

É necessário encontrar o método que permita à criança aprender. É o método que se adapta à criança e não o contrário. Utilizar planos detalhados e específicos, prever alternativas, selecionar materiais, trabalhar com objetivos, escrever objetivos em termos operacionais, verificar se estão a ser ou não alcançados, acompanhar permanentemente a evolução da criança com processos de registro intra e inter-individuais, aplicar reforços positivos, sistematizar a aprendizagem com base numa seqüência hierarquizada, generalizar e transferir as aquisições já aprendidas para novas situações, procurar e criar materiais e recursos que se ajustem às necessidades das crianças, encorajar e entusiasmar a conduta das crianças, etc. Devem ser outras tantas características da mudança a imprimir. (FONSECA. 1995. p.373)



Neste sentido a instituição escolar para ser inclusiva deve nortear-se nos princípios e valores éticos, primando pela promoção da cidadania e da justiça, se colocando dessa forma como um importante instrumento de mudança no paradigma social. São vários os entendimentos acerca da inclusão, porém todos culminam num mesmo entendimento, atender as necessidades específicas dos alunos. Para Sasaki (1997) inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da via (SASSAKI. 1997. p. 41).

Considerando o colocado até o momento, os ambientes escolares deverão ser verdadeiros espaços democráticos onde todos os alunos têm suas necessidades atendidas, sendo que para tal deve refletir sobre o Projeto Pedagógico, Currículos, Métodos e sistemas avaliativos, bem como sobre a prática docente.

Portanto, para que se concretize a inclusão é necessária uma nova postura dos segmentos político, econômico, social e educacional, de modo a compreender os desafios e os benefícios que este projeto apresenta.

## A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Quando pensamos em um ambiente escolar inclusivo, devemos refletir sobre como tornar o ambiente verdadeiramente inclusivo? Não é possível, sem que a escola investigue e conheça as especificidades de seus alunos, estabelecer diretrizes curriculares que reflitam e contemplem as necessidades sociais do meio em que esta inserida.

Para Mantoan (2007, p. 47), dentre as mudanças que o campo educacional exige, a mais importante aponta para a necessidade de estimular a elaboração do seu Projeto Político Pedagógico usando de autonomia e tendo a participação efetiva dos interessados no bem estar de toda a demanda atendida pelo estabelecimento de ensino. Para que tal proposta seja efetivada satisfatoriamente é de suma importância que a escola formule as propostas



curriculares reconhecendo e valorizando o alunado em suas peculiaridades individuais, étnicas, de gênero e cultura.

Não podemos imaginar uma educação para todos quando a instituição escolar determina o agrupamento de alunos pré classificados pelo nível de conhecimento que possuem, pelas dificuldades que apresentam, pelas especificidades que trazem consigo ou pela necessidade que apresentam de terem um atendimento diferenciado dos demais.

Vale destacar que, a verdadeira aprendizagem acontece da interação com os diferentes, pois somos todos portadores de alguma necessidade diferenciada, seja no campo educacional, profissional, familiar, social, etc. (BRASIL, 2007b). Então se o Projeto Político Pedagógico permitir que haja uma separação, este comprovará que apesar da teoria a escola, na prática, não é inclusiva.

Sabe-se que uma nova maneira de formar as turmas escolares não baste para promover a inclusão, porém já é o início de uma longa caminhada visando a integração do portador de necessidades especiais no meio ao qual vive, assim como garante a legislação vigente. Temos que acreditar que a inclusão não implica no desenvolvimento de uma proposta de ensino individualizado, destinado aos alunos que apresentem déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros transtornos relacionados ao desempenho escolar (BRASIL, 2007b).

A visão inclusiva não segrega os atendimentos escolares, tanto dentro ou fora das salas de aula seguindo as orientações de técnicos, professores ou currículos adaptados a determinadas especificidades. Na verdade podemos dizer que é em erro acreditar que esses profissionais conseguem predeterminar a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem entendido e aprendido pelos alunos (BRASIL, 2001).

Comprovadamente pode-se dizer que é o aluno que adapta ao novo conhecimento, sendo que só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual, cabendo ao mesmo individualizar sua aprendizagem. Isso se concretizará quando o ambiente escolar, as atividades e as intervenções do professor o permitam pensar, decidir e realizar suas tarefas, segundo seus interesses e possibilidades (BRASIL, 2001).

Uma proposta aplicável é o trabalho coletivo e diversificado nas salas de aula, sendo esta prática compatível com a proposta inclusiva da escola preocupada em auxiliar na



formação de novas gerações. Através de atividades assim desenvolve-se a cooperação, o reconhecimento da diversidade humana e a valorização do trabalho de cada pessoa. O fato de que é comum que sejam em ambientes escolares que aprendemos a viver e conviver com os demais, a dividir as responsabilidades e repartir as tarefas, coloca a escola como destaque em nossa vida. Elas devem trazer que os conteúdos disciplinares não têm fins em si mesmos, sendo espaços educativos que auxiliam na construção de cidadãos críticos, atuantes e conscientes (BRASIL, 2001).

Norwich (1993 apud MARCHESI, 2001), referindo-se a questões problemáticas, falou de dilemas. Um dilema implica uma escolha entre várias alternativas que tem conseqüências positivas e negativas simultaneamente.

Diante dessas questões, é imprescindível propor mudanças profundas para conseguir escolas abertas para todos, é preciso analisar profundamente ao se tomar decisões concretas sobre o atendimento oferecido aos alunos com necessidades educativas especiais.

Ao se analisar os dois dilemas considerados mais relevantes: o que diz respeito ao currículo que se deve oferecer aos alunos com graves problemas de aprendizagem e o que diz respeito à provisão de novos recursos destinados a proporcionar-lhes uma educação melhor, observa-se que as escolas baseiam-se na manutenção de um currículo comum para todos os alunos.

Os alunos, porém, não são iguais. Inclusive afirma-se que todos os alunos são diferentes em seus ritmos de aprendizagem e em seus modos pessoais de enfrentar o processo educacional e a construção de seus conhecimentos.

## CONCLUSÃO

Com o presente trabalho verificou-se a necessidade de mudanças no paradigma educacional, bem como nos conceitos sociais que se tem à respeito daqueles que possuem necessidades educacionais diferenciadas. É de extrema urgência uma revisão de valores morais que norteiam nossa sociedade.

No que se refere aos ambientes escolares, nota-se que através das iniciativas que estão sendo desenvolvidas vislumbra-se o início de um processo que norteará as mudanças necessárias, uma vez que é nas escolas que se inicia, concretamente, a formação dos cidadãos.



Quanto à proposta da educação inclusiva cabe especialmente aos gestores fazer com que seja entendida como uma possibilidade de todos terem os mesmos direitos e serem tidos como iguais, porém, com suas especificidades respeitadas e valorizadas.

No que se refere aos profissionais da educação, de modo geral, devem ser preparados para atuarem com qualidade junto aos alunos inclusos. É importante que seja despertado nestes profissionais o entendimento de que todo aluno possui potencialidades e limites que se bem explorados vão sendo ampliados e permitindo a construção de conhecimento.

Portanto, este trabalho apontou a importância de entender a proposta de inclusão e buscar adequar às instituições educacionais, a família, os docentes e até mesmo os inclusos para que unidos atinjam o objetivo da proposta inclusiva, a promoção de verdadeira cidadania.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas e teóricas práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado. Centro de Referência em Educação, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.048/00. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. 2000a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 10.098/00. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2000b. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br>>. Acesso em: abr. 2014.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/01 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em maio de 2014.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/02. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília: 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em abr. 2014.



\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 5.296/04. Prioridade De Atendimento Às Pessoas Com Necessidades Especiais.** Brasília: 2004.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 5.626/05. Língua Brasileira de Sinais – Libras.** Brasília: 2005.

\_\_\_\_\_. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legal. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Salas de Recursos Multifuncionais:** espaço para atendimento educação especializado. Brasília: 2006b.

\_\_\_\_\_. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2007a. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em ab. 2014.

\_\_\_\_\_. **Altas Habilidades / Superdotação- Encorajando Potenciais.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Brasília: 2007b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094/07. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Brasília: 2007c.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

\_\_\_\_\_. **DECRETO nº 6.571/08. Atendimento educacional especializado.** Brasília: 2008b.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 6.949/09. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília: 2009

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem** - 2 ed.rev.aum. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa; FIGUEIREDO, Rita. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Deficiência Mental.** Secretaria de Educação Especial. 2007.

MARCHESI, A. **A Prática das Escolas Inclusivas.** Em Rodrigues, D. (org.) Educação e Diferença Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.



UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em ab. de 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Presidência da República Ministério da Educação Ministério da Justiça. Brasília, 2006.





## A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ

SILVA, Andreia Virginia da<sup>10</sup>  
[deia.virignia.silva@gmail.com](mailto:deia.virignia.silva@gmail.com)

LEVANDOVSKI, Ana Rita<sup>11</sup>  
[anarita@uenp.edu.br](mailto:anarita@uenp.edu.br)

**Tipo da Pesquisa: Especialização em Políticas Públicas Para Educação**  
**Grupo Temático: Formação de Professores**

### RESUMO

Esta pesquisa discorre sobre as possibilidades do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, no que tange a formação continuada. Tendo como foco os professores da rede básica, buscamos por meio da pesquisa, verificar como a formação continuada no Paraná, tem sido evidenciada enquanto Políticas Públicas governamental. Para nortear este trabalho, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: De que forma o PDE, enquanto programa de formação continuada, contribui para a formação dos professores da rede básica de ensino do Paraná? Como objetivo geral propomos discutir a formação continuada, destacando o PDE como Política Pública que busca qualificar os professores para atenderem aos desafios abarcados pela contemporaneidade. Sucessivamente elencamos os objetivos específicos: relatar a relevância da formação continuada, enquanto política pública; analisar o PDE do governo do Estado do Paraná; realizar estudo empírico com os professores da Rede Básica de Ensino do município do norte do Paraná que estão cursando ou já concluíram o programa na Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. A metodologia de pesquisa foi documental, fonte essa que nos possibilitou compreender o processo histórico e legal das leis que regulamentam o PDE no Paraná; bibliográfica, para que por meio dos referenciais teóricos disponíveis sobre o assunto realizássemos nossa pesquisa para discutirmos sobre o tema. Obtivemos por meio de questionário, o posicionamento dos professores, sobre essa Política Pública de Formação Continuada. Como resultado, concluímos portanto, um cenário positivo, pois os professores envolvidos apontaram o programa como sendo um meio de aprimorar seus conhecimentos e ainda de valorização aos anos de carreira docente, sugerindo que esse fosse ampliado para toda rede básica.

**PALAVRAS CHAVE:** PDE. Formação Continuada. Formação de Professores.

<sup>10</sup> Aluna do Curso de Especialização em Políticas Públicas para a Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – Campus Cornélio Procopio.

<sup>11</sup> Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL.



## INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil tem uma história de avanços e retrocessos. Após sua aparição pós independência, por volta de 1890, essa passou por várias fases que se materializaram em leis, decretos, tendências pedagógicas, até os programas de formação dos governos federal, estadual e municipal que conhecemos atualmente.

Considerando então que o cenário pedagógico de nosso país esta sempre em movimento, cabe ao governo, nas suas três esferas, oferecer aos professores condições teóricas para que esses possam analisar as mudanças no cenário educacional, e possivelmente compreenderem as transformações no cotidiano escolar. Tem-se na formação continuada à possibilidade de capacitar os profissionais da educação para as mudanças, tanto as teóricas quanto as sociais, políticas e culturais.

O mundo esta em constante transformação, vivemos na era da tecnologia digital, e se considerarmos que o homem organiza-se em sociedade para construir e transformar o meio a sua volta, percebemos que as mudanças que antes eram evidenciados em décadas, por exemplo, atualmente evidenciamos as transformações mês a mês, em uma dinâmica estupenda. Nesse cenário, o professor busca corresponder procurando acompanhar tais mudanças. Todavia, as exigências são inúmeras e abrangentes. Levandovski (2008, p. 15) menciona as palavras de Nóvoa, (2003, p.14) que afirma “os professores podem muito. Mas não podem tudo”.

As exigências no que se refere ao trabalho do professor, os quais devemos ressaltar que, aos olhos da sociedade capitalista, é um trabalhador como outro qualquer, diferenciando-se quanto ao produto do seu trabalho, o qual não pode ser materializado (MARTINS, 2007) como, por exemplo, quando um artesão talha sua obra prima. O que, evidentemente, não diminui sua responsabilidade com o processo educativo e, obviamente, com sua própria formação, já que as mudanças no cotidiano escolar fazem parte da relevância em se tratar a formação continuada com devido cuidado e compromisso social.

Discorrendo então sobre formação continuada dos professores da rede pública estadual, elencou-se como problema de pesquisa: de que forma o PDE, enquanto programa de formação continuada, contribui para a formação dos professores da rede básica de ensino do Paraná? Sendo o objetivo geral da pesquisa, discutir a formação continuada, destacando o



PDE como Política Pública que busca qualificar os professores para atenderem aos desafios abarcados pela contemporaneidade. Consecutivamente têm-se os objetivos específicos: relatar a relevância da formação continuada, enquanto política pública; analisar o PDE do governo do estado do Paraná; realizar estudo empírico com os professores da Rede Básica de Ensino do município do norte do Paraná que estão cursando ou já concluíram o programa na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Organizamos nosso trabalho em três seções, sendo que, na primeira abordamos a formação continuada de forma ampla, porém, tendo como foco o PDE do Paraná. Nessa perspectiva relembramos fatos que demarcam a história da formação de professores no Brasil e seguimos para os desdobramentos da formação no contexto paranaense, sobretudo, no PDE.

No segundo momento enfatizamos o programa PDE, dissertando sobre sua criação no governo estadual em 2004, e de como esse vem se materializando enquanto Política Pública no Paraná.

Dando encaminhamento ao problema elencado, em nossa terceira e última seção apresentamos o resultado da pesquisa empírica realizada com professores da rede básica de ensino, chegando por fim as considerações finais, onde relatamos quais foram as contribuições pertinentes após o estudo acerca do PDE no Estado do Paraná, fazendo uso dos autores que corroboram com os temas pesquisados e relacionados à formação de professores, assim como dos professores que contribuíram com nossa pesquisa.

## **PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL & FORMAÇÃO CONTINUADA: POLÍTICA PÚBLICA EM PROL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PARANÁ**

No Brasil, assim como em todos os demais países do planeta, o processo de ensino sempre existiu mesmo que de forma informal, como algo natural, pois faz parte da essência do homem transferir para seus póstumos seus hábitos, costumes, religião, crenças e outros fatores, tais quais determinam a cultura de um povo, logo de toda uma sociedade (LARAIA, 1932).



Entretanto, com o tempo o ensino foi se tornando cada vez mais sistematizado. Nesse sentido, pensando na formalização do processo de ensino do nosso país, o qual segundo Saviani (2008)

a origem das instituições escolares pode ser localizada em 1549 com a chegada dos jesuítas que criaram, na então colônia portuguesa, a primeira escola brasileira” (MATTOS, 1958, p. 37 *apud* SAVIANI 2008, p. 1)”.

Quarenta e nove anos após o descobrimento do Brasil, podemos então dizer que por volta dos anos 1600, os problemas educacionais não são apenas da atualidade. Esses se avultaram ao longo da história, culminando para os problemas na educação postos na contemporaneidade, como indisciplina, violência, manutenção social, práxis reflexivas incoerentes, entre outros.

Outra situação vivenciada no Brasil fica a cargo das mais variadas tendências pedagógicas, postadas ao longo da história da educação, as quais, deixaram marcas na formação dos profissionais. Cada qual partiu de uma vertente específica, causando aparente confusão entre as verdades de cada tendência teórica e de como essas chegavam ao chão da escola.

Nesse cenário temos, por exemplo, por volta de 1882, a chegada das ideias da Escola Nova nas escolas brasileiras, a qual foi o divisor de águas entre a educação tradicional e a renovada, o que juntamente com o aprender a aprender causou grandes dúvidas na forma de ensinar e em como ensinar, conforme nos alerta Duarte (2009, p. 65), “Pois bem, mostrar-lhes-ei que o lema 'aprender a aprender' sintetiza, isto sim, uma pedagogia reacionária, uma pedagogia que leva ao esvaziamento da educação escolar e do papel do professor nessa educação, em síntese, uma pedagogia 'antiescolar'.”

No entanto, as mais variadas tendências pedagógicas que surgiram ao longo da história da educação deixaram marcas na formação dos profissionais, pois cada qual partiu de uma vertente específica, causando aparente confusão entre as verdades de cada tendência teórica e de como essas chegavam ao chão da escola.

Na atualidade, temos na formação continuada uma arma para suprir as necessidades teóricas decadentes da fragmentação da formação inicial, que segundo "analistas têm



mostrado que a formação inicial vem sendo cada vez mais desqualificado e substituída pela formação continuada” (LIMA, 2011 p.20). Fato este que alimenta discussões sobre o fracasso escolar e, conseqüentemente, a formação de professores, uma vez que esses profissionais estão diretamente à frente do processo de ensino e aprendizagem. Apontar o professor como provável culpado pelos problemas educacionais, parece-nos cômodo para quem, de cima para baixo, dita as regras que regem o sistema educacional. Nesse cenário,

Destacar a figura central do cenário educacional a pessoa do professor e a sua formação particular pode ter duas conseqüências nefastas. A primeira delas representa deslocar a atenção do conhecimento para o autoconhecimento, fato já experiência do com o movimento escolanovista que teve como resultado uma baixa qualidade no ensino, decorrente da despreocupação para com a transmissão do saber historicamente sistematizado. A segunda conseqüência, que mantém íntima a relação com a primeira, implica que, ao conferir primazia ao professor e sua formação, se retira de foco aquilo que está no âmago da crise educacional contemporânea, ou seja, a função social da escola. (MARTINS, 2007, p. 24, grifo do autor).

Deste modo, percebemos então o risco em se apontar o professor como sendo o culpado, pois em linhas gerais a escola tem perdido sua essência, sua função de socializar o saber historicamente produzido (MARTINS, 2007).

O estado do Paraná por sua vez, oferece oportunidades aos professores da rede básica para que retornem à universidade e, ao mesmo tempo, possam ter contato com outros professores de sua área. Oportunidade esta que deverá proporcionar momentos de discussão sobre os problemas vivenciados em sala de aula e, então, dividir experiências e aprendizado. A estes professores PDE,

[...] é concedido licença de um ano letivo para que frequente a universidade em sua área de sua formação inicial, em atividades planejadas especialmente para o programa, sendo: aulas inaugurais; cursos; encontro de orientações, seminários e encontros regionais. Essas atividades são realizadas de forma presencial, nas Universidades públicas do Estado do Paraná e de forma semipresencial, em permanente contato do professor PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa. Esse é um aspecto considerado fundamental, porque o professor compartilha o



que está aprendendo com os demais professores da rede. (POSSI, 2012, p. 96)

Nesse cenário os professores criam uma rede de informações, na qual colaboram com a qualidade da educação paranaense, discutindo fragilidades e propondo alternativas para resolução dos problemas apresentados nas discussões. Ações de um trabalho educativo sistematizado, que “[...] exige um claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo momento, implica permanentes tomadas de decisões. A intencionalidades, por sua vez, é um pressuposto da consciência, e esta, o núcleo da personalidade” (MARTINS, 2007, p.5).

O PDE deve, portanto, segundo o próprio programa “proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática” (PARANÁ. Programas e Projetos - PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional). Por meio, do objetivo elencado para o programa, ressaltamos a importância do professor em sua prática docente, no qual a função da escola e do professor se completa, não se desassociando uma da outra.

## **PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL NA BUSCA PELA CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES: REDIMENSIONANDO PRÁTICAS**

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) é parte do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Decretado e sancionado pelo governo estadual, com a Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004, institui no capítulo VII, a quem o programa foi destinado e o seu objetivo.

Art. 20. Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, destinado ao Professor, com objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e sócio-culturais da Comunidade Escolar. (PARANÁ, 2004 Lei complementar 103).



Desde então, os professores da rede básica de educação do Paraná que se enquadram nas especificidades do programa têm realizado o PDE, sendo uma exigência do programa que o professor tenha alcançado, no mínimo, o Nível II, classe 8 (PARANÁ, 2010).

O documento síntese que dispõe sobre os pressupostos conceituais, apresenta que “O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE instaura uma nova política de Formação Continuada que valoriza os professores que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná.” (PARANÁ, 2010, p.01). O PDE é, portanto, para o Paraná, uma política pública que busca melhoria da educação no Estado, proporcionando aos professores a oportunidade de se qualificar.

Neste caso, com o diferencial de em um primeiro momento estar cem por cento fora das suas atividades de sala de aula, e em seu segundo ano com vinte e cinco por cento de afastamento de suas atividades. Uma forma de valorização do profissional para que tenha disponibilidade de tempo para dedicar-se aos estudos acadêmicos e, gradualmente, poder retornar às suas atividades.

Levando em consideração a responsabilidade da sociedade paranaense com a educação, evidenciamos um avanço, pois deixou-se a falácia de que a formação continuada deve ser emplacada, uma vez que o PDE é exigência legal, e, criou-se um mecanismo de formação no Estado, em prol dos professores da rede básica de ensino.

Segundo Martins e Duarte (2010), em uma forma de organização via Estado, a formação continuada é de responsabilidade de ambos: Estado e Professor, enquanto “formação profissional e atividade produtiva” (p. 14).

A intencionalidade do trabalho educativo é uma forma de produção não material do próprio trabalho. Evidenciamos que, a formação continuada é a materialização organizada e intencional, em que o professor, após anos de sala de aula, pode tanto se apropriar de novos conhecimentos quanto aprofundá-los num exercício para redimensionar suas práticas, alicerçadas em teorias.

Ressaltamos que a formação continuada não só no Paraná, mas em todo o país, tem sido objeto de estudo. Como também fomentado na última década políticas públicas para a educação, uma vez que essa ascendeu-se junto as reformas educacionais, sobretudo, pós promulgação da LDB em 1996.



No que tange a conceituação do PDE, o documento síntese da Secretaria de Estado da Educação conceitua formação continuada,

Conceituamos como Formação Continuada, no âmbito desse Programa, o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, em estreita relação com as IES, com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar. (PARANÁ, PDE, 2010, p.3)

Moraes e Teruya ([s. d]), destacam o PDE do Paraná como um programa de formação continuada de superação, uma vez que

O PDE do Paraná se configura como um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na educação básica, superando o modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua. Trata-se de um programa integrado com as instituições de ensino superior e ainda, com possibilidades de criação de condições efetivas, no interior da escola, para debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber. (MORAES; TERUYA, [s. d.], p.4. Grifo nosso).

Tem-se no PDE, não alunos, mas, professores, com todas suas “características pessoais, as vivências profissionais, as histórias de vida, a construção da identidade, etc” (MARTINS, 2007, p. 09). Para tanto a Secretaria de Educação do Paraná elenca os pressupostos que o PDE assume.

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber. (PARANÁ, Documento Síntese PDE, 2010, p. 2-3).





O modelo de formação que o PDE assume, integra professores da rede pública básica às universidades, aonde juntos, irão se atentar às reais necessidades de mudanças no cenário educacional paranaense. Não estarão em um programa de formação continuada, mas, em uma integração entre educação básica e ensino superior, na busca da superação dos problemas evidenciados pelos professores no chão da escola.

Completamos com Moraes e Teruya ([s. d]).

Este modelo de formação proporciona aos professores/as retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, sendo realizado de forma presencial nas IES públicas do Estado. Em alguns momentos seria utilizada a forma semi-presencial, em que os professores/as PDE entrariam em contato com os pares nas escolas através de atividades postadas na página do Portal Dia a dia Educação disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação, em formato de atividades colaborativas (p. 10).

Quanto à proposta do governo do estado, fica claro que esse pretende junto com as IES proporcionar aos professores uma formação continuada, na qual esses retomam as atividades acadêmicas proporcionais a sua formação inicial.

Podemos evidenciar esse compromisso do Estado, em unir educação básica e ensino superior, na página virtual da Secretaria da Educação – Dia a Dia Educação:

O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela [Lei Complementar nº 130](#), de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

Diante do exposto, fica claro a importância do programa no que tange as políticas públicas da rede básica, vinculadas ao ensino superior, uma vez que o programa permite que ambas os níveis de ensino se aproximem para que possam refletir e teorizar a prática escolar. Cada qual com sua finalidade, agora juntas, por meio do PDE, integrando a formação continuada.



## PROFESSORES PDE: UMA VISÃO PARA ALÉM DO PROGRAMA

Como forma de compreendermos, qual a visão dos professores que estão realizando ou já realizaram o PDE, vêm o programa, realizamos uma pesquisa de campo em uma cidade, situada no norte do Paraná.

Aplicamos questionário em seis professores, os quais nomeamos de, <sup>12</sup>P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Todos os professores envolvidos na pesquisa realizaram ou estão realizando o PDE, na UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná. O questionário foi composto por cinco questões, das quais quatro eram abertas e uma fechada, podendo os envolvidos transcreverem suas observações ao término do mesmo.

Os professores têm em média vinte e dois anos de atuação na rede básica, sendo que, os efetivos com menor tempo na rede têm quinze anos de carreira e com maior tempo trinta e um anos. Dos colaboradores quatro já concluíram o programa e, dois são iniciantes.

A primeira questão abordou quais foram os motivos que os levou a realizar o PDE? As respostas se configuraram em duas vertentes, uma diz respeito à aquisição de novos conhecimentos e aprimoramento dos mesmos, e a outra fez menção ao salário e a elevação de nível.

Sobre a elevação de nível a Lei Complementar 130 é clara.

Art. 11. Somente será promovido ao Nível III classe 01, o professor que obtiver certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, sendo que a primeira progressão no Nível III ocorrerá após o período de 1(um) ano, contado a partir da promoção do professor à classe 1, deste Nível da carreira.

A elevação de nível para os professores é o reconhecimento do Estado, por sua dedicação a sua formação, sua ascensão docente, por meio do programa e de seus esforços para cumprir as atividades propostas, uma vez que, “o programa envolve a pesquisa-intervenção de forma assistida por um professor orientador de uma IES, na formação do professor” (RAMPAZZO, et al, 2013, p. 13308).

A segunda questão, diz respeito às perspectivas do professor em relação ao programa, no que tange a sua formação.

<sup>12</sup> Professor 1, 2, 3, 4, 5, e 6 respectivamente.



Mais uma vez, foi demonstrada em uma das respostas, a elevação de nível e salário, porém, evidenciamos que a ênfase na melhoria da prática pedagógica desponta, pois os professores corroboram no que diz respeito a melhoria da qualidade no ensino. Citaremos o P5, o qual é formado em Matemática e Geografia e descreve sobre seu contentamento acerca dos trabalhos no PDE.

Através do PDE tive a oportunidade de desenvolver um projeto, compartilhar com outros professores de diversos lugares do Paraná e aplicá-lo em sala de aula. Também fui tutora do GTR que é um curso de formação dos professores de Geografia, através do qual trocamos muitas experiências que nos auxiliou na melhoria da qualidade de nossas aulas. Concluí o Programa escrevendo um Artigo Científico. Tudo isso foi além de minhas expectativas e me realizou profissionalmente.

Reafirmando que os professores tinham suas expectativas voltadas as práticas pedagógicas. Completamos com a resposta da P4, formada em Letras Anglo-Portuguesa:

Minhas expectativas em relação ao PDE, sempre foi de grande otimismo para mudanças em minha própria prática pedagógica, acredito que este programa foi criado para acrescentar, somar, fazendo educador conhecer e articular saberes e práticas, criando espaços para a produção que vai além das fronteiras disciplinares.

Tendo em vista a expectativa dos professores em relação a suas práticas pedagógicas e aquisição de novos conhecimentos, mencionamos o documento síntese do PDE, o qual vai de encontro às perspectivas dos professores, no que remete o conceito e objetivo do programa.

Conceituamos como Formação Continuada, no âmbito desse Programa, o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, em estreita relação com as IES, com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar. Nesse processo, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construído socialmente. (PARANÁ, Documento Síntese do PDE, 2010, p.3).

A terceira questão direcionou-se as pontos que envolvem a visão do professor em relação a expectativa do próprio governo do Estado do Paraná, tendo o PDE, enquanto



Política Pública. Perguntamos: O PDE, enquanto Política Pública de formação continuada, atende a expectativa do governo do Estado em relação à qualificação de seus professores?

Essa foi uma pergunta fechada e, todos os professores responderam que “Sim”, vejamos algumas justificativas:

*P6*, formado em Ciências e Física: Investindo na formação dos professores ele está tentando melhorar a qualidade do ensino no Paraná; *P1*, formado em Letras: Acredito que todos os participantes cresçam a partir do programa, procuram levar para a sala de aula novas práticas, adequando-as a realidade; *P2*, formado em Pedagogia e Estudos Sociais: ‘É uma forma dos professores se sentirem motivados a se capacitarem melhorando a qualidade do trabalho prestado a escola pública, bem como também estar sendo bem ressarcidos pelo trabalho desenvolvido’.

O governo do Estado do Paraná tem seu mérito no que tangem as respostas dos professores. Isso é resultando do empenho do Estado, em valorizar o professor é dar a ele condições de se capacitar com qualidade.

A questão consecutiva indagou sobre o retorno dos professores a sala de aula, se pensada na vertente do ensino e da aprendizagem, considerando que entre os propósitos do PDE está a aprendizagem.

Também é propósito do PDE, por meio da abrangência de suas atividades, levar os professores a reconhecerem as diferentes correntes pedagógicas em suas diversas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem, uma vez que, ao compreenderem essas correntes, as razões pelas quais se aproximam ou divergem entre si, podem responder em sua prática docente, com mais propriedade às demandas da educação pública (SEED/PR, 2007, *apud*, CAVALLI, [s. d], p. 7).

Destacamos as seguintes contribuições: o *P6* respondeu que “o professor precisa ter clareza quanto a intencionalidade do projeto, buscando a fundamentação teórica e os encaminhamentos metodológicos a serem apresentados de forma a garantir sua aplicabilidade na realidade escolar.”

Enquanto o *P2* se referiu a motivação dos professores ao retornarem a sala de aula, e o *P5* afirmou que ao retornar esses tem mais conhecimento e podem tornar a aula mais interessante e atraente.



Em linhas gerais os professores, pensaram o retorno a sala de aula como uma forma de aplicar intencionalmente o que lhes foi ensinado durante o PDE. Sobre intencionalidade no ato de ensinar, citamos Saviani (2008), o qual diz que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (p. 13, *apud* SANTOS; MORAES, [s. d.], p. 5).

Completamos a questão acima com a resposta da P3, formado em Licenciatura em Ciências, o professor diz que

A escola é um espaço capaz de desenvolver e elencar o individuo no seu intelectual e cultural dentro de uma sociedade [...]. A escola é, pois então o espaço em que se concretiza o trabalho enquanto processo de produção intelectual. O professor P3, completa: [...] Ao promover a formação de professores do PDE onde podemos criar novas estratégias significativas e eficazes garantindo o ensino e aprendizagem.

O PDE configura-se nesse sentido, em uma oportunidade de ampliações metodológicas, não tratando apenas de dar garantias de ampliação do conhecimento, mas da forma de aplicá-lo no seu retorno a escola.

Perguntamos aos professores ainda, sobre, sua experiência no programa, o que lhe foi mais valioso?

As respostas do P1, P3 e P6, apontaram o momento disponível para leitura e estudos, como sendo o mais valioso. P1:

O momento disponível para o estudo, leituras... Muitas vezes temos necessidade, mas a rotina que nos cerca, faz com que priorizemos outras coisas. É um tempo de reflexão, planejamento...

Outra vantagem do PDE, ao tirar o professor cem por cento de suas atividades, uma vez que a capacitação em serviço acompanhada da rotina de sala de aula não permite que o professor se dedique totalmente a capacitação. Já o P2 respondeu que

através do programa PDE pude ter a chance de inovar minha experiência de trabalho que por vezes devido a muitos anos de serviço acabam ficando



adormecidas, elevando ainda mais minha autoestima como profissional e também pessoal. Como também o mais valioso que é a construção do conhecimento adquirido.

No mais, as resposta se voltaram para ampliação da prática pedagógica que esses vêm retomando com o PDE.

Por fim, deixamos um espaço para que os professores se assim desejassem descrevessem alguma observação desses em relação ao programa. Os que realizaram observações, as fizeram como forma de sugestão ou conselho sobre o programa a outros professores, uma vez que eles vêm o PDE, como uma oportunidade de ampliação tanto de suas práticas pedagógicas quanto de seus conhecimentos sobre sua especialidade.

Um dos professores remeteu sua opinião, a ampliação do PDE, disse ele:

Na minha opinião o PDE também deveria ser oferecido a professores dos níveis iniciais para que estes tenham mais tempo de aplicá-lo em sala de aula, pois em meu caso já estou no fim da carreira e não terei oportunidade de desenvolvê-lo como deveria. (P5)

A observação do professor chama a atenção para a possibilidade de ampliar o programa, porém quanto ao seu público ele é claro. “O PDE tem como objetivo o aperfeiçoamento permanente e a qualificação sistemática do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, visando à melhoria do processo ensino aprendizagem nas escolas públicas estaduais.” (CAVALLI, [s. d.], p. 3, Grifo nosso).

Sendo assim, para que isso se aplique aos profissionais de níveis anteriores faz-se necessário uma Política Pública voltada aos professores da rede municipal, discussão essa que não nos remete nesse momento, porém a observação é pertinente.

O PDE, sobre o ponto de vista dos professores envolvidos na pesquisa, trouxe inúmeras possibilidades, no que tange aquisição de novos conhecimentos, de novas práticas pedagógicas, na troca de experiências e nas reflexões sobre os problemas evidenciados por eles durante seus anos de docência, na rede básica de ensino.

Não foi apontado em nenhum momento fragilidades do programa, o que não significa que elas não existam. Aponta Rampazzo (*et al*, 2013, p. 13309).



Apesar dos avanços do PDE no campo da formação continuada de professores, muito ainda se tem a caminhar e a implementar no programa. A transformação em política de estado consolidou o programa. No entanto, ainda faz-se necessário, suporte e acompanhamento de políticas que assegurem sua efetivação, sob o risco de reduzir-se a um modelo tradicional de formação continuada.

Porém, nosso objetivo no que remete a pesquisa de campo, se configurou em saber qual era a contribuição e a perspectiva dos professores em relação ao PDE, e nesse aspecto objetivamos êxito.

O PDE, sobre o ponto de vista dos entrevistados, é a oportunidade do professor de voltar às universidades e regressarem para escola com nível elevado, tanto no que diz respeito ao conhecimento, quanto ao salário, ascensão da carreira docente, ou seja, valorização profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PDE, tem se firmado enquanto Política Pública de formação de professores no Paraná ao longo dos anos, e mobilizado cada vez mais professores dentro das condicionalidades do programa em participar do mesmo.

No decorrer da nossa pesquisa evidenciamos que a proposta de formação continuada por meio do PDE, é uma iniciativa do governo para melhorar a qualidade da educação no Paraná, e também uma resposta ao Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Federal, no que tange a valorização dos profissionais da educação, dando a esses profissionais condições de se capacitarem.

Como forma de norte, partimos do problema de pesquisa já elencado, o qual indaga sobre “de que forma o PDE, enquanto programa de formação continuada, contribui para a formação dos professores da rede básica de ensino do Paraná?” Partindo desse pressuposto, após revisão da leitura e pesquisa de campo com os professores da rede básica, concluímos que o programa promova inovações acerca da formação continuada em serviço.

Considerando que os professores estavam habituados a se capacitarem ora pelo ensino a distância, ora por meio de seminários, encontros, semanas pedagógicas, entre outros, evidenciamos que o PDE, inova, pois tira os professores de sala de aula quase que cem por



cento dentro dos dois anos de capacitação, dando a eles a possibilidades de retomarem seus estudos nas IES.

Nessa perspectiva de oportunidade, percebemos que os professores estão satisfeitos com o programa, e mesmo que esse seja ofertado para alguns já ao término da carreira consideram gratificante.

Não sabemos ao certo, como o programa se configura de fato, no chão da escola, o que concluímos é que o PDE é, o que se tem de mais concreto e eficaz no Estado do Paraná em relação a formação continuada. Unindo-se as universidades para capacitar os professores o Estado faz com que esses retomem sua formação inicial, objetivando dar-lhes condições de aprofundarem seus conhecimentos, para assim repensarem suas práticas de sala de aula o que possibilita a almejada mudança na qualidade do ensino público do Paraná.

## REFERÊNCIAS

CAVALLI, Suzana Cristina. **O Programa De Desenvolvimento Educacional (PDE), Do Estado Do Paraná, No Contexto Da Formação Continuada De Professores.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/508-4.pdf>. Acesso em junho de 2014.

DUARTE, Newton. **As Apropriações das Teorias Psicológicas pela Prática Educativa Contemporânea:** A incorporação de Piaget e de Vigotski ao ideário pedagógico. In: Escola de Vigotski: Contribuições para a psicologia e a educação. Maria Gonçalves Dias Facci; Silvana Calvo Tuleski; Sonia Maria Shima Barroco (organizadoras). Maringá: Eduem, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** Um conceito antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 2001.

LEVANDOVSKI, Ana Rita. **Contribuição da Disciplina Psicologia da Educação para a Prática Docente no Ensino Fundamental – Um estudo por meio da Metodologia da Problematização.** Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2008/2008%20-%20LEVANDOVSKI,%20Ana%20Rita.pdf>. Acesso em maio de 2014.

LIMA, Emília Freitas de. **Formação de professores – passado, presente e futuro:** o curso de pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. (orgs). Formação de professores: passado, presente e futuro. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Lúcia Márcia. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque Vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.





MARTINS, Lúgia Márcia; DUARTE; Newton. **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>> Acesso em abril de 2014.

MORAES, Denise, Rosana da Silva; TERUYA, Teresa kasuko. **PDE do Paraná: uma política de formação continuada e de valorização da carreira docente na rede pública estadual**. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada9/ files/pY7ZmO2.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/ files/pY7ZmO2.pdf). Acesso em abril de 2014.

PARANÁ, Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010. Casa Civil – Sistema Estadual de Legislação, Paraná, PR. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>> Acesso em maio de 2014.

PARANÁ, Documento Síntese. Secretaria de Estado da Educação, 2010. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/documento\\_sintese\\_pde2013.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/documento_sintese_pde2013.pdf)>. Acesso em maio de 2014.

PARANÁ. **Secretaria da Educação. Programas e Projetos - PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>> Acesso em dezembro de 2013.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. et al. **Formação Continuada de Professores no Estado do Paraná** – Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE. XI Seminário Nacional de Educação: EDUCERE, 2013.

SANTOS, Carlinho Alves dos; MORAES, Denise Rosana da Silva de. **Tecnologia educacional no contexto escolar: Contradições, desafios e possibilidades**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2085-8.pdf>>. Acesso em junho de 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História da História da Educação no Brasil: Um Balanço Prévio e Necessário**. V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008 Disponível em: <[http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais\\_V\\_coloquio/Conferencia%20Dermeval%20SAVIANI.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_V_coloquio/Conferencia%20Dermeval%20SAVIANI.pdf)>. Acesso em fevereiro de 2014.

SUZUKI, Juliana Telles Faria. et. al. **TCC: Elaboração e Redação**. Londrina, Redacional Livraria, 2009.



POSSI, Ester Hinterlang de Barros Possi. **Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR (2007-2009):** Um estudo sobre transformações e permanências. 223 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2012.



## REPERCUSSÕES DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL PDE/PR<sup>13</sup> NO COLÉGIO ESTADUAL CRISTO REI – CORNÉLIO PROCÓPIO

DUCINI, Evelyne Ferreira - UENP  
[evelyneferr@gmail.com](mailto:evelyneferr@gmail.com)

OLIVEIRA, Luiz Antonio de - UENP  
[luizantonio@uenp.edu.br](mailto:luizantonio@uenp.edu.br)

**Tipo de pesquisa:** artigo para pós-graduação em Políticas Públicas da Educação  
**Grupo Temático:** Formação de Professores

### RESUMO

Este trabalho discute o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR com enfoque no Colégio Estadual Cristo Rei, da cidade de Cornélio Procópio. O estudo inicia-se com o histórico da formação docente no Brasil, visando elucidar as transformações das últimas décadas. Abordou-se História da Educação, o PDE/PR e a formação dos professores. Como fonte de pesquisa foram utilizados documentos disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná, pesquisa bibliográfica e para a coleta de dados utilizou-se questionários com questões objetivas e subjetivas, entregue impressas diretamente a cada docente que participou do programa. Os resultados obtidos apontam que tal programa repercutiu de forma positiva na escola, na medida em que supera modelos tradicionais de formação docente. Os profissionais mostraram-se satisfeitos com os resultados obtidos e conseguiram atingir os objetivos propostos. Conclui-se que se trata de um programa com potencial de articulação dos profissionais da educação básica com os das instituições de Ensino Superior, resultando num repensar a relação entre teoria e prática no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** História da educação, PDE, Formação de Professores.

<sup>13</sup> Programa de Desenvolvimento Educacional – Paraná por PDE/PR para diferenciá-lo do Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Federal (PDE/BR). A diferenciação se faz necessária, em função da semelhança da nomenclatura, mas, são políticas públicas diferentes, devido ao âmbito (federal ou estadual) e quanto aos encaminhamentos metodológicos. O PDE/PR é um programa de formação continuada de professores do Estado do Paraná que atende a uma das metas do PDE/BR, plano do governo federal que estabelece metas para a educação brasileira.



## INTRODUÇÃO

A análise do Programa de desenvolvimento Educacional do Paraná surgiu como curiosidade ainda graduação quando docentes do curso relatavam experiências com o programa de formação docente. O Programa faz parte da política voltada para professores com tempo em torno de 10 anos na docência da rede estadual de educação do Estado do Paraná; constituindo num formato que rompeu com o modelo tradicional de formação continuada.

Inicialmente buscava fazer um demonstrativo dos docentes orientados na Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Cornélio Procópio. Entretanto, a busca pelas informações para o prosseguimento em tal direção não foi possível uma vez que a IES e o Núcleo Regional de Educação (NRE) local não conseguiram informar quais seriam os professores que participaram do PDE/PR desde o período em que a UENP incorporou-se ao programa até o ano de 2014.

Diante do imprevisto, optamos por analisar o programa a partir dos profissionais que participaram do mesmo, especificamente no Colégio Estadual Cristo Rei – Formação de Docentes, da cidade de Cornélio Procópio. Para iniciar a pesquisa realizamos buscas no site da CNPQ<sup>14</sup>, porém foram sem êxito. Ao buscar o assunto PDE/PR se abrem centenas de currículos, pois se o profissional participou do programa ou mesmo for orientador aparece na busca.

Em pesquisa ao site da CAPES<sup>15</sup> aparecem poucas dissertações relacionadas ao assunto. Em seguida procurou-se por dissertações que apresentassem o referido tema. Assim, caminhou-se de forma objetiva para a fundamentação teórica, com o encontro de resultados de pesquisas no site da Secretaria do Estado do Paraná, buscando a articulação entre a teoria e a prática vivenciada pelos professores.

O estudo está organizado em três seções. Inicia-se com o histórico da formação do professor no Brasil, procurando pensar de qual forma as políticas influenciavam a perspectiva conforme as mudanças no sistema escolar e as alterações de concepções do ser professor no

<sup>14</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ - [www.cnpq.br](http://www.cnpq.br)

<sup>15</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)



decorrer da história, bem como esta formação continuada se tornou necessária para a práxis no contexto escolar.

Na segunda seção, descreve-se o Programa de Desenvolvimento Educacional do estado do Paraná, uma política pública que estabelece contato entre os docentes do Ensino Superior com os professores da Educação Básica, para aumentar seus subsídios teóricos, e redimensionar a sua prática pedagógica, da mesma forma que oportuniza aos professores do ensino superior o repensar da formação.

A terceira seção apresenta os resultados obtidos na coleta da pesquisa de campo a partir de um questionário para os docentes do Colégio Estadual Cristo Rei – Formação de Docentes, que participaram do Programa.

O método utilizado para coleta de dados foi a de questionários com questões objetivas e subjetivas, por meio das quais procurou-se verificar o perfil dos profissionais, o aprendizado ocorrido pela participação no PDE-Pr., as alterações na prática pedagógica, na perspectiva funcional, no desenvolvimento pessoal, enfim, o resultado das influências da participação no PDE práticas profissionais de docência e gestão por parte dos profissionais da educação da escola pesquisada.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

Para Iniciarmos a discussão sobre o tema do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, fez-se necessário o suporte na historicidade da formação do docente para que fosse possível a compreensão de como se deu e de que forma hoje acontece o processo de formação continuada, em especial no estado do Paraná.

No século XVII, Comenius<sup>16</sup> já alertava para a necessidade da formação docente, o primeiro local que se destinou para esta formação foi o Seminário dos Mestres, em 1694, mas somente com a revolução francesa, no século XVIII, houve a necessidade da formação dos

---

<sup>16</sup> Jan Amos Comenius viveu, de 1592 a 1670. Ele era devotado seguidor de Jan Huss e, predecessor do filósofo Jean Jacques Rousseau, foi o criador da Pedagogia Moderna. Seu ideal pedagógico era movido pelo preceito "Ensinar tudo a todos", o qual resumia as bases e as normas que regem o Homem no seu desempenho na esfera terrena, como criador de sua trajetória.



professores iniciando assim a Escola Normal, proposta pela convenção em 1794 e instalada em Paris em 1795. (SAVIANI, 1977).

No Brasil a formação docente se torna evidente na história a partir da independência, pois foi discutida a questão da abertura da instrução popular. Saviani (2009) analisando as questões pedagógicas e a transformação dos dois últimos séculos dividiu em seis partes a história de formação de professores:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (2009, p.143)

“Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, foi como Saviani denominou o primeiro movimento que aconteceu durante todo o período Imperial. O primeiro indicio de preocupação com a formação de professor foi em 1827, com a Lei das Escolas das Primeiras Letras. Neste momento a formação de professores possuía como referência o modelo europeu. As Escolas Normais foram criadas nas províncias, previam uma formação específica, porém:

[...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p.144).

O segundo período denominado “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”. Naquele período o marco foi à reforma da Escola Normal, como parte da reforma da instrução pública do Estado de São Paulo em 1890. O autor evidencia dois



fatores importantes em tal reforma: o enriquecimento dos conteúdos curriculares e destaque para os exercícios práticos de ensino, cria-se a escola modelo anexa à Escola Normal, assim centralizava o preparo dos novos professores, tal acontecimento foi um marco, repercutindo nas ações de outros estados.

No período que denominou “Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)”, os marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933, que levaram a incorporação da pedagogia escolanovista, fazendo com que se consolidasse um modelo pedagógico-didático que visava corrigir as falhas das velhas Escolas Normais.

Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971), como denominou o quarto período, em função da organização dos cursos de formação docente pelo país com o decreto de lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, apontou como modelo o “esquema 3+1”, três anos para a formação com as disciplinas específicas e um para a formação didática.

Já o período da “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”, quinto período, no ambiente do governo militar instaurado a partir de 1964, houve alterações no campo educacional e a lei nº 5.692/71 modificou as denominações de ensino primário e médio para primeiro grau e segundo grau, dando fim às Escolas Normais substituídas pela habilitação específica do 2º grau.

A habilitação ficou então dividida da seguinte forma: com duração de três anos (2.200 horas) para lecionar até a 4ª série; com duração de quatro anos para lecionar até a 6ª série do 1º grau, o que levou a precariedade na formação.

Em 1982 o governo lançou o projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do magistério CEFAMs, marcado pela descontinuidade por não ter políticas para o aproveitamento do professor. Para as quatro series finais do 1º grau e para o 2º grau, a formação do professor deveria acontecer no Nível Superior, nos cursos de licenciaturas curta, com duração de 3 anos ou plena de 4 anos.

O curso de Pedagogia habilitava para a área específica do magistério e, pontualmente para as funções burocráticas e de controle como diretores de escola, supervisores escolares,



orientadores educacionais e inspetores de ensino, assim ao curso de Pedagogia, foi atribuído a formação do professor para a educação infantil e para as series iniciais do 1º grau.

O sexto período, “Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)”, apareceu ao final do regime militar e com a promulgação da LDB 9.394/96, deixou como alternativa uma formação de forma mais aligeirada, com cursos de curta duração, fundamentado em pensadores que indicam a docência como vocação ou algo parecido.

Nos 1990 inaugurou-se uma nova forma de formação de professores, à luz da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada pela Organização das Nações Unidas para Educação e Ciência e para a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, em 1990 na Tailândia (Jomtien), com o objetivo de “assegurar até o ano de 2003, às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea”. O Brasil como signatário das Nações Unidas assume os compromissos elaborados na conferência, que entre outras questões subsidiou propostas de formação inicial e continuada dos professores que acabaram por superficializar o conceito de professor como profissional do ensino, definindo-o nas matrizes do aprender a aprender. Naquela perspectiva apregoa-se a liberdade do aluno antecedendo o domínio do objeto de aprendizagem. A partir de então as reformas educacionais passam a dar ênfase à “capacitação” para administração de temáticas de paz, diferenças, sentimentos, termos presentes no Relatório de Jacques Delors<sup>17</sup>, que entende o professor como o agente transformador que atua na promoção dos valores mais caros à sociedade das diferenças. A partir dos dois documentos citados ampliam-se as funções que o docente realiza, desenvolvendo um processo intencional de des-profissionalização, acentuando o processo de perda da identidade.

<sup>17</sup> Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação, produzido entre 1993 e 1996, onde se delineia as características da educação para o século XXI coordenado por Jacques Delors, um economista francês. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir. O livro discute os "quatro pilares da educação".





Neste sentido, houve um processo de esvaziamento do papel do professor na elevação do conhecimento dos alunos da condição espontânea do senso comum para o nível científico e filosófico, condição para que se compreenda as múltiplas relações que marcam a realidade, permitindo a superação das percepções fragmentadas do mundo.

### **PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL PDE/PR**

O PDE/PR é uma política pública para formação continuada dos docentes da rede do estado do Paraná, que estabelece o contato entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica. Objetiva proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas que resultem no redimensionamento de sua prática (PARANÁ, 2007). Ao usar do processo de pesquisa na formação do professor, o PDE/PR pretende promover mudanças significativas na prática escolar da rede pública de ensino paranaense. No documento síntese, a Secretaria de Educação esclarece que:

Ao optar pela implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, um programa de Formação Continuada que não encontra modelos públicos similares, a educação paranaense, mais uma vez, mostra-se inovadora, coerente na perseguição à utopia da educação de fato universal, democrática, transformadora e de qualidade (PARANÁ, 2007, p.8).

Durante o governo de Roberto Requião de Mello e Silva <sup>18</sup>(2003-2010) surgiu tal programa que se destina aos docentes que se encontram na classe II nível 11, ou seja, professores que tenham mais de 10 anos de tempo de serviço. O profissional se afasta totalmente por um ano para a realização de estudos e construção do projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, a partir das linhas de estudo propostas pela SEED, com base nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino, direcionado pelo professor orientador da IES e parcial, no segundo ano (25% da carga

<sup>18</sup> Foi Deputado Estadual (1983-85), Prefeito de Curitiba (1986-89), Secretário do Desenvolvimento Urbano do Estado do Paraná (1989-90), Governador do Paraná (1991-95), Senador da República (1995-2002), Governador do Paraná (2003-2007) e eleito novamente Governador (2007-2011). Em uma nova disputa por uma vaga no Senado Federal, foi eleito para um mandato de oito anos, cargo que ocupa atualmente. Roberto Requião já tem quase 30 anos de vida pública, sempre no PMDB



horária), para produção do artigo e intervenção na instituição em que atua com projeto de melhoria do ensino. No *site*<sup>19</sup> do programa, define-se o PDE/PR como:

[...] uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, integrado às atividades da formação continuada em Educação, disciplina a promoção do professor para o Nível III da Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual [...]<sup>1</sup>

Com o processo seletivo em 2006 teve início em 2007, a primeira turma. Ingressaram, até 2012, cinco turmas em 2007, 2008, 2009, 2010 e 2012, totalizando aproximadamente nove mil e quatrocentos professores, o que representa 7,23% da rede estadual, composta por 68.048 (PARANÁ, 2012).

O PDE conta com a colaboração de 14 instituições de ensino superior estaduais e federais no Estado: Universidade Federal do Paraná - UFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, Universidade Estadual do Oeste - UNIOESTE, Universidade Estadual de Londrina - UEL, (Universidade Estadual de Maringá - UEM, Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, Escola de Música e Belas Artes do Paraná - EMBAP, Faculdade de Artes do Paraná - FAP, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá - FAFIPAR, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória - FAFI-UV, Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão - FECILCAM, Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba - FAFIPA. Para este trabalho optamos por trabalhar com a Universidade do Norte do Paraná – Campus de Cornélio Procópio, que aderiu ao programa com sua primeira turma em 2008 juntamente com o Campus de Jacareizinho.

O professor que ingressa no Programa, conhecido popularmente como “professor PDE”, frequenta as Universidades públicas citadas, cursos, aulas inaugurais, encontros para orientações, seminários e encontros regionais. As Instituições de Ensino Superior – IES, em parceria com a SEED, assumiram o compromisso de executar o programa tendo por

<sup>19</sup> <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>



embasamento o conjunto de conteúdos constantes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e os Fundamentos Político Pedagógicos do PDE/PR, a saber:

O Programa Curricular está dividido em dois grandes blocos de conteúdos, constituídos da seguinte forma: Bloco I – Fundamentos Político- Pedagógicos da SEED, cujas temáticas serão desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná por meio de Aula Inaugural e Seminário Geral. Bloco II – Conteúdos das Áreas Curriculares Específicas, que serão desenvolvidos nos Seminários Específicos, Cursos/Disciplinas e demais atividades pertinentes à execução do Plano de Trabalho dos professores PDE (PARANÁ, 2007, p. 21).

O plano de trabalho, orientado por um professor da universidade, constitui uma proposta de intervenção na realidade escolar do professor PDE e está estruturado em três eixos: a proposta de estudo, a elaboração de material didático e a coordenação de grupo de trabalho com outros docentes da rede estadual, desenvolvido de forma semipresencial.

Assim, podemos verificar que o programa junto às IES, a SEED e o professor, busca uma formação continuada que no decorrer de dois anos, resulte em melhor qualidade no ensino. Numa articulação que busca sempre a capacitação do profissional que atua no cotidiano escolar, podendo se dedicar durante um tempo determinado exclusivamente para a sua formação e conseqüentemente retribuir à sociedade o conhecimento adquirido e construído.

Destarte, o presente estudo tratou da repercussão do PDE/PR no Colégio Estadual Cristo Rei, localizado na cidade de Cornélio Procópio, que oferta curso de formação de docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Nível Médio, Modalidade Normal – 4800 horas/aula (4 anos); Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Nível Médio, Modalidade Normal, com Aproveitamento de Estudos (implantação gradativa) – 3840 horas/aula (3 anos) e o Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação – Profucionário.

Fundado em 22 de abril de 1955 por ato do Governador em exercício, Antônio Anibelli<sup>20</sup> ao assinar o Decreto nº 16824 criando a Escola Normal Secundária de Cornélio

<sup>20</sup> Antonio Anibelli nasceu no dia 14 de outubro de 1911, em São Paulo. No dia 19 de dezembro de 1936 recebeu o grau de bacharel em direito pela Faculdade de Direito do Paraná. Iniciou sua carreira como promotor público de Ipiranga, passando a seguir à Clevelândia (PR), na mesma incumbência, onde também foi prefeito,



Procópio, a 1ª escola estadual de nível secundário da cidade, a instituição obteve a sua instalação em 27 de abril do mesmo ano, assumindo a Direção, em caráter provisório, o Prof. Angelo Mazzarotto<sup>21</sup>.

Fato importante ocorreu em dezembro de 1958, quando, em consulta à comunidade escolar, foi escolhido “Cristo Rei” para patrono. A partir de então o nome passou a ser Escola Normal Cristo Rei. Em comemoração aos 40 anos de fundação, em 1995, o hino do Colégio foi composto, com letra e música de Damasco Sottile<sup>22</sup>.

No decorrer de uma longa caminhada solitária, pois, o Colégio não aderiu ao Programa de Extensão, Melhoria e inovação do Ensino Médio PROEM<sup>23</sup> – que por sua vez retirava os cursos profissionalizantes e ficava somente o Ensino Médio, destarte garantiu a oferta do Curso ‘Magistério’ – o Colégio não teve assessoramento pedagógico, nem tampouco, benfeitoria no espaço físico. Atualmente na direção está Regina Paula de Conti e como Diretora Auxiliar Roberta Negrão de Araújo.

Para a realização desta pesquisa usou-se de questionário submetido aos “professores PDE”, que participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional, com o intuito de verificar como repercutiu dentro do ambiente escolar e social, o aprendizado adquirido pelos docentes da Educação básica orientados pelos docentes das Instituições de Ensino Superior.

## RESULTADOS OBTIDOS

Foi realizado um total de 12 questionários, sendo que no decorrer do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, participou um total de 15 professores, que atuam no Colégio Estadual Cristo Rei, no entanto um deles no decorrer do período que foi feita a coleta

---

em 1944. A atuação em tal cargo resultou a popularidade que o levou ao legislativo estadual. Desenvolveu a função de presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná no ano de 1952 e na 3ª Legislatura (1955).

<sup>21</sup> Professor nomeado em fevereiro de 1937, no Estado, Diretor do Grupo Escolar Lourenço Filho em 1945, exerceu o cargo de Delegado de Ensino as Secretaria de Educação, em 1951. Foi Diretor do ginásio Estadual Castro Alves. Fonte Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal “Professor Angelo Mazzarotto” – Cornélio Procópio-PR.

<sup>22</sup> Damasco Adão Sottile, pioneiro fundador da cidade e homem público, vereador dedicado às causas públicas, informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal “Vereador Damasco Adão Sottile” – Cornélio Procópio – PR.

<sup>23</sup> Programa de Extensão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio, este programa trouxe para o Ensino Médio um caráter generalista, ofertados na rede Estadual a partir de 1997, o ensino Médio profissionalizante foi encerrado, nas instituições que aderiram.



de dados estava em licença especial e duas professoras atualmente se encontram trabalhando no núcleo da Educação, e por tal motivo não participaram da pesquisa.

#### Questão 1 – Ano de entrada no PDE

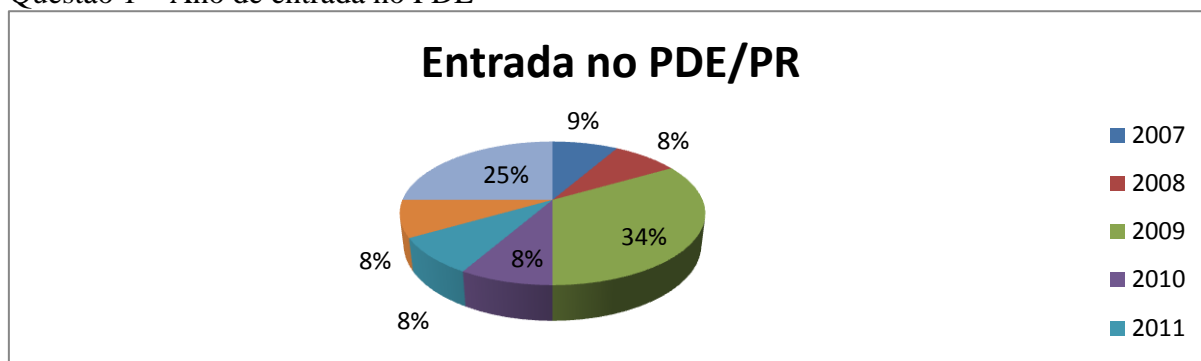


Gráfico 1 – construído pelo autor

O questionário apresenta maior porcentagem dos docentes tendo entrado no ano de 2009.

#### Questão 2 – Área de formação/atuação



Gráfico 2 – construído pelo autor

Todos os docentes que participaram do questionário são da área das Ciências Humanas, portanto nesta pesquisa não houve nenhum profissional de ciências exatas, nem de Ciências Biológicas.

#### Questão 3 – O quadro de idades

Com relação à idade dos entrevistados verifica-se que 50 % esta na faixa etária dos 41 a 50 anos, 34% de 51 a 60 anos, não foi constatado nenhum profissional dentro dos 21 aos 30 anos.

#### Questão 4 - Sexo

Dos 12 professores que responderam o questionário, 9 pertencem ao sexo feminino e 3 do sexo masculino.

#### Questão 5 - Local de Formação Inicial



Do total dos docentes que responderam a questão, 10 formaram-se em faculdades e universidades públicas e apenas 2 em faculdades e universidades privadas.

Questão 6 - Tempo de serviço como docente

O quadro apresenta que 50% dos docentes já possuem mais de 25 anos de docência, e nenhum dos profissionais declararam ter menos de 10 anos de tempo de serviço.

Questão 7 - Nível de Ensino de atuação

Atuando 50% deles no Ensino Médio e nas séries finais do ensino fundamental e 50% apenas no Ensino médio. Atuam em duas escolas 6 destes profissionais, um deles em 3 escolas e 3 somente em uma escola. Assim apontamos um problema, a possibilidade de maior êxito do programa fica prejudicada em função dos docentes realizarem suas propostas de intervenção na instituição de maior carga horária.

Questão 8 - Números de escolas de atuação

Percebe-se nesta questão a jornada de trabalho do professor, onde 50% trabalham em duas escolas e 8 % trabalham em três escolas, podemos analisar que tais profissionais com dupla ou tripla jornada ficam impossibilitados de realizar um trabalho articulado e que preze por uma educação de qualidade.

Questão 9 – O sentido no retorno à universidade.

No decorrer das atividades desenvolvidas na universidade, 9 destes profissionais se sentiram profissionais da educação, e 3 se sentiram acadêmicos, evidenciamos nesta questão que a maioria com 75%, assumem que não se sentiram acadêmicos, Desta maneira podemos verificar que como o programa tem por finalidade o professor se torne um pesquisador de sua própria realidade e de sua prática há uma falha nas respostas.

Questão 10 – A perspectiva da relação mudança – experiência

Como décima questão verificou-se a aprendizagem do professor em sua maioria discorda que a mudança seja um atentado contra a sua experiência, no entanto observa-se que em dois questionários os profissionais não compreenderam a questão, entrando em contradição como as repostas que deram às outras questões até então respondidas.

Questão 11 - Houve conflito a aprendizagem no PDE e a sua prática



A maioria declara a existência de conflito entre o aprendido no PDE/PR e a sua prática, no entanto 16% discordam parcialmente ou completamente. Assim, evidenciamos uma quantidade de profissionais que sentiram um conflito no decorrer do programa com relação ao aprendido e a prática. Há indícios de tal deu-se em função da distância entre o que se discute na universidade e os referenciais das disciplinas e gestão preconizadas pela Secretaria de Estado da Educação.

Questão 12 – A adoção da aprendizagem no PDE no cotidiano das práticas

Verificou-se nesta questão que a maioria, utiliza o conhecimento adquirido de forma parcial e nenhum deles rejeita a aprendizagem adquirida no programa.

Questão 13 – Os conhecimentos adquiridos no PDE e a legitimação de práticas pedagógicas  
 Todos concordam, no entanto 50% completamente e 50% parcialmente que os conhecimentos adquiridos durante o PDE legitimam as suas práticas pedagógicas.

Questão 14 - O PDE e a reflexão sobre sua prática

O tópico do questionário dedicado à prática pedagógica, pode ser constatado que todos concordam que o programa proporcionou a reflexão sobre a sua prática e aplicação no cotidiano escolar.

Questão 15 - O PDE proporcionou o questionamento da prática em relação aos pares

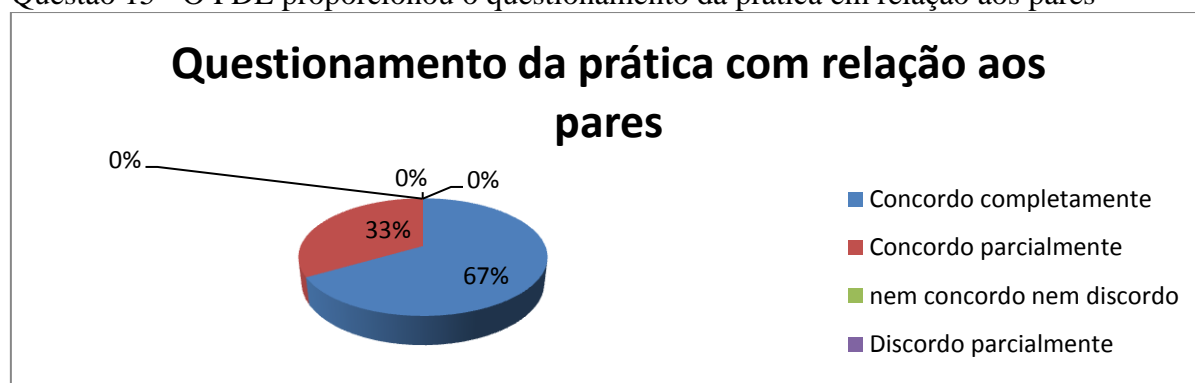


Gráfico 15 – construído pelo autor

Verifica-se que 67% concordaram completamente que o PDE/PR, trouxe um questionamento, com relação a prática. E 33% concordam de forma parcial que o programa trouxe tal questionamento.

Questão 16 – A formação do PDE e a aplicação prática ao cotidiano escolar



Gráfico 16 – construído pelo autor

Concordaram completamente 58% que o aprendizado adquirido no decorrer do programa foi aplicado na prática do cotidiano escolar. Concordaram parcialmente 48% que a formação por meio do PDE/PR, foi de grande valia para a prática do cotidiano escolar.

#### Questão 17 – A conclusão do PDE e continuidade da intervenção

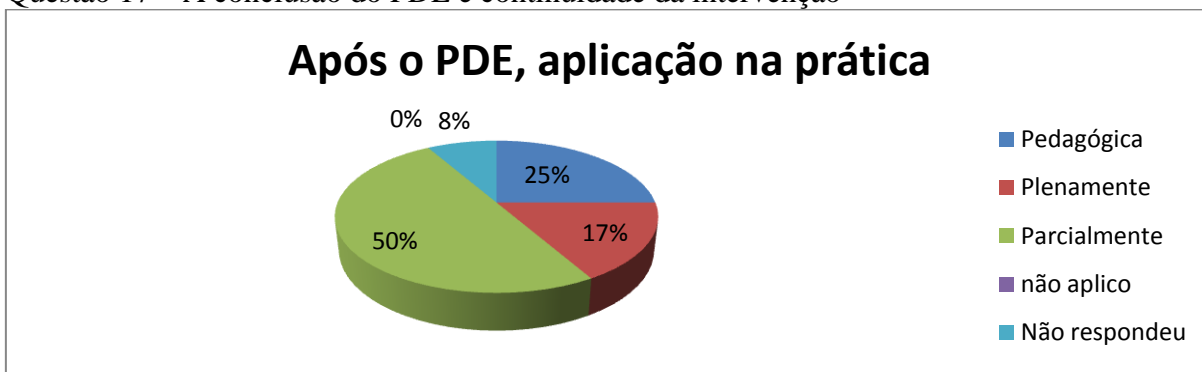


Gráfico 17 – construído pelo autor

Um total de 50 % continuou aplicando as atividades de forma parcial em suas intervenções. Com relação à perspectiva funcional todos concordam que a formação do professor perpassa por questões sociais.

O item cultura evidenciou que os docentes baseiam a sua ação na teoria aprendida no curso de formação inicial, durante o programa e em outros cursos de formação e por fim as experiências declaram que adquirem conhecimentos num conjunto de ações: formação continua na prática e na interação com seus pares.

Os recursos foram verificados em três questões, no caso das bolsas os docentes em sua maioria concordam de forma parcial que foram suficientes e acessíveis e que não tiveram facilidade de acessar os recursos de tecnologia da informação, e no que diz respeito às





referências apresentadas pelos orientadores das Instituições de Ensino Superior, ficaram divididas as opiniões entre os que concordam e discordam que estavam acessíveis.

Os profissionais consultados aceitam que seu envolvimento com a educação melhorou, aumentaram a confiança para explorar novas ideias, as habilidades de comunicação se tornaram mais eficazes e desenvolveram a confiança pessoal por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná. Apenas dois docentes não pretendem ficar no trabalho até conseguir ascender a todos os níveis do plano de carreira.

O GRT - Grupo de Trabalho em rede foi idealizado para a socialização dos conteúdos, implementação da proposta pedagógica e para a progressão da carreira do professor, abaixo apresentamos a quantidade de profissionais que participaram segundo os grupos.

Em sua maioria os profissionais da educação do Colégio Cristo Rei concordam que o GTR ao articular as discussões em rede proporciona a auto capacitação, as trocas de experiências entre diferentes regiões do estado e que o tempo destinado para este trabalho foi o suficiente. Apenas um dos docentes se contrapôs a todos os itens relacionados justificando sua resposta que tanto os professores quanto os tutores não possuíam tempo o suficiente e contexto no grupo.

Quanto ao projeto de Intervenção Pedagógica, a participação e contribuição da equipe pedagógica aprecem como unanimes, assim como a participação do diretor no processo, informando o andamento e acompanhando a implementação. A intervenção foi acompanhada pela Escola, NRE, e a IES. As avaliações realizadas pela equipe pedagógica foram completamente satisfatórias e utilizaram da produção didático – pedagógico para a implementação na escola.

Os docentes recomendam o Programa para os demais e garantem que ficaram satisfeitos com a qualidade do programa, alcançaram seus objetivos e na conclusão do PDE/PR participaram de cursos, palestras, encontros, grupos de estudos e publicações.

No item para comentários, destacamos alguns relatos: “Este programa propicia novos aprendizados e metodologia”. Outro escreve “que toda forma de capacitação deve ser acatada e bem aproveitada”. “Porque é o momento para leituras teóricas e satisfeito com o projeto e orientador”.



A partir das análises podemos verificar que o programa atende as necessidades dos professores, que ficam afastados, o que possibilita um tempo maior para a formação, articula os docentes da rede junto aos das Instituições de Ensino Superior, e permite a comunicação entre os pares, por meio da inclusão da tecnologia, educação à distância.

Verifica-se que o programa segundo os relatos contribuiu de forma efetiva na capacitação dos profissionais, inovando como uma política pública de formação que intensifica a relação teoria-prática, valorizando o ambiente escolar.

Os resultados aqui obtidos são favoráveis para a construção da formação docente e contribuiu de forma significativa para compreendermos como o PDE/PR, sendo uma política pública, se tornou uma formação inovadora que supera os modelos anteriores de formação dos docentes.

## CONSIDERAÇÕES

Para tecer tais considerações retorno ao problema com o qual se iniciou tal pesquisa: Quais as repercussões do Programa de Desenvolvimento Educacional PDE/PR no Colégio Estadual Cristo Rei? A resposta utilizou-se de coleta de dados junto aos docentes que participaram do programa naquela escola. A coleta de dados aconteceu por meio de questionário impresso entregue a diretora auxiliar da escola, que retornou com as respostas.

Os resultados obtidos apontam que tal programa repercutiu de forma positiva na escola, na medida em que supera modelos tradicionais de formação docente. Os profissionais mostraram-se satisfeitos com os resultados obtidos e conseguiram atingir os objetivos propostos.

É um programa que faz com que professores formem outros professores, gerando assim trocas de experiências, o que se torna um diferencial, pois a formação docente é de suma importância para a qualidade do ensino.

Conclui-se que se trata de um programa com potencial de articulação dos profissionais da educação básica com os das instituições de Ensino Superior, resultando num repensar a relação entre teoria e prática no cotidiano escolar, porém, vitimado, nas entrelinhas das entrevistas pelo movimento de adesão a determinando objetivo político que valoriza práticas que promovem o esvaziamento da função das escolas com o conhecimento elaborado, como o



que de melhor a humanidade tem produzido no campo do conhecimento científico, filosófico e cultural.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Roberto Negrão. **O curso normal e a formação da cidadania: realidade ou utopia?**. Dissertação mestrado Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>. Acesso em 08/08/2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm)>.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394/1996. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **O que é o Plano Decenal de Educação para Todos**. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-167-o-que-e-o-plano-decenal-de-educacao-para-todos.pdf>>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>.

\_\_\_\_\_. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p. 168-178, dez. 2008.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia; **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf> Acesso em: 08/08/2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

PARANÁ. **Documento Síntese PDE**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED: Curitiba, 2012. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde\\_roteiros/2013/documento\\_sintese\\_2014\\_incorporando\\_avaliacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2013/documento_sintese_2014_incorporando_avaliacao.pdf)>

PARANÁ. Lei Complementar n. 103/2004, de 15/03/2004. Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 6.687, 15 mar. 2004.



PARANA. Núcleo Regional de Educação. **Totais de Professores/Especialistas do Estado por Cargo**. 2012. Disponível em:<[http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame\\_geralprofcargo.jsp?mes=06&ano=2012](http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralprofcargo.jsp?mes=06&ano=2012)>. Acesso em: 25 jun. 2012.

PARANÁ. **PQE – Qualidade no Ensino Público do Paraná**: resumo do Projeto. Curitiba, 1994.

PARANÁ. SEED. **Universidade do professor, dois anos de realizações para a valorização do profissional da educação, 1995 – 1997**. Curitiba, 1997.

\_\_\_\_\_. **Universidade do Professor**. Curitiba, 1996.

POSSI, Ester Hinterlang de Barros. **Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE/PR (2007-2009)**: um estudo sobre transformações e permanências. 2012. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**. v.11, n. 21, 1977. Disponível em:<<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889>>



## A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR<sup>24</sup>

PICOLI, Priscila Fernandes Moreno<sup>25</sup>

[priscila\\_picoli\\_cp@hotmail.com](mailto:priscila_picoli_cp@hotmail.com)

(UENP/ Cornélio Procópio)

**Grupo Temático: Formação de professores**

### RESUMO

A efervescência na discussão em relação à formação de docentes deu-se na década de 1990, gerando embates e discussões deste tema. Conseqüentemente, também foi abordada a questão da identidade do professor, sobretudo em sua formação, o que deu destaque à reflexão no que tange às licenciaturas. Diante deste contexto, emergiu o problema do presente estudo: Quais elementos contribuem para a formação da identidade do professor? A partir deste elencou-se como objetivo geral analisar a relação que os cursos de licenciaturas têm com a formação da identidade do professor e, ainda, como objetivos específicos: discorrer historicamente a formação de professores a partir da década de 1990, abordar sobre a formação da identidade do professor, elencando quais situações colaboraram esta e, por meio dos dados empíricos coletados, identificar os elementos que contribuem para a formação da identidade docente. Com o intuito de atingi-los foi aplicado um instrumento de coleta de dados (questionário) nos graduandos, especificamente de último ano, de quatro licenciaturas do Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)/Campus Cornélio Procópio. Os dados foram organizados e apresentados, considerando o referencial teórico utilizado.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Formação da identidade. Licenciaturas.

### INTRODUÇÃO

Durante a graduação a intenção primeira de estudo versou sobre a valorização docente. No entanto, por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) não obtivemos êxito neste aspecto, haja vista o distanciamento do tema. Assim, na pós-graduação, considerando nossa trajetória escolar e acadêmica, já que cursamos a formação de docentes em nível médio e o

<sup>24</sup> Artigo científico elaborado com avaliação final da Especialização *lato sensu* em Políticas Públicas da Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Ma. **Roberta Negrão de Araújo**.

<sup>25</sup> Pedagoga. Cursista da Especialização *lato sensu* em Políticas Públicas da Educação.



curso de Pedagogia, sentimos a necessidade de aprofundar os estudos acerca da identidade do professor.

Surgiram questionamentos: Identifico-me como professora? De que forma ocorre a construção da identidade docente nos cursos de licenciaturas? É estável a identidade, uma vez adquirida? Diante destes, pudemos perceber o quanto é relevante e atual as discussões sobre a formação docente e a identidade do professor em formação (graduando), bem como as relações com a construção de sua identidade profissional.

A partir das leituras e discussões emergiu a questão: Que elementos contribuem para a formação da identidade do professor nos cursos de licenciatura do Centro de Ciências Humanas da Educação (CCHE) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)?

Como objetivo geral, intencionamos analisar a relação que os cursos de licenciaturas têm com a formação da identidade do professor, em especial nos cursos de Ciências Biológicas, Geografia, Matemática e Pedagogia da UENP/ Cornélio Procópio. No que tange aos objetivos específicos, elencamos: discorrer, historicamente, a formação de professores a partir da década de 1990; discutir como ocorre a formação da identidade do professor, elencando quais situações colaboraram para a formação e transformação desta; além de apresentar dados empíricos relacionados à temática.

Entendemos que a formação do professor contribui para a formação da identidade docente, haja vista que a identidade do professor, segundo Marcelo (2009), perpassa aspectos relevantes como a reflexão de si mesmo como tal, influência da escola e de outros profissionais pela observação e pelo contexto político.

Nesta vertente, a reflexão sobre a identidade torna-se relevante, bem como dos aspectos externos, que também influenciam na forma em que o professor se constituirá, até mesmo pela observação de outros profissionais da área e o contexto político, marcando características de sua identidade. Desta forma o professor constrói sua identidade desde a formação inicial. Esta é que lhe dá subsídios para o bom desenvolvimento da profissão, que proporciona ao professor idas e vindas de sua prática e amplitude conceitual.

O presente estudo encontra-se organizado em três seções. Inicialmente apresentamos histórico da formação de professores no Brasil, a partir da década de 1990. Posteriormente abordamos a identidade do professor, de acordo com três vertentes: psicológica, sociológica e



profissional, como é o caso da identidade do professor. Na terceira e última seção apresentamos os dados empíricos coletados junto aos estudantes dos últimos anos dos cursos de licenciatura da (UENP)<sup>26</sup> que compõem o Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE), bem como sua análise.

## 1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A efervescência na discussão sobre a formação de professores deu-se na década de 1990, quando foram abordadas as questões para uma educação de qualidade.

Tal período foi determinado por alguns marcos, a saber: Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia, que evidenciou o objetivo de universalizar a educação, dando foco à oferta de educação para os que estavam à margem, sendo excluídos até em tão; Conferência Nacional de Educação para Todos (1993); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.9394/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e, no mesmo ano, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) como também as políticas para a formação de professores (BRASIL/MEC/SEF, 1999).

Em relação à Conferência Mundial, o que não estava explícito que se abria um elo entre mercado de trabalho e educação, inserindo também todas as pessoas que antes estavam à margem do consumismo, tornassem adeptas ao capitalismo. Sendo esta financiada por organismos multilaterais, a educação do país torna-se manipulada por estes ideais.

Para Pimenta (2005), em pequeno espaço de tempo entre a aprovação da Constituição Federal de 1988 e a LDBEN nº 9394 de 1996, o Ministério da Educação juntamente com várias entidades e fóruns de educadores, realizaram a Conferência Nacional de Educação para Todos em 1993, que previa encontros regionais que posteriormente aprovaria o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), também subsidiado pelo Banco Mundial.

<sup>26</sup> A grade atual do curso de Biologia tem duração de 5 anos. Mas não atingiu, ainda, sua totalidade. Isso acontecerá em 2015. Assim, não há turma no “último ano”. Neste caso específico fizemos a coleta de dados com estudantes do 4º ano, que é o penúltimo ano deste curso.



Este Plano segundo a autora foi um fato inédito devido ao amplo acordo discutido entre as instâncias envolvidas.

Desse Plano consta, fato inédito, um amplo acordo, negociado e assumido entre os sindicatos e os governos estaduais e municipais, para a elevação salarial dos professores de todo território nacional, definida num piso salarial mínimo. Pela primeira vez, colocava-se em pauta, no âmbito governamental, a indissociabilidade entre qualidade na formação e condições de trabalho e de exercício profissional (PIMENTA, 2005 p.34).

Na formação de professores não foi diferente, os cursos em nível médio, na década de noventa, cederam à ilusão de portais e salas de informática bem equipadas. Poucos cursos resistiram. Apenas quatorze colégios permaneceram com sua oferta no Estado do Paraná.

De lá até os dias de hoje, embora a formação de professores venha sofrendo reformulações, há muito a ser feito. Esperamos que não mais a formação de docentes sofra alterações negativas e prejudiciais à educação, pois um profissional bem formado potencializa mudanças proporcionais de educação em todas as áreas porque todos os profissionais são formados por um professor, investir na sua formação é primordial para elevar o nível de conhecimento adquirido por todos os profissionais. E instituir políticas de formação de professores e de valorização a estes profissionais que são muitas vezes responsabilizados pela educação de má qualidade, porém a formação sendo de boa qualidade quebra com a fragilidade conceitual e eleva o conhecimento científico a todas as áreas da sociedade, portanto o professor bem formado consequentemente forma bem os seus alunos.

São muitos os desafios que deverão ser superados pelos profissionais docentes. No entanto com compromisso com sua profissão e função social, é percebida uma concreta superação ao longo da história da formação de professores. Não é fácil superar, entretanto não é impossível realizar uma formação de qualidade, basta uma política fortalecida em que os desafios da profissão docente sejam elencados e sanados um a um, ficando evidente que não se acabarão, porém acarretarão em melhorias à educação e à sociedade.





## 2 DISCUTINDO IDENTIDADE

O professor, como todo profissional, tem uma identidade. E o que seria identidade? De acordo com Bauman (2005) existem três tipos de identidades: nacional, étnica e a de gênero. O autor cita que a maioria dos dilemas das “escolhas” que tendem a fazer da “identidade” um tema perturbador e de aguçadas controvérsias advém destes e três tipos de identidade. Outras visões de identidade reforçam os ideais sociológicos do autor, porém dão ênfase nos aspectos psicológicos e profissionais.

Para Marcelo (2009), a identidade é como nos vemos e queremos que nos vejam, sendo assim é a forma que nos definimos e definimos os outros.

De acordo com os aspectos psicológicos, Bock (2008) explicita que a identidade é algo mutável, em permanente transformação, já nesta vertente a identidade se constitui ao longo da vida do indivíduo, e não seria diferente com a identidade do professor, esta vai se desenvolvendo ao longo de sua formação e carreira como um processo de desenvolvimento mutável.

Bock (2008) também aborda que a identidade tem o caráter de metamorfose, já que está em constante mudança. Nesta vertente, a identidade vai sendo constituída por meio das mudanças que vão ocorrendo e se constituem em seu fortalecimento. Bauman define o que é o cerne da identidade.

Não me recordo de dar muita atenção à questão de minha “identidade”, pelo menos do ponto de vista da nacionalidade, antes do brutal despertar de 1968, quando o meu polonesismo foi publicamente posto em dúvida. [...] Mas, desde março de 1968, o que todos esperavam de mim, e ainda esperam, é que eu me auto definia, e que tenha uma visão ponderada, cuidadosa equilibrada e ardentemente defendida da minha identidade. [...] A descoberta que a identidade é um monte de problemas, e não uma campanha de tema único, é um aspecto que compartilho com um número maior de pessoas, praticamente com todos os homens de nossa era “líquido-moderna” (2005. p. 18).

O autor refere-se à identidade como um dilema e um desafio para a sociologia, analisando do ponto de vista que a “identidade” há algumas décadas não estava nem perto de ser centro de seu debate, enfatiza também que a identidade é o “papo do momento”.



Proporciona uma visão de sociedade em que a modernidade se faz líquida. Desta forma a “modernidade líquida”<sup>27</sup> é acompanhada de parcerias, compromissos, direitos e deveres mutuamente reconhecidos, são simultaneamente objetivos de atração e apreensão, desejo e medo; locais de ambiguidade e hesitação, inquietação, ansiedade.

Segundo o autor, à medida que nos deparamos com as incertezas e as inseguranças da “modernidade líquida”, as identidades sociais, culturais, profissionais, religiosas e sexuais sofrem um processo de transformação contínua, que vai do perene ao transitório, com todas as angústias para a psique que tal situação suscita.

A “modernidade líquida” coloca a identidade em um processo de mutação que provoca fenômenos como a crise do multiculturalismo, o fundamentalismo islâmico ou as comunidades virtuais da Internet.

Os habitantes do líquido mundo moderno são diferentes e buscamos, construir e manter as referências de suas identidades. Em síntese o autor aborda que “identificar-se como” significa dar abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar. Bauman aborda que as biografias se tornam quebra-cabeças de soluções difíceis e mutáveis.

Receio que sua alegoria dos quebra-cabeças seja apenas parcialmente esclarecedora. É preciso compor a sua identidade pessoal da forma como se compõe uma figura com peças de um quebra cabeça incompleto, ao qual faltem muitas peças. [...] No caso da identidade, não se começa pela imagem final, mas como uma série de peças já obtidas ou pareçam valer a pena ter, e então se tenta descobrir como é possível agrupá-las e reagrupa-las para montar imagens agradáveis (BAUMAN, 2005. p. 54-55).

Diferentemente de um quebra-cabeça comprado em uma loja que já vem com pré-requisitos, com uma imagem já estabelecida de como estará ao final da montagem, a identidade não obtêm algo pré-estabelecido, ou ao menos sabe como será ao final, a identidade é formada conforme as peças que disponíveis e estão em continuo processo de alteração caso aquelas peças selecionas não estejam mais adequadas.

<sup>27</sup> “modernidade líquida”, para Bauman significa a “liquefação” das estruturas e instituições sociais. “Estamos agora passando de fase ‘sólida’ da modernidade para a fase ‘fluida’. E os ‘fluidos’ são assim chamados porque não conseguem manter uma forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados em um recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência das menores forças” (BAUMAN, 2005. p. 57).



Pode-se dizer que a essência da identidade é responder a pergunta “Quem sou eu?” e mais importante que isto, é permanecer na credibilidade da resposta apesar de que na modernidade líquida isto é quase um mártir.

## 2.1 Identidade do professor

Para compreender a identidade profissional do professor, primeiramente é necessário ter entendimento sobre a interpretação social da profissão. Na qual se faz primordial perceber que esta é uma das profissões de cunho essencial para a humanidade.

Libâneo (2004) enfatiza que o professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino, desta forma a sua formação inicial prioriza os conhecimentos, as habilidades e atitudes necessárias ao processo de ensino aprendizagem nas escolas.

As habilidades que o referido educador cita não têm relação com as “Competências e Habilidades”, amplamente difundidas e criticadas nos dias atuais por alguns autores devidos a sua conotação economicista e empresarial do trabalho, mas as habilidades citadas tem relação com o modo que um profissional desenvolve funções próprias e particulares de sua profissão.

Entendemos competência como o uso de conhecimentos e capacidades para fazer um trabalho, lidar com uma situação ou resolver problemas. Um mecânico de automóveis, um engenheiro, um médico precisam ter e desenvolver competências para realizar seu trabalho. Para isso, precisam dispor de certos conhecimentos, de certas capacidades físicas e mentais (raciocínio, análise e síntese, expressão verbal, atenção, psicomotricidade, etc.) e das habilidades correspondentes de modo que, frente a uma situação do cotidiano ou da profissão, coloque todas essas “disposições internas” em ação para resolvê-la com êxito (LIBÂNEO, 2004, p.84).

Nesta vertente as competências e habilidades estão ligadas ao modo coerente de colocar em ação os conhecimentos, instrumentos, materiais, obtendo-se o conhecimento das capacidades e habilidades na sua aplicação.

Na visão de Pimenta (1998 *apud* LIBÂNEO, 2004), a identidade profissional é a consonância entre conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a particularidade do trabalho do professor. Vale ressaltar que a profissão de professor, assume determinadas características, onde a identidade profissional se modifica de acordo com as necessidades educacionais de cada momento histórico e contexto social.



Percebemos a importância em entender o conceito de identidade docente que, segundo Marcelo

[...] é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente, sendo que esta não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida e também não um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional (2009, p. 112).

Desta forma, a identidade é adquirida desde a formação e perpassa a carreira docente em constante desenvolvimento, pois a identidade vai se constituindo na maneira que evoluímos como docentes, nas inter-relações de trabalho de forma não fixa, mas mutável. Nesta vertente, Marcelo aborda que a identidade docente vai se configurando de forma “paulatina”, por meio de observação de outros professores, não sendo uma aprendizagem formal e sim pela observação, onde aspectos emocionais se sobrepõem aos racionais.

O profissional em formação, passa pela formação inicial com crenças já estabelecidas como a de bom professor, de como se ensina e de vivência como alunos, estas dificilmente são mudadas, e também contribuem para a formação da identidade.

Outra questão relevante, sobre a identidade é que para os professores em formação inicial, há uma supervalorização à prática escolar, como se esta obtivesse a fórmula mágica de como ser professor, e muitas vezes não deixam claro os conhecimentos que foram abordados na teoria, como se a prática fosse desassociada da teoria abordada nos cursos de formação em nível médio e superior.

O autor enfoca também que o professor deve ter um conhecimento conceitual fortemente adquirido, pois professores com um conhecimento intenso instituem vinculações e relações com outros assuntos e podem trasladar esse conhecimento ao ensino e à resolução de problemáticas eventuais em sala.

Devem-se destacar as diferenciações de conhecimentos da prática, tais como: o conhecimento para a prática, o conhecimento da prática e o conhecimento na prática.

Conhecimento para a prática - julga que a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática, e, por isso, conhecer mais (conteúdos, teorias educacionais, estratégias instrucionais) leva, de forma mais ou menos direta, a uma prática mais eficaz. [...] Conhecimento da prática - está situado na ação, nas decisões e julgamentos dos professores. Esse conhecimento é adquirido através da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem [...].



Conhecimento na prática- se insere na linha de pesquisa qualitativa, todavia próxima ao movimento chamado do professor como pesquisador (MARCELO, 2009, p. 121)

Nesta abordagem de conhecimentos práticos, cada um tem a sua importância para a formação da identidade docente, porém o que se observa é que os professores tendem a ir para uma direção de conhecimento em detrimento a outra. Vejamos, necessitamos dos conhecimentos abordados na formação para que possamos organizar a prática, mas também necessitamos da prática para refletirmos as ações como professores e enfim devemos não só refletir, mas interferir e buscar a transformação se contarmos algo que necessite de mudanças. Assim com base na formação e busca incessante de conhecimentos teóricos e práticos iremos construindo e fortalecendo a nossa identidade como docentes.

Imbernón (2000) reforça a ideia que a formação inicial tem o papel de fornecer subsídios necessários para construir um conhecimento pedagógico, pois esta, segundo ele, é o princípio da socialização profissional.

[...] uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (IMBERNÓN *apud* MACIEL & NETO, 2011, p.20).

Assim, a formação inicial necessita ter uma base teórica resistente, pois ao professor em exercício de sua função se faz necessário a incessante busca ao conhecimento aprendido e assimilado para que o professor possa ensinar seus alunos de maneira coerente e significativa.

Para Maciel & Neto (2011) a formação inicial constitui-se em peça fulcral para um bom desenvolvimento da profissão, porém esta não dá conta sozinha de toda a tarefa de formar professores, também é verdade absoluta que ocupa um lugar significativo no processo total de toda a formação.

Neste aspecto percebemos a relevância da formação e solidificação da identidade do professor, pois esta passa a ser parte integrante e continua da formação profissional e pessoal do professor.

Mas é fundamental, segundo Mello (1999), deixar claro que o professor em sua formação é parte integrante do processo inicial e contínuo. Desta forma,



[...] processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizados, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social (MELLO, 1999, p 47).

Os professores estão em pleno processo de desenvolvimento, pois a sociedade que nos cerca também esta em processo de transformação, portanto os professores são formados nas licenciaturas e estão sendo colocados em choque frente às novas tecnologias e sobre sua própria função dentro da sociedade, embora os professores que tenham sido formados há vários anos também vão constituindo as suas identidades conforme as mudanças que ocorrem no campo educacional e na sociedade.

Porém observa-se que os progressistas privilegiam a formação inicial com ênfase na teoria e os pós-modernos valorizam a formação continuada com ênfase no exercício do magistério, mas percebe-se que há a necessidade de superar essa dicotomia por uma formação teórica e prática e totalmente contínua que possibilitará a reflexão da ação.

Vejamos, mesmo que a formação inicial em todo o embasamento teórico para que este professor se insira na profissão, não dê conta de tantas informações, pois os conhecimentos vão sendo modificados ao longo dos anos, esta é de essencial importância ao professor, como também da formação da identidade deste.

Mello aborda que a concepção do professor é instaurada na política de formação, deste modo

[..] à concepção de professor que nasce dessa política de formação. Não mais o professor que identifica na necessidade de formação especializada os pré-requisitos e os critérios para construir o seu perfil profissional. Não mais o professor que se dedica à formação própria para a docência para afirmar/reafirmar a sua própria identidade. Agora pode ser professor aquele portador de diploma de curso superior (MELLO, 1999, p. 51).

Ao analisar nesta perspectiva, que a política de professores não prioriza a formação especializada como também não contribui para a construção do perfil profissional e muito menos faz ligações de afirmação e reafirmação da sua própria identidade de professor, e os professores não mais se identificam como tal e acabam por serem somente portadores de diplomas em nível superior.



A autora reforça a necessidade de política de formação de professores e a esperança de conquista desta, assim

A despeito de tantas dificuldades analisadas, temos convicção de que os elementos denunciadores da disputa de projetos, presentes na política de formação, constituem rico e estimulante espaço para manter viva a nossa esperança de construir/conquistar melhores dias para a escola pública e seus profissionais e renovam o nosso direito de sonhar com uma educação democrática e de qualidade social (MELLO, 1999, p.58).

Em meio a tantas dificuldades os professores não deixam de acreditar na educação e de se firmar como docentes, estes passaram por uma formação inicial fortaleceram a sua identidade de professores e vêm passando pela formação continuada, que também contribui para este fato, assim os professores não deixam de lutar por maiores condições nas políticas de formações.

Neste aspecto, evidencia-se a necessidade de não priorizar uma formação em detrimento a outra, se faz realmente necessário utilizar de todas as formações possíveis para o fortalecimento da identidade profissional do professor.

Desta forma a identidade do professor constitui - se de um processo instável, em movimento, em contínua formação teórica e prática, em constante aperfeiçoamento por meio, de estudo de sua própria prática, fazendo a todo o momento as ligações com as identidades transformadas ao longo dos anos.

### 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A coleta dos dados empíricos aconteceu no mês de fevereiro de 2014, nos cursos de Licenciatura que compõem o Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procopio: Ciências Biológicas, Geografia, Matemática e Pedagogia. Utilizamos siglas para codificar os citados cursos, a saber: B para Ciências Biológicas; G para Geografia; M para Matemática e P para Pedagogia.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário contendo sete questões: quatro dissertativas e três com escolhas, para serem justificadas, além dos dados pessoais, excluindo o nome do entrevistado. Os envolvidos e os dados pessoais são apresentados na tabela 1.



Tabela1 – Dados dos envolvidos

Cursos	Número de depoentes	Sexo		Média de atuação em anos
		F	M	
B	25	17	8	2
G	29	20	9	*
M	13	10	3	*
P	28	28	0	3

Fonte: a autora (2014).

\*No G, em relação aos anos de atuação na educação básica, apenas seis firmaram ter atuado (via estágio não obrigatório) ou atuar (como professor via contrato temporário) na educação básica. Todavia, não foi possível calcular a média de atuação em anos, já que somente dois indicaram este tempo, de dois anos.

\*No caso do M em relação aos anos de atuação na educação básica, tem em média 11 meses aproximadamente de atuação, sendo que um depoente havia respondido que obtinha dois anos, o segundo cinco meses e o terceiro três meses. Por este motivo não se deu a média em anos e sim em meses.

No caso específico do curso P, percebemos a ausência masculina, pois todas as entrevistadas são mulheres, nos demais cursos também há um grande percentual feminino como mostra a tabela 1.

A primeira questão versou sobre os fatores que influenciaram a escolha pelo curso de licenciatura. Os dados foram organizados em categorias como segue a tabela 1.

Em relação à identidade destacamos a resposta da depoente M7, que apresentou que o fator que estimulou sua escolha pelo curso não foi de aspecto positivo.

“Anos atrás minha mãe queria estudar e fui estudar com ela para apoiar-la, e um professor da matéria de matemática não gostava de lecionar, quis fazer diferente” (M 7)

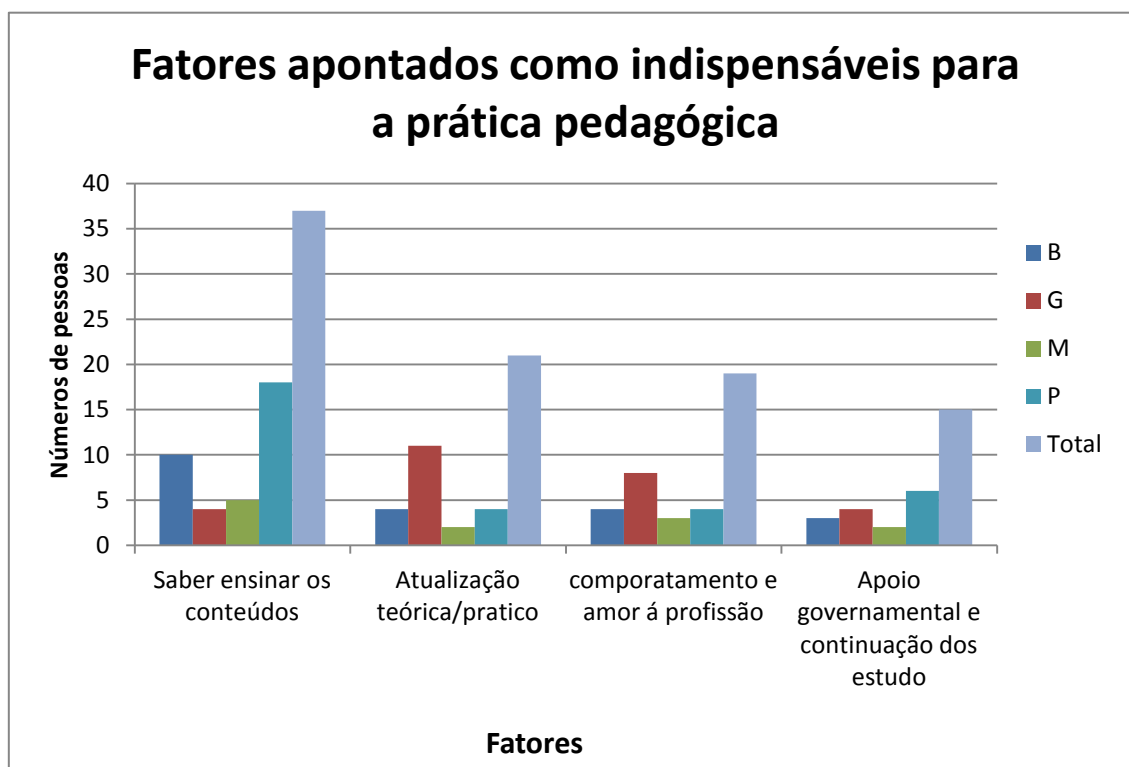
Na pergunta dois questionamos: “O que você considera imprescindível para a prática pedagógica?”. Foram apresentados quatro fatores, sendo que “ensinar os conteúdos” teve maior manifestação, obtendo 37 estudantes como total. Em segundo foi assinalado a





opção a “atualização teórica/prática”, que obteve 21 depoentes. Em terceiro foi apontado o “comprometimento e amor com a profissão”, que versou 19 entrevistados. E em quarto lugar, mas não menos importante que as outras abordagens o “apoio governamental e continuação dos estudos” sendo estes de caráter de estudos no âmbito de *lato senso* e *strito sensu* como também formação continuada em exercício.

Gráfico 1: Fatores da prática pedagógica



Fonte: a autora (2014).

Em relação ao “saber ensinar os conteúdos”, os depoentes B1, B 10, G 11 e P 19 expuseram suas perspectivas/ e opiniões de maneira objetiva.

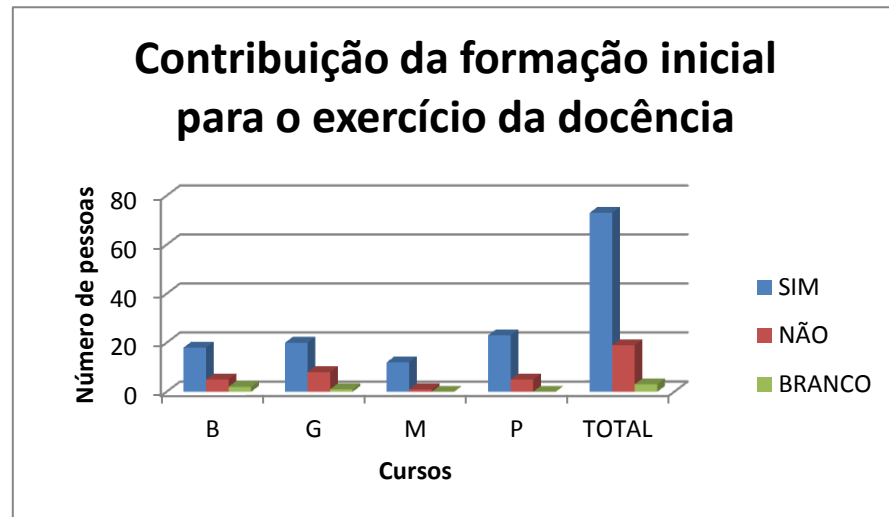
“Saber relacionar os assuntos, mostrar como a teoria pode ser aplicada na prática. Relacionar o conteúdo com a realidade do aluno, pois isso torna a aula mais interessante para ele (B 1)

“O professor deve ter interesse na prática pedagógica e em passar os conhecimentos aos alunos de forma coerente e sempre trazendo novas formas de ensinar para estimular os estudantes” (B 10)





Gráfico 2: A contribuição da formação inicial



Fonte: a autora (2014).

A quarta questão indagava “Ao longo de sua trajetória escolar, você se identificou com algum professor a ponto de querer ser como ele?” Evidenciamos que a grande maioria dos entrevistados escolheu a licenciatura por se identificar com algum professor na sua trajetória escolar, outros por facilidade de entrosamento com a matéria, por encontrarem professores que não gostavam de lecionar, mas também por identificação com o espaço geográfico como é o caso do depoente (G 21).

Vale ressaltar os depoimentos dos entrevistados B 4, G 21, M 7 e P 2 que relatam de onde surgiu a identificação com a licenciatura.

“Eu tive um professor no ensino médio que me fez enxergar com outros olhos a Biologia e sinceramente queria ser um profissional assim”. (B 4)

”Por ser um aluno do campo e por ter influência com o meio onde moro, o curso de Geografia me identificava”. (G 21)

“Estou me formando em matemática por gostar e me identificar com a matéria, e fazer ao contrário de um professor que tive durante o curso de magistério ( Formação de docentes)”. (M 7)

“Alguns professores passam na nossa vida e nos marcam pela competência, amor a profissão, profissionalismo, domínio do conhecimento, entre outras coisas, com certeza encontrei alguns, por aqui poucos (duas professoras), mas sempre levo o melhor delas para qualquer lugar que eu vou”, ( P 2)



O quinto questionamento abordou se após a conclusão do curso os depoentes pretendiam trabalhar como professores.

Como evidenciamos no gráfico 2, nos cursos que compõem o CCHE, a maioria dos entrevistados pretendem trabalhar na área de sua formação, deste modo pretendem “ser professores”.

Uma pequena parte está indecisa e desmotivada, ou não pretende “ser professor”, por não se identificarem com o curso ou pela falta de estrutura da escola e problemas decorrentes pela “falta de respeito” por parte dos alunos com o professor, entre outras questões.

Para comprovar a pesquisa recorreremos a alguns depoimentos que julgamos imprescindíveis para expor tais questões, dos depoentes B 5, B 11, G 1, M1 e P 15.

“Acredito que tudo irá depender do que for surgindo no decorrer dos anos, mas dar aulas não seria algo ruim”. (B 5)

“Pretendo dar aula, è meu sonho” (B 11)

“Ao realizar o estágio e ter contato direto com a sala de aula, surge o interesse em trabalhar como professor” (G 1)

“A falta de educação dos alunos é um fator que me desanima de ser professor” (G 13)

“Depois de concluir o curso, adquirido os conhecimentos, pretendo desenvolver um trabalho que seja de qualidade para a sociedade”. (P 15)

Foi questionado sobre “O que você indica para que os cursos de licenciatura possam melhor habilitar este profissional”. Tivemos como solicitações maior carga horária nas disciplinas de metodologia e aulas práticas (estágios), melhoria na estrutura da grade curricular, estágios desde os primeiros anos, professores, alunos e universidade comprometidos com o tripé (ensino, pesquisa e extensão), entre outros. Segue algumas indicações dos depoentes das licenciaturas pertencentes ao CCHE.

“Indico que cada curso de licenciatura possua no seu colegiado um professor de ensino que é formado no curso que ministrará (Ex. Matemática, Geografia) e os demais”. (B 7)

“Alguma matéria que auxilie os graduandos a lidar com os alunos “especiais” como surdos, mudos etc. E matérias obrigatórias para a conclusão de curso”. (G 10)

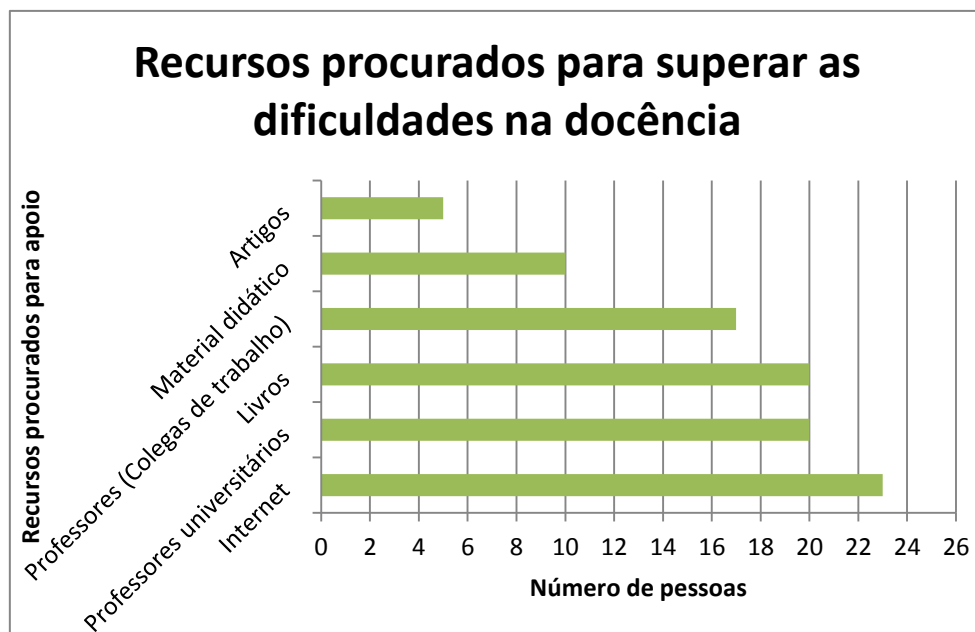


“Em minha humilde opinião a sobrecarga da graduação é muito grande e muitas vezes não temos tempo de nos dedicarmos melhor a certas coisas. Acredito que os estágios devessem ser separados dos anos do curso. Exemplo: um ano a mais no curso para executá-los com melhor desempenho. No caso do Trabalho de conclusão de curso (TCC) tenho a mesma opinião, até porque por mais que ao longo do curso amadurecemos muito, é complicado conciliar tudo com a melhor perfeição”.(P2)

“Organizar melhor o tempo das aulas, pois há disciplinas em que os conteúdos são trabalhados em forma de seminários, apresentados pelos próprios alunos, deste modo permanecemos em um conhecimento muito raso/ superficial. Deve-se privilegiar este instrumento avaliativo, mas não o ano todo. Retirar o aparelho data show, pois alguns professores confundem o uso e acham que dar aulas é ler slides e por ultimo rever a prática dos estágios obrigatórios, quanto a nossa saída para as escolas. Acredito que os estágios deveriam concentrar-se mais nos últimos anos”. (P 19)

Na sétima e última pergunta, questionamos “Diante das dificuldades no que tange a docência, a quem ou o quê você recorre?” Observamos que os depoentes, em sua maioria, usam recursos diversos, como a internet, conciliado ao uso de livros, apoio de professores universitários e colegas de trabalho, como demonstrado no gráfico 3.

Gráfico 3: Recursos utilizados pelos docentes



Fonte: a autora (2014).



Evidenciamos alteração na perspectiva do professor que somente busca seu apoio no material didático, os professores em formação vêm com uma nova característica de utilização de todos os recursos possíveis a fim de um melhor aprendizado aos alunos e a sua própria construção da identidade vem sendo modificada e solidificada aos moldes da inserção das novas tecnologias ao serem incorporados em seus planejamentos e pesquisas diárias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores no Brasil passou por readequações até seguir os modelos que encontramos hoje. Percebemos, neste trajeto, que a formação sempre passou por dificuldades, tanto em nível médio como em nível superior.

Considerando tantos percalços, a formação de professores vem sendo oferecida em nível médio e superior, no entanto para que se mantivesse no nível médio houve uma resistência de algumas escolas para que não fossem fechadas, como foi imposição do governo, na década de 1990, e em troca receberiam portais e salas de informática equipadas, e foi por meio de professores bem esclarecidos legalmente que não tivemos a extinção dos cursos em nível médio. Vale ressaltar a importância de formar bem o docente, pois este necessita de formação sólida para formar as crianças que são futuro de nosso país.

Dentre a indagação central: de que maneira é formada a identidade do professor? Podemos perceber que a identidade do professor é formada por diversos fatores que são imensamente relevantes para o seu bom desenvolvimento profissional e que estas perpassam a formação inicial e a continuada e estão em desenvolvimento, portanto a identidade não é estável e sim mutável em constante metamorfose.

Seguindo esta ideia que a identidade de professor é como este se considera e como os outros o identificam, é importante ressaltar que os professores se sentem obrigados a definir a sua identidade para que possa conhecer-se como tal e que os outros profissionais possam o perceber também.

No entanto, não devemos priorizar um tipo de formação em detrimento a outra, pois as duas têm contribuído de forma significativa para a formação da identidade do professor e sua função social perante a sociedade, cada qual com a sua especificidade.



Com a retomada dos dados empíricos a pesquisa se torna engajada, pois podemos ver nos depoimentos claramente, qual profissional, os cursos de licenciatura pertencentes ao CCHE-UENP pretendem formar. Os dados oportunizaram a análise e a percepção, sobre a formação da identidade do professor.

Há uma grande expectativa pessoal no ser professor, em ter a identidade do professor, no entanto o processo de aprendizagem juntamente com a elaboração deste artigo e a inserção na docência do ensino fundamental anos iniciais, como professora, sendo este, o primeiro contato com a formação continuada até então.

A identidade docente vem se configurando se fortalecendo, por meio da experiência vivenciada nos dois níveis de formação de professores, bem como também na docência, participando das formações continuadas, sendo assim a identidade do professor está sendo transformada pouco a pouco e o profissional que adentrou na docência, já não é o mesmo, este muda com as relações de trabalho e a todo tempo com o propósito de ser professor, que é diferente de ter uma certificação de curso de Pedagogia ou magistério, e sim aplicando e desenvolvendo suas aulas, assim a identidade está sendo consolidada.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL/MEC/SEF. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. **Formação de professores**: passado, presente e futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente**: constantes e desafios. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009.



MELLO, Maria Teresa Leitão. **Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica.** Educação e Sociedade 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil.** Gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.





## A VISÃO DO PROFESSOR SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

AMADEU, Maria Camila<sup>28</sup>  
[milaamadeu@hotmail.com](mailto:milaamadeu@hotmail.com)

LEVANDOVSKI, Ana Rita<sup>29</sup>  
[anarita@uenp.edu.br](mailto:anarita@uenp.edu.br)

**Tipo da Pesquisa: Especialização em Políticas Públicas para Educação**  
**Grupo temático: Formação de Professores**

### RESUMO

O presente trabalho propõe fazer uma breve reflexão sobre a atuação de docente, do profissional da educação especial, tendo em vista a proposta para a Educação Inclusiva em escolas de ensino regular. Neste artigo são apresentadas as análises sobre as leis que regem as políticas públicas educacionais da inclusão escolar. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com professores que atuam no Ensino Fundamental de Nove Anos, utilizando o instrumento de questionário para buscar o posicionamento de professoras de duas escolas públicas do município no norte do Paraná sobre o processo de alfabetização desses alunos, assim como o encaminhamento do trabalho pedagógico. A análise dos dados obtidos indica que o processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais ainda precisa de muitas modificações, de ajustes e aperfeiçoamento para alcançar os objetivos desejados.

**Palavras-chave:** inclusão escolar, formação de professores, aprendizagem, necessidades educativas especiais.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa aborda o tema da inclusão escolar e a importância da formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência, visando atender as expectativas dos professores que atuam na área para um melhor atendimento aos alunos.

<sup>28</sup> Aluna do Curso de Especialização em Políticas Públicas da Educação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – Campus Cornélio Procopio.

<sup>29</sup> Orientadora, Professora Mestre em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – Campus Cornélio Procopio – Centro de Ciências Humanas e da Educação.



O contato com a literatura pertinente e diante do processo de educação especial inclusiva, em que alunos com deficiência estão sendo inseridos no ensino regular, resultou em algumas inquietações que contemplou o problema de pesquisa deste artigo. De que forma o professor da sala de recursos e apoio pedagógico está promovendo a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino?

Os objetivos dessa pesquisa visam analisar a realidade vivenciada no ambiente escolar, identificando a prática pedagógica de professores para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Buscar em documentos oficiais, informações sobre as políticas educacionais para os cursos de formação de professores referentes à educação inclusiva. Como ainda, identificar na literatura, correntes teóricas que influenciaram a educação especial, como a importância da formação de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência.

De acordo com Sasaki (2006), ao pensar na inclusão é importante fazer uma reflexão sobre a prática educacional, precisa-se romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagens de todos os alunos.

Para que essas mudanças aconteçam, torna-se necessário uma formação continuada do professor e também de toda equipe pedagógica, pois essa falta de capacitação é um fator preocupante no processo de ensino aprendizagem. São grandes os desafios que o profissional docente enfrenta, mas procurar manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, são as principais estratégias para atuar na educação.

A Constituição Federal de 1988 determina, em seu Art. 208, que a educação é direito subjetivo de todos e que todos os alunos, inclusive os com Necessidades Educativas Especiais (NEE), devem estar matriculados, preferencialmente, na rede regular de ensino. O documento de Salamanca atribui o termo “necessidades educacionais especiais” a todas as “crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.3).

Nóvoa (2002) comenta que a formação docente deixa ainda muito a desejar. Os professores precisam inovar a sua maneira de ensinar, tendo espírito crítico e refletir sobre sua prática. O autor esclarece que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares:



a própria pessoa, como agente, e a escola, como um lugar de crescimento profissional permanente” (2002, p. 23).

Este artigo apresenta-se em três seções: a primeira seção, traz a trajetória histórica da política da educação inclusiva e dos cursos de formação de professores referentes à educação especial, apontando as dificuldades e os avanços conquistados, bem como a legislação vigente para a educação inclusiva.

Na segunda seção, faz-se um breve resgate das correntes teóricas que influenciaram na educação especial apontando as principais terminologias utilizadas no decorrer dos anos.

A terceira seção trata da formação inicial e continuada do professor, destacando, sobretudo a importância da formação continuada e a responsabilidade do próprio professor com seu processo de formação para a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Foi realizada uma pesquisa de campo para verificar as condições de formação inicial e trabalho dos professores do Ensino Fundamental em uma escola municipal, de uma cidade do norte do Paraná, no 1º segmento no processo de alfabetização dos alunos nos anos iniciais.

## **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFERENTES À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A discussão desse trabalho de pesquisa é referente à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais de duas escolas da rede pública municipal de uma cidade localizada no Estado do Paraná no Ensino Fundamental do 1º Segmento e a formação de professores qualificados.

Partindo desse pressuposto, evidencia-se a necessidade de se situar histórica e politicamente, a importância do tratamento adequado para os alunos com necessidades educativas especiais por profissionais especializados e capacitados para a educação inclusiva no ambiente escolar.

A Constituição Federal de 1988 dispõe em seu Art. 205, a seguinte redação:

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. (BRASIL, 1988)



Em seu Art. 208, no item III, ela afirma que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, será ofertado preferencialmente na rede regular de ensino”, esses artigos passam a garantir a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino. Cabe ainda considerar que, o direito constitucional garante a todas as pessoas uma educação de qualidade.

De acordo com a Constituição Brasileira (1988) os alunos deficientes devem ser incluídos na classe regular de ensino, onde possam conviver com outras crianças em situação de igualdade de oportunidades. No entanto, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais exige inúmeras mudanças tanto de adaptações físicas, de acessibilidade, quanto pedagógicas, no que diz respeito à capacitação de professores para a qualidade no atendimento desses alunos.

A compreensão, aceitação e inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais passou por inúmeras transformações no decorrer do processo histórico da humanidade.

Houve várias declarações internacionais de direitos humanos, para os alunos com necessidades educativas especiais, sendo a mais importante, a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990. O Marco da educação inclusiva que resultou da Conferência Mundial, convocada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial. Esta Conferência representou o consenso mundial sobre o papel da educação fundamental e traduz o compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos. A partir dessa Declaração, teve início no Brasil o Plano Decenal da Educação, tendo como principal meta a erradicação do analfabetismo em dez anos.

Em 1994, aconteceu na Espanha a Declaração de Salamanca resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais promovida pela UNESCO. Nesta conferência foi reafirmado o direito à educação de cada indivíduo. Também foram resgatadas as Declarações anteriores culminando no documento que contém as regras sobre a equalização de oportunidades para pessoas com deficiências. Foi proposto ainda a adoção de Linhas de Ação em Educação Especial, tendo como objetivo principal a inclusão escolar.



A Declaração de Salamanca tem como princípio orientador:

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizadas. (BRASIL, 1994)

Todas essas ações foram importantes para a educação inclusiva, sendo o início do processo da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, dedicou o capítulo V para a Educação Especial, definindo-a como uma modalidade de ensino. Em seu artigo 58 apregoa que,

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 às 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 de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Este artigo da lei, visa a garantia a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Para que a inclusão aconteça de fato, torna-se-necessário que o professor tenha conhecimento sobre essas legislações. Para poder atuar em sala de aula, pois o princípio da escola inclusiva é que todas as crianças aprendam juntas, independente das diferenças que possam ter.

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades. Em seu Art. 2º, esta Resolução reforça os artigos 58 a 60 da LDBEN 9394/96 do direito a educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEE na rede regular de ensino, garantindo uma educação de qualidade. No parágrafo único do referido artigo, esclarece que:



Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos. (CNE/CEB Nº 2, 2001)

O sistema de ensino deve possibilitar e garantir aos alunos com NEE o direito à aprendizagem. Esse direito de aprendizagem está garantido na Resolução CNE/CEB Nº 2, 2001. Visando o desenvolvimento global do aluno com NEE, a Resolução em seu Art. 4º traz a educação inclusiva:

Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos. (CNE/CEB Nº 2, 2001)

A Resolução CNE/CEB Nº 2, 2001, mostra ainda que é essencial o respeito com as pessoas com necessidades educativas especiais, porém devemos respeitar o seu direito de cidadania.

Embora a aprendizagem dos alunos com NEE seja garantida por leis e resoluções, existem muitos desafios a serem enfrentados para atingir a educação como direito de todos. Portanto, é direito do professor ter a formação inicial e continuada e dever do Estado proporcionar condições de formação apropriada para atender as mudanças advindas de uma sociedade em constantes transformações.



## CORRENTES TEÓRICAS QUE INFLUENCIARAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Duas correntes teóricas conduziram o entendimento sobre a pessoa com necessidades especiais, estas denominadas de Pré-Científicas e Científicas.

As teorias pré-científicas vigoraram até a Idade Moderna. Nesta teoria “a deficiência era entendida como degeneração da raça humana, sendo as pessoas deficientes condenadas ao abandono ou à morte, e sujeitas a crenças ligadas ao sobrenatural e à expiação dos pecados” (SEED/PR). A partir dessa interpretação, muitos comportamentos se arraigaram nas diversas instâncias sociais:

[...] com relação à terminologia utilizada para identificar as pessoas com necessidades especiais como débil, louco, retardado, surdo, alejado, etc.; marginalização social; segregação; assistencialismo com caráter filantrópico ou por caridade; internamento dos deficientes mentais como loucos em hospitais psiquiátricos; com relação à área educacional, segregação dessas pessoas em instituições. (SEED/PR, 2000)

Essas teorias pré-científicas defendiam a segregação, a punição, o asilamento e o prognóstico da incurabilidade das deficiências.

As teorias científicas por sua vez, eram contrárias a essa visão. Receberam influência do Renascimento, da Revolução Francesa e do desenvolvimento técnico-científico e assim constituindo-se, por meio de estudos sistematizados e elaborados, constituiu-se uma nova compreensão, sobre o ser humano com necessidades especiais.

O ser humano passa a ser entendido em sua complexidade biológica, psicológica, espiritual e social. Esta visão repercutiu em uma nova compreensão com relação à pessoa com necessidades especiais, cuja limitação mental, sensorial ou física não implica em sua aniquilação como pessoa.

As teorias científicas transformaram a terminologia para uma compreensão menos preconceituosa, como: excepcionais, portadores de deficiências, pessoa com problemas no seu desenvolvimento, pessoa com necessidades específicas e, atualmente, pessoas com necessidades educacionais especiais. A terminologia “portadores” foi questionada por vários autores, uma vez que, segundo os estudiosos, não é a pessoa que deseja ter uma deficiência. Essa expressão “portadores de deficiência” foi sendo substituída de acordo com os



documentos internacionais para o termo “que apresentam necessidades educativas especiais” (SEED/PR, 2000).

Segundo Carvalho (1998, p.106-107), a expressão portador, embora muito usada, merece algumas ressalvas sobre o termo “portadores”, a bem da verdade, não se porta uma necessidade, ela é sentida por quem a tem e se manifesta aos demais.

O resultado dessa mudança de terminologia é fruto de uma educação influenciada pelo sistema capitalista, em um movimento excludente, ideológico e reprodutor da sociedade. Além disso, o processo histórico educacional brasileiro mostra que decretos, diretrizes, pareceres são intencionais para que se realize uma determinada ação educativa conforme as necessidades impostas no mercado. Por isso, é fato que dependendo das relações sociais e da época, determina-se a política educacional.

É importante que o Estado e a Educação Escolar mantenha uma relação que se equivale às políticas públicas sociais e antes disso associa-se a educação como um seguimento neoliberal, explicitando na escola as diferentes formas de organizar processos e conteúdos que remetem aos interesses de classes sociais (CARVALHO, 1998, p.218).

De acordo com Mantoan (2006), o aluno com NEE tem o direito de usufruir de todos os recursos disponíveis no sistema de ensino, incluindo a classe comum, com a intenção de potencializar suas possibilidades de interação social. A integração social é decorrente do cumprimento da dimensão social que envolve a interação, mediante a comunicação, a assimilação, pela participação ativa e reconhecida do aluno com NEE.

Para que ocorra a integração social é necessário que ocorra primeiramente a integração escolar. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial integração social é definida como: “um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica em reciprocidade” (BRASIL, 1994).

Já a integração escolar, por sua vez, é percebida como um:

Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas, segundo as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa escolar se refere ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, as crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. (BRASIL, 1994)





Entretanto, cabe aqui considerar que a integração escolar está interligada à integração familiar, base de todo o processo de integração social. No entanto, a integração escolar deve ocorrer no ensino regular, pois é na convivência com alunos de sua faixa etária, consideradas normais, em ambientes comuns que as crianças com necessidades educacionais especiais têm mais condições de desenvolver suas capacidades (BRASIL, 1994).

É importante frisar que a integração das pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular não é um processo fácil, rápido ou automático. Ela representa um desafio a ser enfrentado, no âmbito da escola regular.

É essencial ressaltar que com os conhecimentos científicos ocorreram mudanças de pensamento, sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais, assim compreendendo melhor que devemos respeitar e garantir os direitos das pessoas com deficiência, possibilitando a inclusão dos alunos NEE na rede regular de ensino.

## **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

A implantação da escola inclusiva exige seriedade e criatividade nos processos de formação de professores e dos demais profissionais da escola. Os desafios desta formação passam por uma nova concepção de escola especial, com o propósito de dar apoio especializado a alunos incluídos no ensino regular. Espera-se que todos os segmentos sociais tenham uma nova relação com o conceito inclusão. (BRASIL, 1994)

A formação de professores requer princípios além da sala de aula. Ou seja, interceder em relação à socialização dessas crianças mediante ao espaço físico escolar que está repleto de preconceito e desigualdades, buscando uma melhor adequação do aluno deficiente com seu meio de convivência. Além do que, é necessário incentivá-lo a superar o dia-a-dia, formulando alternativas para estabelecer o ensino e aprendizagem formando indivíduos críticos e reflexivos para a sociedade.

Atualmente existem avanços em relação às políticas educacionais inclusivas que se fortalecem mediante o seu processo de implementação. Investe-se na formação de professores a qual deverá proporcionar na prática a mediação entre os processos de elaboração de



conhecimento e dos saberes escolares para os alunos com necessidades especiais. Faz-se o movimento de romper as barreiras condicionadas ao sistema e todas suas problemáticas para que a educação brasileira não fique no plano das ideias e sim integre suas políticas públicas com a realidade escolar (DEMO, 2002).

A formação de professores para enfrentar os desafios de uma sociedade que vive em constantes transformações esta realmente preparando para encarar essas diversidades? Para essa reflexão o autor Pedro Demo (2002) apresenta um texto, intitulado: “Professor e seu direito de estudar”, fazendo uma análise sobre a necessidade emergente de políticas públicas de formação de professores, se preocupando com uma qualificação eficaz e rigorosa dos professores, porém:

[...] o professor deveria passar por processo formativo dos mais exigentes e completos, nunca inferior a cinco anos de duração na universidade. A razão é simples: o profissional da formação precisa se a cara da formação primorosa. Qualquer curso mais pretensioso pede duração de cinco anos (engenharias todas, direito, economia, psicologia, etc.). A ideia de encurtar a formação só prejudica esse profissional. Embora não seja difícil encontrar profissionais mal formados também entre aqueles que estudam mais tempo, não é o caso usar esse argumento para aceitar formação ditas superiores a partir de dois anos, como é o caso atual de cumprir a exigência da LDB com respeito as atuais normalista. É absurdo que o profissional da formação tenha formação menor. O problema de fundo não é tamanho, mas qualidade. (DEMO, 2002 p. 79)

Portanto é o direito do professor e dever do Estado proporcionar condições de formação apropriada para enfrentar os grandes desafios de uma sociedade em constantes transformações. A formação inicial que esta articulada no conhecimento é de suma importância para o desenvolvimento de uma educação igualitária ainda melhor, sendo democrática e inclusiva.

Para Nóvoa (2002) o ensino superior ainda não garante uma formação docente adequada para atuar na inclusão escolar de alunos no ensino regular, apenas conta com uma especialização nessa área.

Ao se pensar em inclusão é importante refletir acerca do que é incluir de fato um aluno, já que se trata de um tema polêmico do ponto de vista da prática educacional. De acordo com Sasaki (2006), a integração propõe a inserção parcial do sujeito, enquanto que a



inclusão propõe a inserção total na sociedade. Para isso, a escola, como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos, precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos os alunos. Essas estratégias dependem das especificidades de cada pessoa, da experiência, e da criatividade e observação do professor com sensibilidade e acuidade, além de uma formação inicial e continuada que o encaminhe para isso.

É necessário que o professor além dos conhecimentos sobre a educação especial, também tenha um olhar diferenciado para atuar em uma sala de aula, para que aconteça a verdadeira aprendizagem, respeitando as diferenças dos alunos.

A formação continuada é muito importante, no entanto não podemos descuidar da formação inicial. Segundo Cury:

a formação inicial não é algo que deve ser desqualificada apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação. (CURY, 2004 *apud* BRASIL, 2005, p.15)

A Resolução CNE/CEB N° 2, de 2001, especifica a organização do sistema de ensino para a educação especial. No seu Art. 8º assegura que a rede regular de ensino tem como dever organizar as classes escolares, a fim de prover e promover:

- I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
- II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
- III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;
- IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:
  - a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
  - b) atuação de professores- intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;



- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra interinstitucionalmente;
  - d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.
- V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos. (CNE/CEB Nº 2, 2001)

Para que a inclusão escolar aconteça verdadeiramente a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, é de extrema importância na organização pedagógica no ensino regular, garantindo flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático com metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados permitindo o desenvolvimento dos alunos tendo um apoio pedagógico individualizado com professor especializado na educação especial.

Portanto, a escola inclusiva deve reconhecer as diversas necessidades dos alunos e dar uma resposta a cada uma delas, por intermédio de um currículo adaptado e apropriado, que apresente modificações organizacionais e estratégias de ensino que utilizem recursos e parcerias com profissionais especializados para a formação da cidadania do aluno com NEE.

## **PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES**

Considerando o objetivo de uma pesquisa qualitativa, optei pela pesquisa de campo, realizando um questionário para coleta de informações. Os dois profissionais convidados a participar desta pesquisa atuam em sala de recurso e apoio pedagógico no ensino regular em duas escolas públicas municipais do norte do Paraná.

Segundo Lakatos e Marconi (2005) como método de coleta de dados a pesquisa classifica-se em qualitativa e compõe-se da observação direta extensiva, realizada por meio de aplicação de questionários e ou formulários.

Foi adotado como técnica de coleta de dados para pesquisa o questionário com perguntas estruturadas para obter informações sobre o posicionamento dos profissionais da educação especial.

Para obter as informações entrei em contato com os especialistas do ensino pessoalmente e por email para agendar um encontro para a entrega do questionário, no caso, duas professoras.



As duas Professoras da Educação Especial – PEE (abreviação utilizada para discriminar as referidas professoras, acrescida do numeral um e dois, respectivamente), participantes desta pesquisa, atuam no Ensino Fundamental de Nove Anos no 1º segmento. A PEE1, atua apenas em uma das escolas municipais. A PEE2, atua em um período na mesma escola que a PEE1 e em outro período na outra escola investigada.

Para coletar as informações junto às professoras (PEE1 e PEE2), foi organizado um questionário, estruturado com seis questões referentes à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais, no ensino regular do Ensino Fundamental do 1º segmento, na fase de alfabetização.

O questionário se referia a sua formação acadêmica, sendo que a PEE1 é graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia e Especialização em Educação Especial Inclusiva e a PEE 2 é graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia e Especialização em Educação Especial Inclusiva.

A PEE1 atua na Educação Especial há dois anos, já a PEE2 atua há 3 (três) anos, ambas atendem em sala de recursos e apoio pedagógico na sala de aula do ensino regular municipal.

No questionário as professoras mencionaram que a sua escolha pelo trabalho com os alunos da Educação Especial visa uma educação de qualidade, garantindo o direito de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. A PEE1 relatou que a inclusão deve ser realizada com responsabilidade para os alunos não viverem à margem da sociedade. Enquanto, para a PEE2 diz que devemos integrar o aluno com dificuldades especiais no ensino regular, primando a sua socialização, utilizando metodologias diferenciadas e inovadoras para obter um bom resultado na aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. Para esta professora, é essencial que haja adaptação curricular, como também diferentes tipos de materiais de apoio e o uso de tecnologias.

Em relação às dificuldades em trabalhar com os alunos inclusos, a PEE1 comenta que um dos fatores mais preocupante é a apropriação do conhecimento. Segundo a professora, observa-se ainda a falta interesse em realizar as tarefas escolares e a presença de comportamentos inadequados entre os alunos. Além disso, a professora relatou a falta de apoio da família no que diz respeito à participação da vida escolar do aluno. Para a PEE2, a



maior dificuldade é em relação ao planejamento e preparação de atividades pedagógicas diferenciadas pelo professor. Da mesma forma que a PEE1, esta professora percebe que há falta de interesse dos alunos em realizar as tarefas propostas.

De acordo, com a PEE1 a educação inclusiva é um trabalho árduo, que necessita ter vocação para atuar com os alunos inclusos, também é necessário ter mais apoio pedagógico e familiar. Para a PEE2 a inclusão escolar necessita de pessoas especiais para trabalhar com os alunos especiais, pois, ainda é uma realidade muito difícil e com muitos obstáculos a serem vencidos.

Nas respostas ao questionário das PEE1 e PEE2 ficou claro a importância da formação inicial e continuada para atender a demanda exigida dos alunos com necessidades educativas especiais. As professoras destacaram ainda que é preciso conhecer a teoria para saber aplicá-la na prática pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente visa uma educação de qualidade e o grande desafio para o século XXI é educação para o longo da vida. Existe uma preocupação com a formação pedagógica dos docentes estando presente os esforços pedagógicos promovidos ao decorrer do tempo que veio para inovar a Educação Especial Inclusiva. Diante destes novos desafios propostos, deve-se refletir sobre a profissão do professor e sua formação docente. A inclusão no âmbito escolar é um debate atual que demanda a organização de várias propostas de trabalho, para atender as especificidades inerentes à pessoa humana e pelas diversas barreiras existentes no contexto escolar.

Segundo autores na área abordados neste trabalho, para ser professor requer conhecimentos pedagógicos e científicos, pois ele não deve ensinar seu aluno com necessidades educativas especiais apenas a ler e a escrever, mas sim prepará-lo para exercer seu papel de cidadão na sociedade.

O docente precisa aprender novos contextos ultrapassando obstáculos e superando as dificuldades encontradas. Mas, para isso acontecer é necessário que o currículo esteja adequado à realidade escolar e as necessidades e interesses dos alunos.



O professor da sala de recursos e apoio pedagógico está promovendo a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, através de um currículo adaptado as necessidades e dificuldades de cada aluno possibilitando a integração e socialização no convívio escolar e na sociedade.

A formação inicial e continuada tem como objetivo despertar no docente a reflexão-ação-reflexão na prática, para atingir resultados desejados contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e da educação. Com os estudos realizados para elaborar esse trabalho de pesquisa pude refletir a respeito da importância da teoria aliada com a prática pedagógica desenvolvida na sala regular de ensino e nos trabalhos de apoio pedagógico, observei que é necessário ter conhecimento científico, mas também precisa ter compromisso, ser pesquisador, ter um olhar diferenciado, assim respeitando a realidade e a especificidade de cada aluno.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Especiais**. Disponível em: (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>) acesso em 28 de fevereiro de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf)>. Acesso em 30 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2. Institui as diretrizes da educação especial na educação básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001.

CARVALHO, Edler Rosita. **A Nova LDB e a Educação Especial**. 2 ed. Rio de Janeiro WVA, 1998.

DEMO, Pedro. “Professor e seu direito de estudar”. In: SHINGUNOV NETO, Alexandre e MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo, Cortez, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Técnicas de Pesquisa. In: **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2005.



MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais:** contribuições para o debate. Revista Integração, nº 19, 1997.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, 1994.

NÓVOA, Antônio. **Professor se forma na escola.** Revista Nova Escola. Ed. nº 154, agosto de 2002. p. 18-25.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. **Educação Inclusiva:** um compromisso político com a diferença. Curitiba, 2000.

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





## O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DOS RESULTADOS

ARANTES, Ana Paula Gonçalves – GEPEDUC - UENP – CP  
[nanah16@gmail.com](mailto:nanah16@gmail.com)

ARAÚJO, Roberta Negrão de – GEPEDUC – UENP – CP  
[robertanegrao@uenp.edu.br](mailto:robertanegrao@uenp.edu.br)

**Tipo de pesquisa: Pós Graduação.**  
**Grupo temático: Formação de Professores.**

### RESUMO

A História é a ciência dos homens no tempo, tendo como objeto de estudo o homem. Pode ser compreendida, também, como o conhecimento sistematizado dos eventos relativos à humanidade ou a uma parte dela, constituindo-se como um estudo das transformações. Desde sua inserção no currículo, seu ensino está em processo de mudanças, tanto no conteúdo quanto nas abordagens metodológicas. Diante disso, a presente pesquisa teve como norte o problema: “De que forma o curso de Pedagogia tem formado os professores para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental?”. Para respondê-lo foi analisada a formação inicial do professor que ensina História no que tange ao papel da referida disciplina. Considerando que na edição anterior deste evento – VII Seminário de Pedagogia – a pesquisa estava em desenvolvimento, foi apresentado o ensaio teórico, que abordou a formação inicial de professores no contexto nacional, sobretudo após a década de 1990, bem como os documentos curriculares oficiais que norteiam o ensino de História. Com a continuidade e finalização do estudo, foi realizada uma investigação qualitativa, por meio da coleta de dados empíricos via levantamento das percepções das professoras quanto à formação do professor para o ensino de História. Os dados foram analisados à luz da abordagem qualitativa: Análise de Conteúdo (AC), tendo como referencial Bardin (1994) e Moraes (1999). O instrumento de coleta de dados foi um questionário, distribuído em outubro de 2013 nas escolas *lócus* de pesquisa. Este foi composto por dez questões, contendo perguntas objetivas e dissertativas. O que se apresenta neste artigo são os resultados dessa investigação. Ressalta-se, também, a necessidade do professor definir qual documento oficial norteará o seu trabalho na disciplina de História.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Ensino de História; Documentos oficiais curriculares.



## INTRODUÇÃO

A História é a ciência dos homens no tempo, tendo como objeto de estudo o homem. Pode ser compreendida como o conhecimento sistematizado dos eventos relativos à humanidade ou a uma parte dela, sendo um estudo das transformações. Para Fonseca (2007), ensinamos e aprendemos história sempre, nos diversos espaços, mas é na educação escolar que produzimos novas maneiras de lê-la, compreendê-la e fazê-la.

O presente estudo, além de adotar o citado conceito, parte do pressuposto de que a formação do professor compõe-se da carreira e da jornada de trabalho, a qual se vincula à remuneração (MELO, 1999). O professor, portanto, deve munir-se de conhecimentos científicos e metodológicos para fundamentar sua prática docente. Tal formação é um processo constante e revela-se como um direito que permeia a valorização do professor.

Considerando o processo de formação, sobretudo no que tange ao ensino de História, algumas angústias e reflexões surgiram. De tais reflexões emergiu a questão: De que forma os cursos de Pedagogia têm formado os professores para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental? Este, por sua vez, determinou o objetivo geral da pesquisa: analisar a importância da formação do professor que ensina História.

Para atender tal objetivo, realizamos uma investigação qualitativa pautada na pesquisa de análise documental, por meio do levantamento das percepções das professoras quanto à formação do professor para ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionário às professoras de duas escolas da rede pública municipal do estado do Paraná.

Em relação ao curso de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) especificam que este curso visa formar o pedagogo em licenciatura para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como aquelas que preveem conhecimentos pedagógicos (BRASIL/CNE/CP, 2006). O pedagogo, então, deverá dominar os conteúdos específicos de diversas áreas do conhecimento, dentre eles os conteúdos da disciplina de História, foco deste estudo.



O que se materializa neste artigo é o resultado de uma investigação qualitativa que buscou compreender, por meio da análise de conteúdo, as percepções das professoras em relação à formação do professor para o ensino de História.

## A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO FERRAMENTA PARA A PESQUISA QUALITATIVA

Abordagem qualitativa encontra-se no domínio da análise textual e pode utilizar as abordagens: análise de conteúdo (AC), análise de discurso (AD) e análise textual discursiva (ATD) (MORAES & GALIAZZI, 2007). A AC é usada para a descrição e interpretação de documentos e textos de todas as classes (MORAES, 1999). Tal método de investigação possibilita a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso.

A AC consiste em um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que visa à inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de mensagens, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo dessas mensagens (BARDIN, 1994). Assim sendo, a AC pode ser aplicada na pesquisa quantitativa, uma vez que a frequência com que surgem as características do conteúdo servirá como informação, para isso os objetivos devem ser pré-definidos, e aplica-se na investigação qualitativa, pois é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo que é considerado, sendo que os objetivos podem emergir ao longo do processo (MORAES, 1999).

Os materiais oriundos de comunicação verbal ou não verbal constituem-se como fontes para a AC. Tais materiais chegam ao pesquisador em estado bruto, por isso necessitam de um tratamento para serem interpretados. Há várias formas de categorizar possíveis objetivos de pesquisas utilizando a análise de conteúdo.

De acordo com Moraes (1999), há cinco etapas para aplicação da AC: Preparação; Unitarização; Categorização; Descrição; Interpretação.

A preparação diz respeito à seleção de amostras de informação para serem analisadas. Faz-se necessária a relação dessas amostras com os objetivos, bem como é preciso codificá-las com números ou letras para facilitar a identificação destas pelo pesquisador.



A unitarização é composta por quatro fases: 1) Definição da unidade de análise; 2) Releitura e identificação das unidades de análise; 3) Isolamento das unidades de análise; 4) Definição das unidades de contexto.

A categorização agrupa os dados e considera a parte em comum entre eles, por meio de critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Os critérios podem ser: semânticos, originando categorias temáticas; sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos; léxicos enfatizando as palavras e seus sentidos; expressivos focalizando em problemas de linguagens. As categorias compreendem a síntese dos aspectos mais importantes da mensagem e precisam ser válidas (úteis ao trabalho), exaustivas (abarcando todas as unidades pré-selecionadas) e homogêneas (fundamentadas em um único critério de classificação). Quanto à classificação, esta deve ser mutuamente exclusiva e consistente.

A descrição consiste em comunicar o resultado de identificação de cada categoria. É preciso, ainda, aprofundar a compreensão do conteúdo das mensagens por meio da interpretação. Destarte, a AC servirá como ferramenta para compreensão desta pesquisa.

## COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados foi um questionário, distribuído em outubro de 2013 nas escolas *locus* de pesquisa. Este foi composto por dez questões, contendo perguntas objetivas e dissertativas.

O processo de leitura do “corpus” contou com um sistema de codificação em que E é o código adotado para escola e P é o código adotado para o(a) professor(a). Neste mesmo movimento de identificação dos relatos as unidades foram codificadas em U e as questões, também, foram codificadas em Q.

Tal coleta teve como participantes professoras de duas escolas da rede pública que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental no norte do estado do Paraná. Além dos dados das depoentes, também realizamos análise dos conteúdos propostos pelo Departamento Municipal de Educação – Paraná; Projeto Político Pedagógico, Planejamento bimestral e livro didático.



O perfil dos envolvidos foi traçado por meio da média de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como as graduações e especializações cursadas. Utilizamos a siglas E1 e E2 para designar as escolas.

A E1 é composta por sete professoras, uma diretora e duas pedagogas, para as quais foram entregues sete questionários em outubro de 2013. Destes, retornaram seis, todos preenchidos. A média de atuação nos anos iniciais corresponde a oito anos (mínimo de dois e o máximo de vinte e dois anos). Há uma formada em Pedagogia, uma graduada em Letras, uma em Licenciatura em Ciências – Matemática, uma em Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Química e uma graduada em Educação Física. Quanto a pós graduação, apenas três cursaram especialização: “Cultura, Tecnologia e ensino de Línguas”, “Educação Matemática” e “Gestão Escolar”.

Seu Projeto Político Pedagógico (PPP) explicita que a filosofia da escola consiste em promover o desenvolvimento da capacidade intelectual moral e física dos estudantes, com o intuito de construir uma escola democrática, transformadora e crítica, além de ser igualitária. Assim, segundo o documento, educa-se para a paz e para o exercício pleno da cidadania, respeitando as condições socioeconômicas dos estudantes, bem como sua individualidade, sua vivência e seus valores éticos e morais. E o público alvo compreende estudantes da zona urbana e rural com condições socioeconômica baixa e média.

Em relação aos conteúdos, estes são organizados em conteúdos estruturantes, distribuídos de acordo com a disciplina em anos e detalhados por bimestres. O planejamento é bimestral, sendo uma cópia fidedigna do PPP.

Quanto à disciplina de História, esta deve ser compreendida em seu movimento contínuo, dinâmico, total e plural. Considerando a dinâmica própria de cada sociedade, em uma visão crítica, problematizando o passado a partir da realidade imediata dos sujeitos. Além disso, deve-se estudar a valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas, de tal modo que se garanta o respeito, o reconhecimento e a igualdade entre todos (PARANÁ/PPP, 2011). Para tanto, o professor incentivará a curiosidade, a investigação, os questionamentos, as comparações, as pesquisas e as análises de registros em diferentes possibilidades. E um recurso importante corresponde à linha do tempo, pois possibilita o trabalho com noções do tempo histórico.



Quanto aos conteúdos estruturantes: a dimensão cultural; a dimensão econômica social e a dimensão política. A proposição de tais conteúdos possui como objetivo o desenvolvimento da reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de organização, bem como de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais.

A E1 adota, do 2º ao 5º ano, o livro didático da Coleção “A escola é nossa” (Scipione), de Rosemeire Alves e Maria Eugênia Bellusci. De acordo com a editora, a coleção valoriza a diversidade cultural que forma a sociedade brasileira, bem como a formação cidadã por meio de atividades que proporcionam momentos de exposição de opiniões e debates entre os estudantes. Para o 4º e 5º ano, adota o livro História – Paraná, (Ática), de Graziela Rollemberg.

Na E2 atuam oito professoras, além de diretora, e duas pedagogas. Foram entregues questionários apenas para as professoras. Dos oito, apenas dois retornaram preenchidos. A média de atuação das profissionais corresponde a dezoito anos (mínimo de dez e o máximo de vinte e seis anos). Quanto à graduação, ambas são formadas em Licenciatura Plena em Pedagogia. Quanto à especialização: uma em Psicopedagogia e outra em Supervisão e Orientação Escolar.

O PPP da E2 destaca como papel da escola a garantia do ensino e da aprendizagem de certas habilidades e conteúdos necessários à vida em sociedade. De acordo com o documento, a concepção de homem corresponde “[...] ao ser sociável, transformador e responsável pela evolução e características da sociedade, com capacidade de interferir de forma benéfica ou maléfica na vida do próximo” (PARANÁ/PPP, 2011). A concepção de sociedade é caracterizada pela interação de diversas culturas em que cada cidadão constrói a sua existência e a do outro. A concepção de educação diz respeito ao processo de produção e apropriação de conhecimento, possibilitando que o cidadão torne-se crítico e exerça sua cidadania.

A E2 adota, do 2º ao 5º ano, o livro didático da Coleção Aprendendo Sempre (Ática), J. William Vesentini, Dora Martins e Marlene Pécora. De acordo com a editora, a coleção desenvolve de modo criativo os conceitos de História, por meio de ilustrações, fotos, mapas e



esquemas que reforçam o conteúdo. O planejamento é bimestral, no entanto a coordenadora sugeriu e disponibilizou a “Padronização dos conteúdos Ensino Fundamental de 8 e 9 anos”.

### **Análise dos dados coletados: a percepção das professoras**

Na questão “Qual o papel da disciplina de História na formação da criança?” pretendia-se investigar as percepções dos docentes no que diz respeito à disciplina de História como componente curricular, e sua contribuição para a formação da criança.

Dos procedimentos de leitura e interpretação das respostas coletadas relativas à Q1, algumas expressões de análise puderam ser compostas.

Nos parágrafos que se seguem é registrado, de forma resumida, o movimento de busca pelas expressões de pesquisa que pudessem caracterizar a primeira questão.

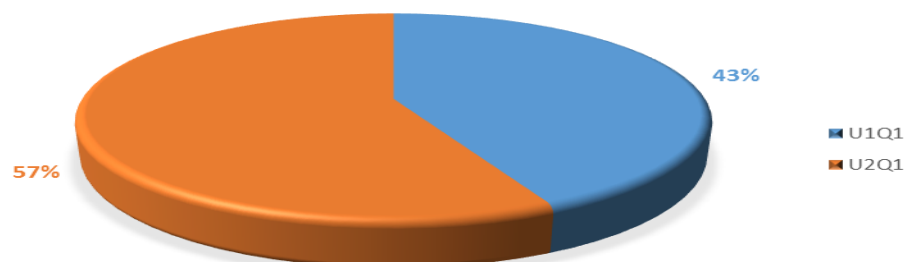
*“O de localizar a criança no tempo e nos fatos de sua vida” (P1E1).*

Desta descrição foi considerada a compreensão de “tempo” e “fatos” como expressões, já que se constituem na essência da afirmação citada. A P2E2, por sua vez, assim explicitou: “Abordar conteúdos básicos para a formação do cidadão”. Nesta resposta evidenciou-se como unidade a expressão “formação do cidadão”.

Na sequência, proveniente do estudo e interpretação do que foi coletado, têm-se as expressões que emergiram. Nesta listagem estão relacionadas, a saber:

U1Q1 – Formação do cidadão.
U2Q1 – Compreensão de tempo e fatos.

**Gráfico 1 – Q1**

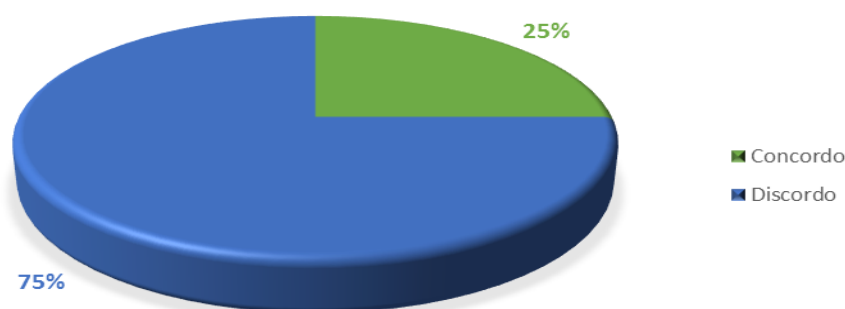




De um procedimento deveras semelhante foram registradas as expressões interpretativas para a Q2. Para exemplificar tal processo, apresentamos como feito anteriormente, o que nos indicaram as respostas obtidas com o questionário:

Q2 – “Na sua formação inicial, o ensino de História foi trabalhado satisfatoriamente, contribuindo para sua atuação docente.”

Gráfico 2 – Q2



“Os conteúdos foram trabalhados de forma vaga ou mesmo sem aprofundamento” (P1E1). Há, ainda, que “o ensino de História focou apenas os fatos e datas.” (P5E1). Em relação aos docentes que concordaram com a afirmação (P1E2; P2E2), P1E2 alega que na formação nível médio (Magistério), o ensino foi satisfatório.

Na questão “Quais ações você desenvolve para trabalhar as datas comemorativas (Tiradentes, Independência, Proclamação da República, Dia do Índio entre outros)?”, obtiveram-se as seguintes unidades:

- |   |
|---|
| U1Q3 – Relação com as demais disciplinas. |
| U2Q3 – Por meio de textos informativos.   |

A P1E1 argumentou que “trabalha-se as datas comemorativas juntamente com as outras disciplinas, sendo que em relação ao Dia do Índio, trabalha-se a cultura indígena”.

*“Depois da formação inicial fiz vários cursos e compreendi que estas datas são trabalhadas com a narração dos fatos históricos (textos informativos); observação de imagens; comparação entre o passado e como são nos dias de hoje tipos de governo. Usamos DVD, reportagens de jornais e revistas” (P1E2)*

Na questão “De que forma dá-se a relação entre passado e presente no ensino de História?” a listagem de unidades compreende:



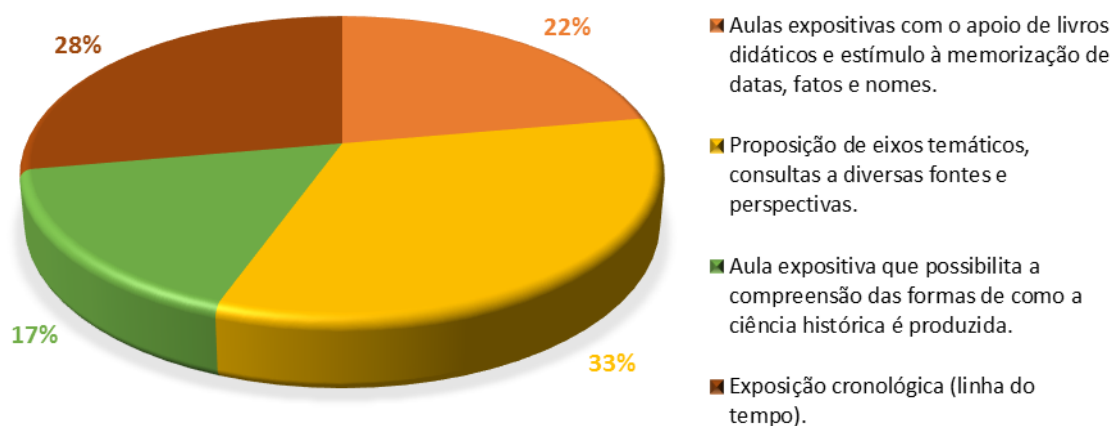


U1Q4 – Comparação hoje – ontem.
U2Q4 – Entendimento do passado para o entendimento do presente.
U3Q4 – História da criança.

A P1E1 disse que “o trabalho a ser feito é sobre a história da criança.” Já a P4E1 comentou que “é preciso relacioná-lo, afinal, o presente existe em função de um passado.” E a P2E2 expôs que “para compreender o mundo em que vivemos devemos conhecer a cultura de um povo, por meio de conteúdos historicamente produzidos”.

Na questão “Qual (quais) metodologia (s) é (são) utilizada (s) em suas aulas para o ensino de História?”.

**Gráfico 3 – Q5**

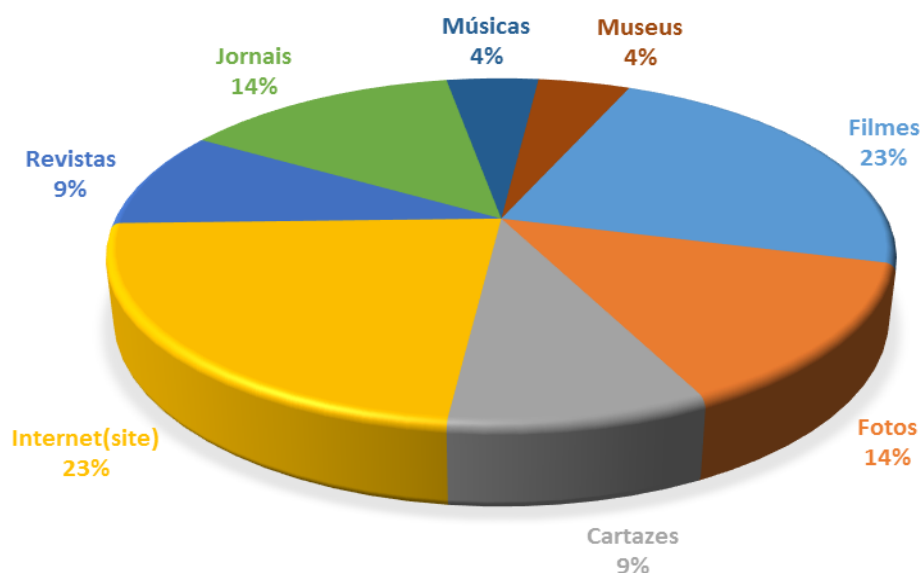


A P2E2 comentou: “Na questão 5, todas poderiam ser assinaladas, pois todas as formas já foram utilizadas por mim”.

Na questão “Além do livro didático, quais materiais você utiliza nas aulas de História?” destacaram-se as seguintes expressões:



Gráfico 4 – Q6



Na questão “Assinale os documentos/materiais que você utiliza no planejamento das aulas de História”, uma professora da E2 e cinco da E1 assinalaram “Currículo da Escola Pública do Paraná”; uma professora da E2 e quatro da E1 assinalaram os “Parâmetros Curriculares Nacionais”; uma professora da E2 e quatro da E1 assinalaram, ainda, o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Pedagógicas”; Todas as professoras da E1 assinalaram que utilizam livros didáticos, sendo que P1E1 citou “A escola é nossa” e a P2E1 os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). E a P1E2 comentou que não utiliza livro didático, enquanto a P2E2 comentou “diversos”. Em ambas as escolas as professoras disseram que utilizam revistas, jornais, fotos, DVD e literatura infantil como materiais de apoio.

Na questão “A escola possibilita aulas diferenciadas?”, quatro professoras da E1 assinalaram “Sim. Algumas aulas envolvem visitas ao museu, centros históricos, centros urbanos e bibliotecas”. E duas professoras da E1 e duas da E2 assinalaram “Sim. Quando há evento e/ou palestra relacionado ao conteúdo, os alunos são envolvidos”.

Na questão “De que maneira a diversidade cultural é abordada na escola?”, todas as professoras, de ambas as escolas, assinalaram que “A cultura afro brasileira e indígena é



abordada por meio do vocabulário, da música, da dança e da culinária, sendo estas previstas no currículo”.

Na questão “Em relação ao conteúdo da Lei n. 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar”, todas as professoras da E1 e da E2 marcaram a alternativa: “Preocupo-me em transmitir aos alunos o respeito e a valorização da história e cultura afro brasileira e indígena”.

A partir das unidades de análise que auxiliavam na caracterização das percepções das professoras sobre o ensino de História, buscamos por uma possível organização e classificação dessas expressões.

Assim, foram construídas as categorias relativas a cada questão, apresentadas no Quadro 1.

**Quadro 1 – Categorias de Análise**

CATEGORIAS	QUESTÃO	EXPRESSÕES	IDENTIFICAÇÃO PROFESSORA/ESCOLA
Disciplina de História	Q1	Compreensão do tempo e fatos	P1E1; P3E1; P4E1; P5E1; P6E1.
		Formação do cidadão	P2E1; P4E1; P2E2.
	Q2	Conteúdo insuficiente	P1E1; P2E1; P3E1; P4E1; P5E1; P6E1.
		Ensino satisfatório	P1E2; P2E2.
Diversidade Cultural	Q9	Lei 11.645/2008 (Cultura afro brasileira e indígena)	P1E1; P2E1; P3E1; P4E1; P5E1; P6E1; P1E2; P2E2.
	Q10		
Documentos oficiais	Q7	Currículo Básico da Escola Pública do Paraná	P1E1; P2E1; P3E1; P5E1; P6E1; P1E2.
		Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	P1E1; P2E1; P3E1; P6E1; P1E2.
		Orientações Pedagógicas	P1E1; P3E1; P5E1; P6E1; P1E2.
Materiais	Q6	Cartazes	P1E1; P3E1;
		Filmes	P1E1; P2E1; P3E1; P1E2; P2E2.
		Fotos	P1E1; P3E1; P1E2.
		Internet (site)	2E1; P4E1; P5E1; P6E1; P1E2.
		Jornais	P5E1;
		Museu	P6E1.
		Música	P2E2.
		Revista	P5E1; P1E2; P2E2.
Na prática de sala de aula	Q3	Relação com as demais disciplinas	P1E1; P3E1; P5E1; P6E1; P1E2
		Textos informativos	P2E1; P4E1; P2E2



	Q4	Comparação do hoje/ontem	P1E2;
		Compreensão do passado para compreender o presente	P2E1; P4E1; P5E1; P6E1; P2E2.
		História da Criança	P1E1; P3E1
	Q5	Memorização de datas e nomes	P1E1; P3E1; P4E1; P2E2.
		Eixos temáticos	P1E1; P3E1; P4E1; P5E1; P6E1; P1E2; P2E2.
		Linha do tempo	P1E1; P3E1; P6E1; P1E2; P2E2.
		Exposição das formas produzidas historicamente	P2E1; P4E1; P2E2.
	Q8	Visita a centros históricos	P2E1; P4E1; P5E1; P6E1.
		Participação em evento/palestra	P1E1; P3E1; P1E2; P2E2.

Fonte: elaborado pela autora (2014).

A categoria “Disciplina de História” está relacionada à Q1 e Q2, pois compreende o papel desta na formação do cidadão. Já a categoria “Diversidade Cultural” refere-se à Q9 e Q10, uma vez que tratam da inserção da temática afro brasileira e indígena no currículo escolar. A categoria “Documentos oficiais” diz respeito aos subsídios teóricos que norteiam o trabalho docente, portanto, relaciona-se à Q7. A categoria “Materiais” refere-se à Q6, pois são os materiais de apoio utilizados pelos professores no cotidiano escolar. E a categoria “Na prática da sala de aula” corresponde às metodologias adotadas pelas professoras, assim sendo, relaciona-se à Q3, Q4, Q5 e Q8.

Evidenciamos que as professoras explicitaram sobre a importância da disciplina de História, bem como a necessidade de relacionar o passado ao presente. Assim como, pudemos observar quais são os subsídios teórico-metodológicos que embasam suas ações em sala de aula. Ainda que afirmem a utilização dos documentos oficiais, estes são usados em concomitância ou alternadamente, visto que grande parte das professoras assinalou que usa tanto o CBEPP quanto o PCN e também as Orientações Pedagógicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor que ensina História nos anos iniciais do ensino fundamental tem sua formação em Pedagogia ou em Curso Normal Superior. Assim, há que se registrar, de acordo



com as DCN, que o pedagogo deverá dominar os conteúdos específicos das diversas áreas do conhecimento, dentre eles os conteúdos da disciplina de História.

Cainelli e Sanches (2008, p. 146), argumentam que os professores “tiveram em sua formação uma disciplina que aborda apenas a metodologia de ensino das licenciaturas específicas”, o que pode contribuir para a falta de preparo de alguns, uma vez que o acesso ao conhecimento específico não ocorre na totalidade. Assim, faz-se necessária a busca por subsídios teórico-metodológicos por meio de estudos e pesquisas.

O presente estudo versou sobre a análise da disciplina de História nos documentos curriculares. E ao apresentarmos as características de cada um dos deles percebemos contradições entre as propostas. Ainda que haja tais contradições, estes devem ser estudados pelo professor dos anos iniciais, para que conheçam e desenvolvam estratégias que contribuam para que os estudantes apreendam os conhecimentos científicos referentes à disciplina de História.

No que tange à investigação qualitativa, coletamos as percepções das professoras quanto à sua formação para ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental. Diante das respostas evidenciamos que apesar do interesse em propiciar a aquisição do conhecimento científico pelo estudante, as professoras reconhecem uma formação precária.

Quanto à inserção da cultura afro brasileira e indígena no currículo escolar, em ambas as escolas tem-se a proposição do trabalho de tais temáticas. Destarte, a cultura do outro deve ser compreendida e valorizada, pois faz parte da construção histórica de nossa sociedade. Sendo assim, a História é uma ciência que se faz presente no dia a dia, de tal modo que se relaciona às diversas disciplinas. Por isso, o professor deverá compreender a sua importância e definir qual documento norteará o seu trabalho.

Contudo, há muito que se debater, com o intuito de superar, no processo de formação dos professores, as marcas de uma estrutura educacional que apresenta o ensino de História como a mera memorização de fatos históricos de modo equivocado, fragmentado e descontextualizado.



## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL/CNE/CP. **Resolução n. 1/2006**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. DOU. Brasília, 2006.

CAINELLI, Marlene; SANCHES, Tiago Costa. **Saber Histórico de Professores nas Séries Iniciais**: algumas perspectivas de ensino em sala de aula. História e Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História. Londrina: UEL, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática do Ensino de História**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

MELO, Maria Teresa Leitão de. **Programas oficiais para formação dos professores da educação básica**. Educação & Sociedade, Dez 1999, vol.20, n. 68.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação. Porto Alegre. n.37. Março, 1999.

\_\_\_\_\_; GALLIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ed. Unijuí, 2007.

PARANÁ/SEED. **Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná: História**. Curitiba: SEED, 1989.

PARANÁ/ SEED. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações Pedagógicas para os anos iniciais: História. Curitiba: SEED, 2010.

PARANÁ/CP. **Padronização dos conteúdos: ensino fundamental de 8 e 9 anos**. Cornélio Procópio, 2010.



## MEDICALIZAÇÃO NA INFÂNCIA: ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

ARAUJO, Lorena Carnelossi<sup>30</sup> - UENP  
[lorenacarnelossi@hotmail.com](mailto:lorenacarnelossi@hotmail.com)

BLANCO, Marília Bazan<sup>31</sup> - UENP  
[marilia.bazan@gmail.com](mailto:marilia.bazan@gmail.com)

**Tipo de pesquisa: Pós-graduação**  
**Grupo temático: Fundamentos da Educação**

### RESUMO

O Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) está entre os transtornos mais discutidos atualmente, principalmente pela sua relação com as dificuldades de aprendizagem, insucesso escolar e problemas comportamentais, e se caracteriza por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade. Acomete cerca de 4% a 8% das crianças em idade escolar, e seu tratamento normalmente consiste em medicação e terapia cognitivo comportamental. O presente artigo de revisão bibliográfica visa a discussão dos diferentes argumentos encontrados na literatura, a favor e contra a medicalização das crianças com TDAH, e consequentemente subdivide-se em duas análises, a da medicalização e a da não-medicalização. Objetiva ainda, apresentar um breve histórico da doença mental e do TDAH, apontar os aspectos positivos e negativos da medicalização na infância destacando as expectativas do aprendizado escolar dos alunos com TDAH, além de caracterizar e conceituar o Transtorno e relatar as possíveis formas de intervenção para com esses alunos. Desenvolveu-se por meio de pesquisa bibliográfica, embasada por análises de diferentes autores sobre os prós e contras da medicalização, problematizando quais são os argumentos encontrados na literatura para a defesa ou crítica da medicalização das crianças com TDAH. Contudo, entende-se que o problema não é a existência ou não do transtorno, enquanto transtorno do neurodesenvolvimento com base neurobiológica, ou os medicamentos/tratamentos realizados, mas o posicionamento das pessoas, em especial a

<sup>30</sup> Aluna do curso de Especialização em Políticas Públicas para Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio.

<sup>31</sup> Orientadora, professora do Curso de Especialização em Políticas Públicas para a Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Cornélio Procópio.



forma com que a família e professores estão trabalhando a ideia de que apenas a medicação possa ser a solução para as crianças com TDAH obterem sucesso na aprendizagem.

**Palavras-chave:** Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade; Medicalização; Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

O Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) está entre os transtornos mais discutidos atualmente, principalmente pela sua relação com as dificuldades de aprendizagem, insucesso escolar e problemas comportamentais (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2009).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais descreve que “a característica essencial do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou desenvolvimento” (APA, 2014, p.61). Segundo Riesgo (2006), os percentuais de prevalência do TDAH em crianças em idade escolar giram em torno de 4 a 8%.

Na infância, segundo Riesgo (2006, p. 348) “os meninos são mais hiperativos e as meninas desatentas, eles são levados aos consultórios bem mais cedo que elas”. A confirmação total da incidência é de que o TDAH é mais frequente no sexo masculino do que no feminino (APA, 2014, p.63).

Muitos profissionais do campo clínico, professores e família tem pouco conhecimento sobre o que é o TDAH, não entendem bem as causas e consequências advindas do transtorno, e dessa forma acabam fazendo um julgamento das ações da criança e comparando-a com seus pares, principalmente no ambiente escolar.

Pais e professores rotulam como “preguiçosa” ou “malandra” e/ou a própria se vê como “burra” ou “incapaz” por adiar ao máximo suas atividades, não conseguir realizar as tarefas do dia a dia, dentre outras dificuldades geradas pelo TDAH (CAPOVILLA; SENNYEY; MONTIEL, 2008, p.106).

Mediante as observações comportamentais e relatos informais, é importante a realização do diagnóstico e avaliações formais que comprovem a existência do transtorno, pois “sabe-se que para considerar o diagnóstico de TDAH é necessário que os sintomas





ocorram em mais de um local, ou seja, não só na escola, ou não só em casa” (ROTTA, 2006, p.304).

Apesar da vasta investigação, com pesquisas na área médica, educacional, neuropsicológica e sociológica, ainda não existe consenso sobre sua etiologia, sintomatologia e tratamento; alguns autores relatam o TDAH como inexistente, caracterizando-o como invenção da indústria farmacêutica, com base fundamentada no capitalismo devido à comercialização excessiva de medicamentos para seu tratamento.

Desta forma, o presente artigo de revisão bibliográfica objetiva evidenciar as divergências teóricas a respeito do TDAH, apresentando as abordagens que definem o TDAH como um transtorno comportamental, passível de tratamento médico e abordagens psicossociais, além de discutir os aspectos positivos e negativos da medicação utilizada no seu tratamento.

Para tanto, esse artigo divide-se em cinco seções, sendo que na primeira será apresentado um histórico da doença mental e do TDAH; na segunda o TDAH e a aprendizagem escolar; na terceira será discutido o modelo médico do TDAH, na quarta a visão da neuropsicologia que descreve a necessidade da medicação e técnicas de tratamentos comportamentais, e na quinta seção, a visão da psicologia social, que dá ênfase no papel social do transtorno.

Esse trabalho de revisão bibliográfica busca entender o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade sob o olhar pedagógico, as concepções psicológicas e a visão médica. Sabe-se que a falta de consenso, união e articulação entre esses campos inclui a polêmica da medicalização e aprendizagem escolar na sociedade atual.

## **HISTÓRICO DA DOENÇA MENTAL E DO TDAH**

Até o final da Idade Média, as doenças mentais estiveram relacionadas a religiosidade e a força mística do sobrenatural. “O saber psicológico é impensável nestes períodos históricos, seja enquanto ciência como a conhecemos, seja no que se refere à loucura enquanto doença mental” (SILVEIRA; SIMANKE, 2009, p. 27). Foi no período do Classicismo que houve um banimento da loucura associada à religiosidade, o olhar volta-se



para a medicina, como “doença dos órgãos do cérebro” (FOUCAULT, 1997 [1961], p. 209 apud SILVEIRA; SIMANKE, 2009. p. 32)

Mediante este cenário, os internamentos em hospitais emergiram, ocorreu então a edificação do conhecimento científico e a patologização das doenças, os saberes psiquiátricos e psicológicos intensificaram a medida que novas doenças comportamentais iam sendo descobertas. Segundo Delacampagne (2004, p.28), “a Psiquiatria se volta cada vez mais para o uso crescente da psicofarmacoterapia, com ênfase no orgânico”.

No entanto, alguns psiquiatras como David Cooper, David Laing e Gregory Bateson, considerados da corrente da Antipsiquiatria, passaram a questionar o cerne da psiquiatria, e “acreditavam que a loucura é construída, fabricada pelas relações de poder e também a partir de práticas discursivas” (OLIVEIRA, 2011, p 03).

Nos anos 1917 e 1918 aumentou-se o interesse pelo estudo do TDAH, principalmente na América do Norte, diante de uma crise de encefalite que afetou muitas crianças, sendo que parte delas ficou com sequelas comportamentais e cognitivas que coincidiam com as características apresentadas hoje na descrição do TDAH (BARKLEY, 2008 apud COUTO; SILVA; SILVA, 2011)

No entanto, foi apenas na década de 1970 que se passou a acreditar na existência do TDAH (SERVERA; BORNAIS & MORENO, 2005 apud COUTO; SILVA; SILVA, 2011). Na década de 80, a hiperatividade teve sua definição no DSM-II como um transtorno benigno, tendo atualmente a padronização do termo TDAH (BARKLEY, 2008 apud COUTO; SILVA; SILVA, 2011). Os exames de neuroimagem, neurogenética e investigações neuroquímicas comprovaram que há alterações no Sistema Nervoso dos indivíduos que tem TDAH (GUARDIOLA, 2006).

## **TDAH E A APRENDIZAGEM ESCOLAR: DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÕES**

O TDAH caracteriza-se pelos sintomas de desatenção e hiperatividade/ impulsividade, e “é um dos transtornos neuropsiquiátricos que mais acomete crianças e adolescentes, gerando comprometimento em diversos âmbitos” (CAPOVILLA; MONTIEL; SENNEYEY, 2008).

É um transtorno de base neurobiológica e também causas genéticas, evidenciado na infância, principalmente na escola, que é quando a criança começa ter um convívio contínuo



com os demais indivíduos a sua volta. Frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida (ABDA, s/d).

O DSM-V (APA, 2014) traz a classificação do TDAH de três formas distintas, destacando que em todos os casos os sintomas devem persistir por seis meses consecutivos ou mais. A primeira apresentação é a predominantemente desatento, na qual apenas o critério desatenção é preenchido. A segunda apresentação é a do predominantemente hiperativo, neste caso somente os conceitos de hiperatividade-impulsividade aparecem. Por último, a apresentação combinada, na qual o indivíduo apresenta por seis meses os sintomas desatenção, hiperatividade-impulsividade.

A desatenção manifesta-se pela dificuldade em manter foco nas tarefas, pela falta de persistência e desorganização, mas não constitui a falta de compreensão. A hiperatividade resume-se nas atividades motoras excessivas como remexer, batucar ou falar a todo instante. A impulsividade são as ações momentâneas precipitadas que ocorrem sem premeditação como passar a rua sem olhar, interromper os outros quando estão conversando (APA, 2014).

A gravidade desses sintomas que são persistentes durante seis meses, divide-se em leve, moderada e grave (APA, 2014). Os sintomas do TDAH geralmente são identificados quando a criança começa a ter um contato contínuo em dois contextos, o social e em especial o escolar, fato do convívio diário e contínuo com seus pares por períodos de tempo mais prolongados; no entanto antes desse convívio os sintomas já estão presentes mas são camuflados (CAPOVILLA; MONTIEL; SENNEYEY, 2008).

Não se pode deduzir que uma criança tem TDAH simplesmente porque é agitada, não consegue ficar parada, não presta atenção. A criança pequena está em fase de descobertas, curiosidades e movimentação. O diagnóstico formal é o primeiro passo a ser dado antes de iniciar qualquer tipo de tratamento, seja ele psicoterápico ou farmacológico (COUTO; SILVA; SILVA, 2011).

É um equívoco pré-diagnosticar um indivíduo sem a realização de testes clínicos e avaliações de profissionais qualificados:

Os resultados dos testes devem ser sempre entendidos à luz da história clínica e avaliação qualitativa baseada na observação do neuropsicólogo durante o período da avaliação. Portanto, o diagnóstico do TDAH é



primordialmente clínico, e pode ser baseado em entrevistas semi-estruturadas e em questionários semi-estruturados (CAPOVILLA; MONTIEL; SENNYEY, 2008, p.103).

O diagnóstico da criança com TDAH deve ser realizado por uma equipe interdisciplinar, e consiste em avaliações individuais nas quais serão analisados “sintomas predominantes, nível de desenvolvimento, sexo, idade, ambiente familiar, ambiente escolar, nível social” (ROTTA, 2006, p. 309). Rotta (2006) ainda chama a atenção para o fato que mesmo sabendo que o TDAH é um problema crônico, sem cura, o tratamento é muito importante e são adotados quatro passos chave para melhora do quadro que o indivíduo apresenta: modificação de comportamento, ajustamento acadêmico, atendimento psicoterápico e terapia farmacológica. O primeiro passo busca melhorar a auto-imagem; o segundo requer adaptação de currículo, tarefa esta que cabe ao professor; o terceiro resume em técnicas estruturadas sem e com uso de remédios; o último caracteriza-se pela ingestão contínua de psicoestimulantes, como o Cloridato de Metilfenidato<sup>32</sup> (Ritalina®) (ROTTA, 2006).

## O TDAH E VISÃO MÉDICA: USO DO METILFENIDATO

Cada vez mais tem-se notado o uso de remédios para curar todos os problemas humanos; existe uma pressão e divulgação da indústria farmacêutica crescendo constantemente. Os sentimentos pessoais e emoções da vida, por vezes, estão sendo retirados de cena substituídos pela alternativa da medicação.

Barros (2011) relata que o ser humano tem vivenciado um ideário de abafamento de questionamentos e um aborto de sentimentos. Para a tristeza, a depressão, a ansiedade e outros sentimentos que incomodam o indivíduo e os demais a sua volta rapidamente prescreve-se um remédio e cura-se. O homem de hoje busca suprir sua dor por meio da medicação.

<sup>32</sup> O Cloridato de Metilfenidato é comercializado no Brasil com o nome de Ritalina, do Laboratório Novartis, ou Concerta, do Laboratório Jansser. É um remédio indicado para pacientes com TDAH, e sua ação se dá por bloqueio da recaptação de norepinefrina e dopamina no neurônio pré-sináptico e aumento da liberação destas monoaminas no espaço extraneuronal.



Na escola, além do uso de medicamentos por parte das crianças, há também a ingestão de remédios pelos professores. Uma dualidade medicada retratada por relações de convivência, um toma remédio para ensinar, outro para melhor aprender (BARROS, 2011).

Entre os anos 2000 e 2008, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Defesa dos Usuários de Medicamentos, houve um aumento de 1.615% na venda de Ritalina®; o número em caixas foi alarmante, de 71 mil para 1.147.000, sem considerar as compras realizadas pelo poder público e vendas clandestinas na internet (BARROS, 2011).

A autora relata ainda que um estudo publicado em 2009 descreveu que entre 2002 à 2006, a produção da Ritalina® no Brasil cresceu 465%. Esse aumento na fabricação deu-se ao excessivo consumo do remédio em decorrência dos altos índices de indivíduos com TDAH no país, e do consumo por aqueles sem diagnóstico comprovado.

Na grande maioria dos casos o tratamento envolve a administração de um medicamento denominado Ritalina. Trata-se do metilfenidato, do grupo das anfetaminas, que atua como um estimulante do sistema nervoso central potencializando a ação das substâncias cerebrais noradrenalina e dopamina. Atualmente existe no mercado uma nova apresentação do metilfenidato denominada Concerta (MEIRA, 2009, p.02).

Meira (2009) escreve que a origem do processo de medicalização é motivada por interesses financeiros contínuos da economia capitalista da indústria farmacêutica, indústria esta que alimenta a raiz do sonho da cura dos comportamentos humanos, controlados diariamente por remédios psicofarmacológicos.

Desse modo, doenças são “descobertas” para que mais medicamentos sejam vendidos. Essa é uma prova inequívoca de que estamos mesmo vivendo em um mundo em que absolutamente tudo está sendo entregue sem nenhuma cerimônia ao espírito mercantilista do capital (MEIRA, 2009, p.04).

O crescente aumento da venda do fármaco metilfenidato é alvo de discussões e preocupações em decorrência do alto índice de consumo e comercialização do medicamento no país. Estima-se que o número de caixas vendidas é bem maior que o número de pacientes com TDAH em tratamento, supostamente a indústria farmacêutica tem fabricado e disponibilizado mais do que o necessário (MATTOS; ROHDE; POLANCZYK, 2012).



Goldstein & Goldstein (2009) descrevem sobre os benefícios da medicação para a criança com TDAH. Eles afirmam que o tratamento com estimulantes melhora os problemas da distração e da desatenção, e que esses agem diretamente no funcionamento da medula oblonga, uma região situada abaixo do córtex cerebral que é responsável pela nossa atenção e concentração. A Ritalina® atinge efeito máximo duas horas após ingerida, e este efeito diminui quatro horas depois, e na maioria das crianças a piora ou mudança de comportamento acontece entre a sexta e décima hora a partir o horário que foi ingerida (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2009).

De acordo com os horários auge do efeito da medicação é importante abrir aqui um parêntese, é esse o tempo de aproveitamento positivo para a aprendizagem da criança. O efeito do remédio nesse caso é relevante, por isso os horários nos quais a medicação é administrada interferem significativamente no rendimento escolar da criança.

A união e diálogo entre pais e professores são fundamentais nesse processo de medicação, assim como a dosagem, tempo e horário auge do efeito do remédio no organismo, tanto no ambiente familiar como no escolar (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2009)

O medicamento administrado na escola possui diversas desvantagens potenciais quer dado pela escola ou tomado pelo estudante [...] cria um conflito com a norma da maioria das escolas, que exige que seus funcionários administrem toda medicação. Além disso, o medicamento auto administrado costuma ser tomado de modo errado. Quando passa o efeito, a natureza desatenta, distraída e impulsiva de uma criança combina-se com a relutância em tomar o medicamento e pode resultar em uma dose perdida. Por outro lado, se a criança vai até a sala da enfermeira ou do diretor para receber o medicamento, pode haver um significativo estigma social negativo (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2009, p.217).

As intervenções para o tratamento das crianças hiperativas se dividem em uso do medicamento e as técnicas não médicas, esta última são usadas por pais e professores para compreender os desejos e ansiedades da criança (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2009). Para os autores, o uso de medicamento é uma opção de tratamento que traz resultados positivos, no entanto o organismo precisa acostumar com a rotina da medicação e responder os efeitos desejados.



As técnicas não médicas subdividem-se em duas: primeiramente diz respeito ao ambiente escolar e doméstico em que a criança convive; em segundo, na programação de rotinas matinais e noturnas para a criança. São estratégias que auxiliam a criança controlar a ansiedade, planejar seu tempo e suas ações no espaço, a prestar mais atenção nos acontecimentos à sua volta e controlar suas emoções (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2009). Para que essa programação rotineira tenha sucesso é necessário que haja a princípio o auxílio e supervisão de um adulto, depois, espera-se que a criança adquira o hábito e aprenda voluntariamente a controlar o pensamento e o corpo.

Pesquisas científicas controladas sobre o uso contínuo de estimulantes como o metilfenidato têm sido realizadas nos Estados Unidos nos últimos dez anos. Os efeitos são positivos, no entanto funcionam apenas em curto prazo. O foco do tratamento do TDAH volta-se para a terapia não-medicamentosa, que é a verificação da rotina diária da vida do indivíduo hiperativo, mais especificamente das crianças hiperativas, incluindo nesse processo a ajuda contínua dos pais e professores no gerenciamento das tarefas e do ambiente que a crianças está inserida (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2009)

A combinação de tratamento também tem sido estudada e aplicada nos últimos vinte anos nos Estados Unidos e apresentado resultados positivos. Sabe-se que “[...] o medicamento por si só, frequentemente, é ineficaz para lidar com a diversidade de problemas que muitas crianças hiperativas experimentam” (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2009, p.199).

O fato de uma criança receber o diagnóstico de TDAH não implica necessariamente que deva ser tratada com medicações [...] a intervenção medicamentosa só se justifica em duas situações: se há prejuízo no desempenho escolar ou se há problemas no relacionamento interpessoal (RIESGO, 2006, p.348).

Capovilla, Montiel e Sennyey (2008) chamam atenção para o fato de que a medicação é a opção mais utilizada no tratamento do TDAH, por ser a que tem efeito mais rápido; no entanto, nem sempre é a mais eficaz. Cerca de 70% de pais e professores que convivem com crianças com TDAH relatam melhoras observáveis no aumento da atenção e redução da hiperatividade quando se faz o uso correto e contínuo da medicação. Os autores ressaltam ainda que 80% das crianças que são tratadas com algum tipo de estimulante obtêm mais



sucesso na vida pessoal e escolar, é importante que haja também a escolha correta da medicação específica para cada organismo, que a dosagem seja correta e de forma sistemática.

Desta forma, “o tratamento do TDAH deve, então, ser multifatorial, englobando principalmente quando há co-morbidade, medicação e intervenções comportamentais e educacionais” (CAPOVILLA; MONTIEL; SENNYEY, 2008, p.99). Denomina-se co-morbidade “quando dois ou mais transtornos comportamentais ocorrerem simultaneamente em um mesmo paciente [...] esse não é um fenômeno raro, o inverso que geralmente pode ser raro” (RIESGO, 2006, p. 347).

O tratamento com Ritalina® tem riscos como qualquer outro medicamento, o fato é que as discussões atuais sobre esse remédio visto como “milagroso” para amenizar o TDAH trazem afirmações exageradas sobre os efeitos colaterais que provoca, e isso dificulta a comprovação do risco real, não esclarece as dúvidas e acrescenta mais confusão, causa medo naqueles que ingerem por precisão e insegurança por parte dos pais (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2009).

Os três efeitos colaterais mais comuns da Ritalina® são a perda de apetite, agitação e dificuldade para dormir. No entanto, cerca de 20% a 50% das crianças com TDAH que tomam este medicamento apresentam efeitos contrários ou indesejados. Nesses casos, as tentativas de mudar o horário do medicamento, aumentar os intervalos de tempo e diminuir a dose, podem ser válidas e significativas. (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2009).

Para maioria das crianças, os efeitos colaterais da Ritalina® são fracos e passageiros, e se o medicamento for interrompido, os efeitos colaterais são imediatamente resolvidos. As alterações mais comuns e observáveis são os “tiques”, piscar os olhos, repuxar os ombros, franzir o nariz, balançar a cabeça, fungadas, grunhidos, e tais conseqüências, por vezes, são involuntárias e causam agitação ou inquietação do indivíduo nos ambientes de relações sociais (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2009).

## **TDAH E NEUROPSICOLOGIA: TÉCNICAS COMPORTAMENTAIS**

Os fatores psicológicos do TDAH são caracterizados pelas alterações na região frontal do cérebro, relacionada a inibição e capacidade dos comportamentos de autocontrole, atenção, memória, planejamento e organização (ABDA, s/d). As alterações decorrentes do TDAH





relacionam-se a uma desregularem de substâncias químicas neurotransmissoras (dopamina e noradrenalina) que levam as informações até as células nervosas.

Não há etiologia específica para determinar o TDAH, as múltiplas causas podem ser geradas por fatores endógenos e exógenos. O que se sabe é que há um comprometimento na região frontal do hemisfério direito que causa alterações no funcionamento cerebral (GUARDIOLA, 2006).

Os fatores exógenos podem ser divididos em pré, para e pós-natais. Entre os pré-natais, encontram-se os fatores maternos decorrentes de diversas etiologias, como infecções congênitas, intoxicações, hemorragias, doenças crônicas da mãe como diabete, hipertensão arterial ...que podem alterar a integridade do SN do feto. Consideram-se fatores paranatais os que ocorrem no transcurso do trabalho do parto, observando-se causas maternas, da criança e do parto. Constituem fatores pós natais infecções do SN, acidentes vasculares cerebrais, traumatismo craneioencefálicos, processos expansivos, alterações metabólicas (GUARDIOLA, 2006, p.286).

De acordo com os fatores descritos pela autora, cabe destacar aqui a importância do diagnóstico formal, das entrevistas com familiares (anamnese) para identificar as possíveis causas ao longo da história de vida da criança, e só após esta identificação, entrar com a medicação adequada se for necessário.

Quanto aos fatores endógenos e genéticos, Guardiola (2006) corrobora pesquisas de Swanson e Colaboradores (2001 apud GUARDIOLA, 2006) apontando a identificação de dois genes possivelmente relacionados ao transtorno, os genes DAT1 e o DRD4. De acordo com Rotta (2006), o gene DAT1 é responsável pela transportação de dopamina, o gene DRD4 pela recepção e codificação de dopamina, sendo assim ambos podem supostamente estar ligados a transmissão genética do TDAH. É importante salientar que no TDAH, como na maioria dos transtornos do comportamento, em geral multifatoriais, não deve-se falar em determinação genética, mas sim em predisposição ou influência genética.

As intervenções não médicas são a base de todo o tratamento para as crianças com TDAH, e a medicação sustenta o eixo norteador das ações compulsivas (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2009). A intervenção terapêutica acompanhada por profissionais especializados, e as avaliações constantes das necessidades individuais das crianças com



TDAH sustentam a base do processo educacional e emocional, nessa intervenção são fornecidas orientações adequadas à criança e sua família (CAPOVILLA; MONTIEL; SENNYEY, 2008). O tratamento combinado de psicoterapia com a medicação mostra-se mais válido do que o tratamento isolado da psicoterapia ou medicação, nesse caso observa-se que a medicação age como auxiliadora no processo dessa melhora (CAPOVILLA; MONTIEL; SENNYEY, 2008).

A terapia que mais contribui para o indivíduo com TDAH, por encaixar-se de acordo com o perfil de cada pessoa, é a terapia cognitivo-comportamental (CAPOVILLA; MONTIEL; SENNYEY; 2008, p.99). As áreas mais beneficiadas neste tipo de tratamento são as do pensamento, do comportamento e da emoção, a criança aprende a ser autônoma, ter domínio de suas ações e controle dos seus atos de forma voluntária. Outro aspecto relevante na terapia cognitivo comportamental para as crianças com TDAH é o foco no “aqui e agora”, na qual os comportamentos e pensamentos são avaliados periodicamente considerando o motivo que levou a pessoa agir inadequadamente em determinado ambiente (CAPOVILLA; MONTIEL; SENNYEY, 2008, p.103).

A Terapia Cognitivo-Comportamental está relacionada à psicoeducação, sendo assim, envolve não apenas o indivíduo em si, mas também os demais sujeitos envolvidos no cotidiano da criança, pais e professores principalmente. A psicoeducação nada mais é do que o ensinamento base aos que tem TDAH, aos familiares e professores em especial, sobre as causas, consequências, tratamentos e métodos interventivos para amenizar o transtorno que é tão discutido atualmente tanto na área clínica como no campo educacional (CAPOVILLA; MONTIEL; SENNYEY; 2008).

Essa identificação entre normalidade social e modelos desejáveis de saúde mental é particularmente visível nos meios educacionais. Diariamente alunos são “diagnosticados” como “difíceis”, “desequilibrados”, “depressivos”, “maníacos”, “bipolares”, “agressivos”, “introvertidos”, e muitos passam a engrossar a fila de espera para atendimento em serviços públicos de saúde em todo o país (MEIRA, 2009, p. 05).

A escola, família e sociedade de modo geral ainda tem dificuldade de aceitar comportamentos fora das normalidades padrões, assim começa a discriminação e busca-se



suprir esta lacuna social por meio das políticas legais e educacionais de aceitação e convivência com o outro apesar das diferenças.

## O TDAH E PSICOLOGIA SOCIAL: APRENDIZAGEM, MÉTODOS E METODOLOGIAS

As principais reclamações e queixas de pais e professores de crianças com TDAH, além do comportamento indesejado e aversão as regras preestabelecidas, é a grande dificuldade na realização das tarefas escolares. O modo inoportuno de agir no ambiente escolar interfere diretamente no modo em que e como o aluno aprende o conteúdo que está sendo ensinado.

Moysés (2011 apud BARROS, 2011) faz uma crítica ao tratamento com Ritalina® para a aprendizagem das crianças com TDAH.

Tem o mesmo mecanismo de ação das anfetaminas e a cocaína. Ele é um derivado de anfetamina. É essa a complicação. Ele age aumentando a concentração de dopamina nas sinapses. A dopamina é um neurotransmissor associado às sensações de prazer. Não é todo mundo que fica mais concentrado. Em torno de 40, 50% ficam mais focado, que é o efeito da anfetamina e da cocaína. Mas foca a atenção no que passar na frente, não necessariamente nos estudos (MOYSÉS, 2011 apud BARROS, 2011, p.04).

Outro ponto chave nessa discussão medicamentosa inclui a aprendizagem escolar dos alunos sobre os efeitos da chamada “droga da obediência”, nome fictício dado por Marilene Proença Rebello de Souza ao estimulante Cloridrato de Metilfenidato (BARROS, 2011).

Estamos tendo uma precarização da qualidade do ensino oferecido para alunos na fase de alfabetização. Se a criança não está atenta na escola, se não está escrevendo corretamente como deveria, isso é um problema educacional, pedagógico. Quer dizer que não estamos conseguindo dar conta de uma alfabetização adequada. Mas de repente, há uma epidemia de crianças que não prestam atenção? Não faz sentido. Nasceu uma geração que não presta atenção? A geração anterior prestava e a atual não presta? (SOUZA, 2011 apud BARROS, 2011, p.01).

Tendo em vista que os sintomas do TDAH interferem sim na aprendizagem escolar, pela multiplicidade de comportamentos existentes, é necessário também que haja um trabalho



diferenciado e contínuo por parte do professor, não adianta apenas medicar, precisa-se também ensinar.

[...] não se trata de esperar que as crianças naturalmente sejam atentas na escola, independente dos conteúdos, da qualidade do trabalho pedagógico e das necessidades e possibilidades do desenvolvimento infantil. É preciso que os professores auxiliem cada criança a desenvolver cada vez mais a consciência e o controle sobre seu próprio comportamento de tal forma que ela possa se propor, de modo intencional e deliberado, a focalizar sua atenção no processo de apropriação dos conteúdos escolares (MEIRA, 2009, p. 03).

Souza (2012) descreve que o sistema educacional brasileiro precisa de uma revisão estrutural, assim como a análise das políticas públicas, políticas de formação docente, as práticas docentes no sentido de métodos de ensino e as práticas político pedagógicas. A autora ressalta que a verdadeira função da escola de ensinar conteúdos está sendo deixada de lado, e, atualmente o cenário educacional comete erro ao destacar as questões individuais como os transtornos de aprendizagem como principal problema da escola.

É o momento de uma revisão estrutural do sistema educacional para compreendermos tantos casos de crianças que permanecem anos na escola [...] jamais devemos atribuir a elas as causas do não aprender, pois, neste caso, estaremos penalizando-as duplamente, por não termos cumprido nosso papel social — deixando de oferecer uma escola de qualidade para toda uma geração — e por acreditarmos que ao encontrar em seu corpo, ou em seu cérebro, os sinais do não cumprimento desse papel social, denominamos tal constatação de distúrbio e utilizamos terapias e tratamentos, inclusive medicamentosos, para aliviar o peso do não aprender (SOUZA, 2012, p. 12).

Souza (2012) faz uma crítica à dupla visão do trabalho do psicólogo, uma restringe a área médica, outra as avaliações educacionais, relatando ainda que a situação se complica mais ainda quando problemas escolares voltam-se para tratamentos médicos, incluindo o uso de medicamentos. A falha centra-se em todo o processo de escolarização da criança, não há “a dimensão de que o fracasso ou o sucesso no processo de aprendizagem escolar é muito menos determinado por questões individuais do que por mecanismos institucionais e políticos” (2012, p. 06)



A criança com dificuldades em leitura e escrita é diagnosticada, procuram-se as causas, apresenta-se o diagnóstico e em seguida a medicação ou o acompanhamento terapêutico. E o que é mais perverso nesse processo, sob o nosso ponto de vista, é que os defensores das explicações organicistas apresentam a patologização da criança que não aprende ou não se comporta na escola, como um direito. Utilizam a mesma lógica que se faz presente para as modalidades de doenças para o processo de aprendizagem. Dizem aqueles que defendem a medicalização do aprender que é um direito da criança ser medicada, ser atendida e ser diagnosticada (SOUZA, 2012, p. 10-11).

A aprendizagem efetiva-se na medida em que métodos e medicação caminham juntos, para isso tem que haver uma mudança de comportamento principalmente dos docentes na questão metodológica para as crianças que tem TDAH, mas infelizmente observa-se que a primeira medida a ser tomada, e por vezes a única, é a medicação. Neste sentido Souza (2011, apud BARROS, 2011, p. 01) relata que “a mudança de comportamento estaria sendo feita pela medicação, e não por uma pedagogia adequada completa”.

Por quanto tempo é necessário que se faça uso da medicação? Por toda a vida? O tratamento, incluindo ou não medicamentos, deve ser longo o suficiente para um controle dos sintomas por um período maior, contornando ou minimizando os problemas na vida escolar, familiar e social. Como foi dito, o TDAH pode ser crônico e em alguns casos e persistir na vida adulta. Muitas vezes, com a conscientização acerca do transtorno, com o aprendizado de certas estratégias de comportamento, é possível depois de algum tempo reavaliar a necessidade de se manter o medicamento ou não. (ABDA, 2008, p.26).

Tendo em vista que os sintomas do transtorno permeiam a vida inteira, a forma de trabalhar em sala e as medidas pedagógicas direcionadas aos alunos que tem TDAH precisam ser diferenciadas. Nesse sentido, educadores argumentam até que ponto a medicação serve de apoio no processo de ensino, e questionam ainda se a criança medicada consegue compreender e interiorizar com sucesso o que está sendo ensinado na escola.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola em sua função específica de ensinar os conhecimentos adquiridos e construídos historicamente pelos homens tem sido também um espaço de discussão das emoções dos indivíduos. A análise do TDAH feita por meio de revisão bibliográfica traz a reflexão de como a sociedade faz julgamentos de valores e cria falsos mecanismos idealistas sobre a existência do transtorno que é comprovado cientificamente.

De um lado as teorias educacionais dão ênfase ao ensino e a aprendizagem dos sujeitos, do outro lado a psicologização da educação com a reflexão de que os transtornos psicológicos e as emoções causadas pelos sintomas desses transtornos prejudicam a aprendizagem, e a solução possivelmente dá-se por meio de técnicas comportamentais.

A medicação aparece no centro de tudo como uma vara que ora curva para o campo da psicologia como suporte de tratamento e assume papel de amenizar os sofrimentos, e pouco ou nada inclina-se para o campo social; ainda há tabus sobre o vício e danos causados ao organismo, principalmente quando fala-se em crianças medicadas diariamente por psicoestimulantes.

Considerando as críticas e as defesas do TDAH e da medicação no ambiente escolar e familiar, entende-se que é preciso enxergar além dos dois extremos. O pensamento pedagógico defende o sucesso da aprendizagem do educando analisando as formas com que o aluno aprendeu. Os profissionais da saúde discutem o efeito significativo da medicação para a aprendizagem, destacando a necessidade do medicamento como auxiliador do processo de ensino, principalmente para as crianças que apresentam casos mais severos do transtorno.

O diagnóstico é o primeiro passo, no entanto a adequação de metodologias deve ser adotada conforme a necessidade do educando, este tomando ou não medicação. Os debates educacionais e sociais sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade devem ser incluídos no campo das políticas educacionais vigentes.

## REFERÊNCIAS

ABDA. **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - Guia para início de tratamento** 27p. Kit Inicial de Tratamento. Novartis Biociências S/A. 2008.



ABDA. **O que é TDAH?**. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html>. Acesso em: 12/ mai/2014.

Associação Psiquiátrica Americana. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARROS. A.C. **Psicóloga: Ao invés de reverem a educação, usam Ritalina**. Portal Terra, 2011, p.01-04. Disponível em: <http://www.jb.com.br/pais/noticias/2011/06/28/psicologa-ao-inves-de-reverem-a-educacao-usam-ritalina/>. Acesso em: 12/mar/2014.

CAPOVILLA, F.C; MONTIEL.J.M; SENNYEY.A.L. **Transtornos de aprendizagem da avaliação à reabilitação**. São Paulo: Artes Médicas, 2008.  
 CIASCA, S. Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

DELACAMPAGNE. C. **A contestação antipsiquiátrica**. Mental v.2 n.2 Barbacena jun. 2004. p.27-34. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-44272004000100003&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-44272004000100003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 11/abr/2014.

GOLDSTEIN. M; GOLDSTEIN, S. **Hiperatividade: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. Campinas, SP: Papyrus, 1994 (Série Educação Especial).

GUARDIOLA, A. **Transtorno de atenção: aspectos neurobiológicos**. In: ROTTA, N.T; OHLWEILER, L; RIESGO, R.S. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 285-298.

MATTOS. P; ROHDE. L. A; POLANCZYK. G. V. **O TDAH é subtratado no Brasil**. Revista Brasileira de Psiquiatria. Ano 2012; v.34: 515-516. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151644462012000400023&script=sci\\_arttext&tlng=p](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151644462012000400023&script=sci_arttext&tlng=p)>. Acesso em: 09/abr/2014.

MEIRA. M.E.M. **A medicalização e a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. Disponível em: <[http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/3.%20a%20medicaliza%20e%20a%20produ%20da%20exclus%20na%20educa%20brasileira%20a%20luz%20da%20psicologia%20hist%20rico-cultural.pdf](http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/3.%20a%20medicaliza%20e%20a%20produ%20da%20exclus%20na%20educa%20brasileira%20a%20luz%20da%20psicologia%20hist%20rico-cultural.pdf)>. Ano 2009, p. 01-08. Acesso em: 17/ mar/ 2014.

NAVAS. A.L. **Políticas públicas educacionais no Brasil ignoram crianças com transtornos do déficit de atenção e com transtornos de aprendizagem**. Ano 2013. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/br/textos/textos/item/412-tdah-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-educacionais-no-brasil-ignoramcrian%C3%A7as-com-tdah-e-com-transtornos-de-aprendizagem.html#sthash.USnJslq1.dpuf>>. Acesso em: 08/abr/2014.



OLIVEIRA, W.V. **A fabricação da loucura: contracultura e antipsiquiatria.** História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.-mar. 2011, p.141-154. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v18n1/09.pdf>>. Acesso em: 10/abr/2014

PEMOLINE. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/site/>>. Acesso em: 18/jun/2014.

RIESGO, R.S. Transtornos da atenção: co-morbidades. In: ROTTA, N.T; OHLWEILER, L; RIESGO, R.S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006, p.347-363.

RITALINA. Disponível em: <<http://www.medicinanet.com.br>>. Acesso em: 18/jun/2014.

ROTTA, N.T. Transtorno da atenção: aspectos clínicos. In: ROTTA, N.T; OHLWEILER, L; RIESGO, R.S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006, p.301-312.

SILVEIRA, F.A; SIMANKE, R.T. **A psicologia em história da loucura de Michel Foucault.** Fractal: Revista de Psicologia, v.21 n.1, p.23-42, Jan./Abr. 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/fractal/v21n1/03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/fractal/v21n1/03.pdf)>. Acesso em: 16/abr/2014.

SOUZA, M.P.R de. **A psicologia no imaginário da escola.** Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_23\\_p035-039\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p035-039_c.pdf)>. Acesso em: 17/mai/2014.

\_\_\_\_\_. **Medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente.** Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. Disponível em: <[http://31reuniao.anped.org.br/4sessao\\_especial/se%20-%2012%20-%20marilene%20proena%20rebelo%20de%20souza%20-%20participante.pdf](http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20marilene%20proena%20rebelo%20de%20souza%20-%20participante.pdf)>. Acesso em 10/mai/2014.





## **PÚBLICO E PRIVADO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO À LUZ DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT<sup>33</sup>**

BEZERRA, Paula de Souza - UENP<sup>34</sup>

[paulinharamone\\_17@hotmail.com](mailto:paulinharamone_17@hotmail.com)

**Tipo de pesquisa:** artigo pós- graduação

**Grupo temático:** Fundamentos da educação

### **RESUMO**

Pensando na concepção das esferas pública e privada, é possível observar uma inversão de sentidos quanto a gênese dessas esferas, pois, parece-nos que atualmente o público se tornou privado e o privado tornou-se público. Nesse contexto, pensando na educação com relação às esferas, de que maneira o público e o privado influenciam a nossa educação? Para essa provocação, buscamos alguns conceitos trazidos por Hannah Arendt, pensadora e estudiosa da ciência política, mas que traz em alguns de seus ensaios questões sobre a educação e das esferas pública e privada, que também ajudam a esclarecer e refletir sobre a provocação sugerida. Assim, o objetivo principal desse estudo é promover uma reflexão sobre educação e as esferas pública e privada mostrando que todos esses conceitos estão interligados ou melhor demonstrando que esses se complementam. Além disso, apresentamos conceitos de público e privado e a distinção de educação e política na perspectiva dessas duas esferas, utilizamos também o aprofundamento dos conceitos do público e privado para entender essa distorção de significados que observamos em nossa realidade. Esse estudo foi realizado a partir de uma metodologia de pesquisa bibliográfica, utilizando então Hannah Arendt como fonte principal para as discussões sobre público e privado. Deste modo, buscamos demonstrar com as discussões propostas que ambas as esferas - pública e privada estão estritamente relacionadas com a educação, pois observamos com esse estudo que a educação nessa perspectiva é o campo da instrução pré-política, assim a educação se mostra como a forma de inserção dos novos ao mundo.

**Palavras-chave:** Público e Privado; Educação; Hannah Arendt.

<sup>33</sup> Artigo apresentado como requisito para conclusão da especialização em Políticas Públicas Educacionais, orientado pelo Prof<sup>o</sup>. Me. João Vicente Hadich Ferreira.

<sup>34</sup> Acadêmica do curso de Especialização em Políticas Públicas Educacionais da Universidade do Norte do Paraná-UENP/CCP- Turma 2013-2014



## INTRODUÇÃO

Diante das existentes transformações ocorridas na definição dos conceitos de público e privado, como por exemplo, a existência de um pensamento que compreende esses dois campos como algo ligado somente à políticas partidárias, ou como esferas que não possuem ligação entre si entre tantas outras interpretações, surgiu o intuito de demonstrar o real sentido desses conceitos e a relação destes na educação e na política. Nesse sentido, refletindo sobre essa bagagem de distorções de significados, observamos uma existente inversão de compreensão referente ao que é do âmbito público e do privado e conseqüentemente da importância dessas esferas para a educação e para a política.

Desta forma, pensando na importância do resgate do verdadeiro significado de público e privado, chegamos ao seguinte conflito: De que maneira, as esferas do público e do privado influenciam na educação?

Parece-nos um ponto importante para se pensar, mas para essa análise é necessário lembrar os conceitos de esfera pública e privada e ainda compreender a partir desses conceitos a distinção existente entre política e educação. Dessa maneira, recorreremos aos estudos da pensadora da filosofia política Hannah Arendt que traz, a partir de seus dois únicos textos que tratam sobre educação, “*A crise na Educação*” e “*Reflexões sobre Little Rock*”, as explicações importantes para entendermos a questão proposta. Estes textos, evidentemente, abrem os caminhos e necessitam das intermediações de outros elementos que aparecem em outros de seus ensaios para uma melhor compreensão da questão levantada, a saber, o problema da esfera pública e da privada e sua influência na educação e na política.

Contudo para aprofundarmos essas questões, levantamos um breve histórico da autora utilizada para o estudo desse trabalho. Desta forma, em Hannover no ano de 1906 nasce Johannah Arendt que morou na Alemanha até a Segunda Guerra Mundial. Como era judia fugiu para a França e logo depois para os Estados Unidos quando da ascensão do nazismo na Alemanha. Em sua carreira acadêmica teve grandes professores como Martin Heidegger, autor de *Ser e Tempo*, e Karl Jaspers, famoso por sua *Introdução à Filosofia*. Em sua formação Hannah Arendt focou seus estudos na filosofia, mais especificamente na ciência política. Entre suas principais obras estão: *As Origens do Totalitarismo*, de 1951, *Entre o Passado e o Futuro*, de 1954 e *A Condição Humana* 1968, entre outros. Hannah Arendt



recusava-se a ser nomeada como filósofa ou educadora e, neste sentido, sempre se intitulava como pensadora política.

Já na obra intitulada *Responsabilidade e Julgamento*, a autora descreve suas primeiras reflexões sobre a educação, apresentadas no texto polêmico *Reflexões sobre Little Rock*, uma vez que demonstrou sua preocupação com a educação dos novos no momento em que os Estados Unidos decidiram terminar com a separação entre brancos e negros, desta forma, incluindo os negros aos colégios onde somente os brancos tinham acesso. Tempos depois Arendt, apresenta o texto *A Crise na Educação*, ensaio presente na obra *Entre o Passado e o Futuro*. Hannah Arendt faleceu em 1975, deixando sua obra *A vida e o espírito* inacabada mas que, três anos após sua morte é publicada.

E assim, utilizamos os estudos de Hannah Arendt para realização deste trabalho, que possui como seu objetivo principal promover uma reflexão sobre a educação a partir dos conceitos de público de privado. Além de compreender o real significado dessas duas esferas e apresentar a distinção existente entre educação e política. Desta forma, para esse estudo recorreremos a algumas obras da autora como a *Condição Humana e Entre o Passado e o Futuro*, além de alguns outros ensaios para embasar e fundamentar a discussão proposta.

## PÚBLICO E PRIVADO EM HANNAH ARENDT

Hoje na contemporaneidade possuímos uma visão distorcida do significado das esferas pública e privada ou até mesmo falta de conhecimento perante esses dois conceitos, pois observamos que em muitos casos a vida privada se remete a questões públicas como, por exemplo, a exibição da vida particular, ou ao contrário, a vida pública se mostra como campo da privacidade, aqui temos o exemplo das tomadas de decisões no plenário ou uma lei sancionada por um grupo pequeno de pessoas, algo que deveria ser tomada em público, entre outras tantas situações. Assim, entendemos que há uma inversão de sentidos: aquilo que deveria ser público passa a ser privado e o que se remete ao privado torna-se público. Para entender essa confusão em seu significado é necessário conhecer a *gênese* da esfera pública e privada, para assim identificarmos a distorção que nos referimos.

Segundo Hannah Arendt (2007), é na antiguidade que esses conceitos se constituem e,



já em sua origem a distinção entre público e privado aparece. Nas reflexões sobre o público e o privado, realizadas em *A Condição Humana*, Arendt comenta que a organização política da Grécia era distinta da organização existente no âmbito da família, e que com o nascimento da cidade-estado os homens passaram a ter algo a mais do que a vida privada:

Segundo o pensamento grego, a capacidade humana de organização política não apenas difere mas é diretamente oposto a essa associação do natural cujo centro é constituído pela casa (*oikia*) e pela família. O surgimento da cidade-estado significava que o homem recebera “além de sua vida privada, uma espécie de segunda vida o seu *bios politikos*. Agora cada cidadão pertence a duas ordens de existência; e há uma grande diferença em sua vida entre aquilo que lhe é próprio (*idion*) e o que é comum (*koinon*)” (ARENDR, 2007, p. 33).

A partir desse momento, o cidadão que até então tinha somente o espaço da sua casa e família, passa a constituir uma vida política. Assim, aquilo que era do espaço comum (*koinon*), representava o local em que os homens saiam do ambiente familiar para então, participar dos assuntos correspondentes à *polis*. Esse é o espaço público no qual os homens se encontravam na coletividade e ouviam e se faziam ouvir por todos. Dessa forma, a esfera pública surge a partir do mundo comum que, segundo Arendt (2007), é aquele do qual fazemos parte quando nascemos e que deixamos com nossa morte. É nesse mundo comum, por meio da ação dos homens que a esfera pública se constitui:

[...] o termo “público” significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele. -Este mundo, contudo, não é idêntico à terra ou à natureza como espaço limitado para o movimento dos homens em condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o produto de mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens. (ARENDR, 2007, p. 62)

Nesse sentido, exercer a vida pública significa buscar aquilo que é comum aos homens. No entanto, para participarmos dessa esfera, precisamos ser livres, e a liberdade é



algo que só pode ser alcançada no espaço público, por meio da ação. É, portanto, por meio da ação que os homens se libertam e, a liberdade, segundo Arendt, “[...] sempre foi conhecida, não como um problema, é claro, mas como um fato da vida cotidiana, é o âmbito da política.” (ARENDR, 2011, p. 191). A autora enfatiza assim que a política é o espaço público da realização da liberdade.

Ora, se o que é comum (*koinon*), trata-se do exercício da vida pública, então aquilo que é próprio para o cidadão (*idion*) nos remete à esfera privada. A esfera privada ou privacidade como menciona a autora, compreende as necessidades para nossa sobrevivência. Este é o campo da casa e da família. Assim, se a esfera pública busca o interesse da coletividade, o privado protege o interesse do individual e procura manter o essencial para suprir nossas necessidades biológicas. Em outras palavras, aquilo que acontece no âmbito privado não tem importância para os outros. Por esse motivo a autora menciona essa esfera como o lugar do ocultamento. A esfera privada, também é o local onde o chefe da casa possuía poder absoluto perante os outros familiares, ou seja, não havia decisões conjuntas, sendo portanto também o espaço da violência e da coerção.

Segundo a autora, se por um lado o espaço público se mostra por meio da ação, o campo privado seria mantido pelo *labor*, pois sua finalidade está na manutenção da vida. Nesse contexto, o *labor* era o meio pelo qual se produziam os bens necessários à sobrevivência. Para esclarecer esse pensamento de Arendt, Carvalho (2013, p. 77) descreve que “Esse plano da existência – o dos esforços pela manutenção da vida, característicos da esfera privada – é mantido pelo *labor*, ou seja pelo conjunto de atividades cujo produto é consumido no próprio ciclo vital.”

A autora defende que o campo privado não é o lugar do público, e que na privacidade o homem se mantém no ocultamento, em que não ouve e nem é ouvido pelos outros. Mas, apesar do espaço público proporcionar liberdade e levar o homem a participação na vida política, isso nada significaria se o indivíduo não possuísse sua vida privada. Segundo Arendt (2007), para o homem de nada adiantava ser político e participar da esfera pública se não tivesse seu lugar privado, pois, sem o espaço da privacidade o homem deixaria de ser humano.



Entendemos até o momento que a esfera pública é o local do mundo comum, espaço da política e da liberdade e, já a esfera privada constitui o local da família, dos interesses particulares e da preservação das necessidades biológicas. No entanto, apesar dessa diferença entre as esferas, Hannah Arendt leva suas reflexões mais além, pois no seu entendimento, os homens só se faziam livres e aptos a participação da vida política se pudessem se afastar de seus lares e de suas necessidades. No decorrer de suas reflexões, Hannah Arendt procura sempre destacar a distinção existente entre as esferas. Nesse contexto, Ferreira (2007) argumenta que, para Arendt:

[...] os gregos estabeleceram a oposição complementar entre público e privado: só quem tinha propriedade privada pode participar da vida pública e isto se explica porque o público é o reino da liberdade, onde os homens não estão presos à satisfação de suas necessidades vitais. Tais necessidades são supridas no âmbito privado, que permitem ao proprietário que saia do lar para agir em público, deixando os escravos e as mulheres laborando em casa. Na política é onde o indivíduo se mostra, onde ele mostra quem ele realmente é diante de seus pares. Este é o espaço da singularidade da ação, que por definição é imprevisível, única e original.”  
(FERREIRA, 2007, p.17)

Em suma, podemos observar a distinção entre as duas esferas, mas a partir dos apontamentos arendteanos é possível entender que apesar da diferença entre ambos os campos (público/privado), esses também se complementam, pois, não existe espaço público sem o espaço do ocultamento, ou seja, não é possível participar da vida política sem se libertar dos acontecimentos referentes a privacidade, e não é possível agir no espaço público caso não consiga manter o que é preciso para sobrevivência humana. De fato, um espaço complementa o outro.

Já é possível entender um pouco sobre os conceitos de privado e público na concepção de Arendt. No entanto, para entendermos a influência desses conceitos na educação e na política, é preciso entender a forma com que o público e o privado se distanciaram de seu real significado. Segundo Hannah Arendt em *A Condição Humana*, os conceitos de público e privado perdem a gênese de seu significado com o surgimento da esfera social, isto é, da sociedade.



## O advento da esfera social e a perda de significado das esferas pública e privada

A esfera social constitui-se junto com a modernidade<sup>35</sup> e em oposição à antiguidade. A partir daí, o público e o privado passam a perder seu significado. Para Hannah Arendt (2007, p. 37):

A distinção entre uma esfera de vida privada e uma esfera de vida pública corresponde à existência das esferas da família e da política como entidades diferentes e separadas, pelo menos desde o surgimento da antiga cidade-estado; mas a ascendência da esfera social, que não era nem privada nem pública no sentido restrito do termo, é um fenômeno relativamente novo, cuja origem coincidiu com o surgimento da era moderna que encontrou sua forma política no estado nacional.

A esfera social se encontra entre ambas as esferas, a pública e a privada, uma vez que os interesses, antes restritos ao ambiente do lar e da família, são levados ao campo da vida pública, e por isso o campo da política perde seu valor. Nesse sentido, a esfera social é “[...] um fenômeno da Modernidade que desestabilizou o fulcro da separação entre esfera privada esfera pública.” (CUSTÓDIO, 2011 p. 46).

Pensando nos dias atuais, podemos observar que, de fato, a sociedade possui uma visão contrária àquela oferecida pela antiguidade. Hoje os homens não possuem o esclarecimento sobre a verdadeira liberdade, pois para muitos, estar livre seria, por exemplo, desfrutar de um momento de lazer, de total individualidade sem a mínima intervenção de outros ou do Estado. A vida pública, em contrapartida, não é mais o campo da política, do discurso e da ação. Ao contrário, nós trazemos à luz pública aquilo que deveríamos manter no ocultamento. Esse é um fato com o qual nos debatemos todos os dias, ao ver a TV, ler um jornal ou acessar a internet.

Com o advento da esfera social, o espaço público perdeu o seu significado. Enquanto na antiguidade estar presente na praça pública significava ser ouvido e se fazer ouvir, estar entre os iguais e preservar o mundo comum, atualmente o importante é defender os seus

<sup>35</sup> É importante o seguinte esclarecimento de José Fonseca de Carvalho sobre o entendimento do termo “mundo moderno”, abordada no contexto arendteano: “A expressão mundo moderno é aqui utilizada na acepção estrita que lhe dá Arendt, referindo-se ao modo de vida que marca a experiência ocidental no século XX, já que a ‘era moderna’, relativa aos séculos XVII e XVIII, também é marcada pela tentativa de restabelecimento de uma distinção entre as esferas pública e privada” (CARVALHO, 2013, p. 87).



direitos, usar do *labor* para a subsistência familiar. Segundo Carvalho (2013) o que acaba acontecendo com o surgimento da esfera social é que “[...] expulsam da esfera pública aquilo que lhe era mais característico: a ação política. Ela se torna na melhor das hipóteses, mera coadjuvante para o êxito da vida privada.” (CARVALHO, 2013 p. 80). Desta forma, a ação que era essencial para vida pública se esvazia, pois, na modernidade, na era “social”, os homens buscam satisfazer seus interesses particulares. Ou seja, os princípios e a preocupação em manter o mundo comum para aqueles que ainda virão não são de grande relevância, pois na esfera social os homens produzem para sua sobrevivência e para o consumo.

O *labor*, antes característico da esfera privada passa a ser essencial no campo social, e dessa maneira acaba por transformar o mundo em algo consumível, ou seja, os homens trabalham para o consumo. Assim, tudo que é produzido pelo *labor* é utilizado de forma imediata, o que resulta na desvalorização do mundo comum. Sobre isso Hannah Arendt (2011, p. 264) menciona:

O fato é que uma sociedade de consumo não pode absolutamente saber como cuidar de um mundo e das coisas que pertencem de modo exclusivo ao espaço das aparências mundanas, visto que sua atitude central ante todos os objetos, a atitude do consumo, condena à ruína tudo em que toca.

A autora reforça que uma sociedade baseada no *labor* e no consumo, acaba por destruir o mundo comum, pois, afasta as esferas do público e do privado, provocando uma inversão de seus significados. Além disso, se despreocupa com a preservação do mundo comum, o que significa que “O mundo deixa de ser artifício comum a compartilhar entre gerações para, também ele, ser *consumido* no presente.” (CARVALHO, 2013 p.8, grifo do autor). Seguindo esse pensamento, o que deveria ser mantido para os novos, acaba se desfazendo e diminuindo o compromisso dos homens com a preservação do mundo comum.

Podemos dizer então que a esfera social é a responsável pela perda de significados do público e do privado que observamos atualmente. Carvalho (2013, p.80) cita um exemplo claro sobre essa descaracterização das esferas e algumas consequências que podemos observar no cotidiano.





Ora, é essa experiência existencial de uma dicotomia que sustenta a necessidade de ambos os polos – o privado e o público –, assim como de sua separação em instâncias diferentes e complementares, que parece gradativamente se obscurecer no mundo moderno. Alguns aspectos dessa distinção nos são bem familiares e imediatamente identificáveis. São cada vez mais expostos assuntos e experiências que tradicionalmente eram preservados no âmbito privado – como a dor, o amor e a morte, que, por encerrarem os mistérios da existência, deveriam ser protegidos da luz pública. Tem-se, então, que, por um lado, a mídia eletrônica e a imprensa fazem da vida privada de celebridades assunto comum e público – como a política ou a arte – passa progressivamente a ser tomado como um opção individual, uma “questão de gosto; e gosto não se discute”.

Esse obscurecimento do público e privado trazidos pela modernidade resulta em situações equivocadas, em que aquilo que se deveria manter longe do mundo público, ou seja, aquilo que é do espaço privado torna-se exposto. Ou seja, há uma inversão e são trazidas para a luz pública situações que não competem a esse âmbito.

Entender os conceitos de público e privado e perda de seu significado no decorrer da história humana, é essencial para refletirmos sobre a educação e sobre a política. Contudo, para essa reflexão também precisamos entender um pouco sobre o que Arendt menciona sobre educação e política, em sua concepção a educação e a política não fazem parte do mesmo campo. Porém, podemos entender que a autora enxerga a educação como um elemento pré-político. Deste modo, é preciso conhecer um pouco desta questão, pois, talvez a partir dessa compreensão, possamos refletir sobre o papel do público e do privado na educação e consequentemente na política.

## **EDUCAÇÃO E POLÍTICA EM HANNAH ARENDT**

Após a explicação sobre as esferas do público e privado, partiremos para a definição e reflexão sobre a educação e política relacionando-a com as duas esferas e com a questão das políticas públicas educacionais da atualidade. Nesse sentido, é importante relembrar que Hannah Arendt, não se considerava uma estudiosa da educação, mas em uma de suas obras, *Entre o passado e o futuro*, redige um de seus dois únicos textos específicos sobre essa temática. Apresenta, assim, no ensaio *A crise na educação*, uma provocação interessante para a discussão demonstrando a crise que enfrentamos na modernidade e o reflexo desta na



educação. Neste texto de grande impacto entre os educadores, Hannah Arendt discorre sobre a educação relacionando-a com a crise que acometia os Estados Unidos na década de 50. Para Arendt (2011, p. 222) a crise na educação que acometeu o país nesse momento referia-se a questões muito mais complexas do que a “[...] enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler”. Ela afirmava que os problemas referentes à educação eram parte de algo maior, ou seja, faziam parte da crise que a modernidade estava passando. Essa crise da modernidade é basicamente o que já foi mencionado anteriormente, ou seja, a falta de preocupação dos homens com o mundo, a transferência de questões irrelevantes para a esfera pública, a perda da preservação do campo da ação e do discurso para dar relevância às necessidades.

A autora menciona que a crise na modernidade não afeta apenas a América, mas sim todo o mundo e que, então, a crise da educação não é algo restrito a um único lugar. Sendo assim, cabe a nós e aos educadores refletirmos sobre a educação, pois para ela a “[...] essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDR, 2011, p. 223 – grifo da autora). Isso significa que para Hannah Arendt, a educação é o meio pelo qual se irá apresentar o mundo para os recém chegados, ou seja, se apresentará para os novos um mundo já existente e que permanecerá mesmo depois da chegada deles. Essa, sem dúvida, é a tarefa mais importante da educação.

Assim, a educação é “[...] o ato de acolher os jovens no mundo, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam a herança simbólica comum e pública.” (CARVALHO, 2013, p. 83). Na visão da autora esse é o papel da educação: o de introduzir os novos no mundo. Nesse sentido, para Arendt (2011, p.235) a criança recém chegada a esse mundo

[...] partilha o estado de vir a ser com todas as coisas vivas; com respeito à vida e seu desenvolvimento, a criança é um ser humano em processo de formação, do mesmo modo que um gatinho é um gato em processo de formação. Mas a criança só é nova em relação ao mundo que existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá sua vida. Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos.



Nesse contexto, os pais possuem grande responsabilidade perante a educação dessas crianças, pois os novos por não conhecerem esse mundo, precisam ser inseridos nele e ao mesmo tempo protegidos. Assim, o melhor lugar para a proteção dessa criança é a família. Para Arendt (2011) é na proteção do ambiente familiar - no ocultamento do ambiente privado - que as crianças podem crescer. Essa é uma questão intrigante da crise que afeta a modernidade, pois os novos estão desprotegidos no mundo público e, assim, a educação moderna tenta criar um mundo para a criança, o que acaba pressupondo a existência de um “espaço público” para ela. Isto não é possível, pois o espaço público é o espaço político, dos adultos e, as crianças, como toda vida inicial, precisam da proteção. Por isso, por “expulsarmos” a criança do local onde ela deveria estar sendo protegida acabamos por destruir as condições para o seu desenvolvimento (ARENDDT, 2011). Assim, a criação de um “espaço público” da criança ou o chamado “mundo da criança”, prejudica seu desenvolvimento por enxergá-la como um adulto em miniatura.

O papel da educação é mostrar esse mundo comum para a criança, protegendo-a dos assuntos da vida pública, não expondo-a, pois está em pleno desenvolvimento. Portanto, é função do professor garantir a inserção desses novos nesse mundo ainda desconhecido. Por esse motivo, Arendt (2011) menciona que é na escola que a criança terá seu primeiro contato com o mundo. Porém, a escola não é o mundo público plenamente, mas um local de proteção assim como o lar. Nesse sentido, na escola o educador tem a responsabilidade de mostrar para o novo a responsabilidade que ele terá perante o mundo comum. Para Arendt (2011, p. 239), o educador possui o seguinte papel:

[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.

Partindo desse argumento, a autora procura mostrar que o professor como adulto e já introduzido e responsável por esse mundo, possui então o papel de transmitir essa



responsabilidade perante o mundo comum para os recém-chegados. Contudo, o professor ou adulto que não possui essa responsabilidade com o mundo não deveria de forma alguma educar as crianças. A responsabilidade perante o mundo comum para Arendt (2011) possui a forma de autoridade. No entanto, a autoridade do professor aqui mencionada pela autora não tem relação com o conhecimento do educador. Pelo contrário, o conhecimento do professor é em relação ao mundo e a autoridade é a relação da responsabilidade assumida por ele perante esse mundo e reconhecida pelos novos.

A essa menção da autora sobre a responsabilidade e autoridade, parece-nos que na conjuntura educacional que vivenciamos na atualidade, essa responsabilidade para com o mundo se perdeu, e a autoridade não ficou atrás, ou seja, também entrou em crise.

É importante, neste sentido, apresentar uma distinção entre a concepção de autoridade e de autoritarismo. Frequentemente há uma confusão entre ambos. Entendemos como autoritarismo a desmedida em “mandos e desmandos”, de forma geralmente coercitiva. É algo que se impõe e não parte de um reconhecimento por outros. Nem tampouco é uma conquista, mas geralmente uma violência por parte do autoritário. Podemos observar no cotidiano e com frequência que a qualificação do professor é entendida como autoridade em certo sentido, mas muitas vezes se confunde na verdade, com autoritarismo. Para Arendt (2011, p. 239):

Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só, autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.

Portanto, a autoridade não é uma questão de competência ou reconhecimento profissional apenas, mas de responsabilidade e compromisso com o mundo e com a educação dos novos neste mundo. Portanto, nesta confusão, o “mandar” não implica em responsabilidade com o mundo, pois com o domínio da esfera social e a diluição do público e privado, o importante passa a ser o individualismo e a manutenção das necessidades próprias. Por isso, se os adultos abrirem mão da autoridade, isso pode ser entendido como se “[...] as exigências do mundo e seus reclamos de ordem estejam sendo consciente ou inconscientemente repudiados” (ARENDRT, 2011, p. 240), ou seja, que há uma rejeição de



toda e qualquer responsabilidade pelo mundo, seja a de dar ou de obedecer ordens. Por isso, Arendt (2011, p. 240) é clara ao dizer que:

As crianças não podem derrubar a autoridade educacional, como se estivessem sob a opressão de uma maioria adulta – embora mesmo esse absurdo tratamento das crianças como uma minoria oprimida carente de libertação tenha sido efetivamente submetido a prova na prática educacional moderna. A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças.

Pensando no contexto arendteano, essas pessoas não deveriam introduzir os novos nesse mundo, uma vez que não possuem responsabilidade por ele e pelos novos. Vanessa Sievers Almeida (2011, p. 28), reflete sobre a educação e defende que nós “[...] não educamos as crianças apenas em função do processo vital ou para satisfazer seus desejos, mas para que futuramente possam fruir e recriar o mundo.” Se os educadores não tiverem isso como sua função, as crianças apenas irão ser educadas para sua sobrevivência e assim não farão parte da vida pública e não renovarão e manterão esse mundo.

Desta forma, entendendo a função da educação perante os novos no mundo, qual o papel da política nesse contexto? Arendt em seus estudos afirma que a política não está ligada a educação e que esses são campos distintos. A política faz parte do mundo público, e desse mundo as crianças estão sendo protegidas até sua iniciação no mundo dos adultos. No entanto, a esfera educacional como função de inserção dos novos nesse mundo tem o papel de instruí-las dentro de um espaço pré-político.

### **A educação como instrução pré-política**

Antes de entender o “por que” da educação como pertencente a uma esfera pré-política, parece-nos necessário um breve apontamento sobre o que a autora compreende por política. Hannah Arendt (2004) defende a ideia de que a política é o espaço da liberdade, no qual os homens encontram-se nas diferenças de seus pensamentos, na sua singularidade e na sua pluralidade sendo, contudo, iguais perante uns aos outros porque são livres. Portanto, a política é o espaço público.



Pensando a política como espaço da liberdade e do exercício da vida pública, pressupomos que os recém-chegados a esse mundo ainda não podem participar desse campo, já que estão em pleno desenvolvimento. Assim, a autora afirma que os homens ao chegarem ao mundo são apolíticos, pois “A política surge no entre-os-homens; portanto, totalmente fora dos homens. Por conseguinte, não existe nenhuma substância política original.” (ARENDRT, 2004, p. 23-24). Deste modo, as crianças não chegam no mundo com a compreensão do exercício político. Isso é apreendido por elas por meio de sua introdução no mundo, ou seja, pela educação.

No entanto, educação e a política são campos distintos, pois a educação é o meio de instrução e revelação desse mundo para os novos, sendo um campo pré-político. Porém, com a crise que acometeu a modernidade, “[...] a atividade política foi concebida como uma forma de educação.” (ARENDRT, 2011 p. 225).

Podemos observar essa situação na contemporaneidade, novamente pensando na base de construção das políticas educacionais. A política, nesse contexto, é sempre levada como uma forma educacional. Mesmo em alguns discursos do senso comum é possível analisar as falas sobre política, como por exemplo “é dever da escola ensinar política” ou “ a política começa na escola”. A partir dos argumentos de Arendt, fica cada vez mais claro que educação e política não são do mesmo campo, e que a política acontece no espaço público em que os adultos já estão introduzidos no mundo e assumiram a responsabilidade sobre ele. Arendt (2011, p. 225) esclarece que:

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. No que toca à política, isso implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse. [...] A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. [...] Como não se pode educar adultos, a palavra “educação” soa mal em política.

Assim, se a educação não possui papel nenhum no exercício da vida política, fica claro que sua função em relação à política é de instrução para introdução neste mundo. Em outras palavras a educação é o caminho pré-político, pois as crianças ainda estão sendo educadas e



inseridas no mundo. Contudo, a crise da modernidade que acabou por afetar a educação trouxe para nós reflexos na atualidade, pois se perdemos o sentido de autoridade como responsabilidade pelos novos no mundo, perdemos também os sentidos de público e privado com a ascensão da esfera social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos o significado da esfera pública e privada, além da compreensão da perda dos significados destas ao contemplarmos sua gênese, objetivamos entender o desdobramento disto na perspectiva da educação e da política. Por isso, passamos também pela esfera social para, então, compreender que sua ascensão também contribuiu para a diluição entre o público e privado. Além disso, demonstramos também a crise da modernidade refletida na educação e a distinção, proposta por Hannah Arendt, entre a esfera educacional e a política.

A partir do entendimento apresentado por Hannah Arendt, podemos entender que as esferas do público e do privado influenciam na educação, uma vez que fazem parte da política e essa encontra-se como um campo pré-político na educação. Além disso, na educação as crianças estão protegidas do espaço público, pois estão sendo preparadas para inserção no mundo, assim os novos no mundo devem ser instruídos e protegidos na privacidade.

Porém, após as provocações deste breve estudo e o incômodo em que nos encontramos, podemos considerar que a gênese da esfera pública realmente se perdeu, pois com a sociedade as necessidades privadas passaram a se sobressair sob a esfera pública, ou seja, o privado tornou-se o “público”, como já mencionamos.

Neste sentido, a perda de significados das esferas pública e privada afetam a educação, sobre isso Carvalho (2013) menciona que a educação na modernidade passa a ser encarada como um investimento do âmbito privado. A educação, nessa perspectiva, tendem a assumir a vontade da privacidade, do âmbito do privado e não do campo público.

O estudo realizado não tem por objetivo mencionar a influência das esferas na educação e demonstrar provocações que, esperamos, possam abrir possibilidades e caminhos para novas reflexões. Portanto, retomar a discussão da da autoridade e da exigência da responsabilidade dos adultos pelo mundo e pelos novos no mundo são apontamentos de



alguns elementos que, entre outros, têm colocado a educação numa crise que, contudo, não é só dela, mas de todo o mundo moderno e contemporâneo, em todos os seus setores. Reconhecer que temos problemas com a compreensão do que é público e do que é privado, parece-nos também essencial. De acordo com Arendt, contudo, “voltar” atrás não seria suficiente e nem talvez a solução para a crise, mas pensar a partir da crise torna-se fundamental. Neste sentido, a crise apresenta-se como oportunidade. Segundo Hannah Arendt (2011, p. 223),

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão.

Buscar respostas, portanto, é fundamental e, inevitável se faz pensar para tal. Pensamento que exige julgamento e que demanda ação. Por isso, estas provocações não apresentam uma terminalidade, mas constituem-se como prévias e potencializadoras da reflexão. Assim, podemos concluir, a partir das leituras, que Hannah Arendt tem muito a contribuir para as reflexões sobre a educação, apesar de não ter sido uma estudiosa dessa área. Contudo, apresenta em seus textos questões pertinentes para a compreensão e o enfrentamento de uma crise que, reiteramos, não está presente só na educação. Dentre as suas contribuições, podemos destacar suas provocativas palavras no encerramento do texto “*A crise na educação*” e, com as quais, encerramos nosso trabalho:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENTE, 2011, p. 247)





## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Editora Forense – Universitária. 10. ed. 2007

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Trad: Mauro W. Barbosa de Almeida. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

\_\_\_\_\_. **O que é Política?** Trad.: Reinaldo Guarany. 5. ed. Rio Janeiro: Bertrand, 2004

CARVALHO, José Sérgio. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **Educação e o mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno**. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2011.

FERREIRA, Manuela Chaves Simões. **Hannah Arendt e a separação entre política e educação**. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2007.



## ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR E O ENSINO-APRENDIZAGEM

SILVA, Cibele de Pontes – UNICENTRO/PR  
[pontesbeli@gmail.com](mailto:pontesbeli@gmail.com)

FREITAS, Flaviane Peloso Molina - UNICENTRO/PR e UENP/PR  
[flavianefreitas@unep.edu.br](mailto:flavianefreitas@unep.edu.br)

**Tipo de Pesquisa: TCC de Pedagogia**  
**Grupo Temático: Gestão**

### RESUMO

O papel do gestor escolar transformou-se na atualidade não só em termos conceituais e de nomenclatura, mas na sua articulação em busca da qualidade de educação. As atividades burocráticas diárias de cunho técnico tem uma dimensão política e pedagógica e devem ter como foco o ensino e a aprendizagem. No entanto, questiona-se: como atuar para gerir a prática pedagógica e contribuir para o ensino e aprendizagem dos alunos? Para dar conta desse questionamento objetivou-se investigar as funções e atividades realizadas pelo gestor escolar em sua prática que contribuem para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Para isso, a pesquisa bibliográfica fundamenta historicamente às mudanças ocorridas na função do gestor escolar e identifica as funções e práticas inerentes à função. Tem-se em Paro (1997, 2008) o caminho histórico desde a administração técnica, passando pelos movimentos liberais, chegando à gestão democrática e participativa e Lück (1998, 2000, 2006, 2009) complementa discorrendo sobre as competências do gestor escolar enquanto análise das dimensões em que atua. Na sequência uma pesquisa de campo, realizada com 5 (cinco) gestoras da rede municipal de Apucarana-Pr, por meio de um questionário com perguntas fechadas, buscou-se verificar como ocorre a organização da rotina de trabalho levando em consideração o reflexo no ensino e na aprendizagem. Ressalta-se que esse profissional precisa assumir-se como líder dentro da escola, buscando a qualidade e sucesso escolar e, para tanto, necessita assumir-se como observador experiente do processo ensino-aprendizagem que acontece em sala de aula. Considera-se que, mesmo com algumas limitações, as gestoras tem como foco a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Educação; Gestão escolar; Gestão Pedagógica.

### INTRODUÇÃO

A sociedade está em constante transformação, e com isso a escola, instituição social, acompanha essas mudanças em um movimento integrado de inovações postas em prática. Igualmente, o papel do gestor escolar transformou-se substancialmente nesse período, não só



em termos conceituais e de nomenclatura, mas e, especialmente, na sua articulação em busca da qualidade de educação tão almejada pela sociedade contemporânea. Sabe-se que o gestor escolar possui em sua prática diária inúmeras atividades burocráticas, porém, deve-se compreender que todo esse trabalho técnico tem uma dimensão política e pedagógica. Por essa característica de não neutralidade, mesmo em suas atividades técnicas, o foco de sua gestão deve ser a atividade pedagógica: o ensino e a aprendizagem.

Mas, enquanto gestor escolar como atuar para gerir a prática pedagógica e contribuir para o ensino e aprendizagem dos alunos? Ao buscar respostas para esse questionamento objetivou-se aprofundar as interfaces entre a gestão e a efetivação da aprendizagem a todos os alunos por meio da investigação das funções e atividades realizadas pelo gestor escolar em sua prática que contribuem para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Assim, ao discutir, neste texto, o trabalho do gestor na escola, aponta-se as dimensões que o constituem com ênfase no caráter pedagógico da gestão escolar. Com isso, privilegia-se o gestor como educador e a gestão da escola como espaço privilegiado de aprendizagem democrática.

Para esse estudo, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica que fundamentou historicamente às mudanças ocorridas na função do gestor escolar, tendo como referência os movimentos liberais da década de 90 até a contemporaneidade. Num segundo momento, a ideia foi identificar as funções e práticas exigidas à função do gestor escolar visando especialmente à atividade pedagógica e sua contribuição para o ensino e aprendizagem. E, por fim, uma pesquisa de campo, realizada com 5 (cinco) gestoras da rede municipal de Apucarana-Pr, por meio de um questionário com perguntas fechadas, buscou verificar como os gestores organizam-se no enfrentamento da sua rotina de trabalho levando em consideração o reflexo no ensino e na aprendizagem.

Espera-se que a leitura e as análises concorram para uma gestão pedagógica realmente eficaz e que contribuam para a qualidade da educação oferecida.

## DA ADMINISTRAÇÃO PARA A GESTÃO ESCOLAR – UM “NOVO MODELO”

Os termos “gestão da educação” e “administração da educação” são utilizados na



literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Paro (2010, p.25) é um dos pesquisadores que utilizam os termos como sinônimos, conceituando administração como "utilização racional de recursos para a realização de fins determinados".

Já Libâneo, Oliveira e Toshi (2009) utilizam o termo gestão para designar a atividade onde se mobilizam meios e procedimentos para alcançar os objetivos da organização, por meio de aspectos gerenciais e técnico-administrativo. A escolha por um ou outro termo reflete, muitas vezes, a preocupação dos autores nas linhas metodológicas a que eles se submetem. Assim, o termo "administração" revela-se sinônimo de gerência numa conotação neotecnicista e, aparentemente, menos popular no âmbito escolar. Já gestão aparece como uma "nova" alternativa imprimindo aspectos mais democráticos e participativos. Tal diferenciação relaciona-se a aspectos distintos entre a empresa e a escola e, principalmente, das especificidades da segunda. Para Lück (2006) a mudança de terminologia, inclusive na legislação vem acompanhada de novos princípios e valores mais democráticos no ambiente escolar.

Buscando fundamentos na legislação, o termo aparece na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu "Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino". A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) amplia destacando a necessidade de participação dos professores e da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico da escola e nos conselhos escolares.

Essas considerações reforçam a abrangência do termo no âmbito escolar proporcionando uma visão de escola enquanto organização social, para além da visão "administrativa", que segundo Libâneo (2009, p.4), está relacionada à perspectiva técnico-racional, restringindo a gestão da escola "à estrutura de funcionamento, às formas de coordenação e gestão do trabalho, ao estabelecimento de normas administrativas, ao provimento e utilização dos recursos materiais e financeiros, aos procedimentos administrativos" enfim, prevalece a visão burocrática – centralizada, regrada, controlada.

A escola, pelo contrário, é uma organização com sentido mais amplo, uma "unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, e que opera através de estruturas e processos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição" (LIBÂNEO,



2005, p.77). É por isso que Paro afirma que:

[...] é necessário desmistificar o enorme equívoco que consiste em pretender aplicar, na escola, métodos e técnicas da empresa capitalista como se eles fossem neutros em si. O princípio básico da administração é a coerência entre meios e fins. Como os fins da empresa capitalista, por seu caráter de dominação, são, não apenas diversos, mas antagônicos aos fins de uma educação emancipadora, não é possível que os meios utilizados no primeiro caso possam ser transpostos acriticamente para a escola, sem comprometer irremediavelmente os fins humanos que aí se buscam (PARO, 2000, p.305).

Por essa especificidade da escola, o gerenciamento que faz alusão à administração das empresas, fica comprometido quando se busca aplicá-lo no ambiente escolar. Corroborando com Paro, Gadotti (2007, p. 80) é enfático ao afirmar que:

A educação não pode orientar-se pelo paradigma da empresa capitalista que dá ênfase apenas à eficiência. Este paradigma ignora o ser humano. Para este paradigma, o ser humano funciona apenas como puro agente econômico, um “fator humano”. O ato pedagógico é democrático por natureza, o ato empresarial orienta-se pela “lógica do controle”. O neoliberalismo consegue naturalizar a desigualdade.

É importante lembrar que, quase sempre, para o fracasso na educação acaba sendo utilizado um discurso errado que tem como principais vilões a gestão da escola, os docentes e os alunos. O referido discurso tem como base a carência e ineficácia das instituições escolares frente às exigências do mercado de trabalho, em especial, das empresas e do capitalismo.

Assim, a lógica trazida é de inovar e, buscar nas práticas empresariais, consideradas eficientes, modelos adequados ao trabalho escolar. Esquece-se, no entanto, que no ambiente escolar todo trabalho técnico, responsável por essa eficiência empresarial, pressupõe na escola uma dimensão política e pedagógica, ou seja, a atividade escolar não é neutra. A escola tem como produto final o ser humano. Esse “fator humano” colocado por Gadotti (2007) é que imprime diferentes princípios na forma de gestão escolar e que exige habilidades desse gestor que vão além da técnica.

Na verdade a escola anda ou pelo menos deveria andar na “contramão” desse contexto capitalista, afinal, o mercado busca a competição e o lucro, imprime a exclusão da grande maioria e, restringe a efetiva democracia – objetivo final da educação escolar.



## A NATUREZA DA GESTÃO ESCOLAR E O TRABALHO DO DIRETOR

Para discorrer sobre a especificidade do trabalho do diretor escolar é necessário compreender as características que essa função carrega em si e que, invariavelmente, corroboram para promover uma educação de qualidade, afinal, o ponto final dessa instituição está necessariamente na promoção da aprendizagem com qualidade.

Segundo Braslavsky (2005, p. 28) existem três características que são decisivas para que o diretor exerça sua função de forma a contribuir com o exposto acima: “a primeira é de ordem subjetiva. Trata-se do valor que se atribui à função formativa dos estabelecimentos educacionais.”. É preciso compreender essa função formativa não estritamente relacionada a funções que são de outras instituições, mas, que a ela se ligam pelo seu aspecto socializante. A segunda característica continua a autora, relaciona-se a capacidade de “construir sentido para o estabelecimento em conjunto, mas também para cada um dos grupos e das pessoas que o integram”.

Dito de outra maneira caberia ao diretor reconhecer a individualidade, a criatividade e as potencialidades de cada um fomentando, a partir daí, ações que viabilizam o desenvolvimento do conjunto. E por fim, destaca a capacidade de “construir eficácia”, despendendo investimento pessoal de tempo e energia na mesma proporção do benefício obtido. O grupo deve sentir-se participante e impelido a colaborar.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar (...). Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; (...) Isto é verdade se se refere às forças da natureza (...) isto também é assim nas forças sociais (...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (FREIRE apud GADOTTI, 2007, p. 34).

Ainda referenciando-se nessas características, Braslavsky (2005) cita pesquisas que revelaram melhor desempenho dos alunos em escolas cujos diretores têm a função cognitiva como específica da escola e que associam essa especificidade a uma função formativa global e, ainda, são capazes de promover vínculos com o entorno. São gestores que atuam eficazmente em duas frentes: trabalho em equipe no interior da escola e aliança com a comunidade. “E quando se trabalha em conjunto internamente é mais fácil trabalhar em



conjunto com o que é externo.” (BRASLAVSKY, 2005, p. 30)

De acordo com o exposto, pode-se dizer que o trabalho do gestor insere-se na dialética individual/coletivo, tendo seu principal papel a mediação entre o projeto coletivo de escola e os seus destinatários, caracterizados como sujeitos sociais que buscam na instituição ferramentas para seu desenvolvimento. E para complementar o que se pretende ao reiterar a importância da escola de qualidade busca-se parte de um documento publicado por Freire (2005, p. 15), enquanto secretário de Educação do Município de São Paulo e, que apontam estreita relação com as características propostas acima:

A qualidade dessa escola deverá se mantida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura.

Percebe-se, portanto o importante papel de liderança do diretor, na organização do trabalho de todos os envolvidos no processo, como facilitador e possibilitador de um ambiente educacional que promova a aprendizagem e a formação dos alunos. Sempre quando o item organização entra em debate, invariavelmente, junto dele, apresenta-se o tempo - como medida de qualidade. A organização remete a ideia de dispor de elementos e instrumentos que otimizem o tempo em função do objetivo pretendido. Na gestão escolar a organização torna-se imprescindível para que se produza com eficácia e, ao lado da organização aparece o planejamento como peça fundamental para a eficiência. Destaca-se que a mesma evolução ocorrida entre os conceitos de administração e gestão aparece também, enquanto planejamento que, de uma mera formalidade assume posto de instrumento dinâmico de trabalho. Não se pode mais conceber planos de gavetas, mas sim, documentos produzidos e rotineiramente consultados. Assim,

Vale dizer que as finalidades, princípios e diretrizes da educação somente são promovidos, na medida em que sejam traduzidos por ações integradas, sistemáticas, organizadas e orientadas por objetivos detalhados, responsabilidades e competências estabelecidas, tempo e recursos previstos e especificados. Esse processo de planejamento resulta em um plano de ação, cujo papel é o de servir como mapa norteador da ação educacional, em vista do que deve estar continuamente sobre a mesa de trabalho. (LÜCK, 2006, p. 33-34)



É, portanto, o planejamento a primeira fase do processo de gestão. É ele que antecede ações na perspectiva de prevê-las e prepará-las, possibilitando a todos visualizar suas responsabilidades e necessidades. Da mesma maneira, caracteriza-se como processo, e como tal, sujeito as condições de execução, podendo ser redefinido em virtude das necessidades e dinâmicas que nele interferem. Assim, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o Plano de Trabalho Docente e o Plano de Aula são instrumentos que interferem positivamente no processo educacional quanto mais envolvidos estiverem os responsáveis pela construção e implementação dos mesmos.

Destarte a importância da orientação desse processo, exigindo do gestor conhecimentos profundos sobre “às situações sobre as quais se pretende promover mudanças e resultados, tanto do ponto de vista da realidade (diagnóstico) quanto do significado desses aspectos (fundamentação teórica)” (LÜCK, 2006, p. 40). Nesse sentido, conhecer a realidade é imprescindível para que a definição quanto aos objetivos sejam possíveis de realização, para que ocorram mudança e aprendizagem tendo em vista o tempo e o contexto. Paralelamente a orientação está o processo de monitoramento e avaliação, cabendo ao gestor, pela definição de indicadores, analisar as ações realizadas e seus resultados.

Esse monitoramento é processo essencial na gestão, constituindo-se fundamental por seu caráter de *feedback*, possibilitando reflexão e crítica sobre práticas pedagógicas, sobre situações e até mesmo sobre a gestão escolar. É importante que os indicadores, como destaca Lück (2006, p. 44), sirvam a uma “consequente reflexão e retroalimentação das práticas educacionais”.

Nessas condições, fica claro que ao utilizar-se do monitoramento, o gestor, invariavelmente, deve analisar criticamente a situação observada para emitir um parecer, um julgamento e, a partir dele, orientar demandas necessárias para sua mudança ou permanência, dessa maneira, estará exercendo sua função supervisora e coordenadora, possibilitando corrigir rumos e redefinir os planos ou projetos. Ao realizar a gestão de resultados, o gestor estará comprometido, efetivamente, com a gestão da aprendizagem dos alunos.

As dimensões explícitas até agora em relação à organização não podem ser gerenciadas isoladamente, pelo contrário, esse processo acontece concomitantemente as da





segunda área: de implementação. Não há como discorrer sobre um planejamento participativo sem uma concepção de gestão democrática e participativa, sem utilizar-se de habilidades essenciais de gestão de pessoas; sem fundamentação teórica e prática de gestão pedagógica; sem a técnica necessária da gestão administrativa; sem a imersão na gestão da cultura escolar e, muito menos, sem uma gestão do cotidiano escolar eficiente e eficaz.

Mas, pensar em participação envolve compartilhar e comprometer-se com as decisões e, isso, exige preparação, demandando do diretor a promoção de ambiente propício para essa participação. Para tanto, Lück (2006, p. 72) destaca as competências necessárias ao gestor, de “Criar na escola uma visão de conjunto, que estabelece o sentido de unidade e orienta o sentido de cooperação e ação articulada. Promover clima de confiança e reciprocidade na construção de um ambiente colaborativo.”. Observa-se que essas competências estão diretamente relacionados a própria gestão da escola, na sua organização enquanto construção dos seus planos, na busca de seus objetivos e no monitoramento dos projetos e das avaliações internas e externas. Perpassam também pelo gerenciamento dos recursos humanos (energia e talento) e do cotidiano escolar e remetem, invariavelmente, a sua habilidade de liderança. Essa habilidade empregada no sentido de uma gestão compartilhada tem sido considerada eficiente na “integração da escola com a comunidade e com os pais” e isso, segundo Lück (2006, p. 78) sobressai-se “como um fator importantíssimo para o bom funcionamento da escola e qualidade de seu processo educacional”.

É sobre esse intento que se pode afirmar que a gestão pedagógica é a mais importante de todas as dimensões da gestão escolar, afinal, está ligada diretamente a promoção da aprendizagem - todas as demais convergem para ela. Segundo Lück (2006, p. 96) “trata-se da organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação”. Enquanto gestão destaca-se o currículo escolar como área de organização e estabelecimento de unidade e direcionamento ao processo ensino-aprendizagem e o acompanhamento desse processo na sala de aula pelo diretor.

É indiscutível que a melhoria da aprendizagem dos alunos ocorre a partir da melhoria do trabalho na sala de aula orientado pelo professor. Assim, para eficiência na aprendizagem dos alunos é necessário observar e compreender como é desenvolvido o processo ensino-



aprendizagem nesse espaço, qual reação os alunos tem frente às diferentes experiências e quais aspectos do relacionamento professor–aluno e aluno–aluno estão sendo promovidos nesse ambiente e que afetam a qualidade pretendida.

Lück (2006, p. 101) enfatiza a autoridade do professor em sala de aula e sua autonomia pedagógica, no entanto, considera “seu trabalho é aberto à observação e sua autonomia se assenta sobre o seu dever e responsabilidade de fazer um bom trabalho com todos os alunos, cabendo ao diretor orientá-lo nesse trabalho”. Diferente de encarar essa observação do trabalho docente como intromissão e com desconfiança, deve-se entender como uma ação conjunta e colaborativa no sentido de oferecer um *feedback* facilitado por outro profissional e colaborando para a formação continuada em serviço, focalizando as necessidades pedagógicas dos docentes.

Percebe-se, novamente, que a iniciativa e a participação na tomada de decisões, a competência em encontrar energia e talento nas pessoas que atuam na escola buscando o desenvolvimento dos objetivos educacionais, tendo como foco a aprendizagem dos alunos é responsabilidade do gestor escolar e, esses elementos devem ser trabalhados no dia a dia, buscando comprometimento com trabalho e com os resultados. Portanto, reforça que o trabalho do gestor escolar deve estar alicerçado numa gestão democrática e participativa, estando atento as todas as dimensões, mas compreendendo que cada uma delas fornece diferentes insumos para que a gestão pedagógica se realize de maneira eficaz no sentido de oferecer um ensino de qualidade, efetivando a aprendizagem e a formação do aluno.

## A VISÃO DOS DIRETORES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE APUCARANA

O gestor escolar, como já colocado, deve ter um olhar atento a todas as dimensões que estão interligadas em seus fazeres e também ter consciência que a sua atuação e ações como um todo, convergem para a gestão pedagógica enquanto objetivo educacional: qualidade no ensino-aprendizagem e na formação dos alunos. No entanto, tendo como referência que cada pessoa traz consigo as interferências do seu ambiente cultural, da educação que faz parte de seu desenvolvimento pessoal e social e que, essas participam na formação de conceitos e atitudes frente às concepções de sociedade, de educação, e de gestão, é necessário uma análise



que subsidie a pesquisa teórica, pois como afirma Paulo Freire,

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE apud GADOTTI, 2007, p.13).

É esse o objetivo pretendido com as entrevistas realizadas: conhecer para comunicar, constatar para intervir, do mesmo modo dialético proposto por Freire. São utilizadas as respostas de cinco diretoras das escolas da rede municipal de Apucarana, escolhidas de forma aleatória, mas que representam diferentes instituições de ensino, inseridas em diferentes situações socioeconômicas e culturais.

O grupo pesquisado possui formação superior na área de educação, sendo que quatro delas são especialistas em diferentes áreas e, uma possui também especialização na área de Administração Escolar. Quanto ao tempo de atuação como docente, quatro possuem entre 15 e 20 anos de magistério, enquanto uma possui menos de dois anos. Já em relação a experiência na gestão escolar: apenas uma registrou mais de 15 anos na função, enquanto as demais possuem menos de 2 anos. Na escola atual todas afirmaram ter menos de 2 anos de experiência. Esse período de experiência a frente da direção da atual escola coincide com a administração municipal, que em 2013 renovou todo o quadro da Autarquia Municipal de Educação, incluindo todas as gestoras dos estabelecimentos de ensino da rede municipal.

Em relação à gestão todas concordaram que uma parte importante do seu trabalho é assegurar que os professores recebam explicações sobre as abordagens de ensino e aprendizagem constantes na teoria da educação e indicadas pela Secretaria de Educação. Isso aponta a preocupação das diretoras com a gestão pedagógica nos estabelecimentos de ensino e vem ao encontro do que Libâneo (2009, p. 2) considera em relação a uma escola bem organizada e gerida, segundo o autor, essa escola “cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas para o bom desempenho de professores e alunos em sala de aula, de modo a se obter sucesso nas aprendizagens”.

Especificamente, quando destaca a importância de boas condições pedagógico-didáticas, pode-se inferir que aí se encontram todas as ações que dão vida ao cotidiano



escolar, incluindo-se as escolhas metodológicas, o uso do tempo e do espaço e, a avaliação que se realiza com os alunos. Nesse aspecto, as gestoras questionadas consideraram importante a discussão e reflexão com todo o grupo sobre as avaliações que realizam com os alunos. Nesta perspectiva, Libâneo (2009, p. 07) destaca que “a adoção de formas de participação real das pessoas nas decisões em relação ao projeto pedagógico-curricular, ao desenvolvimento do currículo, às formas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem escolar” culmina, verdadeiramente, numa escola como espaço de aprendizagem.

Mesmo que tais aspectos sejam considerados importantes pelas diretoras, nota-se que quanto à gerência das escolhas metodológicas dos docentes, elas não se sentem responsáveis, pois, apenas uma concordou e, ainda, parcialmente. Isso aponta certa contrariedade, afinal, quando inquiridas sobre o olhar observador e avaliador na existência de falhas e erros nos procedimentos cotidianos, todas concordaram com a importância de tal procedimento, mesmo que os problemas relativos a horários e/ou planejamento das aulas não sejam importantes para elas. Mas, como avaliar os procedimentos ineficazes se, não se é responsável pela gerência metodológica? Aí se tem uma dualidade na percepção entre o que consideram responsabilidades assumidas em conjunto e que levam, segundo Libâneo (2009) à autonomia da escola na criação de sua identidade, e, por outro lado, a individualização que pouco contribui para a solução dos problemas.

Da mesma forma, consideram que os professores devam também ser responsáveis pelo alcance das metas da escola. Observa-se que nesse aspecto, podem-se inferir duas situações diferenciadas, pois, da mesma maneira que se eximem da gerência das escolhas metodológicas docentes, transferem a esses mesmos professores toda responsabilidade quanto ao fracasso ou sucesso escolar, afirmando que é possível, pela sua forma de gestão, saber se os professores estão desempenhando bem ou mal suas atribuições docentes.

Já em relação aos pais ou responsáveis todas concordam plenamente que parte importante do trabalho é apresentar-lhes as novas ideias de forma convincente. Nota-se, portanto, uma preocupação em desempenhar sua função de modo a atender as necessidades da comunidade, porém, tal preocupação pode estar mais ligada à aceitabilidade do que a possibilidade de uma gestão democrática e participativa. Afinal, na verdade, numa gestão participativa, “as ideias” deveriam surgir pela reflexão do grupo sobre suas necessidades. É



Libâneo (2009, p. 09) que afirma, que “A participação se viabiliza por interação comunicativa, diálogo, discussão pública, busca de consensos e de superações de conflitos.”. Portanto, “ a melhor forma de gestão é aquela que criar um sistema de práticas interativas e colaborativas para troca de ideias e experiências para chegar a ideias e ações comuns” Libâneo (2009, p. 09).

Observa-se assim, que “convencer os pais” deveria ser substituído pelo esforço em propiciar um ambiente favorável a participação dos mesmos. Outro item que sugere pouco esforço na busca de uma gestão democrática está na resposta das diretoras sobre a definição de metas do estabelecimento, enquanto três assumiram que são responsáveis únicas por essa definição, apenas duas discordaram e, acenaram com a possibilidade de compartilhar tal responsabilidade. Mas, todas afirmaram que o trabalho é desenvolvido com base nos objetivos e/ou num plano de desenvolvimento da escola. Considerando que as metas estão presentes no plano de desenvolvimento da escola, sugere-se que, o mesmo pode também ter sido construído isoladamente pela gestora, sem participação daqueles que o colocarão em ação.

Isso vai contra a recomendação de Libâneo (2009, p. 10) que coloca como primeira necessidade “que a equipe de dirigentes e professores tenha conhecimento e sensibilidade em relação às necessidades sociais e demandas da comunidade local” também, segundo ele, é importante reconhecer o “funcionamento da escola, de modo a ter clareza sobre as mudanças a serem esperadas” especialmente, “nos alunos em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem”. Verifica-se que, o requisitos acima citados só são viáveis quando a gestão facilita a participação dos docentes, dos alunos e da comunidade de tal maneira que, a tomada de decisão deve considerar que os pares conjuguem na primeira pessoa do plural. É esse conagraçamento que viabilizará a produção de um plano que verse sobre os desejos e necessidades desses envolvidos.

Quando questionadas sobre o percentual de tempo gasto com determinadas atividades notou-se pouca oscilação. Para maior compreensão o quadro abaixo registra os valores apresentados por cada gestora:

<b>Atividades e % de cada gestora</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Tarefas administrativas internas (incluindo questões relativas a recursos humanos, regulamentos, relatórios, recursos financeiros da escola, calendário letivo)	40%	40%	30%	40%	35%



Atividades curriculares e de ensino (incluindo o ensino, preparo de aulas, observação em salas de aula, supervisão dos professores)	30%	30%	15%	10%	25%
Resposta a pedidos das autoridades de ensino municipal, estadual ou federal.	10%	5%	15%	15%	15%
Representação da escola em reuniões ou na comunidade e redes de relacionamento ( <i>networking</i> ) de interesse da escola	10%	20%	30%	30%	15%
Outras	10%	5%	10%	5%	10%

Observa-se que, ainda, as tarefas administrativas estão em primeiro lugar, identificando as maiores taxas no uso do tempo. Talvez isso seja reflexo da concepção técnico-racional onde a escola é considerada apenas uma organização administrativa, cuja gestão diz respeito “à estrutura de funcionamento, às formas de coordenação e gestão do trabalho, ao estabelecimento de normas administrativas, ao provimento e utilização dos recursos materiais e financeiros, aos procedimentos administrativos” (LIBÂNEO, 2009, p. 4). Nessa concepção, prevalece uma visão burocrática, onde as decisões são centralizadas, com pouca ou nenhuma participação, e que, invariavelmente ocorre à separação entre o administrativo e o pedagógico. Percebe-se, portanto, que algumas respostas anteriormente colocadas são comprovadas quando se dá maior importância às atividades administrativas, como sugere o quadro.

As demais atividades variam entre as porcentagens apresentadas. Verifica-se que atividades curriculares e de ensino, incluindo o preparo de aulas, observação em salas de aula, supervisão dos professores, vem em segundo lugar para três das cinco gestoras, o que acena com uma possibilidade de mudança frente às novas exigências educacionais.

Percebe-se que, frente a essas colocações, a gestão, para ser eficiente, deve buscar um equilíbrio entre as funções, afinal, a gestão administrativa influencia a gestão pedagógica e vice-versa. Estando a primeira em função do pedagógico, da aprendizagem, dos alunos – finalidade final da escola.

Ainda em relação ao quadro, é possível observar uma mudança significativa na forma de comunicação entre a escola e a mantenedora e/ou outras instituições. Atividades que há algum tempo realizavam-se por meio de preenchimento de relatórios escritos, cartas e ofícios e que, depreendiam tempo, estão sendo substituídos pelas redes eletrônicas, tanto é assim, que o envolvimento das gestoras é maior do que às respostas as solicitações de autoridades



educacionais, ou de outra maneira, essas solicitações são respondidas por meio eletrônico, o que acelera os processos envolvidos.

Por fim o questionário analisou junto às diretoras quais as dimensões representativas da gestão escolar tinham maior prioridade para elas. A análise apontou a gestão democrática e participativa como prioritárias para 03 diretoras e, contrariamente, de nenhuma importância para as outras duas. Significativamente percebe-se uma distância muito grande entre o mesmo grupo que recebe orientações e formação da mesma mantenedora, isso pode comprometer as intervenções necessárias na rede municipal.

Fundamentando-se na Lei n. 9394/1996, a gestão democrática, tem enquanto princípio norteador o que dispõe seu art. 14,

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nesse sentido, deve-se superar o modelo gerencial adotado em algumas administrações públicas, que reduz a gestão ao processo de gerência dos recursos financeiros e buscar a gestão democrática por meio da construção de um projeto político pedagógico coletivo, incluindo a comunidade local representada pelo conselho escolar.

Também, nota-se uma diferença acentuada e ideias, em relação aos fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar, ou seja, todo o conhecimento necessário sobre a legislação, normas, regras que regem o sistema educacional tem para duas delas, segunda maior importância, enquanto para uma, média importância e para outras duas, pouquíssima importância em seu contexto.

Tal fato pode estar relacionado ao desconhecimento das dimensões que envolvem a autonomia da escola. Segundo Veiga (1998), existem quatro dimensões básicas para o bom funcionamento da escola que se relacionam e articulam-se: a administrativa, a jurídica, a financeira e a pedagógica. A administrativa refere-se a elaboração e gerência de planos e projetos da escola com autonomia e evita, assim, que esta seja apenas executora de projetos elaborados em gabinetes. No entanto, para a execução desses projetos é indispensável a



elaboração de suas próprias normas e, para isso, é importante conhecimento sobre as legislações educacionais, de tal maneira que a autonomia jurídica não seja contrária as leis maiores que regem o sistema.

Percebe-se, portanto, que é importante para uma gestão eficiente que esses profissionais reconheçam a importância da legislação educacional em sua intervenção no estabelecimento, até porque, a partir desse conhecimento garantirá o funcionamento harmonioso dos recursos financeiros, humanos e pedagógicos.

Quando se faz alusão aos recursos humanos, destacando-se a gestão de pessoas, para três delas aparece em quinto lugar de importância e, cai para oitavo e nono lugar para as demais. Surpreendente foi à importância dada a Gestão do cotidiano escolar, última e penúltima colocada para três diretoras.

O que revela a falta de compreensão de que “não educamos nossos alunos apenas na sala de aula, também as formas de organização e as práticas de gestão” educam e ensinam, assim como, “o ambiente, o clima afetivo, a cultura organizacional, as formas de relacionamento, os modos de resolver problemas e solucionar conflitos”. (LIBÂNEO, 2009, p. 11).

Tem-se dessa forma a gestão pedagógica como “uma das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar que, embora compartilhada com um coordenador ou supervisor pedagógico, quando existir na escola, nunca, é a esses profissionais inteiramente delegada”, pois, “a responsabilidade pela sua efetividade permanece sempre com o diretor escolar” a quem cabe, “liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na escola como um todo” (LÜCK, 2009, p. 94).

Destarte, que os estudos apontaram a importância dessa dimensão no trabalho do gestor e na garantia de sucesso dos aprendentes. Verificou-se, também, que embora com restrições sobre alguns aspectos essa compreensão é observada pelos diretores questionados, de tal maneira, que se percebe empenho para que o “fazer pedagógico” na instituição seja instrumento eficaz na concretização dos objetivos educacionais.

Por outro lado, é importante frisar que todas as ações presentes no ambiente escolar tem caráter pedagógico, isto é, colaboram para que as pessoas aprendam, desenvolvam





compreensões, além de imprimir hábitos e atitudes. Mesmo não explícitas no currículo escolar, muitas das aprendizagens, corroboram com o desenvolvimento e tem força pedagógica no ambiente escolar. Porém, da mesma maneira que contribuem de forma positiva podem atuar como força concorrente, ou seja, desqualificar o esforço e o gosto pelos estudos.

É Lück (2009, p. 97) que reforça o poder nefasto de algumas ocorrências na escola, segundo ela.

Isso ocorre, por exemplo, quando: muitos professores faltam às aulas; as aulas não são iniciadas no horário ou são dispensadas antes do término do tempo previsto; os alunos não são acompanhados em seu processo de aprendizagem na sala de aula; são feitas concessões à falta de cumprimento de responsabilidades; os exercícios de casa dos alunos não são revistos na aula para a qual eram devidos; ao “passarem por média” os alunos são dispensados das aulas, sem terem cumprido os 200 dias letivos e 800 horas de aula; a avaliação é reduzida à nota, em vez de apontar as aprendizagens a serem celebradas e as que necessitam de reforço ou re-orientação.

Essas considerações devem ser destacadas, pois, a observação de ações praticadas de forma espontânea e, aquelas com cunho pedagógico, fazem parte de um processo inerente ao trabalho do líder escolar, sem a qual não há como entender o que acontece em sala de aula e, conseqüentemente, dificilmente pode-se orientar a aprendizagem dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto gestor escolar como atuar para gerir a prática pedagógica e contribuir para o ensino e aprendizagem dos alunos? Retoma-se aqui o questionamento que conduziu esse estudo. Por meio do aporte teórico acrescido da análise das questões propostas as gestoras foi possível levantar alguns pontos que se mostraram importantes para um bom trabalho de gestor escolar.

Ressalta-se que esse profissional, deve assumir-se como líder dentro da escola, buscando a qualidade e sucesso escolar e, para tanto, necessita assumir-se como observador experiente do processo ensino-aprendizagem que acontece em sala de aula.

Essa observação não pode remeter apenas aos erros e aspectos negativos, mas levar a uma análise que contribua para elevar ao máximo a aprendizagem, por meio de uma reflexão junto aos docentes pautada nas abordagens de ensino e aprendizagem constantes na teoria da



educação. É o *feedback* que contribui para as mudanças necessárias, como também, para o levantamento das boas práticas que devem ser compartilhadas pelos pares.

Essa atuação como gestor e líder experiente envolve um processo que engloba o conhecimento sobre todas as dimensões exigidas pela função, afinal, como o estudo apontou todas estão em função da dimensão pedagógica e, portanto, são necessárias para uma eficiente atuação. Consequentemente, também se percebeu a necessidade de uma formação continuada que contribua para que os gestores compreendam como atuar de forma eficiente em todas as dimensões que versam sobre a gestão escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/conade2.html>> Acesso em: 03 jun. 2003.

BRASLAVSKY, Cecília. **Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI**. São Paulo, Editora Moderna Ltda, 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6 ed. São Paulo: Còrtez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

LIBÂNEO, José C. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. **Presente! Revista de Educação**. CEAP: Salvador (BA), jan/abr 2009.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola**. Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2005.  
LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, Série: Cadernos de Gestão 2006. 132 p.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Em Aberto. Brasília, v.17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.



PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In; SILVA, Luiz Heron. (org) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 2000. p. 300-307

\_\_\_\_\_. **Administração escolar**: introdução crítica. 16 ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.



## CONSELHO DE CLASSE:

### INSTÂNCIA DE GESTÃO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

PEINADO, Vilma Aparecida – UNICENTRO/PR  
[vilpe@hotmail.com](mailto:vilpe@hotmail.com)

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina - UNICENTRO/PR e UENP/PR.  
[flavianefreitas@uenp.edu.br](mailto:flavianefreitas@uenp.edu.br)

**Tipo de pesquisa: TCC Curso de Pedagogia**  
**Grupo temático: Gestão**

O aprender e o ensinar vivenciados na escola perpassam pelas ações do professor, do gestor e do coordenador pedagógico sendo a prática do Conselho de Classe uma realidade vivida com frequência. Nesse sentido, surge o questionamento importante: qual a importância do conselho de classe para repensar a prática pedagógica e o processo ensino e aprendizagem? Em resposta a esse questionamento, por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, objetivou conhecer a importância do Conselho de Classe para a prática pedagógica, visando a melhoria do processo ensino e aprendizagem; observar as contribuições que o conselho de classe traz para o fazer pedagógico bem como conhecer estudos realizados por teóricos acerca do Conselho de Classe. Conclusivamente, encontrou-se a concepção do Conselho de Classe como instância importante do fazer pedagógico da escola, e comprovou a importância dele se tornar um momento de reflexão que possibilite a reformulação de ações, de forma participativa, e que essas ações possam contribuir para a melhoria do processo educativo. Assim, a partir da compreensão do verdadeiro significado do Conselho de Classe, que é avaliar o processo de ensino e aprendizagem, buscar alternativas pedagógicas frente às dificuldades apresentadas pelos alunos. Não há dúvida que a realização de conselho de classe nas escolas precisa ser transformada e essas mudanças não acontecem repentinamente. É preciso que haja estudo, reflexões e envolvimento de todos os que participam do processo educativo, para o mesmo se tornar um espaço que possibilite a reflexão sobre o que já foi trabalhado, sobre o fazer e refazer da ação pedagógica. Desta forma, o conselho de classe irá se tornar um espaço significativo para o processo de ensino e de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Conselho de classe; Instância Colegiada; Avaliação; Ensino e aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Atuar na escola, seja como professor, coordenador ou gestor, torna possível perceber que o Conselho de Classe é uma instância, de extrema importância, tanto dentro da gestão como do pedagógico da escola, pois é a partir de seus resultados que podem ser construídas e



praticadas ações que possibilitem o melhor desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. Portanto, qual a importância do Conselho de Classe para repensar a prática pedagógica e o processo ensino e aprendizagem?

O processo educativo, dentro de uma gestão democrática em uma escola, exige conhecimento teórico para que sejam definidas ações e atitudes que contribuam para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. Desta forma, a realização do Conselho de Classe, órgão colegiado capaz de avaliar e deliberar sobre o processo ensino aprendizagem, torna-se fundamental.

O que se percebe é que a realização do Conselho de Classe nas escolas é apenas o cumprimento de formalidades, previsão em calendário limitando-se a reclamações de alunos que “não estão cumprindo seu papel.” Desta maneira, é importante compreender qual a importância e a função do Conselho de Classe para a efetivação do processo ensino e aprendizagem.

Apesar de o assunto Conselho de Classe ser de suma importância na realidade escolar, percebe-se que ainda não há produção científica em abundância sobre o assunto. Por ser considerado, uma instância colegiada necessária à gestão democrática, bem como espaço de avaliação foi interessante buscar DALBEN (2006) que discorre sobre o conselho de classe e avaliação, CRUZ(2011) que propõe o conselho de classe como espaço de diagnóstico da prática educativa escolar, VEIGA(2007) que coloca o Conselho de Classe como instrumento da organização do trabalho educacional e documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação que instituem e caracterizam conselho de classe.

A escola, enquanto instituição que participa da formação de cidadãos, traz dentro de si reflexos culturais de cada época, já que os alunos, se apresentam diferentes a cada momento. O processo educativo precisa acontecer de maneira que contribua para construir cidadãos críticos e participativos. Neste sentido, é de suma importância que a escola busque desenvolvê-lo de forma dinâmica e eficiente. O ensino e a aprendizagem constituem-se de vários momentos, dentre eles, a realização do conselho de classe. Dentro da escola, tem papel fundamental em relação à avaliação, pois envolve aluno, professor, práticas pedagógicas desenvolvidas em busca do melhor desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.



Realizar reflexões acerca deste tema possibilita o repensar sobre a atuação enquanto profissional que deve promover a reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico dentro da escola. O assunto conselho de classe é de extrema necessidade, dentro da gestão escolar, uma vez que o conselho de classe é o momento em que diretor, coordenadores e professores tem a possibilidade de desenvolver um processo de reflexão crítica que lhes possibilitem a intervenção no processo educativo. Tais reflexões fortalecem o trabalho pedagógico da escola.

Neste intuito foi importante realizar esta pesquisa de caráter bibliográfica para que se conhecer a função e as reais atribuições do Conselho de Classe. A realização da pesquisa objetivou conhecer a importância do Conselho de classe para o repensar da prática pedagógica, visando a melhoria do processo ensino e aprendizagem, buscou observar as contribuições que ele traz para o fazer pedagógico, bem como conhecer estudos realizados por teóricos acerca do mesmo. O tema, relevante, apresenta reflexões sobre a função e atribuições do Conselho de Classe que funciona como espaço de avaliação no ensino e na aprendizagem e instância colegiada na gestão escolar.

## O CONSELHO DE CLASSE

Basta ser professor para conviver com a organização da escola, que envolve notas, conceitos, burocracia e acima de tudo o convívio com os alunos e com demais professores. Dentro desta dinâmica, enquanto profissional da educação, passa-se, ao término de cada período (bimestral, trimestral ou semestral, pois a organização da escola pode variar), pelo Conselho de Classe.

De certa forma, trata-se de um momento, que deveria ser valorizado, mas que acaba por se tornar uma reunião de professores que realizam análise de alunos, muitas vezes de maneira superficial que envolve a vida do aluno, não discutindo e analisando as estratégias pedagógicas realizadas e que não surtiram o resultado esperado.

Segundo DALBEN (2006), o conselho de classe é o espaço, presente na organização da escola, que reúne os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, professores das diferentes disciplinas, diretores e pedagogos para discutirem e avaliarem o desempenho pedagógico dos alunos, das turmas das diversas modalidades de ensino e este espaço, segundo a autora, apresenta algumas características básicas: a forma de participação direta, efetiva e



entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico; sua organização interdisciplinar; a centralidade da avaliação escolar de o trabalho da instância.

De acordo com CRUZ(2011),

O Conselho de Classe é um momento alegre, prazeroso e, ao mesmo tempo, sério, pois é momento de emersão e crescimento da consciência pessoal e coletiva da equipe. É essa tomada de consciência individual e coletiva que nos faz sujeitos do processo educativo e não meros tarefeiros que cumprem ordens superiores. CRUZ (2011, p.12)

As mudanças ocorridas no campo educacional, em relação à gestão educacional, colocaram o Conselho de Classe como instância colegiada da escola capaz de dinamizar a gestão pedagógica, pois sua realização eficiente produzirá os caminhos de construção crítica e democrática da escola. Esse órgão constitui-se na reunião periódica dos vários professores, das diferentes disciplinas juntamente com a equipe pedagógica, coordenadores, diretores para refletirem e avaliarem o desempenho pedagógico dos alunos. Embora existam profissionais da educação conscientes da necessidade do rendimento escolar do aluno, da turma, o Conselho de Classe tem sido apenas uma lugar na organização escolar, baseado em aspectos normativos, em preenchimento de papéis tornando-se uma ação fragmentada do organograma escolar não sendo, portanto, um momento de reflexão, pois é uma instância que faz parte da própria organização escolar, refletindo as relações sociais nela predominantes. (DALBEN, 1995, p. 75).

O Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE – instituiu, por meio da deliberação 007/99, o Conselho de Classe como órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa com a finalidade de intervir, em tempo hábil, no processo ensino e aprendizagem, (PARANA, 2008). Nesse sentido, o Conselho de Classe deve atuar em momento decisório para condução da prática pedagógica, sendo parte do processo de avaliação do trabalho pedagógico. É no Conselho de Classe que são sugeridas as decisões a serem tomadas. Portanto, deve ser considerado como um momento privilegiado de avaliação diagnóstica da ação pedagógica.

Os Conselhos de Classe foram implantados devido à necessidade, essencialmente pedagógica, sentida pela comunidade escolar, acreditando que essa ação iria auxiliar o



processo avaliativo, no entanto para ser um auxiliador no processo avaliativo, seria preciso que se tivesse um maior conhecimento do aluno. Assim, os Conselhos de Classe, aglutinariam as diferentes análises e avaliações dos diversos profissionais, possibilitando análises globais do aluno em relação aos trabalhos desenvolvidos e a estruturação de trabalhos pedagógicos. (DALBEN, 2006)

## ENSINO E APRENDIZAGEM E O CONSELHO DE CLASSE

O momento/espaço Conselho de Classe torna-se um instrumento de grande valia no processo ensino e aprendizagem, pois envolve os conceitos que se tem sobre avaliação, metodologia e prática pedagógica. Sua realização pode trazer transformação e enriquecimento da prática dentro da sala de aula, o que culminará na melhora do ensino aprendizagem.

Por envolver os diversos segmentos da escola, ele desempenha papel fundamental na organização escolar, como afirma DALBEN (2006 P. 32) “o Conselho de Classe tem sido um dos poucos espaços na escola que permitem a discussão pedagógica do ensino e da aprendizagem de forma situada e integrada, revelando aí sua importância”. Essa afirmativa garante ao Conselho de Classe um caráter de decisão entre o seguir adiante e o retomar em busca da qualidade de ensino.

Para configurar-se como espaço realmente produtivo no processo pedagógico deve se constituir como espaço de reflexão sobre as ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. É o momento de se analisar a construção do conhecimento em sala de aula, de buscar intervenções possíveis nas ações que venham a favorecer um resultado positivo ao aluno. É, portanto, o espaço em que o Projeto Político da escola se torna organismo vivo, revitalizando as propostas pedagógicas nele concebida. DALBEN (2006).

Considerando CRUZ (2011 p.5) “o Conselho de Classe é a avaliação que a escola pratica no dia a dia”. Pode-se dizer que ele tem como objeto de estudo a avaliação do ensino e da aprendizagem, podendo promover uma reflexão sobre o papel da avaliação dentro da processo educativo da escola.

Este autor enfatiza que, “é o momento e o espaço de avaliação diagnóstica da ação educativa da escola, feita pelos professores e pelos alunos, à luz do Projeto Político Pedagógico”, CRUZ (2011, p.9), ou seja, o conselho de classe é uma construção conjunta





que, possibilitando o refletir sobre a melhoria do ensinar e aprender e deve estar fundamentada na reflexão – ação observando a coerência entre o trabalho desenvolvido e o que está posto no Projeto Político Pedagógico da Escola.

Desta forma, cabe ao Conselho de Classe analisar e avaliar os métodos e estratégias utilizadas, considerando que ao avaliar o aluno o professor também se autoavalia, possibilitando o refletir sobre a melhoria do ensinar e aprender, podendo encontrar elementos que venham contribuir para melhoria de sua atuação. Essas reflexões tornam o conselho um mecanismo integrador, que leva a assumir o próprio trabalho de maneira criativa com perspectivas de atuação, coletiva, na construção dos projetos pedagógicos. (DALBEN 1995).

Para CRUZ (2011, p. 9) “democraticamente orientado, o Conselho de Classe pode reforçar e valorizar experiências praticadas pelos professores, incentivar a ousadia para mudar e ser instrumento de transformação da cultura escolar de avaliação.” O autor afirma que o Conselho pode trazer mudanças no processo de ensino e aprendizagem, pois as discussões e reflexões que nele ocorre podem trazer a luz a avaliação como um juízo de valor que se faz sobre a realidade, considerando um referencial e promovendo mudanças da realidade. (CRUZ 2011). Neste sentido o Conselho de Classe pode representar uma possível melhoria no processo ensino e aprendizagem, pois a análise e avaliação que ali acontece pode levar a melhores resultados para o aluno, ao professor e à escola.

O Conselho de Classe é um momento específico de organização de ações pedagógicas coletivas onde permeia a reflexão, fundamentada em estudos teóricos que discorram sobre práticas de aprendizagem e ao mesmo tempo possibilitando ao professor se colocar diante da realidade, maneira crítica, aprendendo a partir do ato de avaliar. DALBEN (2006)

## O CONSELHO DE CLASSE NA PRÁTICA

Considerando a vivência, enquanto professor, pode-se perceber que o Conselho de Classe nada mais é do que um momento de julgamento dos alunos, não acrescentando mudanças consideráveis no processo de ensino e aprendizagem dentro das escolas.

DALBEN (1995) coloca que, através de pesquisas desenvolvidas constatou-se que os Conselhos de Classe desenvolvem momentos de análise apenas para verbalizarem notas e a avaliação escolar, permanecendo presos a medidas de rendimento, sendo o aluno o portador



de problemas em relação à falta de estudo, falta de assiduidade e falta de interesse. O Conselho de Classe tornou-se, então, um levantamento de alunos com notas baixas, sem discussões sobre possíveis encaminhamentos que possam auxiliar na recuperação de conteúdos ou sobre a prática pedagógica do professor.

De acordo com CRUZ (2011 p.6), o Conselho de Classe, de maneira geral, está reduzido “a uma reunião em que apresentam as notas/conceitos que os alunos obtiveram durante o período e se discutem as questões de disciplina das turmas.” O referido autor coloca que, na realidade, o conselho classe que se realiza nas escolas está centrado nas questões disciplinares e não nas questões que envolvem o processo ensino e aprendizagem. Ele alega que em poucos lugares, durante a realização do conselho de classe, é analisada a pertinência com o Projeto Político Pedagógico das questões de ensino que envolve diferentes dimensões como processos, métodos, consequências da aprendizagem do aluno. Diante de tais constatações é pertinente questionar se o conselho de classe realizado nas escolas tem conseguido desempenhar o papel de avaliação diagnóstica para posteriores intervenções pedagógicas ou se tem sido um conselho de ordem disciplinar.

Para CRUZ (2011) como são praticados, os Conselhos de Classe ou são inúteis ou, no mínimo, são perda de tempo, pois concretamente, o que tem resultado dos conselhos poderia ser resumido em:

Você precisa:  
Estudar mais;  
Ficar em silêncio e prestar atenção nas aulas;  
Fazer os deveres de casa;  
Ser disciplinado dentro e fora da sala;  
Ser pontual e assíduo;  
Estudar para as provas com seriedade  
Se você fizer isso passará de ano, sem problemas. (CRUZ, 2011, p. 8)

O autor é enfático em afirmar que para funcionar como espaço de transformação da prática pedagógica, precisa acontecer de forma democrática, como espaço que reforce e valorize as experiências praticadas pelos professores contribuindo como auxiliar da aprendizagem. (CRUZ 2011).



O Conselho de Classe, instância coletiva de avaliação, deve mobilizar-se no sentido de desenvolver um maior conhecimento sobre o aluno, a aprendizagem, o ensino e a escola, refletindo sobre esses fatores. Ao se discutir e refletir no Conselho de Classe considerando os referidos fatores, discute-se também as concepções de avaliação que estão presentes na prática dos professores que trazem em si o posicionamento do profissional em relação às concepções de sociedade, de escola, de professor, de aluno. Tais posicionamentos fortalecem o conselho de classe como instância coletiva como afirma (VEIGA 2007) quando diz “como espaço da interdisciplinaridade é também um excelente lugar para o exercício da participação mediado pelo diálogo que visa o envolvimento de todos no processo educativo da escola.”

De acordo com DALBEN (2006. p.31) “a forma de participação direta, efetiva entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico; a organização interdisciplinar; a centralidade da avaliação escolar como foco de trabalho da instância” são características que tornam o Conselho de Classe uma instância de fundamental importância para o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola. O Conselho é a busca conjunta de alternativas de ações concretas que levem à consecução dos objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico. (CRUZ, 2011, p 12)

CRUZ coloca com muita clareza que o Conselho de Classe, se

[...] realizado de forma participativa, como construção conjunta, cumpre a função de ajudar na formação da subjetividade e criticidade do professor e do aluno. Como processo auxiliar de aprendizagem, o conselho deve refletir a ação pedagógico-educativa e não apenas ater-se a notas, conceitos ou problemas de determinados alunos. (CRUZ, 2011, p.9)

Considerando (CRUZ 2011), a realização do Conselho de Classe deve estar focada em conhecer cada vez mais o aluno e a realidade em que ele está inserido, atentando-se para as necessidades político-pedagógicas da prática escolar. Trata-se de uma ação global educativa que está inserida no processo avaliativo da escola, da turma, do aluno focando nas formas de organizar o ensino para que ocorra a aprendizagem. O Conselho de classe, desta forma, torna-se um instrumento de diálogo entre os profissionais, que apresentam diferentes posturas tornando o processo de avaliação um processo de conhecimento.



Ainda de acordo com CRUZ (2011) é possível que o Conselho de Classe seja desenvolvido, efetivamente, como uma avaliação e reformulação da prática pedagógica. Neste sentido sugere algumas etapas fundamentais para sua realização:

1. autoavaliação dos profissionais da escola;
2. análise diagnóstica das turmas;
3. proposta de ação individual e coletiva;
4. análise dos casos relevantes.

O autor coloca que essas etapas devem ser introduzidas na medida em que a todos os envolvidos tenham relativa clareza e segurança da cada etapa realizada, sempre atentos às mudanças que a realização delas estão provocando nas ações educativas. Desta maneira, o Conselho de Classe torna-se, então, uma tomada de consciência individual e coletiva, pois é a busca, em conjunto, de alternativas concretas para que se atinja os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico. Cada etapa oferece sua contribuição para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Para o autor, a autoavaliação dos profissionais da escola – primeira etapa do Conselho de Classe, deve acontecer, embora haja resistência por parte dos profissionais, pois ela consegue mostrar: como o professor colocou em prática as linhas de ação propostas no bimestre, em que aspectos houve avanço, que dificuldades tem enfrentado e como tem enfrentado, quais inovações metodológicas conseguiu pôr em prática, em quais aspectos da metodologia e da avaliação ainda não está conseguindo avançar e por quê e ainda a que causas, relativas à sua ação pessoal, atribui o sucesso ou a falha nas tentativas que fez. (CRUZ. 2011 p.17). No Conselho de Classe, a autoavaliação pode servir para confrontar o problema individual com problemas coletivos e juntos buscarem e descobrirem caminhos de superação.

A segunda etapa - Análise diagnóstica da turma - deve acontecer a partir de indicadores elaborados que envolvam discussão sobre o porquê os estudantes não aprendem, onde estão as causas das dificuldades, as coletivas e as individuais. O autor é enfático em colocar que as análises precisam deixar de serem superficiais e de estarem focadas nas questões disciplinares dos alunos. Nesta etapa é possível que se estabeleça relação entre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e a forma de atuação do professor, possibilitando a



elaboração de ações eficazes para modificar a realidade, já que as discussões se dão em torno das necessidades CRUZ (2011).

Segundo CRUZ (2011, p. 27) “depois de fazer a análise diagnóstica da turma, apresentam-se propostas de prática que se destinam a sanar as necessidades apontadas no diagnóstico, para que a ação pedagógica seja eficaz, conjunta, tenha sentido e direção”. Assim, a terceira etapa – proposta da prática – é o momento em que todos os envolvidos no processo educativo assumam responsabilidade sobre as proposições do conselho. Há ações de caráter individual e ações que envolvem o coletivo, mas todos devem sentir-se responsáveis pela prática das ações ou linhas de ações propostas pelo conselho (CRUZ, 2011).

A quarta e última etapa – análise dos casos relevantes da turma - trata-se da verificação, da busca das causas, das atitudes dos alunos, pois o Conselho de Classe tem obrigação de ver o aluno como um todo e não apenas por meio de notas e conceitos. Conhecer e compreender que muitas vezes, embora o aluno não apresente bom rendimento ele apresenta crescimento em outros aspectos, é preciso, portanto que se detecte em quais aspectos ele precisa de apoio para que ocorra também a melhora do rendimento escolar. Há de sem compreender que o rendimento escolar não se refere somente às questões relacionadas à construção do conhecimento (CRUZ, 2011).

Compreendendo o Conselho de Classe como espaço de análise a diagnóstico, que envolve reflexões acerca do processo educativo, é este o espaço e o momento em que se deve considerar novos caminhos para o ensino e aprendizagem, por meio de construção de estratégias e alternativas que sejam significativas para a ação pedagógica. Ele tem a função tentar reestruturar as ações do ensinar e aprender e de tornar dinâmico esse espaço coletivo de avaliação tornando-se assim “a mais importante das instâncias colegiadas da escola pelos objetivos de seu trabalho [...]” (DALBEN, 2006 p. 57)

Considerando a importância do Conselho de Classe é necessário que ocorra uma tomada de decisão no sentido de colocá-lo como momento dinâmico da ação educativa, como espaço valioso de análise e decisões coletivas. Desta maneira tornar-se-á uma estratégia fundamental e importante de alternativas que possibilitem a superação de dificuldades pedagógicas, possibilitando também a definição de intenções e objetivos claros que culminem em novas ações educativas (DALBEN, 2006).



Um espaço como os Conselhos de Classe permite a interação e explicitação dos diferentes posicionamentos que estão presentes no convívio escolar, tornando rico o ambiente e a realização do processo ensino aprendizagem, se for estabelecido a troca de saberes e apreciação coletiva da realidade, assim os membros deste conselho necessitam ter clareza do processo de ensino, da dificuldade e potencialidade do aluno e ainda das consequências das decisões a serem tomadas. Tais atitudes, por parte dos profissionais da educação possibilitará o ressignificar do Conselho de Classe resgatando sua verdadeira e real função (DALBEN, 2006, p. 128).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Instância colegiada, que compõe a escola envolvendo a gestão da escola, bem como o processo ensino e aprendizagem – Conselho de Classe. A realidade é que muitas vezes ele acaba se tornando apenas um cumprimento de função burocrática, com análise de alunos que apresentam alguma dificuldade, não se compreendendo que a função do Conselho de Classe vai além da avaliação do rendimento na aprendizagem.

O Conselho de Classe é um órgão colegiado, que surgiu da necessidade de se avaliar o aluno em sua totalidade envolve e reúne os professores, coordenadores, gestores para refletirem e avaliarem o desempenho pedagógico dos alunos e muitas vezes tem sido apenas momento de cumprimento de formalidade burocrática, embora deva ser uma forma coletiva e reflexão sobre as dificuldades encontradas e elaboração de propostas que possam aprimorar o processo ensino e aprendizagem.

Para que o ensino e a aprendizagem venha a contribuir para o ensino e aprendizagem é preciso que o Conselho de Classe se torne um momento de reflexão consciente sobre o processo educativo, em busca de estratégias que superem as dificuldades e culmine na melhoria da qualidade de ensino. O refletir sobre as ações e sobre o aluno de forma global possibilitará a tomada de decisões em busca de melhores resultados. Percebe-se, diante do apresentado, que a realização do conselho de classe que cumpra sua função, exige que o grupo assuma junto o compromisso de melhorar a aprendizagem dos alunos, realizando sugestão e troca de estratégias e alternativas que busquem atingir o objetivo comum conseguindo assim melhora significativa no processo educativo.



A realização do Conselho de Classe deve ser baseada na reflexão, no conhecimento, na análise, no envolvimento de todos que façam parte do processo ensino aprendizagem. Trata-se de um trabalho de longo prazo, que conta com a participação efetiva de todos, professores, coordenadores, diretores e alunos para tornar a prática pedagógica eficiente podendo ser avaliada como um todo. Desta forma, o Conselho de classe tornar-se-á um processo de diagnóstico contínuo onde as análises possibilitem a mudança de atitude de professores, alunos, coordenador, diretor, enfim passará a ser a real instância colegiada que ainda se encontra apenas na teoria.

Para que o Conselho de classe que cumpra seu papel como instância colegiada e avaliadora do processo ensino aprendizagem de uma instituição escolar, é necessário que haja mudanças significativas dentro da escola. É fundamental que se defina objetivos comuns e que todos os envolvidos realizem um trabalho coletivo, o Conselho de Classe deve ser a busca constante de soluções que sejam viáveis e eficientes para que ocorra um processo educativo de qualidade.

Não há dúvida que a realização de Conselho de Classe nas escolas precisa ser transformada. A leitura de teóricos sobre o assunto possibilitou compreender que as modificações não acontecem repentinamente, e é preciso que haja estudo, reflexões e envolvimento de todos os que participam do processo educativo. O Conselho de classe deve ser espaço que possibilite a reflexão sobre o que já foi trabalhado, sobre o fazer e refazer da ação pedagógica onde exista o comprometimento individual e coletivo.

O Conselho de Classe deve ser um espaço que integre as decisões onde os questionamentos, debates e análises aconteçam, efetivamente, proporcionando a reflexão e dirigindo as ações que possibilitem a melhora do processo ensino aprendizagem e, consequentemente, a melhoria da organização escolar. O colegiado escolar deve tornar o Conselho de Classe um espaço para reflexão e busca de estratégias coerentes e condizentes com a realidade na qual está inserido, buscando comprovar que as ações se tornam reais e eficientes quando assumidas coletivamente. Desta forma, o Conselho de Classe irá se tornar um espaço significativo para o processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto é fundamental que se busque o embasamento teórico que direcione práticas pedagógicas



eficientes que demonstrem o quanto as ações coletivas podem ser eficientes nas questões do processo educativo.

## REFERÊNCIAS

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselho de Classe e Avaliação. Perspectivas na gestão pedagógica da escola.** Campinas-SP, Papyrus, 2006.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe.** 3ª ed. Campinas-SP, Papyrus, 1995.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Conselho de Classe – espaço de diagnóstico da prática educativa escolar.** 2ªed. São Paulo. Edições Loyola. 2011

PARANÁ. **Caderno de apoio para elaboração do regimento escolar.** Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico, Conselho Escolar e Conselho de Classe: instrumentos da organização do trabalho.** UnB/UniCEUB . Disponível em [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/176.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/176.pdf). Acesso em: 12./05/2014





## MEMÓRIAS DA ESCOLA RURAL DOUTOR VACYR GONÇALVES PEREIRA<sup>36</sup>

PISSINATI, Flávia Daniela Fantin - UENP  
[danielafantin@hotmail.com](mailto:danielafantin@hotmail.com)

PISSINATI, Gleice Renata da Silva- UENP  
[Gleice\\_renata2011@hotmail.com](mailto:Gleice_renata2011@hotmail.com)

OLIVEIRA, Luiz Antonio de  
[luizantonio@uenp.edu.br](mailto:luizantonio@uenp.edu.br)

**Tipo de pesquisa:** Trabalho de Conclusão de Curso-TCC

**Grupo temático:** História e historiografia da educação

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar análise de documentos e narrativas de professores, alunos, comunidade escolar e constituir a história da escola rural Doutor Vacyr Gonçalves Pereira, situada no bairro da água das Sete Ilhas, na cidade de Sertanópolis, no Estado do Paraná. Tivemos como base de pesquisa a história oral, cujas memórias auxiliam a abarcar os fatos em torno desta instituição. Neste sentido, a análise da pesquisa é organizada em duas fases: a análise de documentos e relatos das memórias dos depoentes. Esta instituição é considerada símbolo de conhecimento, de mudança e marco histórico pela presença naquela comunidade.

**Palavra-chave:** Escola rural, multisseriada; memórias e oralidade.

### INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda as ideias relacionadas às escolas rurais que, neste contexto, trata especificamente da escola rural Doutor Vacyr Gonçalves Pereira, situada no Bairro da Água das Sete Ilhas, no município de Sertanópolis, no Estado do Paraná. Este estudo faz parte das ações desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação (GEPEDUC), na linha de pesquisa história e historiografia. Decidimos por este tema pelo fato de já existir uma identidade com a escola e a comunidade pesquisada. No entanto, a justificativa social seria a reconstrução e divulgação de um trabalho nunca feito antes, no município de Sertanópolis sendo este, a história

<sup>36</sup> TCC orientado por professor Dr. Luiz Antonio de Oliveira, UENP – Campus de Cornélio Procopio – Pr.



da escola rural Doutor Vacyr Gonçalves Pereira. Cientificamente pretendemos contribuir com a historiografia da educação no tema das instituições escolares, especificamente a multiseriada e rural.

Diante do objeto de pesquisa, definimos o problema: De que maneira os documentos da escola Doutor Vacyr Gonçalves Pereira e as memórias da comunidade local constitui a história da escola?

Deu-se ênfase à sistematização da história da escola rural Doutor Vacyr Gonçalves Pereira e seu significado na vida dos moradores, a partir de seus documentos e das lembranças de seus sujeitos. Os objetivos específicos foram definidos em relatar as memórias da comunidade escolar Doutor Vacyr Gonçalves Pereira e constituir a história da escola Doutor Vacyr Gonçalves Pereira.

Realizamos leituras das fontes já existentes e após os procedimentos das leituras, analisamos como estas se incorporam ao texto. Utilizamos como fonte teórica as produções sobre o tema nos periódicos da área da historiografia da educação com recorte temporal nos anos de 2003 a 2013, especificamente nas publicações: *Revista História da Educação (RHE)*; *HISTEDBRon-line* e *Revista Brasileira de História da Educação (RBHE)*.

Dessa forma, procuramos articular o tema com a leitura dos artigos dos seguintes autores: Para Custódio (2010), o passado é reconstruído sob a lente de inquietações do contexto presente; Vidal (1998), o historiador assume o compromisso de devolver aos que sofrem a história o direito de deixar sua marca, possibilitando o nascimento da história oral; para Almeida (2010), é necessário contextualizar, relacionar as informações orais e as escritas, para veracidade dos fatos e Fischer (2005), que apresenta o professor como sendo uma figura divina.

Tomando a história oral como metodologia de pesquisa, Reis e Souza (2012), reconhecem a importância da apropriação de fontes orais como base de estudos, juntamente com análises de documentos que norteiam e investigam como realmente a história aconteceu. Procedimento este que vai fundamentar e comprovar a veracidade dos fatos narrados.

Desta maneira, fomos a campo coletar informações, por meio de entrevistas que foram feitas com ex-professores, ex-alunos e a comunidade escolar, além de análise de documentos e fotos, adquiridos em sua maioria pelos próprios entrevistados que guardaram consigo durante todos esses anos, os quais consideramos como relíquias.



Neste sentido, tivemos como base da pesquisa o diálogo entre os diferentes tipos de documentos, no entanto, predominaram as fontes orais. É relevante mencionar que, no relato do conteúdo das entrevistas, encontram-se baseados nas narrativas dos depoentes.

Com base nas leituras, análise de diferentes tipos de documentos e informações obtidas dos depoentes, sistematizamos a história que se encontra difusa na memória das pessoas e dos documentos, para que desta forma fique registrada a trajetória desta instituição de ensino, e desta maneira sirva como fonte de informações para que essa história não se perca.

O texto está organizando em duas seções. Na primeira, denominada de “**As memórias da Escola Dr. Vacyr Gonçalves Pereira na fala de antigos moradores da comunidade Sete Ilhas – Sertanópolis – Paraná**”, a partir de alguns autores que apresentam a importância da pesquisa por meio da oralidade, da memória, de entrevistas e análise de documentos organizou-se um relato da história da instituição objeto de estudo. Na segunda parte, “**A Escola Rural Dr. Vacyr Gonçalves Pereira como elemento unificador da comunidade Sete Ilhas**”, trata-se da organização e construção da história desta escola, baseada nos depoimentos, análises de documentos e imagens. A base da pesquisa: o diálogo de diferentes tipos de documentos, no entanto o que mais se predomina são as fontes orais, buscamos por meio dos documentos e falas dos depoentes sistematizar a história que se encontra difusa na memória das pessoas e nos documentos para que fique registrada a trajetória desta escola e que essa não se perca e sirva como fonte de informações para outras pesquisas.

## **1 AS MEMÓRIAS DA ESCOLA DR. VACYR GONÇALVES PEREIRA NA FALA DE ANTIGOS MORADORES DA COMUNIDADE SETE ILHAS – SERTANÓPOLIS – PARANÁ.**

Trabalhos de pesquisa em História da Educação têm se valido de fontes orais, com vistas à abordagem de novos problemas, novos objetos de estudo, na esteira da reformulação de questões de pesquisa. No trabalho de Custódio (2010), por exemplo, predomina a tendência de adequação dos métodos às necessidades explicativas. A autora aborda em seu estudo a relação entre memória e história, o trabalho com entrevistas gravadas e as narrativas de memórias.

Importante mencionar a assertiva da autora a respeito de que o narrador ou depoente das memórias na verdade não traz a recordação dos acontecimentos com os mesmos ingredientes do



tempo em que viveu os fatos narrados. Suas reminiscências são colocadas em palavras, mas já são reelaborações do vivido. Em outros termos, o passado é reconstruído sob a lente de inquietações do contexto presente. Prossegue a autora, ressaltando que

Ao narrar acontece um refazer-se e em entrevistas realizadas mais de uma vez, enfocando um mesmo evento, pode-se observar que as narrativas não são iguais, considerando que os lugares, as percepções e os sentimentos, bem como os sentidos que os sujeitos vão atribuindo às suas vivências vão se modificando com o passar dos tempos, pois as narrativas são construídas socialmente; ao longo de vivências coletivas, de inserções em grupos sociais diversos e de experiências: de trabalho, familiares, de alegrias, dores, insucessos, vitórias, aspirações, medos e esperanças (CUSTÓDIO, 2010, p. 10).

Quando se considera que as reminiscências são construídas no momento da realização da entrevista, supõe-se que os narradores selecionam o que querem ou não querem revelar. Assim, também não se pode afirmar que a junção de fragmentos da história da educação de um lugar possa representar sua história, dado o caráter subjetivo mencionado.

Mais de uma década antes, Vidal (1998), por seu turno, ao verificar o crescente uso da fonte oral na pesquisa educacional, fazia uma reflexão mais abrangente sobre o alcance do trabalho nessa perspectiva, abordando aspectos de teoria da história e da construção do documento oral. Como discute a autora, à medida que o conceito de documento sofre ampliação, também se alargam os interesses da pesquisa histórica. Desse modo, a história passa a voltar-se para o particular, o cotidiano. Também o historiador assume o compromisso de devolver aos que sofrem a história o direito de deixar sua marca, o que possibilitou o nascimento da história oral. Assim, o fato de registrar falas que de outra forma estariam perdidas para os estudos históricos, por intermédio de entrevistas com atores de diversos momentos, acenou para a possibilidade de uma história mais democrática e mais próxima do vivido.

Em sua pesquisa sobre oralidade e memória em História da Educação, assume o compromisso de devolver aos que sofrem a história o direito de deixar sua marca, o que possibilitou o nascimento da história oral, tem como referências os aportes teóricos da História Cultural, que tornam possível a elaboração do conhecimento histórico a partir dos indivíduos e grupos, com sua visão de mundo, suas condutas e práticas sociais, as quais costumam ser toldadas pela cultura dominante. Relevante notar a observação da autora que a pesquisa com



história cultural/oral não visa buscar objetividade nas narrativas orais nem agir sobre a subjetividade dos depoentes. A perspectiva é justamente a oposta: ressaltar a riqueza da subjetividade dos relatos, buscando captar a interpretação que os narradores dão aos fatos. Nesse sentido, pode-se problematizar o estudo, no cotejo entre diversas fontes orais e escritas, as quais adquirem um caráter intercomplementar. Desse modo, a autora compartilha

com as ideias daqueles que pensam a história como uma construção dos homens (...) buscando conhecer as interpretações dos sujeitos que vivem e constroem os fatos, percebendo o campo da história como toda a experiência humana dos sujeitos comuns (ALMEIDA, 2010, p.11).

Tomando a história oral como metodologia de pesquisa, Reis; Souza (2012), reconhecem a importância da apropriação de fontes orais como base de estudos, juntamente com análises de documentos que norteiam e investigam como realmente a história aconteceu. Procedimento este que vai fundamentar e comprovar a veracidade dos fatos narrados.

Neste sentido, tivemos como base da pesquisa o diálogo entre os diferentes tipos de documentos; no entanto, predominaram as fontes orais. Dessa forma, ocorre que as variações de linguagem são filtradas, as ideias podem ser reorganizadas, visando a comunicar o que pesquisador compreendeu, buscando conferir uma unidade maior ao relato.

Diante dos relatos dos depoentes da pesquisa é possível observar como característica comum, desde os primórdios da escola, o fato das classes serem multisseriadas, abrigando mais de um nível de ensino em uma mesma sala de aula. Dessa forma, as professoras tinham que dividir o quadro, o tempo e o espaço entre os alunos, evidenciando que era no ativismo que se aprendia ser um professor para aquele contexto. O que consolida a afirmação de Lopes e Neto (2013) em sua pesquisa.

Outro ponto em comum é o das professoras realizarem a preparação das aulas e correção de provas e trabalhos, em suas casas entremeadas de outras atividades demandadas pelo papel da mulher como professora e dona de casa, além de não terem maiores recursos para expor os conteúdos e conduzir as aulas de maneira mais interessante.

Em quase todos os depoimentos, com exceção daqueles dos últimos anos de funcionamento da escola, a merenda e a limpeza da escola eram de responsabilidade da



professora, de modo que, além do compromisso de ensinar os conteúdos, tinha o encargo de preparar a alimentação dos alunos e manter a higienização da escola, e dos estudantes.

Quanto à alimentação, no período do recreio, houve um tempo em que nada era oferecido, a não ser que os alunos levassem seu lanche. Em alguns momentos da história da escola, os alunos levavam legumes e verduras para ajudarem na merenda, que quase sempre era sopa. Era comum, os alunos mais adiantados ajudarem na preparação dos alimentos.

Em alguns dos relatos, relata-se o uso da cartilha *Caminho Suave* na alfabetização, como único material didático disponível no momento. Na falta deste, o professor procurava se valer de livros de histórias e de sua própria criatividade. Muito menos há qualquer menção a uma biblioteca escolar ou alguma coleção de livros disponíveis na escola, supondo-se que as opções de leitura fossem praticamente inexistentes.

Alguns depoentes rememoram o fato de que o “exame”, realizado no final de cada ano, era aplicado por profissionais visitantes, desconhecidos dos alunos. Esses momentos eram muito tensos para os estudantes, aterrorizados com a presença daquelas autoridades que quebravam a rotina da escola, fazendo daquele tipo de avaliação tradicional um processo opressor. Dessa forma, muitos dos alunos não atingiam nota para serem aprovados, pois, mesmo tendo aprendido o conteúdo, eram prejudicados pelo nervosismo da ocasião.

A igreja Católica nas proximidades da escola, aparecendo inclusive em fotos recuperadas da época, parecia ter grande influência sobre a escola. Tanto que as próprias docentes acumulavam a função de catequistas de seus alunos na própria escola.

O Bairro Água das Sete Ilhas é referido em vários relatos como um dos mais prósperos da região, por ser onde residiam as famílias mais ricas do município. Por essa razão, as professoras, em sua maioria, preferiam lecionar naquele local, não somente pelo fácil acesso, mas também pela boa colaboração e participação dos pais na escola.

No que se refere aos conteúdos escolares ministrados, é fato unânime no relato dos ex-alunos a ênfase que os professores davam à matemática, principalmente à tabuada, de modo que eles saíam do 1º ano sabendo a tabuada até a dos 9, o que pode explicar a facilidade com que as pessoas realizavam operações matemáticas básicas. Além disso, alunos e professores informantes da pesquisa mencionam também a cópia, o ditado e a redação, como práticas



pedagógicas comuns. De igual forma, aparece nos relatos o fato dos alunos mais adiantados ajudarem a professora, “tomando” a tabuada dos outros.

São ainda mencionados pelos ex-alunos os castigos como forma de punição, não apenas em caso de bagunça, mas, sobretudo quando da não aprendizagem dos conteúdos. Alguns achavam que as penalidades eram merecidas, mas havia casos dos que se revoltavam com essas práticas. Porém, não era método comum de todos os professores, nem em todas as épocas da escola. Os principais corretivos aplicados eram: ficar em pé atrás da porta, às vezes segurando um tijolo em cada mão; ajoelhar sobre grãos de milho e levar “reguada” na cabeça.

Uma das professoras mencionou o fato de que, à sua época de atuação na escola, muitos daqueles alunos lá iam apenas para se alfabetizarem, adquirindo certa independência na leitura e escrita. A mesma afirmou que a maioria deles não teria condições de avançar nos estudos, de modo que sua vida escolar ficaria restrita apenas àquela vivência educacional.

Também ficam evidentes as dificuldades enfrentadas pelas professoras na “ministração” das aulas, principalmente pelos poucos recursos e pelas limitações materiais e de espaço. Por isso mesmo se ressalta a determinação e coragem que tinham ao empreenderem esforços na alfabetização daquela população, principalmente nos primeiros tempos da escola, que remonta à década de 1940. Acrescentem-se as dificuldades enfrentadas nos dias muito chuvosos, o que impossibilitava a vinda das docentes à escola. Por esse motivo, também os alunos que se deslocavam, enfrentando barro e chuva para chegar à escola, retornavam para suas casas ao constatarem a ausência das professoras.

Quando tomamos como fontes históricas as fotos obtidas, em complemento ao exposto, observamos fatos com a presença dominante da igreja, particularmente a Católica, em tempos em que as reivindicações de alguns estudiosos por uma educação laica ainda eram fracas diante do histórico do papel dominante da igreja na educação, desde os tempos coloniais. Essa presença pode ser comprovada pela presença da cruz na parede da escola, em fotos por nós visualizadas.

A maioria das crianças retratadas nas ocasiões festivas apresentava roupas adequadas aos eventos, notando-se a presença de apenas algumas poucas crianças sem calçados, o que pode confirmar a existência de um bom padrão de vida das famílias das crianças da localidade. Por outro lado, nota-se a quase inexistência de crianças negras nas fotos.



Pelo que se pode visualizar das fotografias, havia diversos eventos festivos, que contavam com a participação da comunidade. Nessas festas, faziam-se leilões, bem como brincadeiras com a do pau de sebo, retratado em uma das fotos.

Digno de referência é o fato, mencionado tanto nas entrevistas como presente nas fotos, de que a variação de idade dos alunos era muito grande dentro da mesma série. Isso se deve a que não havia um momento certo de aderir à escola, cabendo aos pais essa decisão, o que resultava em variadas distorções idade-série. O uniforme era de uso comum, bem como os cabelos curtos, muito provavelmente para reduzir os riscos de infestação por piolhos, muito comum nesse período escolar.

Em uma das fotos, aparece um aluno portando a Bandeira do Brasil, mostrando que se prezavam valores cívicos como o patriotismo. Os alunos igualmente participavam dos desfiles em comemoração ao aniversário do município e do país, momentos em que saíam da rotina do meio rural para a cidade. A presença de um troféu em uma das fotos da escola demonstra que esta também devia ter alguma participação nos campeonatos promovidos pelo município.

No geral, apesar da rigidez e do autoritarismo que caracterizava a condução da educação das crianças e das punições a elas aplicadas, tanto alunos como professores demonstram um sentimento de alegria, um saudosismo feliz e, em alguns casos, emocionante. É o caso de dois falecimentos de alunos, os quais representaram notas tristes na história da escola. O caso de uma menina que passou mal na escola, medicada pela professora, levada para casa pelo irmão e que posteriormente veio a óbito. Houve também o atropelamento de um aluno, no caminho de volta da escola para casa, fato presenciado pelos colegas, que os deixou bastante abalados. Por outro lado, houve momentos alegres, como a conquista de um parquinho para os alunos, conseguido com o apoio e a doação da comunidade. Os brinquedos existem até hoje, mas estão em mau estado de conservação.

É evidente que a recordação pode ser sempre melhor que realidade vivida, pois já se distancia dos fatos reais com seus eventuais riscos. A questão da rigidez talvez espelhe o momento cultural e histórico daquele tempo e lugar, em que as formas de educação na escola e na sociedade assemelhavam-se ao que se realizava nas próprias famílias.

Dessa maneira, as lembranças evocadas parecem mostrar que tudo o que foi vivido, apesar das dificuldades tanto de professores como de alunos tenha contribuído significativamente





para o sentido da vida das pessoas. Mesmo com todas as limitações retratadas, o conhecimento tinha espaço e definia o sentido da escola. As amizades conquistadas, o fato de se ter vivido naquele período, tudo passa a ser motivo de orgulho e gratidão para todos que fizeram parte da história da Escola Rural Dr. Vacyr Gonçalves Pereira.

A valorização que a maior parte das famílias dava à escola parece revelar que enxergavam a presença da instituição como um meio de ascensão social para seus filhos, uma vida melhor do que tinham principalmente as famílias mais pobres. De modo geral, os donos da terra também tinham interesse em permitir a construção de escola em seus domínios, uma vez que a presença de um grupo escolar no meio rural podia passar a ideia de um lugar civilizado, mais próximo ao meio urbano, fator que ajudaria a manter na zona rural os trabalhadores de que os patrões necessitavam.

## **2 A ESCOLA RURAL DR.VACYR GONÇALVES PEREIRA COMO ELEMENTO UNIFICADOR DA COMUNIDADE SETE ILHAS**

Nossa pesquisa foi baseada em análise de documentos, imagens e depoimentos de 19 pessoas, entre as quais estavam professores, alunos, zeladoras e pais, que fizeram parte da história da escola rural Dr. Vacyr Gonçalves Pereira. Esta funcionou no bairro da Água das Sete Ilhas, no município de Sertanópolis, no Estado do Paraná.

Os documentos analisados pertencem à Secretaria de Educação da cidade de Sertanópolis, ao Núcleo Regional de Educação (NRE), aos próprios entrevistados, a uma professora, considerada a mais antiga da escola, ainda viva e lúcida, com perfeita memória. Em relação aos documentos considerados de acervo pessoal da professora, ainda estão em bom estado de conservação, com letras legíveis. Apenas apresentam marcas do tempo, como manchas amareladas e páginas soltas. Os registros da Secretaria de Educação e do NRE encontram-se da mesma forma, possibilitando, no entanto, a comprovação dos relatos feitos pelos personagens desta história.

Muita informação perdeu-se com o tempo, sendo o primeiro registro da escola datado de 1949, a partir de quando se que inicia nosso estudo. Naquele momento era uma escola cujo mantenedor era o governo do Estado do Paraná, até que, em 1959, foi municipalizada, ficando sua manutenção a cargo da Secretaria da Educação do município.



Com essa transição de gestores, muitos documentos deixaram de existir, por razões diversas, de modo que no NRE há documentos somente a partir de 1957. Os registros anteriores são apenas os da professora depoente mencionada, que guarda consigo essas raridades, as quais nos possibilitaram comprovar o início das atividades da escola. Por seu turno, na Secretaria de Educação, encontramos algumas fontes com registros a partir de 1959.

A escola Dr. Vacyr Gonçalves, que recebeu este nome em homenagem ao um médico bem conceituado do município, teve em toda a sua trajetória três prédios, sendo que o primeiro localizava-se próximo à rodovia PR437 s/n. Tinha paredes e janelas de madeira, chão de assoalho, não tinha pintura e era muito rústica, contendo apenas duas salas de aula. Por volta de 1965, o prédio não apresentava boas condições para receber os alunos e um segundo foi construído, só que agora mais distante da rodovia.

Essa nova construção tinha uma estrutura um pouco melhor. Era de madeira, com janelas envidraçadas, cantina e três salas de aula, possibilitando o atendimento a uma demanda maior de alunos. Posteriormente, com a ajuda dos pais, construiu-se um parquinho para as crianças.

Em 1988, foi feito o terceiro prédio, localizado exatamente no local do anterior, desta vez de alvenaria, com chão de vermelhão, três salas grandes e arejadas, uma cantina, dois banheiros, assim como o parquinho, reformado. Nesse ano, a escola foi reinaugurada com uma cerimônia, que contou com a presença do prefeito e de toda a comunidade escolar.

As professoras que já faziam parte do quadro de funcionários foram todas contratadas, não tendo que passar por concurso. As primeiras docentes tinham como formação apenas a quarta série, mas já começavam a lecionar. As demais eram formadas em magistério, não se exigindo graduação superior. As professoras tinham diversas funções, além de ensinar: limpavam a escola e preparavam a merenda para os alunos, situação que perdurou até os últimos anos da escola, com a contratação de uma zeladora, paga com recursos gerados pela própria escola.

Os desafios enfrentados pelas professoras não foram somente esses: havia a dificuldade com materiais didáticos, que eram poucos e muitas vezes adquiridos pelas mesmas. Seus semanários vinham prontos de casa, pois no período da aula, não havia tempo para a preparação dos conteúdos. Como ressalta uma professora depoente, o que não faltava era amor e dedicação.



Essas educadoras, por muitas vezes, foram psicólogas, intérpretes, conselheiras, mães, pais, farmacêuticas, e tinham a confiança e o respeito daquele povo.

Por falta de recursos e outras limitações, a metodologia das professoras era similar, com muita cópia, ditado, produção de texto e ênfase na matemática, principalmente nas quatro operações. Os momentos de distração dos alunos eram no parquinho e no campo de futebol, localizado ao lado da escola, também usado pelas professoras para fazer rodas de histórias e conversas. O uso de uniforme oscilava de acordo com a época, ou seja, nem sempre era usado, a depender de quem estava à frente da Secretaria de Educação, o que pode ser constatado pelas imagens fotográficas dos alunos de diversas épocas da escola.

No início das atividades da escola, os alunos matriculados eram apenas do bairro da Água das Sete Ilhas, em sua maioria, filhos de donos de terra; no entanto, o ensino era o mesmo para todos. Não havia uma idade estipulada para ingressar na escola e, por tal motivo, os pais esperavam o filho mais novo atingir uma idade para que o mais velho pudesse acompanhá-lo à escola e todos fossem juntos. Isso fazia com que as idades variassem muito entre os alunos de um mesmo nível, o que hoje se denomina distorção idade-série.

Com o passar dos anos, os bairros vizinhos tiveram as escolas fechadas e seus alunos foram transferidos para a escola Dr. Vacyr Gonçalves Pereira. Dessa maneira, o transporte que trazia as professoras da cidade para lecionar era o mesmo que trazia os alunos não residentes ali.

Um fato que chamou a atenção foi que muitos desses alunos casaram-se entre si, unindo as famílias do Bairro da Água das Sete Ilhas com os dos bairros vizinhos. Quase todos se tornaram parentes, inclusive algumas professoras, que se casaram com pessoas dali e passaram a residir no local.

Desde o início de suas atividades a escola foi multisseriada, agrupando em cada sala mais que uma turma, de alunos de diferentes níveis. Isso significa que ficava cargo da professora gerenciar o tempo e os conteúdos para duas séries ou mais, as quais eram divididas por filas.

Era uma escola em que a maioria das professoras gostaria de trabalhar, pois era em um local de fácil acesso, bem estruturado e, principalmente, contava com a participação fiel dos pais de alunos. Estes estavam sempre prontos a ajudar no que fosse preciso: nas festas da escola, nas promoções, na participação nas reuniões. Acima de tudo, como rememoram com saudade as



professoras depoentes, destaca-se a valorização e o respeito ao professor desde os primeiros anos da escola.

O município enviava para a escola apenas as merendas, ficando ao encargo da escola o restante dos custos. Dessa maneira, por ocasião do aniversário da cidade, realizava-se uma feira em frente à prefeitura, da qual participavam todas as escolas, rurais e urbanas, para angariar fundos. A comunidade escolar também fazia promoções de rosca, rifas de leitoas, tudo para ajudar a escola, visando suprir a carência de recursos para despesas diversas com manutenção.

Como se depreende especialmente das fontes orais e fotográficas pesquisadas, não existia apenas o trabalho pedagógico: a escola também promovia eventos, como desfile para eleger a melhor fantasia, festas juninas e confraternizações de final de ano, sempre com a participação de toda a comunidade do entorno escolar.

A igreja católica esteve sempre presente na história da escola Dr. Vacyr Gonçalves Pereira, exercendo grande influência, o que se pode comprovar pela constatação de que, muitas vezes, as professoras eram também as catequistas. Quase todas as famílias eram católicas, havendo uma ou outra evangélica. A propósito dessa atuação da professora tanto na escola como na igreja, retomamos a pesquisa de Fischer (2005), a respeito da criação discursiva da imagem da professora ideal, presente nas revistas pedagógicas da época, que difundiam uma ideologia de que a professora era um “ser quase divino” e que sua missão era a de ‘colaboradora predileta de Deus em sua obra de amor’, nas palavras hauridas pela autora da *Revista da Educação*, edição de março de 1960, à página 35 (FISCHER, 2005, p. 327).

Acrescente-se que todos os prédios da escola foram construídos ao lado da igreja; os eventos da escola eram realizados no salão da igreja e os alunos usavam o pátio da mesma para brincar na hora do recreio. A exemplo do que acontecia nos encontros da fé, era na escola que alunos e comunidade escolar se encontravam para dialogar e trocar experiências, de maneira que era nesses momentos que se reuniam, ou seja: para ir à igreja ou à escola.

Embora a Água das Sete Ilhas fosse considerada o bairro com melhores condições financeiras, onde habitavam as famílias mais ricas do município, antes da implantação da escola, praticamente todos os moradores eram analfabetos. Essa história começou a mudar com a instituição da escola, que trouxe as primeiras letras àquele lugar. No início, o ensino era até a terceira série, avançando depois para a quarta série. Quando os discentes terminavam, não



tinham condições para avançar nos estudos, pois a continuidade do ensino só era possível na cidade e não havia transporte escolar. Dessa maneira, os alunos egressos da escola iam para o campo ajudar seus pais.

Com o tempo isso foi mudando e acreditamos que a escola Dr. Vacyr Gonçalves Pereira teve grande importância nesse processo. A população daquele bairro foi adquirindo um conhecimento maior, uma mente mais aberta, novos conceitos, de modo que passaram a ter consciência da necessidade da educação escolar de seus filhos, passando a fazer um grande sacrifício para que prosseguissem nos estudos.

A tecnologia também chegou ao bairro da Água das Sete Ilhas, trazendo equipamentos agrícolas modernos, diminuindo a mão de obra e exigindo que as pessoas tivessem mais conhecimento e instrução para operar tais máquinas. Dessa maneira, algumas famílias se mudaram para a cidade, para acompanhar seus filhos nos estudos, pois, como mencionamos, era difícil a questão do transporte, uma vez que moravam longe da zona urbana. Evidentemente, tais transformações se davam também por questões político-sociais mais amplas, como o êxodo rural, com suas múltiplas determinações, questões não abordadas neste estudo.

Assim, a cada ano diminuía ainda mais os moradores do bairro e, conseqüentemente, a quantidade de alunos, processo que ocorria igualmente nos bairros vizinhos. Desse modo, aquela escola que, por tantos anos, atendeu uma grande quantidade de alunos, perdia sua razão de existir naquela localidade, visto ser cada vez mais reduzida a demanda discente.

Tornava-se mais viável para a prefeitura municipal locomover esses alunos com o transporte escolar para cidade a manter a escola aberta. Computando despesas de salários e transporte dos professores, assim como de transporte de alunos dos bairros vizinhos, tornava-se mais cômodo e econômico para o município levar os alunos para as escolas urbanas.

Com muito pesar, no mês de dezembro de 1997, a escola Dr. Vacyr Gonçalves Pereira encerrava suas atividades, deixando para trás uma história de dedicação, amizade, companheirismo, compromisso e união, conforme transparece nos testemunhos dos informantes deste estudo que por lá passaram.

Hoje o prédio continua no local e serve de abrigo para famílias que não têm onde morar. A construção foi adaptada para atender a necessidade dessas famílias, que, quando se estabilizam, partem do local dando oportunidade para outros. O parquinho ainda está lá e



continua em perfeito estado, recebendo cuidados dos membros da igreja católica que fica ao lado. A escola Dr. Vacyr Gonçalves Pereira teve grande importância na vida e na formação das pessoas que por lá passaram, no entanto, é relevante dizer que os personagens desta escola foram essenciais para a constituição desta história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se tratando de escolas rurais, multisseriadas pouco tem se pesquisado, mesmo sendo centenárias estas escolas são consideradas adolescentes em termo de pesquisa, por não haver muito interesse neste tema. Nos últimos anos houve um pequeno aumento, mas nada extraordinário isso fez com que tivéssemos dificuldade no levantamento teórico de nossa pesquisa.

Tendo como base que os trabalhos de pesquisa em história da educação tem se valido de fontes orais, com vista a abordagens de novos problemas, é relevante mencionar a importância da memória na reconstrução da história da educação. Mesmo tendo realizado diálogo em diferentes tipos de documentos o que predominou em nossa pesquisa foram às fontes orais.

A escola Dr. Vacyr Gonçalves Pereira, deu início em suas atividades no ano de 1949 e as encerrou em 1997 e foi marco histórico para aqueles que por lá passaram. Ficou registrada na memória e na fala dos personagens a importância que esta instituição teve na vida de cada de modo singular e coletivo.

Pela trajetória aqui delineada deste estabelecimento de ensino, fica a imagem da escola Dr. Vacyr Gonçalves Pereira como um símbolo de conhecimento, de mudança, de estrutura, de sentimento e até mesmo de fé daqueles que por lá passaram, construíram suas histórias e também tiveram sua história de vida marcada pela presença da instituição naquele local.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Z. C. M. de. **O corpus da pesquisa em História da Educação: oralidade e memória**. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/1/artigo\\_simposio\\_1\\_1023\\_zeneide.cma@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/1/artigo_simposio_1_1023_zeneide.cma@gmail.com.pdf). Acesso em: 05 maio 2014.



CAETANO, Marta Coutinho. A MEMÓRIA NA RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.203-210, out2011 - ISSN: 1676-2584.

Disponível em: <<http://sbhe.org.br/modules/news/article.php?storyid=20>>. Acesso em: maio 2014.

FISCHER, Beatriz Daudt. A professora primária nos impressos pedagógicos (1950-1970). p. 324- 335. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. Crise da educação brasileira: problema da Educação rural (São Paulo, década de 1930). **Revista História da Educação** - RHE Porto Alegre v. 15 n. 35 Set./dez. 2011 p. 74-99. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/>>. Acesso em: maio 2014.

REIS, Ana C. de S.R. dos; SOUZA, Luzia A. de. **A história oral como metodologia de pesquisa**: um olhar sobre a Escola Normal de Campo Grande. Disponível em: [http://www.uems.br/eventos/semana2012/arquivos/49\\_2012-09-28\\_15-35-16.pdf](http://www.uems.br/eventos/semana2012/arquivos/49_2012-09-28_15-35-16.pdf) Acesso em: 09 maio 2014.

VIDAL, Diana G. A fonte oral e a pesquisa em História da Educação: algumas considerações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 27, jul/98. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n27/n27a02.pdf>. Acesso em: 12 maio 2014.



## O MANUAL DIDÁTICO E PRÁTICAS ESCOLARES: UM ESTUDO SOBRE AS MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NAS PRESCRIÇÕES PARA A PRÁTICA

SARTORI, Aline Mayara Pereira

[aliinesartori@hotmail.com](mailto:aliinesartori@hotmail.com)

SANTOS, Larissa Marchioli dos – GEPEM – UENP

[larissamarchioli@hotmail.com](mailto:larissamarchioli@hotmail.com)

**Pesquisa de TCC**

**História e historiografia da educação**

### RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo refletir, do ponto de vista da História da Educação, o tema das cartilhas, especificamente, a Caminho Suave e seu manual do professor, escritos pela educadora brasileira Branca Alves de Lima. Portanto, buscou-se problematizar as mudanças e permanências das prescrições práticas nos manuais didáticos da cartilha. O estudo tem como foco elucidar as mudanças e permanências nos manuais didáticos e suas implicações nas práticas pedagógicas de alfabetização do material objeto do estudo. Este foi norteado pelos objetivos específicos de mapear as produções sobre o uso de cartilhas de alfabetização no Brasil, identificar as mudanças e permanências e investigar o contexto histórico do surgimento do manual do professor da cartilha Caminho Suave. As conclusões indicam que o importante material destinado ao ensino da leitura e da escrita no Brasil, obteve poucas alterações que, ora expressam o cenário em que esta circulava, ora apenas mudanças de caráter pedagógico. O impresso com estrutura simples e sequencial justifica o sucesso do método propriamente brasileiro durante o seu percurso de publicações.

**Palavras-chave:** História da Alfabetização; Cartilhas; Cartilha Caminho Suave.

### INTRODUÇÃO

O ensino da leitura e da escrita, suas implicações nas instituições de ensino, bem como a eficácia da educação de forma geral, têm sido discutidas durante a história. Com o intuito de compreender as especificidades da educação atualmente, buscou-se resgatar o importante material didático destinado a alfabetização no Brasil. Material este, ainda presente





na memória dos estudantes e professores que com ele aprenderam o “ba-be-bi-bo-bu” até meados da década de 1990.

A pesquisa ancorou-se em estudos já concluídos sobre o uso das cartilhas para a alfabetização brasileira, a fim de propiciar um panorama histórico sobre o tema abordado. Segundo Ferreira (2002), ordenar periodicamente informações e resultados já obtidos e proporcionar o conhecimento da totalidade de pesquisas em determinada área possibilita a exploração do que já foi construído para então, buscar o novo.

O resultado desse mapeamento orientou o processo da pesquisa, e não será aqui apresentado em função da adequação do texto às normas do evento.

Foi eleito como marco inicial o ano de 2003 e 2013 como marco final. A escolha justifica-se pela consolidação de eventos e periódicos da historiografia que foram consultados. Assim, foram escolhidas como fonte de investigação a Revista Brasileira de História da Educação, a Revista de História da Educação e a Revista Eletrônica do Histedbr. No portal do Domínio Público, as buscas se deram pelas palavras-chave “cartilha” e “história da alfabetização” e no Banco de Teses da Capes os resultados foram refinados pelas áreas de conhecimento: educação e história do Brasil.

Posteriormente, os exemplares da cartilha Caminho Suave serão investigados nos anos de 1972, 1987, 2010, 2011, com a finalidade de destacar quais mudanças ocorreram e o que permaneceu intacto, no que tange as palavras-chave, metodologia, atividades e conteúdos presentes nos impressos.

E por fim, será analisado o contexto histórico em que surgiu o manual do professor que acompanhava a cartilha Caminho Suave e utilizado como guia para o cotidiano escolar. Desta forma, exploraremos este manual, destacando as fases apresentadas pela autora para a alfabetização pela imagem, sua metodologia, os materiais complementares e o papel do docente frente às dificuldades de seus alunos.

O texto está organizado em duas seções. Na primeira, a “Cartilha Caminho Suave: mudanças e permanências” buscamos evidenciar como este importante impresso se configurava e quais as suas transformações em relação às exigências do momento histórico em que circulava. O mesmo para a segunda seção “O manual do professor da cartilha Caminho Suave” que destaca o momento histórico, bem com a necessidade da criação deste



guia. Posteriormente, serão apresentados a metodologia, os objetivos e algumas questões que o docente deveria abordar em suas aulas.

## 1. CARTILHA CAMINHO SUAVE: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

A cartilha Caminho Suave elaborada pela educadora Branca Alves de Lima, foi publicada em 1948. Tinha o objetivo de extinguir o analfabetismo no Brasil. Baseava-se no método analítico-sintético, conforme afirma Mortatti (2000), bem como na Alfabetização pela Imagem. Esta consiste na relação entre a primeira letra da palavra com um desenho, possibilitando assim, a associação da imagem ao som correspondente.

A cartilha era acompanhada por um folheto ilustrativo, pelo manual do professor e por materiais complementares, como cartazes, testes de “Alfabetização pela imagem” (baralhos) e carimbos.

Em meados da década de 1980, iniciou-se a disseminação dos ideais construtivistas de Emília Ferrero entre os educadores brasileiros. O método proposto por essa pesquisadora foi considerado uma “revolução conceitual” capaz que solucionar o fracasso escolar que perpassou toda a história da educação.

Desta forma, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) retirou a Caminho Suave do catálogo de livros didáticos oferecidos gratuitamente, assim como todas as cartilhas que não atendiam ao novo método de ensino proposto. Maciel (2002) explicita que

A cartilha "Caminho Suave" fazia parte dos livros conveniados ao Instituto Nacional do Livro - Mec, o que lhe garantia distribuição gratuita às escolas públicas brasileiras, até meados dos anos 90, quando a cartilha foi reprovada pela comissão de avaliação do livro didático, PNLDIMec. (MACIEL. 2002, p.163)

A teoria construtivista tornou-se referência em âmbito nacional, em defesa de que a criança constrói seu próprio conhecimento sobre a leitura e a escrita seguindo uma lógica individual, na qual o desenvolvimento cognitivo se dá por etapas pré-estabelecidas. Este pensamento ainda vigora no ensino brasileiro e é fundamentado pelos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).



Mesmo extinta da rede pública, com distribuição gratuita, a cartilha Caminho Suave e seu método tido como “tradicional”, ainda influencia, de certo modo, as práticas de ensino dos professores, embora de forma oculta ou parcial, apenas complementando o uso das cartilhas com outros materiais e atividades.

A cartilha conta com três personagens principais Fábio, Didi e Bebê que se propõem a acompanhar o estudante durante o processo de alfabetização. A autora teve a preocupação de escolher cuidadosamente vocábulos e palavras-chaves que fossem familiares e principalmente significativas para os alunos, pois assim seriam facilmente assimilados.

Inicialmente, apresenta-se 103 exercícios dispostos entre as páginas 4 e 31 da cartilha, que buscam desenvolver a coordenação motora, a lateralidade, a sequência lógica e a noção de quantidade, por meio de pontilhado, atividades para completar, ligar, colorir e copiar. Propõe o primeiro traçado das letras, inicialmente com o pontilhado das vogais em letra cursiva e em seguida, das consoantes.

Posteriormente, enfatizando as letras e a imagem que esta é associada, a atividade pede para que o aluno ligue a letra exposta à sua escrita correta, momento este, denominado pela autora como “Treino auditivo de palavras”. Em cada quadro as 16 primeiras palavras-chaves apresentadas são separadas nos seguintes temas: Bebê e os animais que vivem na casa (barriga, cachorro, gato e macaco); Zazá vai fazer laranja (Zazá, faca, jarra e laranja); O divertimento de cada um (dado, navio, tapete e xadrez); e, por fim, Animais que vivem no sítio (pato, rato, sapo, vaca). Novamente, expõe as vogais nas letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e de forma e logo após, os encontros vocálicos. Antes de iniciar as lições de fato, a cartilha apresenta as sílabas que serão estudadas e o seu traçado em letra cursiva.

De forma geral, as lições da cartilha constituem-se na apresentação das palavras chave, sempre associada a um desenho. Exibe a família silábica que será estudada e um pequeno texto ou frase para leitura. Após a exposição, esta propõe exercícios de pontilhado para ensinar e aperfeiçoar o traçado da “letra de mão”, a cópia de palavras que se relacionam com a letra e a sílaba estudada e, a silabação em que o aluno monta e desmonta os “pedacinhos” das palavras.

Da lição barriga até a lição Zazá, todas as sílabas iniciais são formadas por uma consoante que segue a ordem alfabética e a vogal A. Posterior a lição Z, apresenta a família do



Ce utilizando o exemplo da Cebola para ensinar o ce e ci e a lição Gema para explicar o ge e gi. E, exibe dois quadros com todas as palavras-chave trabalhadas até o momento e as sílabas relacionadas a estas, ora em letra de forma, ora com o traçado da letra cursiva. Logo após, são apresentadas as lições referentes às dificuldades ortográficas e ao término destas sequências, as sílabas são devidamente resgatadas nos quadros já especificados.

Finalmente, expõe a letra x e seus cinco sons diferentes, pequenos textos e seus respectivos exercícios e o ensino da acentuação. Nas últimas páginas é apresentado um quadro com todas as letras do alfabeto escritas com traçados maiúsculo e minúsculo, cursiva e de forma juntamente com a escrita de sua pronúncia, bem como quadros compostos por todas as sílabas apresentadas e trabalhadas na cartilha em “letra de mão” e de forma minúsculas.

Foram encontrados em arquivos pessoais quatro exemplares da cartilha Caminho Suave, especificamente referentes ao ano de 1973, 1987, 2010 e 2011. A primeira edição analisada data de 1973, porém conta com a ausência da capa e suas primeiras páginas. O pequeno impresso inicia-se na página 11 e já na lição da letra G. Este, não possuía as 103 atividades referentes ao período preparatório.

O exemplar de 97ª edição, publicado em 1987, logo na capa, mostra os personagens Fábio e Didi uniformizados, cada um com sua mochila e expressão de felicidade ao caminho da escola. Neste mesmo percurso, aparecem também outros alunos, sendo um deles negro. Além do título e a informação de que a cartilha é “renovada e ampliada”, expõe o método utilizado por meio da expressão “Alfabetização pela Imagem” localizada no canto inferior direito.

Ambas as edições possuem conteúdos em comum ou semelhantes, porém destaca-se a substituição da zabumba, presente na lição da letra Z, pela empregada da família de Fábio e Didi, denominada Zazá. Esta personagem ocupou o lugar de nhá Maria, senhora velha que ainda morava no sítio da família, mas que, no entanto, não exercia sua função devido à idade avançada. A lição do nha, estava associada às costas curvadas de nha Maria por conta de carregar lenhas. Na presente edição, esta lição esta relacionada ao corpo da galinha.

Outra alteração se deu na lição Anjo. A edição de 1973 apresenta o seguinte incentivo "Que bonito anjo! É o anjo da guarda. Ele vela por nós. Oremos ao nosso anjo". Já na cartilha publicada em 1987, houve uma troca significativa no que tange aos conceitos e significados



"Titia pintou um anjo parecido com o bebê. E sorrindo disse a ele: - Este anjinho é você!" O que teria motivado essa alteração?

Recorrendo ao manual do professor, este propõe ao docente que questione aos alunos seu conhecimento sobre o determinado ente espiritual (anjo-da-guarda), bem como se já presenciaram crianças vestidas de anjo nas procissões, representadas por imagens na igreja ou em gravuras com o objetivo de “despertar o sentimento de religiosidade e auto-disciplina”. Neste contexto, apresenta-se uma instituição de ensino propriamente catolicista...

Já as lições destinadas ao ensino de ão e ões, representadas por figuras de balão e balões, na 97ª edição, a mudança consiste na troca destes pelas palavras-chave avião e aviões.

Outra questão a ser discutida, é a palavra tição associada nesta mesma lição à sílaba estudada, no ano de 1973. Seu significado pode ser o pedaço de lenha acesa ou meio queimada ou pessoa muito morena ou muito suja, neste caso, considerado um ato de racismo não aceito já na edição de 1987.

Posteriormente, foram analisadas as 129ª e 131ª edições, respectivamente datadas nos anos de 2010 e 2011. Nota-se na capa além das informações “renovada e ampliada” que estas estão em consonância com o novo acordo ortográfico da língua portuguesa. No entanto, ambas possuem poucas modificações em relação à cartilha anteriormente analisada. Aparece aqui, a apresentação das letras k, w e y, especificados pelos os nomes da professora e colegas da classe de Fábio, bem como a distância de 1 km percorrida por ele de casa até a escola.

Cabe ressaltar também, que os exercícios para completar e os exemplos a serem seguidos pelos alunos que anteriormente eram letras de forma, passam a incentivar o uso da letra cursiva, ou “letra de mão”.

As principais modificações e substituições no que tange a grafia, reformulações nos textos e palavras-chaves estão devidamente especificadas de acordo com seu ano de publicação na tabela 1 em apêndice.

Assim, dentre as poucas modificações encontradas na cartilha Caminho Suave que, ora expressam o cenário em que esta circulava, ora apenas mudanças de caráter pedagógico, o impresso com estrutura simples e sequencial justifica o sucesso do método propriamente brasileiro, criado pela educadora Branca Alves de Lima. Este, que garantiu e ainda garante o ensino da leitura e da escrita dos alunos ao longo de aproximadamente 66 anos.



## 2. O MANUAL DO PROFESSOR DA CARTILHA CAMINHO SUAVE

Segundo Cagliari (2009), em 1950 foram publicados no Brasil os manuais didáticos que orientam a prática pedagógica, pois até o momento as instruções e informações de uso da cartilha podiam ser encontradas em anexo a elas. Neste período, a escola iniciava sua oferta e alfabetização de alunos pertencentes às classes populares, escassos de recursos culturais e materiais.

O foco das cartilhas que, até então era o ensino da leitura, passou a ser a escrita das palavras. Desta forma, o estudo do alfabeto deu lugar “as palavras-chave, as sílabas geradoras e os textos elaborados apenas com palavras já estudadas. As famílias de letras passaram a ser estudadas numa ordem crescente de dificuldade” (CAGLIARI, 2009, p.28).

Segundo o autor, “a cartilha parecia um caminho suave, mas não era”, pois com este novo processo de alfabetização proposto, muitos alunos tiveram dificuldades, resultando assim em elevados índices de evasão e repetência. A média de reprovação era de 50% e apenas 10% dos alunos conseguiam concluir o ginásio, atualmente denominado Ensino Fundamental II (CAGLIARI, 2009, p.29).

Diante dos fatos, a escola preocupou-se em entender e buscar soluções para o fracasso escolar e concluiu que as cartilhas não eram utilizadas corretamente pelos docentes. Assim, foi criado um manual didático que acompanhava as edições, auxiliando o professor no cotidiano da sala de aula. Este era composto de atividades e metodologias que deveriam ser seguidas passo a passo, servindo de guia para os professores melhorarem os resultados, tornando desta forma, o uso da cartilha mais dinâmico e interessante para alunos e professores.

Analisamos o Manual do professor que acompanha a cartilha Caminho Suave. Na capa, além do nome da autora e o título já especificado, contém o subtítulo “Comunicação e expressão” e a informação “Com sugestões para Integração com outras áreas do currículo” e por fim, esclarece que este material é de distribuição gratuita.

A primeira página novamente apresenta o nome da autora e o título, informando a edição, neste caso a 7ª Edição (sem ano de publicação), a “Sistematização progressiva do processo de “Alfabetização pela Imagem””. Aponta que “As técnicas específicas de ortografia



desta obra são registradas e de uso privativo da série “Caminho Suave”, bem como o autor das ilustrações Hugo Arruda Castanho, a Editora “Caminho Suave” Limitada, o logotipo e sua localização.

O Índice descreve o conteúdo do manual, inicia com a apresentação, a metodologia e a biografia. Em seguida, a 1ª Parte aponta as 6 fases da Alfabetização pela Imagem. São elas, 1ª fase: Discriminação de palavras-chaves (abelha a unha); 2ª fase: Discriminação de palavras-chaves (barriga a zabumba), como apresentar os cartazes e como explicar as características de cada cartaz; 3ª fase: Reconhecimento das vogais, 4ª fase: Reconhecimento das sílabas simples terminadas em a: (de ba a za); 5ª fase: Apresentação das sílabas simples terminadas em e, i, o, u e a 6ª fase: Preparo para a entrega da cartilha, entrega da Cartilha, início das lições da cartilha e Lições: barriga, cachorro, dado, faca, gato, jarra, laranja, macaco, navio, pato, rato, sapo, tapete, vaca, xadrez, zabumba, cebola e gema.

Esta 6ª fase possui a II parte, em que permanecem as lições agora da garrafa, barata, passarinho, casa, moça, chapéu, Nha Maria, telha, quatro, queijo, asno, árvore, anjo, ambulância, alfinete, homem, lã - lãs, balão e pão –mãe - mão; e a III parte, também de lições como, “r” intercalado na sílaba (bra – cra – dra – fra – gra – pra – tra – vra), o trenzinho, foguete, “l” intercalado na sílaba (bla – clã – fla – gla – pla – tla), rapaz (z no final das palavras), sons do “x”, “ns” (Parabéns a você), os dois irmãos (m antes de b e p), acentuação e o alfabeto.

Na Apresentação, a autora expõe que para o ensino da leitura ocorra com êxito é necessário que o professor compreenda as dificuldades apresentadas pela criança no que tange a linguagem viciosa devido ao meio ambiente; deficiências da fala, da audição e da coordenação motora; e carência de memória e de atenção. O papel do professor frente a esses obstáculos é utilizar métodos e técnicas que estimulem o aluno e motive a leitura.

Segundo a metodologia desenvolvida pela autora, é necessário “suavizar o ensino da leitura, tornando-o vivo, prático e dinâmico”. Portanto, para que o aluno possa compreender e interpretar o que lê, além da Alfabetização pela Imagem, a autora escolheu temas e palavras-chave pertencentes ao contexto social em que a criança está inserida.

Uma das características desse processo é a busca por entender as diferenças individuais entre os alunos, procurando um equilíbrio por meio de vocábulos familiares às



crianças, de fácil articulação e de conteúdo significativo para diminuir suas dificuldades. Deste modo, faz com que os alunos se expressem melhor e expressem seus pensamentos por meio de frases mais completas, além de apresentar, juntamente a exercícios, atividades planejadas de acordo com a capacidade do educando.

Com o intuito de estimular o interesse do aluno pelo aprendizado da leitura e a facilitar o trabalho do docente, o mesmo conta com alguns materiais complementares, como cartazes para o ensino coletivo, testes de “Alfabetização pela Imagem”, ou seja, baralhos que auxiliam na alfabetização e verificação do aprendizado e carimbos que reproduziam as ilustrações da cartilha.

O manual do professor traz sugestões de atividades que eram indicadas pelos textos presentes em determinadas lições e que garantiam o enriquecimento da aprendizagem do aluno, bem como sua criatividade e iniciativa. Essas atividades abordam as áreas da Comunicação e Expressão que se subdivide em linguagem oral, composta de conversas, dramatizações, discussões, contação e audição de histórias, adivinhações; e linguagem escrita que consiste apenas em ilustrar as histórias contadas ou imaginárias.

Algumas atividades são integradas a outras áreas do currículo, aproveitando os textos e oportunizando o aluno a ampliar os conhecimentos adquiridos em casa e na escola. Assim, formam-se novos conceitos e atitudes sendo a partir dos Estudos Sociais, Moral e Civismo, de Ciências, da Matemática, da Higiene, Saúde e Ecologia. Além dessas sete áreas, os textos oportunizam sob aspectos diferentes correlação com Educação Artística e Educação Física.

A primeira figura humana presente no índice é de uma moça que pode ser encontrada na página 122 do manual do professor. Essa lição se inicia com questões dadas como “Incentivo” para contextualizar sobre assunto e para que os alunos tenham conhecimento sobre o parentesco entre eles e seus tios. Em seguida, expõe que cabe ao professor,

Contar que Fábio também tem uma tia, é loirinha e usa sempre um laço de fita na cabeça, segurando seus cabelos bem limpos e penteados. Adora os sobrinhos. Brinca com eles, carrega Bebê no colo, leva-lhes presentes no Natal e no dia de seus aniversários. A criança também a estimam bastante (LIMA, p.122).





Neste contexto, pode-se observar a figura da tia sempre presente no cotidiano dos sobrinhos, disposta a cuidar e dar presentes, demonstrando seu afeto. Ela é também estimada por elas. A palavra-chave desta lição é o “lacinho debaixo do “ça””, para lembrar a fita que a moça usa no cabelo.

Em seguida, a lição da “Nhá Maria” traz o “Incentivo” proposto para a problematização se dá por meio de uma “Estória” nela, conta que:

No sitio do pai de Fábio mora uma antiga empregada que serviu à família durante anos. [...] Agora está velha, com reumatismo e não pode fazer quase nada. Os pais de Fábio, Didi e Bebê permitem que ela continue morando no sítio, numa casinha velha, perto do rio. Chama-se Nhá Maria (como chamam os caboclos, quando se referem a Dona Maria). [...] Nhá Maria é muito pobre. Não pode ter fogão a gás porque custa caro. Por isso cozinha num fogão a lenha que faz uma fumaceira danada. Essa lenha ela vai catar no mato (LIMA, p.129).

Posteriormente, a professora e seus alunos se atentavam em analisar a Nhá Maria, suas roupas, a idade e as costas curvadas por levar lenhas na cabeça. A palavra-chave desta lição é o nha e está associado às costas curvadas de Maria. Essa lição apresenta atividades de integração com outras áreas do currículo como as disciplinas de Integração Social, Ciências, Moral e Civismo, Educação Artística e Educação Musical.

Por fim, a lição do Homem pouco relata sobre essa figura. No manual ele aparece somente em uma frase no “Incentivo” que é “Dizer que o senhor Henrique está curado. Já voltou para casa.” Em seguida, apresenta provocações a serem feitas pelo professor a fim de encontrar respostas para a doença do homem. Assim, cabe a ele conduzir a discussão para um dos temas apresentados que são: surto de moléstia contagiosa e suas consequências; semanas educativas sobre higiene e saúde; e, preceitos elementares sobre alimentação ou higiene que foram desprezados.

Logo após, o docente deve seguir um roteiro para apresentação do cartaz com a palavra-chave destacando a sílaba inicial e explicar que a primeira letra da palavra homem não possui valor fonético “É como se fosse um zero à esquerda de um numeral. Não o altera”, além de escrever o vocabulário no quadro, o professor deve explicar o significado das palavras para que haja a compreensão por parte dos alunos e por fim, fazerem uma leitura



individual e coletiva, enfatizando a ausência de som da primeira letra. Nesta lição há a integração entre os Estudos Sociais, Ciências, Matemática e Integração Social.

O exemplar de 2º edição do manual do professor para o 1º livro compõe a coleção Caminho Suave, constituída pela cartilha destinada à alfabetização pela imagem e o 1º, 2º, 3º e 4º Livros assim, objetiva atender à criança em diferentes estágios para que haja a aprendizagem da leitura. Portanto, considera as dificuldades que os alunos possam apresentar e como serão sanadas.

Com características peculiares e objetivos próprios, a coleção apresenta textos originais da educadora Branca Alves de Lima, linguagem de acordo com a faixa etária, mensagens positivas nos textos, temas vivenciados no cotidiano infantil, permanência dos personagens na cartilha, no 1º e 2º livro, frases e orações em ordem direta, entre outros. Ressalta a importância dos textos para a aprendizagem da criança, sendo desde o contato com textos, até sua exploração e leitura.

A metodologia proposta se respalda na teoria da “Educação pela Experiência” que consiste em partir da vivência do aluno, levando-o a participar ativamente do processo de aprendizagem assim, cabe ao professor estimulá-lo para que participe e questione.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados finais registrados neste trabalho permitiram, a partir de cada seção, as seguintes conclusões: Em “**Cartilha Caminho Suave: mudanças e permanências**”, objeto central da pesquisa, possibilitou por meio da análise dos exemplares em diferentes momentos históricos, compreender as mudanças sofridas pela cartilha, bem como a identificação do cenário em que o Brasil e a educação se encontravam, para fundamentar essas modificações.

Algumas destas modificações são, de fato, marcadas pela nova concepção de homem, projeto de sociedade e perspectivas de ensino do dado momento, outras aparecem como pequenas alterações didáticas. Por meio desta, pode-se perceber que com poucas ressalvas o material aqui especificado, permanece em sua maior parte semelhante as suas primeiras edições.

Quanto “**O manual do professor da cartilha Caminho Suave**”, percebemos que durante a história do ensino no Brasil, as conclusões sobre o fracasso escolar não foram



efetivamente dados as suas respectivas origens. Assim, ora o problema era o professor, ora o aluno que possuía dificuldades que o impediam de aprender.

Criado a partir de uma dessas possibilidades, o manual do professor, se tornou indispensável para o docente no cotidiano escolar. Orientava todas as suas ações, contemplando o aprendizado tanto dos “alunos mais lentos, quanto àquele bem dotado”.

Tendo em vista a disseminação da cartilha Caminho Suave, o grande período de publicações e a sua contribuição para a alfabetização brasileira, mesmo diante as críticas referentes à sua metodologia, tornou-se essencial o exercício de análise e compreensão do passado, para entender a situação educacional atualmente. É possível afirmar que, as cartilhas ainda se encontram presentes nas salas de aula, exercendo influências nas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, disfarçadas em tipos de atividades. Estas também influenciaram na configuração dos livros didáticos, mesmo quando numa perspectiva construtivista, na medida em que associam imagens a textos escritos.

## REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bí-bó-bu**. São Paulo, Editora Scipione, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano XXIII, n. 79, p.257-272, agosto. 2002

LIMA, Branca Alves. **Caminho Suave: Alfabetização pela Imagem**. São Paulo, 1973. s/ ed. p. 11 - 86.

\_\_\_\_\_, Branca Alves. **Caminho Suave: Alfabetização pela Imagem (renovada e ampliada)**. São Paulo, 1987. 97 ed. p. 5- 128.

\_\_\_\_\_, Branca Alves. **Caminho Suave: Alfabetização pela Imagem (renovada, ampliada e atualizada com o novo acordo Ortográfico da Língua Portuguesa)**. São Paulo, 2010.129 ed. p. 3-128.

\_\_\_\_\_, Branca Alves. **Caminho Suave: Alfabetização pela Imagem (renovada, ampliada e atualizada com o novo acordo Ortográfico da Língua Portuguesa)**. São Paulo, 2011.130 ed. p. 3-128.

\_\_\_\_\_, Branca Alves de. **Manual do professor para a cartilha “Caminho Suave”**. São Paulo, Editora Caminho Suave limitada. 7. ed.



MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **As cartilhas e a história da alfabetização: alguns apontamentos.** História da Educação. ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas (11): 147-168, Abr.2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/ 1876-1994).** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

## APÊNDICE

**Tabela 1: Mudanças e Permanências da cartilha Caminho Suave**

	1973	1987	2010/2011
<b>Barriga</b>	Ausência das páginas referentes à lição.*	-----	Permanece a versão de 1987
<b>Cachorro</b>	Ausência das páginas referentes à lição.*	-----	Permanece a versão de 1987
<b>Dado</b>	Ausência das páginas referentes à lição.*	-----	Permanece a versão de 1987
<b>Gato</b>	- Entre as 10 palavras relacionadas à sílaba estudada, encontram-se as palavras gaba e gabo. Acredita-se que a primeira seja no sentido de se achar ou dizer bem de si próprio e a segunda, possui basicamente o mesmo significado de se achar melhor que os outros.	- As palavras gaba e gabo foram substituídas por goiaba, somando assim 9 palavras relacionadas à sílaba estudada  -As atividades permanecem na mesma ordem.	Na atividade de copie que na edição de 1973, o aluno deveria copiar duas vezes as cinco palavras. Agora, são apenas três palavras que deverão ser copiadas três vezes cada uma delas.
<b>Jarra</b>		- Mudança na escrita da letra J cursiva e maiúscula.  - Foi incluído um exercício de ligar as palavras iguais.	Permanece a versão de 1987
<b>Laranja</b>		- As palavras associadas a sílaba estudada cala, fala, lá, olá, ligo e logo foram retiradas. Restaram 12 palavras.	Permanece a versão de 1987



<p><b>Macaco</b></p>	<p>“O macaco é feio! Ele comeu a comida do gato. O gato mia.”</p>	<p>“O macaco é o Mico. Ele comeu a comida do gato. O gato mia: miau, miau!”</p> <p>- Foram introduzidas algumas atividades.</p>	<p>“Mico é o macaco. Ele comeu a comida do gato. O gato mia: miau, miau!”</p>
<p><b>Navio</b></p>	<p>“O navio é do menino. Fábio é o dono do navio”</p>	<p>“O navio é de Fábio. Didi pega o navio. O menino fala: - O navio é meu”</p> <p>- O exercício de cópia das sílabas na-ne-ni-no-nu foi substituído por uma atividade que pede que o aluno escreva o que o Fábio falou.</p>	<p>Permanece a versão de 1987</p>
<p><b>Pato</b></p>	<p>“O pato nada no lago. O pato é do pai do bebê”</p>	<p>“O pato é do pai do bebê. Papudo é o nome do pato”</p> <p>- Foram retiradas as palavras papa, pua, pedido, pomada e copo foram substituídas por pé e pego. Assim, nesta edição são 12 palavras associadas à sílaba estudada.</p> <p>- Inseriu uma atividade de complete.</p>	<p>Modifica somente a ordem das frases que compõe um pequeno texto para leitura e com ele o complete proposto em seguida.</p>
<p><b>Tapete</b></p>	<p>- Nesta lição possui um quadro que propõe ao aluno o estudo das palavras relacionadas a imagem, são elas: sabonete, batata, tomate, tijolo, tubo, tapete, tatu, peteca e bota</p>	<p>-Retirada a palavra tucano</p> <p>- O quadro especificado, aqui foi trocado por uma atividade que além da leitura pede para que o estudante copie as palavras dadas e associadas a um desenho.</p>	<p>Permanece a versão de 1987</p>
<p><b>Vaca</b></p>	<p>“A vaca é do avô do bebê. Bebê bebe leite de vaca.”</p> <p>O exemplar analisado conta com a ausência de página referente à lição.*</p>	<p>“ A vaca é a Violeta. Bebê bebe leite de vaca.”</p>	<p>Permanece a versão de 1987</p>



“Educação e diversidade: desigualdades em debate”



**PARANÁ**  
 GOVERNO DO ESTADO  
 Secretarias de Educação, Tecnologia  
 e Ensino Superior

**FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA**  
 Apoio ao Desenvolvimento Científico  
 e Tecnológico do Paraná

Zabumba	<p>“O zabumba é de Fábio. Fábio toca zabumba. Bebê bateu no zabumba”</p>	<p>- O instrumento musical deu lugar à nova empregada da família de Fábio e Didi, ela se chama Zazá. Anteriormente, era representada por Nhá Maria.</p> <p>“Zazá mexe a comida na panela. A comida de Zazá é muito boa.”</p> <p>- As palavras associadas à sílaba geradora continuam as mesmas, porém com atividades diferenciadas.</p>	<p>Permanece a versão de 1987</p>
Cebola		<p>-Todas as atividades anteriores foram substituídas por, Complete o que Didi e Bebê comem</p> <p>Leitura de um pequeno texto chamado, Coitado do Totó!</p> <p>Marque certo na palavra adequada a frase.</p> <p>Escrita das palavras com ce e ci,</p>	<p>Permanece a versão de 1987</p>
Garrafa	<p>“Bebê agarrou a garrafa. Fábio correu e pegou a garrafa. Didi falou: - Cuidado, Bebê, cuidado!”</p>	<p>“Bebê agarrou a garrafa. Fábio correu e pegou a garrafa. Bebê berrou... berrou”</p> <p>Todas as atividades foram substituídas.</p>	<p>Permanece a versão de 1987</p>
Casa	<p>“A casa é nova. É uma bonita casa. – Você já sabia? Bebê mora nela!”</p>	<p>“A casa é nova. É toda amarela. – Você já sabia? Bebê mora nela!”</p>	<p>Permanece a versão de 1987</p>
Moça	<p>“A moça é tia de Bebê, Didi e Fábio. Ela amarrou uma fita na cabeça. O laço ficou bonito.”</p>	<p>“A moça amarrou uma fita na cabeça. O laço ficou bonito.”</p>	<p>Permanece a versão de 1987</p>



<b>Chapéu</b>	A edição analisada conta com a ausência da primeira página referente à lição.	-----	Permanece a versão de 1987
<b>inha Maria</b>	“Nhá Maria é uma velha caipira. Ela mora no sitio do pai de Bebê. Nhá Maria apanha lenha no mato”	A lição esta relacionada ao corpo da galinha. “Didi ganhou uma galinha. Ela bota ovo no ninho. - Co-có-ri-có! Co-có-ri-có!A galinha viu uma minhoca.”	Permanece a versão de 1987
<b>Asno</b>		Mudança na grafia da letra l maiúscula e cursiva, trabalhada na sílaba “Is”.	
<b>Árvore</b>	<p>“Que bela árvore! No sitio há muitas árvores. Didi vai passear debaixo das arvores. Ela gosta de ver os passarinhos nos ramos.”</p> <p>-21 palavras relacionadas sílaba estudada.</p>	<p>- “No sitio há muitas árvores. Didi vai passear debaixo das arvores. Ela gosta de ver os passarinhos nos ramos.”</p> <p>- 15 palavras relacionadas sílaba estudada;</p> <p>-Mudança na grafia da letra l maiúscula e cursiva, trabalhada na sílaba “lr”.</p>	Permanece a versão de 1987
<b>Anjo</b>	<p>“Que bonito anjo! É o anjo da guarda. Ele vela por nós. Oremos ao nosso anjo”</p> <p>- 18 palavras relacionadas sílaba estudada.</p> <p>- O exemplar analisado conta com a ausência de uma página referente a lição.*</p>	<p>“Titia pintou um anjo parecido com o bebê. E sorrindo disse a ele: - Este anjinho é você!”</p> <p>-15 palavras relacionadas sílaba estudada;</p> <p>- Pergunta: Com quem parece o anjo?</p> <p>-Mudança na grafia da letra l maiúscula e cursiva, trabalhada na sílaba “ln”.</p>	Permanece a versão de 1987
<b>Alfinete</b>	“Aqui está um alfinete. É um alfinete de gancho. Bebê usa alfinete na roupa.”	“Aqui está um alfinete. É um alfinete de gancho. O alfinete é	Permanece a versão de 1987



		<p> muito útil.”</p> <p>-Duas das três atividades de “marque o certo” foram substituídas por questões para serem respondidas pelos alunos referentes ao texto: O jogo.</p> <p>- Mudança na grafia da letra l maiúscula e cursiva, trabalhada na sílaba “il”.</p>	
<b>Homem</b>	- Escrita da letra H maiúscula e em letra cursiva diferente da utilizada atualmente.	Permanece a mesma grafia da letra H.	Permanece a mesma grafia da letra H.
<b>Lã/ Lãs</b>		<p>- As palavras lã e lãs aparecem em negrito e maiores.</p> <p>- As letras ã e às aparecem destacadas em vermelho.</p>	Permanece a versão de 1987
<b>Balão/ Balões</b>	<p>“É noite de São João. O balão está lá no alto! Fábio não solta balões. Eles podem causar incêndios.”</p> <p>-Atividade para ler os “papezinhos” que o avião jogou.</p>	<p>- As Palavras-chave passam a ser <b>Avião</b> e <b>Aviões</b>.</p> <p>“Fábio jogou seu avião para João. O menino falou: - Avião, aviãozinho! Cai aqui na minha mão! Mas o avião caiu no chão.”</p> <p>- A palavra tição foi retirada.</p> <p>- Este exemplar possui duas palavras a menos relacionadas às sílabas estudadas. São elas avião – que se tornou palavra chave – e tição.</p> <p>- Papezinhos escrito com z.</p>	Permanece a versão de 1987





**Educação e diversidade:  
desigualdades em debate**

VIII SÉPRED E  
IV ENCONTRO DE PESQUISA UENP  
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP  
Anais do VIII Seminário de Pedagogia  
IV Encontro de Pesquisa  
ISSN - 2175-6090  
30 de setembro à 03 de outubro de 2014  
Campus de Cornélio Procopio

“Educação e diversidade: desigualdades em debate”



**PARANÁ**  
GOVERNO DO ESTADO  
Secretaria de Ciência, Tecnologia  
e Ensino Superior



**FUNDAÇÃO  
ARAUCÁRIA**  
Apoio ao Desenvolvimento Científico  
e Tecnológico do Paraná

Bra, Pra, gra, tra, fra, vra, cra, dra*	O gato correu atrás do rato. O rato escondeu-se no meio das letrinhas. Veja como elas tremem de medo! Você também tem medo de rato?	- Barata rabi, Que veio fazer aqui? Puxa daqui! - O jeito é fugir. Vou me esconder aqui! Vou mês esconder ali!”	Permanece a versão de 1987
Foguete	- Não possui os exemplos de escrita do <b>gue</b> em letra cursiva maiúscula e minúscula.	- Além dos exemplos de escrita do <b>gue</b> em letra cursiva maiúscula e minúscula, esta edição possui uma atividade para formar uma oração com foguete espacial.	Permanece a versão de 1987
5 sons de x	Ausência das páginas referentes à lição.*	-----	Permanece a versão de 1987
Texto para a leitura sobre a doença do vovô.	Ausência das páginas referentes à lição.*	-----	Permanece a versão de 1987
Parabéns a você...	Ausência das páginas referentes à lição.*	-----	Permanece a versão de 1987
Os dois irmãos (m e n)	Ausência das páginas referentes à lição.*	-----	Permanece a versão de 1987
Acentuação	Ausência das páginas referentes à lição.*	-----	Permanece a versão de 1987

\* as lições que contam com a ausência de suas páginas permaneceram na tabela, pois não foi possível afirmar se houveram ou não modificações.



## MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DO ALUNO TRABALHADOR<sup>37</sup>

ALENCAR, Fabiana V.

Aluna de pós-graduação *latu senso*  
membro do grupo de

Pesquisa em Estudos Marxistas - UENP-CCP

[fabianav.alencar@yahoo.com.br](mailto:fabianav.alencar@yahoo.com.br)

SANTOS, Silvia Alves dos.

Professora orientadora

Coordenadora do grupo de

Pesquisa em Estudos Marxistas - UENP-CCP

[silviasantos@uenp.edu.br](mailto:silviasantos@uenp.edu.br)

**Tipo de pesquisa: pós-graduação**

**Grupo temático: Intervenção pedagógica**

### RESUMO

O presente artigo “Mudanças no Mundo do Trabalho e a Formação do Aluno Trabalhador” tem como objetivo apresentar, a partir da relevância do trabalho no desenvolvimento das relações sociais, como a alienação está presente na vida produtiva do trabalhador e definir os desafios e limites para a sua formação a partir da perspectiva da politécnica. O trabalho alienado retira do homem o domínio sobre o seu ofício, e nesse sentido a educação é colocada como a principal ferramenta do desenvolvimento econômico, uma vez que, ao negar uma educação de qualidade e expropriar do homem o domínio sobre o seu trabalho a sua atividade produtiva torna-se mais barata. É importante questionar o fenômeno da alienação que ocorre na vida produtiva do homem e identificar qual a relação com a educação escolar que este recebeu e recebe no âmbito do trabalho, não esquecendo de ressaltar que a forma como está

<sup>37</sup>

Artigo apresentado como requisito do curso de Pós-graduação em Políticas Públicas para a Educação realizado em 2013/2014 ofertado pelo Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná UENP/CCP.



posta a alienação ultrapassa o ambiente do labor e atinge a vida pessoal do indivíduo tornando-a tão abstrata e alienada quanto a vida produtiva. Utilizando-se do referencial bibliográfico estudado no Grupo de Pesquisa em Estudos Marxistas (GEPEM) da UENP/CCP foi possível problematizar e compreender os fatores que estabelecem a relação entre educação, trabalho e alienação, tendo em vista que por meio dessa compreensão é possível uma atuação pedagógica que objetivando a emancipação do homem. Foi crucial nesse trabalho entender a definição de trabalho e alienação a partir da perspectiva marxista, já que esta é a base para compreender a educação burguesa que defasa a educação do trabalhador com vistas a manutenção de seu poder econômico e ideológico. Dessa forma identificamos que a politecnia que objetiva recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, se transforma em polivalência no interior das relações sociais capitalistas e na educação.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Formação do trabalhador, Trabalho e educação, Trabalho alienado.

## **INTRODUÇÃO**

O trabalho deve ser uma forma de realização do ser humano para que o mesmo cresça profissionalmente e como indivíduo e deveria ser um meio pelo qual o trabalhador pudesse expressar ideias, criticar e sugerir. Mas, ocorre o oposto e no trabalho o ser humano não encontra a sua realização, mostra-se simplesmente como um meio para sobrevivência e no fim de sua jornada diária deseja esquecer a abstração de sua luta diária consciente que no dia seguinte o mesmo estranhamento recomeçará.

É importante problematizar os motivos desse estranhamento que o trabalhador enfrenta para entender a relação com a educação escolar que ele recebeu e ainda recebe no âmbito do trabalho. Esses e outros questionamentos deram origem à intenção e problemática do presente artigo “Mudanças no Mundo do Trabalho e a Formação do Aluno Trabalhador”. As questões expostas foram discutidas e reformuladas nos encontros do GEPEM e diante do problema apontado a teoria marxista se mostrou coerente para o estudo e a tentativa de responder a esse questionamento: qual a relação entre trabalho alienado e a educação que o trabalhador recebe.

Assim, o intuito desse artigo é entender a centralidade do trabalho para o desenvolvimento das relações sociais e identificar de que modo está posto o fenômeno da alienação e definir os desafios e limites para a formação do trabalhador a partir da perspectiva da politecnia.



Historicamente é por meio do trabalho que o homem exerce o máximo de si próprio e pode refletir sobre a realidade, criar e transformar a natureza para suprir suas próprias necessidades e se relacionar com seus companheiros. No entanto, diversos setores da classe trabalhadora, estão sob a influência da ideologia neoliberal e suas implicações no mundo do trabalho: a divisão entre os que pensam e os que executam as tarefas. Torna-se crucial a compreensão dos fatores que estabelecem a relação entre educação trabalho e alienação. Tendo como base uma revisão bibliográfica, busca-se analisar de que maneira a ideia de politecnia se transforma em polivalência no interior das relações sociais.

## **ALIENAÇÃO NO TRABALHO: CONCEITUAÇÃO**

O trabalho é a atividade vital para o homem e o desenvolvimento da sociedade, é pelo trabalho que o homem se humaniza e exerce o máximo de si próprio, refletindo, criando e transformando a sua realidade e a sociedade. No percurso do desenvolvimento da sociedade surge a divisão de classes e do trabalho, LESSA (2008) aponta que a partir de então, ocorreu a fragmentação entre os que pensam e os que executam. E aos que executam restou apenas a venda de sua força de trabalho para sobreviver, uma vez que a esses a divisão de classes não deixou como herança terra ou matéria prima para recomeçar.

O surgimento da sociedade de classes marca um novo patamar na história humana. Entre outras razões, porque temos agora uma articulação ontológica entre violência e produção que se efetiva pela mediação da exploração do homem pelo homem. Nessa nova situação histórica, à classe dominante cabe a tarefa de organizar as condições imprescindíveis para forçar os trabalhadores a produzirem não aquilo que necessitam, mas aquilo que precisa. (LESSA, 2008, P. 2)

Historicamente as formas de produção e organização da sociedade foram se modificando, e de uma sociedade agrária, assentada no campo, ocorreu a mudança para a indústria e sua produção em série. ALVES (2011) aponta que ao final de sua reestruturação produtiva, o mundo do trabalho se encontra às voltas com a quarta idade da máquina e a estratégia do capital para controlar a organização do trabalho consiste em fragmentar e



individualizar a produção. Na prática o trabalhador nunca obtém o conhecimento sobre o que manuseia ou produz, ele é apenas uma peça no funcionamento da engrenagem, assemelhando-se às máquinas e executando tarefas vazias sem pensar ou criar.

Nesse sentido, é que se observa que todo o avanço das forças de produção capitalista não gerou benefícios iguais a todos os integrantes da sociedade. Uma das condições alienantes no trabalho é o fato de que o trabalhador tem que lutar para conseguir e se manter no emprego sendo o trabalho indiferente para sua vida tratando-se de um meio de sobrevivência. MARX (2010) constata que:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz [...] se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. (MARX, 2010, P.80)

Tudo que é comprado e toda a riqueza gerada na sociedade é resultado do trabalho, porém, o trabalhador pode possuir muito pouco e isso à custa de “vender-se a si próprio e sua humanidade” (MARX, 2010). O capitalista raramente sacrifica qualquer um dos seus desejos ou o seu descanso. Ele acumula o seu capital com a força do trabalho alheio, com o sacrifício alheio.

As constantes mudanças impostas pelo sistema ideológico-econômico do capitalismo têm como único objetivo a sua própria manutenção e sobrevivência e nesse sistema o trabalhador é peça fundamental, MARX (2010) aponta que “o trabalho é, portanto, uma mercadoria, é então uma mercadoria com as mais infelizes propriedades”, *ressaltando que o interesse* das massas nunca vai ao oposto da sociedade, porém, a sociedade da forma como está organizada em classes, acaba sempre se opondo ao interesse dos trabalhadores.

Para MARX (2010) um dos resultados do trabalho estranhado é que os trabalhadores são forçados a oferecer a sua força de trabalho pelo preço que lhes for imposto e quanto mais o trabalho é longo e penoso menos eles são pagos. No trabalho alienado, na maior parte dos casos, a sua prática é estranha ao próprio trabalhador, uma vez que, ele não pode possuir o que produz ou vende e quando o faz é mediante a obtenção de muitas dívidas que o torna ainda



mais preso ao trabalho morto<sup>38</sup>. A obra de MARX (2010) expõe sobre alienação ao produto, aos meios de produção, da vida genérica e aos outros homens.

A classe trabalhadora não tem acesso aos produtos do seu trabalho tendo em vista que o pagamento de sua força de trabalho é muito baixo, o suficiente para sua subsistência. Em relação aos meios de produção, o funcionário não tem condições de investir em sua formação o que, muitas vezes, os tornam desqualificados para exercer determinados ofícios. Quanto à vida genérica, com longas jornadas diárias, o indivíduo nunca se desliga do trabalho, e em seus momentos de descanso não tem condições físicas e psicológicas de investir em atividades criativas, e isso torna sua vida pessoal tão abstrata quanto a sua vida profissional. Em relação aos outros homens, a classe proletária vê no outro um concorrente, um patrão, um opressor, trata-se de um estranhamento do próprio gênero humano.

[...] o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; [...] Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual., Primeiro, estranha a vida genérica assim como a individual. [...] faz da última em sua abstração um fim para a primeira, igualmente estranhada e abstrata” (MARX, 2010 P.84)

Trabalho estranhado ou alienado, da forma como é imposto pelo capitalismo, faz do trabalhador um ser alienado de sua natureza que, é cheia de capacidade criativa, reflexiva e de transformação da natureza e, para o homem, resta se submeter ao sistema. As crises nos regimes fordista-keynesiano geraram consequências muito negativas ao mundo do trabalho e com o advento do toyotismo surge uma nova morfologia para o trabalho. ALVES (2011) afirma que a nova reestruturação produtiva do capital encontra na tecnologia de informação e comunicação uma nova ofensiva contra o trabalho organizado.

Desemprego, terceirização, trabalho em domicílio com situações precárias, alteração da vivência familiar, degradação dos direitos sociais do trabalho, ampliação do trabalho infantil com a transferência do núcleo fabril para o familiar, subcontratações, polivalência, desproletarização e fragmentação do trabalho são algumas das mudanças que atingem o trabalhador para o aumento da produtividade e redução de custos e fazem parte das

<sup>38</sup> O trabalho morto ou trabalho alienado segundo Marx (2010) é aquele que produz mercadorias alheias ao trabalhador, a objetivação do trabalho é esvaziada de sentido uma vez que não existe um processo criativo legítimo. O próprio trabalho torna-se um objeto tão estranho quanto os produtos que produz.



consequências do novo aparato técnico-organizacional e da atividade predatória e violenta do capitalismo.

A tecnologia foi incorporada pelo capitalismo na continuidade de seu ciclo de acumulação e “captura do saber-fazer do trabalho vivo”. ALVES (2011), faz uso dessa expressão para definir o trabalho em sua essência criativa no processo produtivo, transformar a natureza e adaptar-se a ela transforma essa atividade humana em trabalho vivo, no entanto o capitalismo se apropria da objetivação do trabalho e o termo captura da subjetividade do trabalho vivo é utilizado para definir as maneiras pelas quais o capital explora o trabalho. E como durante todo o ciclo de vida do sistema ao trabalhador resta o realizar um trabalho estranhado, o qual não compreende, dessa forma o homem se desrealiza e não possui estímulo ao seu próprio desenvolvimento, o capitalismo e a sua alienação imposta produzem igualmente a valorização do mundo das coisas e a desumanização das pessoas.

A relevância do trabalho é subestimada a tal ponto que permeando o processo de divisão do trabalho é negado ao trabalho manual todo e qualquer mérito no que se refere ao desenvolvimento da sociedade. LESSA (2008) aponta uma ideologia que afirma que toda a riqueza produzida socialmente é em decorrência do trabalho intelectual. Essa ideologia LESSA (2008) denomina o “falso socialmente necessário” para justificar a divisão de classes e a alienação dos trabalhadores. A ideologia capitalista lança mão da nova configuração do mundo do trabalho para afirmar que o trabalho manual, em sua forma original de transformação da matéria-prima, está acabando.

No entanto, é necessário considerar que ocorreu o esgotamento da matéria-prima devido a exploração capitalista, dessa maneira, o sistema teve que se reestruturar e revolucionar os seus meios de produção. A nova estratégia de acumulação necessita de um novo homem produtivo mais flexível para se adaptar as novas tecnologias, e diante disso é colocada a teoria de que o trabalho manual não produz a riqueza da sociedade. Contudo, não ocorreu mudança qualitativa nesse novo trabalhador ele continua sendo uma peça na engrenagem capitalista, e a sua formação ocorre na medida em que o capital necessita.



## MUSANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO TRABALHADOR

A implementação do sistema toyotista agregou novas transformações para o mundo do trabalho, ALVES (2011) pontua que todas as inovações tecnológicas e organizacionais advindas do processo produtivo toyotista introduziram conceitos novos como a flexibilização e as competências.

As novas demandas da sociedade capitalista exigem uma constante busca de manter a ordem estrutural do sistema. Nesse sentido, o trabalhador é uma peça fundamental, exige-se cada vez mais que ele obtenha algumas habilidades cognitivas comportamentais como rapidez e eficiência em todas as situações e, criatividade diante de situações imprevistas. Espera-se um profissional polivalente e multitarefa, que faça muitas coisas ao mesmo tempo, acumulando funções, porém, sem questionar nem criticar. Contudo, essa nova habilidade não significa que ele possua consciência político-social ou que domine a ciência e a tecnologia a qual maneja. Todas essas imposições colocadas para o trabalhador causaram o desmantelamento da organização do trabalho, fragmentação, terceirização, trabalho temporário e intensificação da jornada. Algumas consequências dessa estratégia capitalista serviram e servem para a manutenção de seu ciclo à custa da apropriação da produção intelectual e manual do trabalhador.

Há também uma série de inovações sócio-metabólicas<sup>39</sup> como a introdução de um léxico diferenciado na tentativa de trocar o termo “luta de classes” pela “colaboração de classes”, como afirma ALVES (2011). Essas inovações esperam um envolvimento afetivo do colaborador, que ele vista a camisa da empresa e que seja capaz de significar aquilo que realiza. Mais uma vez, tais inovações são uma tentativa de produzir um novo homem que é manipulado para entregar a sua produção manual/intelectual ao empreendimento capitalista sem maiores objeções, um novo homem que possa trabalhar feliz.

<sup>39</sup> As inovações sócio-metabólicas dizem respeito não só a um homem produtivo diferenciado, mas a outros ramos da sociedade: currículos escolares, mídia e políticas governamentais para constituir novas formas de produção e reprodução social as quais Alves (2011) atribui o nome de “valores-fetice, expectativas e utopias de mercado”.





Para obter êxito na empreitada de exploração do trabalho para o acúmulo de capital o capitalismo tem de fazer uso de todas as estratégias possíveis e para garantir o seu sucesso faz uso da educação, pois ao passo em que há necessidade de uma formação que propicie ao trabalhador conteúdos essenciais para que se torne produtivo, por outro lado, não é vantajoso que ele tome para si todo o conhecimento tecnológico-científico que envolve o processo produtivo. Para responder as demandas dessa educação, para o trabalhador foram feitas muitas reformas educacionais e o conceito de competência foi adicionado à educação escolar com o objetivo de formar para a cidadania e para o mercado de trabalho.

Conforme SAVIANI in FERRETI (1996)

[...] com o surgimento da teoria do 'capital humano' [...] a educação passa a ser entendida como algo não meramente ornamental, mas decisivo para o desenvolvimento econômico. Postula-se assim uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho [...]. (SAVIANI,1996, P.151)

A ideologia toyotista trouxe como um de seus reflexos para o mundo produtivo, social e educacional a ideia que cada um deve ser responsável pela adaptação aos horários variáveis em seu trabalho, por sua saúde e pela atualização de seus conhecimentos. A ideologia do capital humano leva à educação escolar o conceito e a prática de uma formação rápida em nível superior que corresponda às expectativas de um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico. E na educação básica essa ideologia levou à falta de significação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, visto que na educação do jovem trabalhador de ensino médio o foco de sua instrução passa a ser o mercado de trabalho e, quando se interessa por um curso de nível superior, o interesse também está, geralmente, voltado para o que o mercado precisa naquele momento.

Numa perspectiva antagônica ao que vem pregando a ideologia de mercado, SAVIANI (2008) vem reforçar que: “O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho”.

A estreita relação entre trabalho, alienação e educação vai tomando forma, uma vez que, a classe dominante não tem interesse na transformação da escola, assim como o capitalismo tem grande interesse em apagar a luta de classes e se apropriar do resultado do



trabalho de homens e mulheres sem que esses possuam a menor consciência dos processos científicos-tecnológicos envolvidos no processo de produção.

Existe uma educação dualista e tendenciosa, essa educação escolar analisada mais profundamente é a responsável por criar a mão de obra barata para o mercado e para o mundo do trabalho e, historicamente eles estão destinados a classes diferentes e como estratégia de dominação de uma sobre a outra e, além dessa educação escolar, há todo um aparato social, cultural, econômico e produtivo. A educação do trabalhador ocorre no exercício de seu ofício, KUENZER (2011) afirma que “[...] há uma pedagogia para ensinar a teoria e uma pedagogia para ensinar o conteúdo do trabalho ao trabalhador”, portanto o saber escolar é desqualificado com a intenção de forjar o homem e a mulher de que o mercado necessita.

Nesses dois processos educativos, primeiramente, nega-se o conteúdo historicamente acumulado ao filho do trabalhador, por meio da veiculação das ideias sobre o despreparo da escola no que se refere ao ensino de conteúdos úteis à vida produtiva. Durante o segundo processo, no âmbito do labor, a objetivação do trabalho é exaltada como a mais importante, ao mesmo tempo em que é negada pela ausência da teoria que a explique. Nesse momento a alienação do trabalhador é justificada pela falta do conhecimento, sendo o mesmo responsabilizado pelo seu fracasso. E no interior desse processo contraditório o capital expropria o conhecimento do trabalhador e o incorpora para si. KUENZER (2011) coloca que a desqualificação do trabalhador é a ferramenta a serviço do capital para a eficiência do trabalho.

O capital se rearticula e se renova de acordo com as suas necessidades, as inovações ocorrem no âmbito produtivo, social, político e econômico para educar conforme os seus interesses.

A base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas [...] que sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação. Esta pedagogia foi dando origem a proposta que ora se centraram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. (KUENZER, 2009, P.6)

No fordismo a desqualificação do trabalhador era produtiva e ocorria em um sistema mecanizado e altamente alienante e manipulador. O taylorismo rompe com essa característica e confere ao trabalho uma determinada rotatividade nas funções, mas nunca fornecendo o



conhecimento específico sobre o trabalho e sempre extraído do trabalhador o máximo de sua objetivização a fim de obter a mais-valia<sup>40</sup>. O trabalhador é uma peça e recebe a instrução necessária, aprendendo na prática e em treinamentos, de acordo com a sua função, nesse sentido a valorização/desvalorização da teoria e prática se articulam em função da produtividade.

O espírito Toyotista, conforme ALVES (2011) subverte o conceito de politecnia em polivalência, demandando do trabalho o engajamento moral e um comprometimento com os valores da empresa na produção, além de novas habilidades cognitivas para produzir em meio a um momento no qual a tecnologia é a nova aliada do capitalismo. KUENZER (2011) assinala que não era mais necessário mão de obra para responder as demandas de trabalhos cujas tarefas eram bem definidas, mas para formar trabalhadores flexíveis, de modo a se adaptarem com rapidez e eficiência a situações novas, bem como, criarem respostas para situações imprevisíveis.

A educação capitalista determina quando as habilidades teóricas e práticas do empregado possui ou não valorização, uma vez que, segundo essa perspectiva, o excesso de saber teórico compromete o acúmulo de capital devido as implicações político-ideológicas, entre elas a dificuldade de disciplinamento da força de trabalho. O proletário, por sua vez, se submete conscientemente ou não pois seu objetivo principal é sua sobrevivência. Outros porém, ainda com o mesmo objetivo de subsistência reivindicam condições melhores visto que já possuem entendimento suficiente para compreender a sua posição na sociedade e sabem da importância de militar pela classe trabalhadora.

Quando a classe trabalhadora se qualifica, politiza e articula, o capital tende a valorizar a mão de obra com sua política de benefícios, a fim de reter a força de trabalho e, o inverso ocorre em meio à desarticulação política. Desemprego crescente e excesso de mão de obra é a situação propícia para que a força de trabalho seja barateada e o conhecimento específico seja valorizado e instantaneamente desqualificado devido ao excesso de oferta.

---

<sup>40</sup> Marx (2010) coloca que a mais-valia é o ganho ou o lucro do capitalista sobre a propriedade do trabalho.



A polivalência é a única alternativa do trabalhador que constantemente deve buscar aperfeiçoar suas habilidades cognitivas e subjetivas em face das inovações tecnológicas, Conforme ALVES (2011) o espaço virtual é o novo espaço de sociabilidade do capitalismo. KUENZER (2011) aponta que “ao comprar essa força de trabalho [...] o capitalista passa a ser seu proprietário, cabendo-lhe utilizá-la de tal maneira a produzir o maior valor possível”. Entretanto, esse novo trabalhador não se distingue em nada do operário fordista/taylorista e sua crescente alienação vai sendo justificada em meio as relações sociais.

Há uma diferenciação entre o saber teórico e o prático e essa articulação é estabelecida desde a escola até alcançar as relações de produção. Uma vez instituído do saber intelectual o indivíduo não domina a prática e não detém o conhecimento de seu trabalho na totalidade ao passo que o sujeito que conhece a prática é impedido pela hegemonia burguesa de alcançar o conhecimento intelectual.

KUENZER (2011) aponta que estado e sociedade burguesa a serviço do capital reinventam novas formas que asseguram ao capital a propriedade da técnica e do trabalho intelectual procurando impedir a classe trabalhadora de ter acesso ao conhecimento. O saber adquirido no trabalho deve ser negado para não inverter as relações hegemônicas e favorecer o trabalho, Para isso, é observada a contradição entre valorização e desvalorização do saber prático e do saber intelectual.

Essa relação conflituosa e pernicioso para a classe trabalhadora poderá acabar a partir do momento em que teoria e prática não constituam momentos separados. A alienação da classe em relação a sua própria condição é outro fator que fortalece a hegemonia dominante. O dualismo entre teoria e prática é o responsável por formar intelectuais e operários, para a classe dominante os saberes historicamente acumulados são a garantia da continuidade de seu ciclo de dominação. Para as classes menos favorecidas a escola é vista como insuficiente para ensinar a prática do trabalho necessário à sobrevivência e, por outro lado, há o processo inverso de supervalorização da escola e um crescente avanço do ensino privado como justificativa para a desvalorização da mão de obra e sua transmutação em mercadoria.

Nessa perspectiva é que a politecnia deve ser pensada e implementada com vistas a recuperar a unidade entre pensamento e ação e retirar a classe trabalhadora do obscurantismo no qual estão envolvidos.



Politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa, [...] permitindo aproximações sucessivas da verdade, [...] o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, [...] evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas a relação entre eles [...]. (KUENZER, 2000, P. 86,87)

A escola atual é palco e alvo da luta de classes, no entanto, por mais que haja resquícios de uma pedagogia comprometida com a classe trabalhadora, em sua grande composição há uma escola que reproduz a alienação nas relações sociais e produtivas. O homem transformado em mercadoria é obra da educação burguesa, o homem produtivo e sua crescente necessidade de consumo escondem a alienação do produto de seu trabalho e essa relação também é reproduzida e criada na escola. A falta de uma teoria com vistas à conscientização sobre as relações sociais forma alunos, trabalhadores e consumidores alienados.

Todo o processo de valorização da mercadoria desde a produção até as estratégias midiáticas de atribuição de valor/status percorre o interior da luta de classes e reflete a dominação de uma sobre a outra. É constante a atribuição de significação ao ato de comprar e a crescente variedade de produtos configura a ideologia capitalista em sua constante busca pela aquisição de lucro.

MARX (2010) pontua que o capitalista extrai o seu lucro da exploração sobre o trabalho e matéria-prima. No que se refere a circulação de mercadorias o lucro, fruto de exploração, é mais que o suficiente para que a classe mais favorecida possa desfrutar dos benefícios do consumo, contudo, só isso não é o suficiente, a rotatividade de mercadorias deve ser a maior possível e para isso o capital investe em diversidade e propaganda com o intuito de impor os seus padrões a classe trabalhadora.

SAVIANI (2008) coloca que há dois tipos de cultura: a que é produzida historicamente e a que é imposta pela classe dominante para as massas. Contudo, SAVIANI (2008) pontua que “[...] quanto mais sólida for a teoria que oriente a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática”, não esquecendo que o interessante da classe dominante é impor o seu padrão de consumo objetivando o endividamento do trabalhador e sua submissão ao trabalho alienado.



A educação centrada na politecnicidade deve superar a contradição entre homem e trabalho e como coloca SAVIANI (2008) o papel da escola será recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho com vistas à emancipação intelectual do trabalhador. A politecnicidade tem suas origens na concepção marxista de educação que se opõe à concepção burguesa, uma vez que o ensino burguês não conscientiza sobre as relações de classe ou sobre as implicações sociais geradas pelo domínio da ciência, tecnologia e os conhecimentos historicamente acumulados. LOMBARDI (2008) coloca que “A concepção educacional marxiana-engelsiana tinha como ponto de partida a crítica da sociedade burguesa, a proclamação da necessária superação dessa mesma sociedade (...)”. Essa ideia inicialmente esboçada por Karl Marx, pode ser vista como sinônimo de educação com vistas à formação integral da classe trabalhadora. A partir dos textos de Marx LOMBARDI (2008) aponta que a educação politécnica consiste em,

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (APUD MARX, 1983, P.60)

Essa educação direcionada à classe trabalhadora seria a responsável pela extinção do dualismo na educação e pode-se perceber a direção de uma educação multilateral idealizada por Karl Marx no sentido de promover não só uma educação igualitária, mas também uma sociedade igualitária.

A concepção de educação politécnica possui profunda ligação com aspectos relacionados ao mundo do trabalho, uma vez que com base nos modernos processos de trabalho seria possível uma reapropriação do domínio do trabalho, visando conseqüentemente a formação e dignidade humana.

O esboço de uma educação pública, gratuita, obrigatória e única para todos foi idealizado de forma a romper com o domínio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento. A formação omnilateral do indivíduo abrangendo aspectos da personalidade e produtivos objetiva tornar o ser humano capaz de produzir não só mercadorias, mas ciência,



arte, técnica. A escola, nessa perspectiva tem o propósito de superar a estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do aluno trabalhador a mercê da ideologia burguesa vem sofrendo um constante processo de defasagem em relação a educação recebida pela classe mais favorecida. Em um primeiro momento o jovem trabalhador é educado pelo sistema escolar de maneira incompleta e superficial objetivando a transformação de sua capacidade criadora, inerente ao ser humano, em mão de obra vazia e barata. No segundo momento a necessidade de ingresso ao trabalho muitas vezes o afasta da escola e nesse novo ambiente o trabalhador aprende a prática do trabalho e o disciplinamento necessário à manutenção da ordem capitalista.

Inicia-se então mais um ciclo de manipulação do sistema que se caracteriza pela negação do valor do trabalho e a criação da ilusão de ascensão profissional e financeira relacionada ao ingresso em cursos profissionalizantes e superiores de curta duração. Todo esse processo de valorização e desvalorização do saber teórico e prático é extremamente degradante para o trabalhador que muitas vezes nem possui consciência de alienação e da manipulação da qual é vítima. O trabalhador deseja a sua subsistência, dignidade, qualidade de vida e conforto, mas o que ele encontra são condições degradantes de trabalho em uma sociedade capitalista injusta.

Em meio a tantas reestruturações, o capital faz uso da educação como estratégia de dominação e disciplinamento assim como a utiliza para formar trabalhadores produtivos. O trabalho que tinha como essência e característica ser a forma pela qual transformava a natureza no processo das relações sociais, agora só responde às demandas de produtividade e competitividade das empresas e essa atual característica do trabalho é resultado da articulação entre educação e sociedade burguesa.

É dessa maneira que a educação tem servido a um propósito tão desumano, ao passo que forma para um trabalho fragmentado e disciplina para aceitar condições sociais e de trabalho cada vez mais desiguais e uma sociedade alienante.

A classe trabalhadora está a mercê da ideologia política e econômica que parte da premissa de que o trabalho deve ser fragmentado para ser eficiente e, nesse sentido, é que se



observa que a educação é resultado da articulação entre capitalismo, política e ciência e da forma como esta posta está longe de ser uma formação omnilateral, com vistas a recuperar a relação entre teoria e prática, objetivando colocar novamente nas mãos do sujeito o poder de decidir e criar, assim como, eliminar a alienação presente nas relações produtivas e recuperar a integridade e dignidade indispensável a vida do homem, uma vez que ele é o principal agente no processo histórico de construção da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Trabalho e Subjetividade. O Espírito do Toyotismo na Era do Capitalismo Manipulatório.** São Paulo, Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Continente do Labor.** São Paulo: Boitempo, 2011.

LESSA, S. **Trabalho e Luta de Classes na Sociedade do Conhecimento.**

Disponível em:

[http://sergiolessa.com/CapLivros08\\_09/trablutaaclass\\_2008.pdf.pdf](http://sergiolessa.com/CapLivros08_09/trablutaaclass_2008.pdf.pdf)

Acesso em: 10/10/13

LOMBARDI, C. J. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: **Marxismo e Educação Debates Contemporâneos.** Campinas, Sp. Autores Associados: Hlstedbr, 2008.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosófico.** São Paulo: Boitempo, 2010.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: **Marxismo e Educação Debates Contemporâneos.** Campinas, Sp. Autores Associados: Hlstedbr, 2008.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In FERRETI, Celso J. ET. AL. (org) **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um Debate Multidisciplinar.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: Construindo uma Proposta para os que Vivem do Trabalho.** São Paulo, Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Fábrica. As Relações de Produção e a Educação do Trabalhador.** São Paulo, Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a Nova Forma de Dualidade Estrutural que Objetiva as Novas Relações entre Educação e Trabalho.**

Disponível em:





[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2009/exclusao\\_includente\\_acacia\\_kuenzer.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf).

Acesso em: 18/11/13



## AÇÕES EDUCATIVAS PARA CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A POSTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

LIMA, Luciana Rainieri Fernandes - GEPEDUC/UENP

[lulimaprof10@gmail.com](mailto:lulimaprof10@gmail.com)

**Tipo de pesquisa: Pós-graduação**

**Grupo temático: Intervenção pedagógica.**

### RESUMO

As ações de intervenção realizadas por meio da disciplina de Educação Física Escolar podem ser efetivas para atenuar as alterações e desconfortos da postura corporal humana. Cabe ao professor socializar conteúdos à aprendizagem de conceitos e adoção de comportamentos posturais adequados e necessários a saúde, e à vida adulta. Com a necessidade de identificar se as ações interventivas, de caráter preventivo, podem contribuir à apreensão de conceitos e mudança nos hábitos posturais no ambiente educacional, o estudo objetiva discorrer os resultados obtidos sobre ações de intervenção para conscientização sobre a necessidade de uma postura corporal adequada à saúde, por meio das aulas de Educação Física, aos estudantes do ensino fundamental I. A metodologia utilizada foi a pesquisa descritiva, com análise qualitativa e quantitativa dos dados coletados por meio de questionários, no pré e pós-intervenção, aplicados aos estudantes de uma escola do ensino fundamental I de um município do Norte do Estado do Paraná. Os resultados comprovaram que as ações de orientação e intervenção realizadas nas aulas de Educação Física contribuíram à conscientização e a aprendizagem de conhecimentos sobre a postura corporal adequada. Ao final, o estudo evidencia a necessidade de inclusão efetiva de conteúdos relacionados a postura corporal em todos os anos escolares do Ensino Fundamental I, bem como constantes mediações e orientações junto aos pais, para que os mesmos estejam atentos à saúde postural do filho no cotidiano da vida fora do âmbito escolar, e ainda, continuar com os incentivos à prática de atividades físicas como forma de prevenir malefícios à saúde em todos os seus aspectos.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar. Intervenção. Postura Corporal.

### INTRODUÇÃO

Na atualidade, diversas pesquisas relacionadas à saúde da postura corporal demonstram elevados índices de desvios posturais no período da infância e da adolescência, considerados um problema de saúde pública. Estas alterações e desconfortos posturais são



decorrentes de diversos fatores, tais como: sócio-ambientais, anátomo-funcionais, psicológicos e emocionais, que resultam dores nas costas ou desvios na coluna vertebral que podem acompanhar até na vida adulta.

A ausência de intervenção com trabalhos de orientação postural, seja de forma terapêutica ou preventiva, colabora para o surgimento de dores nas costas, que interferem de modo negativo na qualidade de vida do ser humano. Com a necessidade de identificar se as ações interventivas, de caráter preventivo, podem contribuir à apreensão de conceitos e mudança nos hábitos posturais no ambiente educacional, o estudo objetiva discorrer os resultados obtidos sobre ações de intervenção para conscientização sobre a necessidade de uma postura corporal adequada à saúde, por meio das aulas de Educação Física, aos estudantes do ensino fundamental I.

No decorrer da pesquisa serão abordadas as seguintes especificidades: a postura corporal e seus aspectos na infância; a intervenção preventiva sobre a postura corporal na Educação Física escolar; os resultados e considerações finais sobre o estudo.

A metodologia utilizada é a pesquisa descritiva, com análise qualitativa e quantitativa dos dados coletados por meio de questionários aplicados aos estudantes de uma escola do ensino fundamental I de um município do Norte do Estado do Paraná.

A contribuição da Educação Física Escolar à qualidade postural acontece por meio de conteúdos de orientação e conscientização sobre os hábitos posturais, a serem praticados de forma adequada no cotidiano do educando. Prática esta, que deve transformar as ações em atitudes preventivas para evitar ou reduzir as alterações na coluna, e na maioria das vezes originam-se na infância e o acompanha na fase adulta, o que interferem na boa qualidade de vida e saúde.

## 1 POSTURA CORPORAL E SEUS ASPECTOS NA INFÂNCIA

Diversas literaturas referente à área sobre estudos da postura corporal humana a definem sob a ótica de aspectos somáticos ou biomecânicos, com características individualizadas e referentes à imagem corporal que o próprio ser humano tem de si, com arranjos de partes físicas do corpo. Detsch (2007) e Candotti (2011, p. 43) conceituam a postura corporal como,



“a posição que o corpo assume no espaço em função do equilíbrio dos quatro constituintes anatômicos da coluna vertebral: vértebras, discos, articulações e músculos”.

Para Bracciali e Villarta (2000), a postura adequada permite que o corpo possa se proteger de possíveis lesões, de forma ativa e para todos os segmentos corporais.

Na infância e adolescência, há maior suscetibilidade a ocorrências de problemas posturais decorrentes dos ajustes que ocorrem em função das mudanças constantes e específicas do corpo e do psicossocial. As estruturas e os segmentos corpóreos. O crescimento e desenvolvimento da estrutura óssea da criança precisam acontecer de forma equilibrada e harmoniosa para obtenção da postura adequada, e conseqüentemente, uma vida mais saudável e com qualidade de vida. Detsch et. al. (2007) reforça ao afirmar que grande parte dos problemas relacionados à postura corporal, tem seu princípio no período de crescimento e desenvolvimento da criança.

Na escola, existem situações que favorecem o aparecimento de alterações posturais. Um dos fatores que provoca os desconfortos é a permanência da postura sentada por longos períodos do dia, geralmente em posições inadequadas, com esforços intensos às estruturas que fazem a manutenção do equilíbrio corporal. A posição incorreta do corpo assumida no mobiliário escolar pelos educandos possibilita o surgimento de desvios na coluna vertebral, ou ainda acometimento de dores nos casos mais intensos. Conforme Souchard (1996 *apud* Stael; Lima, 2008 p. 5) comenta que:

[...] as síndromes posturais da coluna vertebral nem sempre são bem visíveis ou definidas. A evolução é lenta e muitas vezes, indolor e imperceptível na fase de crescimento, frequentemente na fase adulta, com o problema já instalado, é que o indivíduo tem a consciência da gravidade da situação.

Leboeuf-Yde e Kyvik (1998 *apud* MOREIRA, 2008, p. 11) no estudo com 29.424 gêmeos nascidos entre 1953 a 1982, propuseram identificar em qual idade a dor na coluna lombar começaria a se tornar um problema comum. O resultado indicou que 7% dos pesquisados que relataram sentir dores nas costas estavam no início da adolescência. Os



estudos continuados demonstraram nas faixas etárias e sensações que 67% sentiam dores também na fase adulta, ou pelo menos sentiram uma vez na vida.

Pesquisa realizada por Hestbaek et. al. (2006 apud MOREIRA, 2008, p. 11) identificaram que pessoas com os sintomas de dores nas costas na infância e adolescência são contínuas na fase adulta.

Diversas pesquisas buscam identificar quais os fatores possíveis que desencadeiam estas alterações posturais que resultam em dores nas costas de crianças e adolescentes, dentre eles Krann (2014), Moreira (2008) e Tribastone (2001) afirmam existir fatores intrínsecos e extrínsecos à causa, como,

[...] a hereditariedade, ambiente e condições físicas, [...] emocionais, socioeconômicos, a biomecânica corporal, parâmetros antropométricos e por maturações ligadas ao crescimento e desenvolvimento humano, as doenças e o estilo de vida, entre outros.

Sjolie e Ljunggren, Feldmann e al. (2001, apud MOREIRA, 2008, p. 12), Vanícola (2007), verificaram em suas pesquisas com crianças que muitos dos distúrbios posturais na fase de crescimento e desenvolvimento estão relacionados à falta de flexibilidade nos músculos relacionados à manutenção postural. E ainda, a ocorrência de interferências de mobilidade e força muscular-esqueléticas com deficiências no alinhamento de membros inferiores na região do quadril e coluna, causando instabilidades nas estruturas da postura corporal.

Na fase de desenvolvimento infantil, estudos citam que dores na região lombar e escoliose foram os problemas mais identificados nesta fase. Moreira (2008, p. 12) afirma, “[...] a dor lombar manifesta-se no início da puberdade e mantém-se na idade adulta [...]”, enquanto que Araujo (2012, p. 106) relata ser:

[...] uma das principais ocorrências ortopédicas entre crianças e adolescentes, [...] e 80% dos problemas posturais tem início da infância e confirmando-se na adolescência, devido aos maus hábitos do cotidiano durante o crescimento e desenvolvimento, principalmente durante o período escolar.



De todo o exposto, fica evidente que a orientação postural contribui para prevenção de possíveis problemas na coluna vertebral que acompanha até na fase adulta da criança. Logo, torna-se necessário conhecer a importância da intervenção preventiva sobre a postura corporal. Para tanto, o ambiente escolar pode contribuir para essa possibilidade, em específico por meio das aulas de Educação Física.

## 2 A INTERVENÇÃO PREVENTIVA SOBRE A POSTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Pesquisas relatam problemas relacionados à postura corporal no âmbito educacional. No entanto, poucos dão continuidade ao trabalho com o processo de intervenção para prevenção ou tratamento após a detecção de alterações posturais e dores nas costas dos educandos.

Vanícola et al. (2007) conceitua a intervenção postural em ação pedagógica com vivências e aprendizagem à aquisição de conhecimentos e comportamentos que influenciam nos hábitos posturais realizados ao longo da vida.] Candotti (2011) pontua que o objetivo da educação postural orienta quanto ao posicionamento do corpo e as conseqüências de adoção de postura corporal irregulares, bem como, informa sobre as maneiras preventivas de realizar as atividades cotidianas de forma adequadas, com mudanças positivas à saúde e qualidade de vida.

A disciplina de Educação Física Escolar propõe-se a cumprir seu papel social em socializar conhecimentos sobre a cultura corporal aos educandos, com intencionalidade que permita a elaboração e ressignificação do espaço social. E ainda, proporcionar estímulos às diversas potencialidades dos discentes, de forma plena em suas representações, suas ideias e conceitos produzidos por meio da consciência social.

No que tange a educação postural, a Educação Física Escolar pode contribuir com a realização de diagnósticos e intervenções para conscientizar os educandos sobre a necessidade de conhecer o próprio corpo, tanto nos aspectos anatômicos e cinesio-fisiológicos, quanto o corpo no espaço social, com ações conscientes e preventivas aos problemas posturais. Candotti et al. (2011, p. 59) reforça esse pensamento ao destacar:



[...] a importância do ensino de conhecimentos de anatomia e biomecânica, e hábitos posturais adequados nas atividades de vida diária na infância, visto que a postura adequada ou a correção precoce de desvios posturais nessa fase possibilitam padrões posturais adequados na vida adulta.

Barbosa (2010, p. 38) pontua que o professor de Educação Física deve colaborar nas ações preventivas para possíveis alterações posturais, bem como, na detecção precoce das mesmas, pois, “[...] podem planejar formas de intervenção pedagógica objetivando a consciência corporal do aluno, [...] adotar cuidados com a sua postura dentro e fora do ambiente escolar”. Sendo assim, práxis do docente necessita mediar os conhecimentos que tenham sentido ou significado que permitam ao educando transformar seu espaço social e individual de forma dialética e contextualizada, com domínio pleno de suas ações e prática consciente.

Vanícola (2007, p. 307) quando comenta as ações de intervenções e suas influências na melhoria da aprendizagem sobre a postura, destaca o pensamento de Shumaway-Cook e Woollacott (2003 apud VANÍCOLA, 2007, p. 307) quanto à necessidade em utilizar diferentes metodologias de aprendizagem, e assim:

[...] a implementação de programas de exercícios, voltados a reeducação postural, [...] estratégias como a utilização de feedback visual e somatosensorial devem ser empregadas, como seria esperado em qualquer ambiente de aprendizagem de movimentos.

Estudos demonstraram que programas de intervenção foram realizados com o propósito de ensinar e corrigir problemas relacionados à postura corporal, e muitas das intenções preventivas e terapêuticas propostas apresentaram melhorias com eficiência. Como relata Gómez-Conesa (2001, apud RITTER, 2003, p. 16), após a aplicação do programa postural com escolares do ensino fundamental obteve-se resultados significativos com a melhora do conhecimento e práticas relacionados à postura corporal.



Ritter (2003) ainda reforça que alguns programas adotam o método da Escola Postural, articulando aulas teóricas e práticas (intervenção) com abordagens anato-funcional e biomecânica aplicada às ações do cotidiano, e assim, auxiliam na melhoria postural e evita o surgimento de dores nas costas.

A escola é um espaço ideal para mediar aprendizagem de conceitos e comportamentos diversos à infância, com possibilidades para minimizar problemas posturais futuros. Krann (2014 p. 1) reforça que o trabalho de intervenção educativa e preventiva quanto aos problemas posturais podem ser amenizados quando iniciando na fase infantil.

As estratégias no âmbito educacional devem ser voltadas para ações pedagógicas de conscientização que envolva formas de abordagem do conteúdo sobre postura com o educando, havendo compreensão e aplicação em seu meio social.

Rebolho (2005) realizou intervenções por meio de histórias em quadrinho como estratégia educativa sobre a postura corporal na infância escolar, e verificou ser uma metodologia para mediar conhecimentos científicos de forma precisa, atrativa, divertida que facilita a aprendizagem de conteúdos ligados à postura corporal com intencionalidade às ações educativas e preventivas a saúde do educando.

Birbaumeret (1994 apud VANÍCOLA, 2007) em seu experimento com sessões de correção postural aplicada para adolescentes, notou significativa melhora em indivíduos que apresentavam problemas posturais.

Em outra pesquisa, há o reforço sobre a importância dos processos de intervenção no ambiente escolar com orientações práticas e teóricas. Como cita DenBoer et al. (1999 apud VANÍCOLA, 2007), foram utilizadas práticas físicas que orientavam por meio do movimento corporal que pudesse ajudar a corrigir deformidades da coluna de estudantes. Ao final do estudo, comprovaram ser um método interessante para minimizar os problemas posturais enfrentados na fase de crescimento das crianças nos bancos escolares.

Quanto à mediação teórica, ocorreram consideráveis mudanças comportamentais quanto à postura, pois a representação mental do movimento facilita à aprendizagem, conforme, Vanícola (2007, p. 309), “subliminar dos mesmos músculos que são ativados durante a prática motora [...]”.





As intervenções sob a ótica das orientações teóricas, ou seja, por exposições orais, demonstrações visuais, entre outras, objetiva uma melhor compreensão cognitiva de atitudes posturais, levando a uma adaptação do sistema nervoso central (neurônios do córtex cerebral), e conseqüentemente, melhoria do alinhamento postural.

Stael e Lima (2008, p. 6) afirmam ser primordial a socialização de conteúdos e procedimentos à educação da postura corporal por meio da Educação Física escolar, pois o:

[...] desequilíbrio postural na fase escolar está diretamente influenciada com as atitudes assumidas pelos professores de Educação Física [...] planejar formas de intervenção pedagógica objetivando a consciência corporal do aluno, que conheça seus limites e possibilidades do seu corpo, e possa adotar cuidados com sua postura dentro e fora do ambiente escolar e disseminar esses conhecimentos junto a seus familiares.

Pontua-se a necessidade de ações ou programas de orientação postural que possam ajudar os educandos compreender melhor o posicionamento do corpo no ambiente social, bem como, prevenir possíveis alterações da postura. Como destaca Candotti et al. (2011, p. 70):

o ensino da educação postural deve começar no ensino fundamental, por meio de conteúdos teóricos e práticos sobre a coluna vertebral e postura adequada, [...] informá-las sobre a importância de melhores posicionamentos de postura no intuito de prevenir os desequilíbrios posturais, [...] possibilitam padrões posturais adequados na vida adulta.

Do exposto, verifica-se ser função escolar propiciar ambientes de aprendizagem que permitam aos educandos a aquisição de conhecimentos necessários à manutenção da saúde e qualidade de vida. Ao professor de Educação Física é de sua responsabilidade social, mediar conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos para melhor apropriação dos saberes ligados à saúde postural, e uso de metodologias e estratégias preventivas diversas à formação do ser humano com consciência corporal e interação crítica com o outro e o seu meio social.



### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo em questão é a continuidade de um trabalho realizado desde 2012, publicado por Lima (2013), cujo objetivo foi conhecer a incidência de dores nas costas, e quais os fatores principais que resultam no incomodo ou alterações posturais no ambiente escolar. Os resultados da pesquisa comprovaram que as crianças tinham ou já haviam sentido dores nas costas, e o fator que apresentou queixas bem significativas que poderia provocar a dor foi ao transportar a mochila escolar.

Com base no resultado da pesquisa citada acima, foi estruturada a implementação de orientações e conscientização à adoção de atitudes posturais positivas, com sessões educativas, o uso correto de mobiliários, bem como o incentivo de exercícios físicos que favorecem a manutenção músculo-esqueléticas da pesquisa de 2013.

O estudo caracteriza-se como pesquisa descritiva, com análise qualitativa e quantitativa dos dados, que objetiva discorrer os resultados obtidos sobre ações de intervenção para conscientização sobre a necessidade de uma postura corporal adequada à saúde, por meio das aulas de Educação Física aos estudantes do ensino fundamental I.

Após a permissão da direção à realização da pesquisa na instituição municipal, houve a convocação do público alvo por meio de comunicação verbal para aplicação dos questionários.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas: a primeira em maio de 2013, e a segunda em agosto de 2013. Participaram do estudo quarenta e sete estudantes do 4º e 5º anos, matriculados na rede municipal de uma cidade do Norte do Estado do Paraná. Desses, 25 (52%) são do gênero masculino e 22 (45,83%) são do gênero feminino.

No momento da avaliação diagnóstica pré-orientação/intervenção foi aplicado um questionário para avaliação sobre a concepção de postura corporal. O instrumento de coleta de dados é composto de dez questões fechadas a serem assinaladas com um X nas opções que os educandos acreditavam estarem corretas, conforme o questionamento, sob a supervisão da responsável pela pesquisa.

Os participantes foram conscientizados sobre a importância da participação de todos na pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados foram idênticos quanto às questões



abordadas, porém, com aplicação em dois momentos diferentes, um antes do processo de intervenção e outro após ações de intervenção.

As questões com múltiplas escolhas indagaram sobre a posição postural sentada, em pé, deitada, no transporte de mochila escolar e a mudança de objetos com levantamento do peso desde o chão até outro espaço. Em cada uma das opções sugeridas, eles tinham que assinalar qual postura era a mais adequada para uma determinada posição.

Após obter o diagnóstico por meio do questionário sobre a concepção da postura corporal (pré-orientação/intervenção), foi realizada ações de intervenção para aprendizagem de conceitos e comportamentos relacionados a postura corporal no ambiente educacional por meio das aulas de Educação Física.

As ações interventivas ocorreram: a) por meio de palestra para professores, alunos, equipe pedagógica e funcionários da escola, ministrada por um Fisioterapeuta, que prestou orientações específicas sobre postura corporal; b) aulas práticas com demonstrações de situações corretas e incorretas sobre a postura corporal e o comportamento diante das posições no cotidiano do aluno; c) sessões educativas com estudo de conceitos sobre anatomia músculo-esqueléticas da postura corporal e doenças causadas por adoção de má postura; d) demonstrações de figuras músculo-esqueléticas, desvios, alterações posturais relacionadas; e) aulas expositivas e dialógicas com técnica de movimentos corporais que atuam na manutenção da boa postura.

Posteriormente, foi reaplicado o questionário pós-orientação/intervenção para analisar se houve mudança de conceitos quanto à postura corporal, com questões seguindo o mesmo padrão do momento de diagnóstico na pré-orientação/intervenção.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As questões 1, 2, 3, abordam sobre postura corporal na posição sentada. Na questão 1, pergunta-se aos educandos qual o jeito adequado de ficar com as costas na posição sentada. Nas repostas da pré-orientação/intervenção foram 80,86%, pós-orientação/intervenção 93,61% disseram que deve estar reta encostada na carteira. Quanto a questão 2, questiona-se sobre a adequação do bumbum no acento. Na situação pré-orientação/intervenção, 93,02%, e na pós-orientação/intervenção 91,49% alegaram ser perto da cadeira sem escorregar para



frente. Na questão 3, questiona-se sobre a maneira adequada dos pés ficarem. No momento da pré-orientação/intervenção 91,49%, na pós-orientação/intervenção 93,61% dos educandos disseram que deve alcançar o chão, ficando retos e apoiados.

Nota-se que nas três primeiras questões os resultados revelaram que o trabalho de orientação/intervenção de educação postural promoveu modificações positivas na conscientização sobre a postura adequada ao sentar. Vê-se como essencial socializar os conhecimentos teóricos e práticos que colaboram para evitar possíveis alterações da postura corporal. Eastman (1976 apud BANKOF, 2004) em sua pesquisa com foque na ergonomia da posição sentada em escolares, com análise das medidas corporais, bem como, a posição da costa no plano e inclinado. Observou em seus resultados que quanto mais ereta estiver a coluna do educando, ocasiona a redução da fadiga e desconfortos da postura corporal sentada. Zapater et al. (2004) reforça sobre a necessidade de intervenções preventivas quanto as ações cotidianas na idade escolar, à adoção de hábitos saudáveis e um corpo mais eficiente, inclusive na fase adulta.

As questões 4, 5, 6, abordam a postura corporal em pé. Na questão 4, questiona-se sobre a maneira adequada de posicionar a cabeça, e 93,61% na pré-orientação/intervenção; 95,74% na situação pós-orientação/intervenção apontaram que a maneira adequada da cabeça é olhando para frente. Quanto ao posicionamento adequado das costas, na questão 5, 93,61% na situação pré-orientação/intervenção, e 95,74% na situação pós-orientação/intervenção, disseram que o adequado é ficar com as costas na posição reta. Na questão 6, questiona-se sobre a maneira adequada dos pés ficarem, e 63,82% pré-orientação/intervenção; e na pós-orientação/intervenção, 87,23% assinalaram que devem ficar juntos.

Ao observar a quarta, quinta e sexta questão, nota-se que houve mudanças no aprendizado das atitudes posturais, tanto no pré, como no pós, sendo efetiva e notável a conscientização sobre os cuidados que devem ter com a postura corporal à melhoria da saúde funcional do corpo. Portanto, o alinhamento corporal em pé com consciência postural adequada, com uma base ampliada (pés afastados) permite ao corpo um equilíbrio corporal mais estável, e minimiza os esforços e desconfortos da coluna vertebral.



Rasch e Burke (1977 apud BANKOFF, 2004) reforçam ao dizer que é necessário a boa postura, e sugere que a posição em pé deve satisfazer funcionalmente as necessidades do corpo com respeito às individualidades de cada pessoa.

Na questão 7, questiona-se sobre a maneira de carregar a mochila. Na pré-orientação/intervenção 95%, na pós-orientação/intervenção 93,61%, destacaram que a mochila deve ser transportada nas costas, com uma alça em cada ombro. Percebe-se que houve modificações ao comparar os resultados com decréscimo de percentual. Isso aconteceu por influência das explicações do palestrante fisioterapeuta sobre a mochila escolar, e como deve ser carregada, ressaltando a importância em revezar o tempo em cada parte do corpo transporta-a, ou seja, não carregar só de uma maneira por muito tempo. Essa informação influenciou nas respostas dos educandos na pós-orientação/intervenção quanto a aprendizagem sobre a ergonomia adequada ao transportar a mochila escolar. A literatura já se opõe a esta afirmação quando Fernandes (2007, p. 01) e Rebolho (2005) comentam, “[...] o transporte deve acontecer com apoio nos dois ombros e que as crianças devem ser orientadas sobre o uso correto das mochilas”.

A mesma autora complementa:

[...] justifica-se a elaboração de programas de prevenção para diminuir os riscos de alterações e dores na região da coluna vertebral em escolares, originados do transporte e uso inadequado de mochilas escolares [...].

Quanto a forma adequada de ficar deitado, questionamento referente à questão 8, na situação pré-orientação/intervenção obteve resultados diferenciados em duas opções, porém com proximidades nos valores obtidos, 44,68% acreditam ser de lado, enquanto que 34,04% disseram ser de barriga para cima. Na situação pós-orientação/intervenção, 74,47% apontou ser de lado, enquanto que 21,27% apontaram ser para cima.

Verifica-se que no momento da pós-orientação/intervenção ocorreu um aumento do percentual quanto à opção deitar de lado ser a mais adequada, sendo notada a importância das ações educativas na conscientização do educando sobre os cuidados com a postura ao dormir. Pesquisa realizada por Rebolho (2005) mostrou que as ações interventivas de ensino,



memorização de conceitos e nas demonstrações práticas quanto a forma adequada para dormir também foram efetivas quanto à mudança no aprendizado, tanto na pré, como na pós-intervenção.

Nas questões 9 e 10, ambas abordam sobre o levantamento e transporte de objetos. Na questão 9 questiona-se sobre o jeito adequado de abaixar, pegar e levantar um objeto do chão. Na situação pré-orientação/intervenção os percentuais obtidos se igualaram em duas opções, 46,80% assinalaram que os objetos devem ser levantados com a ajuda das costas, e na outra opção, com a ajuda dos joelhos. Na situação pós-orientação/intervenção 87,23% afirmaram que o adequado ao levantar objetos é com a ajuda dos joelhos, na posição agachada. Não diferente de outros questionamentos anteriores, após a intervenção, os educandos demonstraram apropriação de conhecimentos e conceitos sobre a postura adequada para o transporte de pesos.

Quanto a questão 10, esta questiona sobre o jeito adequado de mudar ou transportar um objeto. Na pré-orientação/intervenção 70%, e na pós 89,37%, destacam que seria realizada de frente para o objeto, segura nas duas mãos e gira com o objeto próximo ao corpo. Portanto, é de suma importância conhecer as técnicas corretas para proteção da coluna vertebral, e evitar sobrecargas que possam prejudicar sua funcionalidade e biomecânica de movimento ao segurar ou deslocar-se com pesos que possam causar desalinhamentos posturais.

Reforça Panjabi (1990 apud TEIXEIRA & VANÍCOLA, 2001, p. 6) ao comentar que “quando se carrega um peso longe do eixo principal do corpo, o braço de alavanca para a realização do movimento aumenta, gerando em contrapartida maior sobrecarga nos discos lombares. [...] quanto mais próximo o peso a ser carregado estiver do corpo, menos sobrecarga será imposta à coluna lombar”. Assim, quanto maior a carga a ser transportada, maiores são os cuidados com a postura corporal para evitar lesões ou traumas físicos e funcionais a coluna vertebral.

## 5 CONSIDERAÇÕES

O estudo teve como base a pesquisa descritiva, com análise quantitativa e qualitativa dos dados, que objetiva discorrer os resultados obtidos sobre ações de intervenção para



conscientização sobre a necessidade de uma postura corporal adequada à saúde, por meio das aulas de Educação Física aos estudantes do ensino fundamental I.

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário com 10 questões fechadas, aplicado em dois momentos. No primeiro, destinou-se para pré-orientação/intervenção, e na situação posterior para pós-orientação/intervenção.

As ações pedagógicas e educativas de caráter preventivo foram estruturadas à favorecer à aprendizagem de conceitos e mudanças de comportamentos de hábitos posturais no ambiente educacional. Participaram do estudo 47 educandos do 4º e 5º ano, de uma escola pública da rede municipal de ensino de um município do norte pioneiro do Estado do Paraná.

Com base na proposta estabelecida, os resultados comprovaram que as ações de orientação e intervenção realizadas nas aulas de Educação Física contribuíram para a conscientização e a aprendizagem de conhecimentos sobre a postura corporal adequada a ser praticada no cotidiano. Estas ações atuam como prevenção contra possíveis desconfortos, alterações ou desvios na região da coluna, ocasionadas pela prática de má postura no ambiente educativo, já que a criança permanece na escola por longo período.

Nas aulas de orientações educativas, os alunos obtiveram aprendizagem de mecanismos que os auxiliarão apreensão das técnicas de equilíbrio e consciência corporal para alinhamento postural, bem como, exercícios e técnicas de posicionamento do corpo que ocasionasse a redução dos desconfortos e a fadiga das estruturas envolvidas na sustentação da coluna vertebral.

Quanto as ações de pré-orientação e intervenção (questionário 1), verificou-se que os apontamentos de posicionamento corporal demonstraram conhecer a forma adequada de manter a postura corporal no cotidiano.

No entanto, os resultados obtidos na aplicação do questionário 2 após as ações de orientação e intervenção apresentaram percentuais ainda mais elevados. Acredita-se que a aplicação das aulas expositivas à aprendizagem de conceitos e comportamentos relacionados a postura corporal, palestra, aulas práticas com sessões educativas das situações corretas e incorretas, bem como, prática de técnica de movimentos corporais que atuam na manutenção da boa postura tenha influenciado positivamente nos resultados.



Na compreensão das atitudes corporais e os conceitos apreendidos sobre a postura corporal alcançou o resultado almejado para o estudo motivado pela participação da comunidade escolar e a ação efetiva por meio da Educação Física nas intervenções realizadas com os educandos.

Vale ressaltar, que a escola é o ambiente propício a ocorrência de alterações posturais devido aos diversos fatores que comprometem o alinhamento da coluna vertebral, como: mobiliários, posição sentada prolongada, mochilas com excesso de carga, entre outros.

Torna-se imprescindível o comprometimento da disciplina de Educação Física e ao docente com formação e qualificação devidas, em preocupar-se com o desenvolvimento humano, e a otimização em orientar e conscientizar, preventivamente, a todos da comunidade escolar sobre a necessidade de aquisição de hábitos posturais saudáveis, o equilíbrio e alinhamento corporal, utilizando-se das mais variadas metodologias e instrumentos que permitam a manutenção da saúde e qualidade de vida dos seres humanos.

A inclusão efetiva de conteúdos relacionados à postura corporal em todos os anos escolares do Ensino Fundamental I, bem como constantes mediações e orientações junto aos pais, para que os mesmos sejam ativos em participar na saúde postural do filho no cotidiano da vida fora do âmbito escolar, à adoção de atitudes positivas quanto aos hábitos posturais, e continuar com os incentivos à prática de atividades físicas como forma de prevenir malefícios à saúde em todos os seus aspectos.

## 6 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. G. DOS S. et al. **Incidência de escoliose com excesso de carga nas mochilas em crianças de 6 a 10 anos.** 2011. Revista Brasileira de Fisioterapia do Exercício. Volume 11. N° 2-abril/junho 2012.

BANKOFF, P. C. **Estudo da postura corporal e aspectos nutricionais em escolares do ensino fundamental da rede pública.** 2004. 73f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto). Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP. Disponível em: <[www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000341876](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000341876)> Acesso em: 02 jun 2014.

BARBOSA, L. M. F. DE M. **Educação física escolar como contribuição para prevenção de problemas posturais da coluna vertebral.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Nove de Julho. São Paulo. 2010. Disponível em:





<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2011/educacaofisica/monografia/edfecoluna.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/educacaofisica/monografia/edfecoluna.pdf)> Acesso em: 15 jul 2014.

BRACCIALLI, L. M. P.; VILARTA, R. **Aspectos a serem considerados na elaboração de programas de prevenção e orientação de problemas posturais.** Rev. Paulista de Educação Física – São Paulo, 14 (2):159 -71, jul./dez. 2000.

CANDOTTI, T. C. et al. **A educação postural como conteúdo curricular da educação física no ensino fundamental nas escolas da cidade de Montenegro/RS.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS. Revista Movimento. Vol. 17. N° 3. Julio-setembro. p. 57-77. 2011.

DETSCH, C. et al. Prevalência de alterações posturais em escolares do ensino médio em uma cidade no sul do Brasil. **Revista Panamericana de Salud Publica**, Washington, v. 21, n. 4, p. 231-238. 2007.

\_\_\_\_\_. **A incidência de desvios posturais em meninas de 6 a 17 anos da cidade de Novo Amburgo.** Revista Movimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul-RS. v. 7, n. 15 2001. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2622>>. Acesso em: 15 jul 2014.

FERNANDES, S. M. DE S. **Efeitos de sessões educativas no uso das mochilas escolares em estudantes do ensino fundamental I.** Revista Brasileira de Fisioterapia. São Carlos-SP. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v12n6/aop002>>. Acesso em: 15 jul 2014.

STAEL, M. H. DE S; LIMA, D. F. DE; **Educação postural corporal preventiva: uma abordagem a partir da medida do peso da mochila escolar em relação à massa corporal de escolares do Colégio Estadual de Renascença-PR.** 2008. Disponíveis em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2372-8.pdf>>. Acesso em: 10 de mar 2014.

KRANN, A. C. et al. **Trabalho educativo postural: prevenção em pré-escolares.** Centro Universitário Franciscano-UNIFRA. Fórum de Fisioterapia. In. Fórum de Fisioterapia. s/a Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/forumfisio/Trabalhos/5012.pdf>>. Acesso em: 02 jan 2014.

LIMA, L. R. F. **A contribuição da educação física escolar para a prevenção de problemas relacionados com a postura corporal.** 2013. Disponível em: <[primitivomoacyr.weebly.com/.../a\\_contribuio\\_da\\_educacao\\_fisica\\_escolar\\_](http://primitivomoacyr.weebly.com/.../a_contribuio_da_educacao_fisica_escolar_)>. Acesso em: 28 ago 2014.

MOREIRA, S. **Características da Postura Corporal de escolares da rede municipal de ensino de Porto Alegre.** 2008. 101f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento



Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14728>> . Acesso em: 15 mar. 2014.

REBOLHO, M. C. T. **Efeitos da educação postural nas mudanças de hábitos em escolares das 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado Ciências em Fisiopatologia Experimental) da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. 2005. 87f. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5160/tde-29092005-160511/pt-br.php>> . Acesso em 01 ago 2014.

RITTER, A. L. DA S. **Programa postural para escolares do ensino fundamental.** 2003. 84 fl. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Porto Alegre-RS. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3094>>. Acesso em: 15 maio 2014.

STAEL, M. H. DE S.; LIMA, D. F. DE. **Educação postural corporal preventiva: uma abordagem a partir da medida do peso da mochila em relação à massa corporal de escolares do colégio estadual de Renascença-PR.** 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2372-8.pdf>> Acesso em: 01 ago 2014.

TEIXEIRA, L.R. & VANÍCOLA, M.C. **A Postura Corporal nos Programas de Educação Física.** Revista da Escola Superior de Educação Física de Pernambuco. v.1,n.1, (7 - 14), 2001. Disponível em: <[www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/.../tapiropostura-corporal.doc](http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/.../tapiropostura-corporal.doc)>. Acesso em: 25 mar 2014.

TRIBASTONE, F. **Tratado De Exercícios Corretivos Aplicados à reeducação motora postural.** São Paulo: Manole,2001, p.411.

VANÍCOLA, M. C. et al. **Reeducação postural.** Motriz. Rio Claro –SP. v. 13. n° 4. p. 305-311. out/dez. 2007.

ZAPATER, A. R. et al. **Postura sentada:** a eficácia de um programa de educação postural para escolares. Ciência & Saúde Coletiva. Rio de Janeiro. v. 9. n° 1. p. 191-199.2004.



## **AVALIAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ESTADO DO PARANÁ**

VICENTE, Accacia Andrezza de Araujo  
accacia\_ramones@hotmail.com

OLIVEIRA, Luiz Antonio de  
luizantonio@uenp.edu.br

**Tipo de Pesquisa – Pós Graduação  
Grupo Temático – Intervenção Pedagógica**

### **RESUMO**

O presente artigo parte dos estudos e pesquisas realizados em pós graduação de Alfabetização e Letramento, bem como no Grupo de Pesquisas em Educação – GEPEDUC, e realiza uma análise de como a Avaliação é vista e realizada no processo de Alfabetização e Letramento no Estado do Paraná. Para isso, a metodologia usada foram as análises de fontes bibliográficas e documentais sobre a temática. Como problema, busca-se responder o questionamento, Qual o sentido da avaliação no letrar e alfabetizar? Desta forma, os objetivos são os seguintes: Socializar os aspectos que corroboram para uma eficaz avaliação escolar na fase de alfabetização e letramento. Compreender o que é avaliação formativa e somativa. Examinar o papel do professor alfabetizador no processo de avaliação escolar. Analisar como se efetiva a avaliação no ambiente alfabetizador. Como hipótese acredita-se que a avaliação, deve ser uma prática em que o processo de ensino-aprendizagem seja o foco e, o aluno, o alvo de análise juntamente com o docente e seu trabalho desenvolvido no ambiente educacional. O artigo inicia-se buscando compreender o significado do que são aspectos formativos e somativos. Após, ressalta o papel ativo do docente no processo de Avaliação e as consequências opcionais do professor quanto a avaliação progressista e a avaliação tradicional. Por fim, demonstra como acontece a Avaliação no Estado do Paraná e como deveria efetivar-se. Neste aspecto, o Estado do Paraná, não efetiva o que diz os documentos oficiais a respeito de Avaliação, o que se vê é a reprodução instrumentalista avaliativa, ocasionando assim déficit no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliação; Alfabetização; Letramento; Educação Infantil.

### **INTRODUÇÃO**

A avaliação escolar é uma temática exaustivamente discutida, no entanto, estima-se ser um dos temas mais contraditórios e de grandes discordâncias entre os adeptos da escola tradicional e da escola progressista. É inerente citar que avaliar meramente por avaliar faz



com que tal processo se perca em seu aspecto social juntamente com os sujeitos envolvidos no processo – escola, professor, aluno.

O processo de avaliação escolar na etapa de letramento e alfabetização, iniciado na Educação Infantil e finalizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem grande relevância na concretização da aquisição dos aspectos cognitivos na criança e, no desejável trabalho docente. Quando este processo não ocorre de forma incisiva, acarretam-se vários aspectos negativos. Nos casos mais extremos, a evasão escolar é a maior consequência de um processo de avaliação falho. Como se trata de uma via de duas mãos, a avaliação deve olhar tanto para o professor e suas metodologias de ensino, bem como, se tal processo não está sendo reflexo de coerção. No caso do aluno, seu desempenho não deve ser mensurado apenas, também não se pode compará-lo com outro aluno, a checagem carece ser feita dele com ele mesmo, e seu desempenho no decorrer do ano letivo.

Não há como tratar de Avaliação escolar desvincilando-a da dimensão política que a acometem, pois, trata-se de um ato sociológico, sendo assim, carrega toda uma ideologia, seja ela progressista ou reprodutora social e, isso acaba por definir o papel da escola e dos seus sujeitos diante da sociedade vigente.

Com o problema de pesquisa delimitado em: qual o sentido da avaliação no letrar e alfabetizar? Objetivados por: socializar os aspectos que corroboram para uma eficaz avaliação escolar na fase de alfabetização e letramento; compreender o que é avaliação formativa e somativa; examinar o papel do professor alfabetizador no processo de avaliação escolar e analisar como se efetiva a avaliação no ambiente alfabetizador. Ressaltando-se como hipótese em que a avaliação hoje na fase de alfabetização e letramento é compreendida como um processo que engloba duas partes indissociáveis – a somativa e a formativa -. Nesse aspecto, o papel do professor é fazer com que esse processo se efetive em sala de aula, avaliando o aluno de forma diagnóstica, sem comparações externas, além de, não usar o processo de avaliação como forma de coerção disciplinar. Então, a avaliação, deve ser uma prática em que o processo de ensino-aprendizagem seja o foco e, o aluno, o alvo de análise juntamente com o docente e seu trabalho desenvolvido no ambiente educacional, buscou-se discutir tais pontos de divergência no âmbito da alfabetização e do letramento, ou seja, o papel da avaliação escolar nos primeiros anos escolares da criança.



O texto está organizado em três seções, sendo que a primeira, denominada de A Avaliação: Aspectos formativos e somativos refere-se à compreensão dos aspectos formativos – visão global da avaliação – e dos aspectos somativos – visão mensuradora da avaliação – colaboram para o desvelamento de um novo agir, principalmente em relação à Educação Infantil, no qual o aspecto formativo deve ser preponderante.

Enquanto, na segunda seção, denominada de o professor e seu papel no processo de Avaliação na fase de Alfabetização e Letramento, busca ressaltar que, o professor consciente da função da avaliação e de seu papel nesse processo entende que a mesma não deve ser usada como forma de coerção ou meramente um instrumento avaliativo burocrático. O que se percebe, perante a postura docente na forma de avaliar, é que se avalia porque há uma verticalização do sistema que ordena que seja desta forma, ou avalia-se para classificar. Nessa perspectiva corre-se o risco de marginalizar aquele que já está à margem, e isso não sendo suficiente, avalia-se o que não há para avaliar. Nesse aspecto, esquece-se que o desenvolvimento cognitivo do aluno é o alvo a ser atingido, portanto a intencionalidade da avaliação escolar deve ser preservada.

A terceira seção intitulada de Avaliação: como acontece e como deve acontecer vem dizer que no ambiente escolar, lócus de pluralidade e contradições ideológicas e sociais, a avaliação também é alvo desse pluralismo. A diversidade de juízos de valor acaba interferindo no bom andamento da temática analisada. No entanto, conhecer o que os documentos oficiais da educação mencionam sobre a temática em cada nível e modalidade de ensino é o melhor caminho para iniciar a jornada de mudança para um novo tipo de avaliação, mais justa, coerente com a perspectiva seguida e que ajude o aluno a superar-se socialmente, rompendo padrões arraigados que necessitamos superar.

## 1 A AVALIAÇÃO: ASPECTOS FORMATIVOS E SOMATIVOS.

A avaliação escolar envolve todo o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade de suas práticas pedagógicas e avaliativas.

Você sabe o que é e, no entanto, não sabe. Mas isso é contraditório. Certas coisas são melhores do que outras, ou seja, têm mais qualidade. Porém,



quando se tenta definir a qualidade, abstraída das coisas nas quais se manifesta, ela desaparece no avaliar. Não há nada sobre o que falar. Por outro lado, se você não sabe definir a qualidade, como sabe o que ela é, ou mesmo que ela existe? Se ninguém sabe o que ela é, para todos os efeitos ela não existe. Mas, para todos os efeitos, ela existe sim. Em que mais se baseiam o sistema de notas escolares? Por que as pessoas pagam uma fortuna por um objeto e jogam outro fora? Obviamente, certas coisas são melhores do que outras... Mas o que é esse “melhor”?...Assim, você fica andando em círculos, girando suas engrenagens, sem encontrar ponto algum em que se apoiar. Que diabo é a qualidade? Que é ela? (PIRSIG, 2009, p.183)

A avaliação constitui-se numa das questões piramidais da escola, e enfrentá-lo constitui-se num principais pilares para repensar a instituição de ensino, respeitados os graus das mesmas. Tal processo depende da própria da concepção da função da escola. Segundo Libâneo (1994) trata-se da transmissão e assimilação do saber científico. O que se constitui em sua condição de contribuidora na luta das camadas populares.

(...) se é verdade que os fatores externos afetam o funcionamento da escola, há uma tarefa a ser feita dentro dela, de assegurar uma organização pedagógica, didática, administrativa para um ensino de qualidade associado à luta concreta das camadas populares. (LIBÂNEO, 1994, p. 37).

Neste sentido, o papel da avaliação nessa compreensão da escola é garantir que a transmissão e a assimilação do conhecimento ocorram. É nesse aspecto que se engloba a avaliação escolar, ato esse, intencional e objetivado.

O Estado do Paraná, em consonância com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), refere-se à avaliação escolar “(...) como meio diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica” (PARANÁ, 2008).

Hoje, por se tratar de um processo diagnóstico e contínuo, a avaliação escolar gera algumas dúvidas e impasses por conta da visão reducionista e tradicional a que foi reduzida ao longo dos tempos.

De acordo com os documentos oficiais da educação nacional e paranaense, a avaliação escolar deve ser entendida como um processo inserido no processo educativo. Suas funções, diagnóstica, somativa e formativa, deverão oportunizar que o aluno seja avaliado a partir de sua própria aprendizagem, sem comparações externas, ao mesmo tempo em que se avalia o



trabalho de quem ensina e as condições da instituição no sentido de garantir o objetivo maior acima evidenciado. Apesar de um longo processo de discussão da questão, tem-se se tem visto que a

(...) atribuição de qualidade a essa realidade a partir de um padrão ideal dessa conduta, ou seja, o professor, tendo em suas mãos o resultado da aprendizagem do aluno, compara esses resultados com a expectativa de resultado que possui (padrão ideal de julgamento) e atribui-lhe uma qualidade de satisfatoriedade ou insatisfatoriedade. (LUCKESI, 1994, p. 43).

O processo de ensino-aprendizagem tem características avaliativas como: testar, medir e avaliar, no qual, testar refere-se a situação no qual o professor por meio de um teste verifica o desempenho do aluno, no entanto, nem tudo na educação é testável, pois a educação engloba os aspectos psicológicos e emocionais que, não há como aferir. Medir ou mensurar é valorar quantitativamente o desempenho dos alunos – notas – mas, assim como em testes, não há como mensurar todos os aspectos educacionais. Por isso, a avaliação é vista como o processo que melhor se enquadra na educação, pois, engloba tanto a interpretação quantitativa quanto a qualitativa para obter formas de contribuir com a criança como ser individual que está em um processo único de aprendizagem.

Nesse aspecto, podemos afirmar que há dois tipos de avaliação - a somativa e a formativa – que, entretanto, numa ótica emancipatória, são indissociáveis entre si. A avaliação formativa é vista como algo que deve acontecer ao longo do processo de ensino-aprendizagem com objetivo de orientar e reorientar o docente. Ao contrário da somativa que apenas ocorre ao final do processo de ensino-aprendizagem com o intuito de apreciação de resultados, portanto, este tipo de avaliação por si só é uma forma excludente de avaliação.

[...] é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa [...] a que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. (HADJI, 2001, p. 20).

De acordo com o referencial curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), na avaliação,



(...) deve-se ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas. Isso significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela. Assim, pode-se esperar, por exemplo, que a criança identifique seus colegas pelo nome apenas se foi dado a ela oportunidade para que pudesse conhecer o nome de todos e pudesse perceber que isso, além de ser algo importante e valorizado, tem uma função real. (BRASIL, 1998)

Assim, avaliação não deve ser confundida com instrumento avaliativo, a avaliação refere-se à totalidade do processo e instrumento avaliativo refere-se a algo provisório pertencente ao todo da avaliação. Portanto, prova não é avaliação, é atividade avaliativa e, o aluno não pode ser mensurado em sua aprendizagem por meio de apenas um instrumento avaliativo. Da mesma forma que é incoerente a discrepância entre formas de ensino (vide forma como se trabalha o conteúdo) e formas como se planeja os instrumentos de avaliação. O que se faz no cotidiano do ensino deverá ser realizado por ocasião do uso dos instrumentos avaliativos.

O processo de avaliação na educação infantil tem um olhar adequado para a idade e nível de cognição, nesse sentido, a parte somativa não é levada em consideração. A LDB 9394/96 em seu Art. 31 preconiza que a avaliação naquele segmento de ensino não pode ser vista como forma de promoção do aluno para a próxima etapa da educação e, sim como acompanhamento da aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação formativa é a forma mais adequada de análise do processo de ensino aprendizagem. Desta forma, o processo de avaliação quando é formativo consiste em coletar dados para reorientar o processo mais amplo de educação e ensino-aprendizagem. Assim, o individualismo que pode atingir a avaliação somativa perde o sentido.

Então, tantos nos Centros de Educação Infantil (CEI), quanto nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para crianças em fase de alfabetização e letramento, a avaliação formativa é imperativa. A avaliação somativa aos poucos se engloba à formativa, conforme a legislação permite e o alunado está cognitivamente preparado. Aliás, defendemos que avaliação somativa só tem sentido quando se tem preocupação com o processo formativo.





## 2 O PROFESSOR E SEU PAPEL NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O professor é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem em sua totalidade, ou seja, é ele que transmite os conteúdos a serem assimilados pelo aluno e também é responsável por parte dessa assimilação por meio das escolhas das metodologias mais adequadas à fase em que a criança encontra-se. Quando o aluno é avaliado em seu nível de aprendizagem, o docente também é avaliado em seu nível de ensino. Portanto, pode-se dizer que a avaliação orienta, a princípio, a prática pedagógica e por isso deve ser um processo sistematizado e intencional, no qual, observa-se se os objetivos propostos para o ensino estão se efetivando na aprendizagem.

Os problemas encontrados atualmente relacionados à avaliação remetem-se não apenas ao ensinar e aprender pode-se dizer que o autoritarismo como forma de trabalho docente, a depreciação relacional – melhores e piores – e a afetividade tendenciosa também afetam diretamente o processo avaliativo. Vale dizer que relações avaliativas autoritárias são decorrentes de uma sociedade marcada autoritária, de forma que o professor, e especialmente, o educador infantil, devem vigiar-se sobre a questão em suas práticas. Assim, uma avaliação crítica e emancipatória não são concebidas em um processo alienante e passivo. O ensino precisa ter significado para que a criatividade aflore (VASCONCELOS, 1994, p.37).

A dificuldade dos educadores e docentes em compreender a avaliação escolar como um processo contínuo e diagnóstico leva ao aparecimento de impasses e contradições quanto às práticas avaliativas. Não é difícil descobrir a insistência da visão reducionista da avaliação escolar, limitada a simples instrumento. Assim, ocasionam-se conflitos no ambiente escolar, cerceando o educando no tanger do processo de ensino-aprendizagem.

Métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. É preciso, então, pensar primeiro em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro. (HOFFMANN, 2009, p. 13).



Dentre os equívocos na práxis avaliativa encontramos a tendência a atribuir ao processo de avaliação algumas características que não condizem com o mesmo, como a de controle da (in) disciplina ou de motivador do aluno.

Na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o diagnóstico avaliativo é de suma importância para os próximos passos na evolução do ensino da criança, pois, é o primeiro contato que educandos têm com o ambiente escolar, constituindo-se em uma grande mudança na sua atividade principal, com a saída do ambiente familiar – a princípio círculo principal da criança – e passam a ficar integralmente nos CEI e nas escolas.

A respeito dessa transformação, Leontiev (1988), definiu que as atividades podem ser divididas em principal e secundária. O desenvolvimento psíquico depende da atividade principal e da relação que essa criança tem com a realidade. A atividade principal tem três características que são: a possibilidade de que dela surja outras atividades; em seus processos psíquicos ela pode ser reorganizada; ela é responsável pelas principais mudanças psicológicas da personalidade infantil em certo estágio de desenvolvimento e suas condições históricas concretas. A atividade principal se modifica conforme há a mudança de estágio.

Sob a ótica tradicional da avaliação escolar, o professorado não abarca as dimensões de uma visão emancipatória de avaliação – política, social e educacional – e acabam reduzindo-a a mero instrumento avaliativo, distorcendo o papel da avaliação. Na ótica progressista, a avaliação vista como um processo que faz parte de outro processo mais amplo, o processo educativo. Portanto, a Avaliação também é um ato político do docente.

Nesse sentido, compreendemos que avaliação não momento do professor provar criatividade, mas de dar sequencia a sua linha de trabalho, sempre procurando avaliar o fundamental e não o acessório. Não é corente um professor de postura pedagógica tradicional na sala de aula produzir provas reflexivas para seus alunos. Eles não estão preparados para esse tipo de coisa. Isso demanda refletir criticamente todas as partes do processo, inclusive, as que compõem a sociedade vigente, e analisar os alvos a serem alcançados fazem parte do cotidiano da sala de aula.

De acordo com Vasconcellos (1994), somente a tomada de consciência e o posicionamento do professor diante da função da avaliação escolar fará com que haja a superação de tal situação. Portanto, a sua superação da condição de mero instrumento



avaliativo começa com o reconhecimento do docente/educador como mediador do processo de ensino-aprendizagem em qualquer nível e modalidade de ensino.

Numa perspectiva de avaliação mediadora passamos a pensar diferente em avaliação, ousando e inventando indo além das críticas sobre as dificuldades ao fazer o jogo do contrário estaríamos fazendo diferente do que sempre se fez. Na dimensão da avaliação mediadora reconstruem-se as práticas avaliativas por meio de ações reflexivas e compromissos inerentes à ação de educar. O professor repensa sua prática constantemente e reconstrói o seu fazer pedagógico. (EMMEL; KRUL, 2011)

Nesse sentido, o estudo contínuo sobre a temática, questionando sempre o uso dos inúmeros instrumentos metodológicos é um dos caminhos da jornada que levará o professor a oportunizar ao educando e estudante superar-se socialmente por meio da educação. Sobretudo, os que atuam na formação da infância, devem ter clareza que cada pessoa é um ser único, e, por isso, o mais adequado é que ele opte pela avaliação formativa e sua função diagnóstica.

### 3 AVALIAÇÃO: COMO ACONTECE E COMO DEVE ACONTECER?

Não há como falar em escola, processo de ensino-aprendizagem, avaliação escolar e desenvolvimento cognitivo sem situar a sociedade presente. No Brasil atual onde o Estado é mínimo, reflexo de um típico país capitalista, esse panorama acaba por influenciar o ambiente escolar por meio de sua legislação educacional ou mesmo por incorporação ideológica por meio do professorado e equipe pedagógica. As Diretrizes curriculares da educação básica do estado do Paraná descrevem a avaliação escolar como “O meio diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem e também é instrumento investigativo da prática pedagógica, ou seja, a avaliação é um processo que está para o aluno e para o professor. (SEED/DEB-PR, 2008). Entretanto, o que se observa nos CEI e nas escolas é a reprodução alienada da avaliação escolar, uma forma confusa de entendimento do processo.

O tratamento que a ser dado ao processo de avaliação é o mesmo que acontece em todos dos processos educacionais, deve ser uma construção coletiva, onde o novo não se trata de descartar tudo que se julga antigo, e sim, superar o que já está ultrapassado, aquilo que não funciona; aquilo que segrega e manipula.



[...] é possível concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes. (FERNANDES E FREITAS , 2008, p. 20).

Primeiramente o diagnóstico é deixado de lado e entendem-se as salas de aula como homogêneas. Confunde-se processo de avaliação com instrumento avaliativo. Nos CEI, no qual, a avaliação é entendida apenas como leitura do desenvolvimento do aluno e não como forma de progressão (BRASIL, 1996), há mensuração de desempenho por meio de “estrelas” e positivo e negativo. Os casos mais extremos revertem-se na coerção do aluno, na depreciação do seu desenvolvimento e na evasão escolar.

A legislação educacional é clara em seus pressupostos da avaliação escolar, sua função é diagnóstica, formativa e somativa. Então onde está a lacuna que impossibilita que a avaliação escolar se efetive de fato, tal qual ela está descrita instrumento legal?

Outro quesito importante a ser discutido é com relação ao currículo e o enfoque que se faz determinante. No currículo tradicional, o que se observa é apenas a grade disciplinar e seus objetivos a serem cumpridos. No entanto, um currículo bem definido, com características progressistas e emancipatorias, têm outros pontos de análise além da grade disciplinar, a escola é vista como um todo e, seu andamento influencia e é influenciada por esse processo, incluindo aqui a avaliação escolar. Sendo assim, o currículo deve constituir-se na referência de um novo olhar para a avaliação escolar.

Então, cabe ao professor, e ao educador infantil, desenvolver uma proposta e postura coerente com o que explicita em seu trabalho para não confundir seus alunos tanto no processo de ensino-aprendizagem, e fundamentalmente, na avaliação.



## CONCLUSÃO

É Imperativo afirmar que a avaliação deveria ser um acompanhamento do processo educacional, entretanto, acabou tornando-se o objetivo desse processo, na prática da escola e dos alunos; é o famoso estudar para passar, ou estudar para ficar no mesmo lugar. Ela acaba sendo usada como instrumento de controle e de discriminação social.

A falsa noção de avaliação escolar coopera no retrocesso da visão emancipatória da mesma, na qual, sob essa ótica reconhece a avaliação escolar como um processo diagnóstico, formativo e somativo, reduzindo-a a mero instrumento avaliativo. Desta forma, a intencionalidade e objetividade relacionada ao processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento cognitivo se desfazem, ficando em primeiro plano a mecanização do ensino por meio de provas e trabalhos e mensuração de notas.

A não efetivação do processo de avaliação nos CEI e nas escolas é culpa apenas do professor alfabetizador que não identifica a avaliação como processo? Não, a culpabilidade do docente é um ato advindo de um pensamento ideológico Estatal, o qual individualiza e singulariza o fracasso. Os processos são verticalizados.

Talvez uma saída para um novo entendimento sobre essa temática seria os cursos de formação continuada, a qual traria um novo olhar para o docente, luz essa que já está descrita na legislação nacional e paranaense, porque não usa-la a nosso favor?

Desta forma, os aspectos não compreendidos da avaliação escolar se desvelariam e, a objetividade e intencionalidade esperadas nesse processo corroborariam para que o ensino-aprendizagem também tivessem um novo olhar e um novo caminhar.

## BIBLIOGRAFIA

BRASIL. MEC. Lei nº 9.394, de 20.12.1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**, Ano CXXXIV, nº 248, 23.12.19, p.27.83327.841.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.



EMMEL, Rúbia; KRUL, Alexandre José. **Avaliação Mediadora: Des/construindo a Avaliação na Educação Básica**. XVI Seminário Interestadual de Ensino Pesquisa e Extensão. UNICRUZ, 2011.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 28. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Geografia**. Curitiba: SEED/DEB-PR, 2008.

\_\_\_\_\_/CEE. **Deliberação n. 007/99**. Fixa normas para a avaliação na rede pública estadual.

PIRSIG, R. M. **Zen e a arte da manutenção de motocicletas: uma investigação sobre valores**. 2. ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VASCONCELOS, Celso dos S., **Avaliação: Concepção Dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1994.

VIGOTSKI, Leontiev, Luria. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. In: LEONTIEV, Alexeis N. **Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. 1. Ed. São Paulo-SP:Ícone, 1988. p. 59-83.

**O TEXTO SINCRÉTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:**



## UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS EM TURMAS DE 5º ANO

CASAGRANDE, Fernanda Couto Guimarães<sup>41</sup> – UNICENTRO/PR

**Tipo de pesquisa: TCC**  
**Grupo temático: Intervenção Pedagógica.**

### RESUMO

Este trabalho parte das seguintes indagações: Por que os exames nacionais do SAEB apontam que os alunos dos mais diversos níveis de escolaridade têm um rendimento insatisfatório no quesito leitura? Por que nossos alunos não estão lendo criticamente, se os atuais livros didáticos já estão se inovando e tentando contemplar os mais diversos gêneros textuais? Será que o problema está no modo como está sendo trabalhada a leitura com esses alunos? Será que aulas de Língua Portuguesa estão levando em consideração os textos que esses alunos têm contato em seu dia a dia? São essas e outras questões que permeiam nossas discussões que tem como objetivo realizar suas reflexões em torno das aulas de leitura, partindo da importância da inserção do texto sincrético nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental I. Apresentaremos um breve histórico da trajetória da leitura refletindo em como cada uma das fases refletem até hoje nas práticas metodológicas dos professores. Apresentaremos o texto sincrético mostrando de que modo a sua presença nas aulas de leitura contribuem na formação de leitores críticos. Apoiaremos nossas discussões em uma revisão bibliográfica, dentre elas, as orientações dos PCNs e em uma pesquisa realizada com seis professores de escolas distintas dos quintos anos do ensino fundamental do ensino municipal de Londrina, a qual teve como prioridade investigar se os professores trabalham com o texto sincrético em suas aulas de leitura, se o reconhecem e valorizam como instrumento importante para as aulas de língua portuguesa. Com os resultados, que não foram satisfatórios, apontaremos novos caminhos necessários para serem investigados. Este trabalho foi orientado pela professora Kátia Alexandra dos Santos.

**Palavras-chave:** leitura; texto sincrético; práticas em sala de aula.

### INTRODUÇÃO

O Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – conta com dois exames que fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica: o SAEB e a Prova Brasil, que têm como objetivo, além de diagnosticar o sistema de educação brasileira, oferecer às secretarias de educação, estaduais e municipais, resultados que as ajudam a implantar novas políticas

<sup>41</sup> Professora da rede pública municipal de Londrina. fernandaort@hotmail.com



educacionais voltadas para o aperfeiçoamento da qualidade da educação. As médias desses exames são apresentadas dentro de uma escala que vai de 0 a 500, capaz de descrever, em cada nível, as competências e as habilidades que os estudantes desses sistemas demonstram ter desenvolvido.

Os resultados em Língua Portuguesa, por mais que estejam avançando, ainda estão com médias consideradas baixas. Avaliadores apontam que a maior dificuldade dos alunos é a de ler e compreender os textos propostos, conforme explicitado no link do INEP<sup>42</sup>: Logo surgem os questionamentos: Por que nossos alunos não estão lendo criticamente, se os atuais livros didáticos já estão inovando e tentando contemplar os mais diversos gêneros textuais?

Será que o problema está no modo como está sendo trabalhada a leitura com esses alunos? Será que aulas de Língua Portuguesa estão levando em consideração o meio midiático/ informatizado em que esses alunos adolescentes/jovens estão inseridos? Ou será que a exclusividade da leitura ainda está somente nos textos literários? Como afirma Citelli (2000, p.137) “Os meios de comunicação de massa passam a fazer parte do nosso cotidiano e isso não pode ser negado pela escola ou por qualquer instituição”.

Considerando tal contexto, nessa pesquisa buscamos analisar como está sendo desenvolvido o trabalho de leitura nas aulas de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental. Pretendemos responder, mais especificamente, se os professores têm inserido a leitura de textos sincréticos em suas práticas diárias, como ela tem sido realizada e quais textos os professores do 5º ano reconhecem como texto sincrético e avaliar como ocorre o trabalho de leitura e interpretação desses textos.

O interesse pelo tema se deu por entender que os textos sincréticos fazem parte do dia a dia dos alunos e acreditar na importância desses textos serem apresentados aos alunos, mostrando-lhes estratégias que levem a realizar uma leitura que vá além de compreender os sentidos do texto, mas de entendê-los como foram produzidos.

<sup>42</sup>Disponível

em

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/escala/2011/escala\\_desempenho\\_portugues\\_fundamental.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf). Acesso em 03.jun.2014.





## DESENVOLVIMENTO

### TRAJETÓRIA DA CONCEPÇÃO DE LEITURA

Inicialmente, ler era decodificar os signos ali presentes, cumprindo meramente a função de destinatário e não considerando os fatores extralinguísticos. Foi na década de 70, momento histórico no qual se configurou a crise da leitura (KLEIMAN, 1998, p.43), que houve um impulso no desenvolvimento da língua materna. Começou-se a entender que a leitura era um elemento a ser considerado a partir da perspectiva da linguagem em interação com outros processos cognitivos e, desse modo, o conhecimento das características dessa interação ajudaria na resolução dos problemas de leitura em contexto escolar. Logo, os estudos sob a égide das ciências psicológicas, a psicolinguística e psicologia Cognitiva tornaram-se bastante evidentes, tendo como foco o leitor, pois interessava o funcionamento cognitivo deste leitor durante o processo de compreensão da língua escrita.

Já nos anos 80, a Linguística Textual começou a contribuir para o ensino da leitura. Começou-se a verificar os elementos extralinguísticos do texto. Ler passou a envolver conhecimento prévio, linguístico textual, enciclopédico, ao qual o leitor pode recorrer durante o processo de leitura. Ler passou a ser inteirar-se com o texto. (KOCH, 2006)

Nos anos 90, privilegiou-se a abordagem discursiva, com a qual Kleiman (1988) conclui que a concepção escolar de texto e leitura deva atuar como um elemento cerceador da construção de sentidos. É nesta linha que o leitor sai da situação de um mero receptor e passa a ser interlocutor. Ele não apenas decodifica, não apenas busca sentidos já propostos no texto, como também interage com os discursos presentes nele.

Esse modelo discursivo de leitura, apesar de muito discutido, parece não fazer parte da realidade das aulas de Língua Portuguesa. A ideia de que o professor é o detentor do saber faz com que ele restrinja a sua prática naquilo que ele defende como melhor, como certo. E, muitas vezes, o profissional por uma série de razões organiza o seu trabalho em torno das propostas do livro didático, acreditando ser um instrumento ideal não reflete acerca do seu conteúdo.

Nos últimos anos, houve uma mudança na situação educacional da sociedade. As crianças eram “educadas” pelos pais e pela escola; hoje esse papel também está distribuído entre os vários meios midiáticos a que a criança tem acesso: televisão jornais, revistas,



internet etc. fato que clarifica o aumento da importância da mídia como instrumento de informação e como formadora de opiniões. Assim, é praticamente impossível defender a ideia de que a educação deve se restringir à escola. É necessário defender que a educação está articulada com toda a sociedade como instrumento essencial na formação do indivíduo e que os meios de comunicação podem ser vistos como auxiliares na construção da cidadania.

Nesse contexto de transformação, a nova escola brasileira precisa ser pensada como sendo uma instituição que, efetivamente, possa trabalhar com uma multiplicidade de visões de mundo, numa perspectiva mais integral e não mais operativa ou homogeneizadora, que ainda busque a construção do ideal do homem iluminista. A nova escola que se está sendo construída tem que ter na imaginação, em vez da razão, o seu elemento mais fundamental. Essa nova escola, que está sendo gestada nesse processo, deverá estar centrada em outras bases, não mais reducionista e manipuladora. O novo sistema educativo trabalhará, portanto, na perspectiva de formar o ser *humano programador da produção* e não de treinar um ser *humano mercador*, tendo esse sistema como base a realidade maquínica dos meios de comunicação – dos mais simples aos mais sofisticados –, tornando viável o desenvolvimento de suas ações com todos esses elementos. (PRETTO, 1996, p. 102).

Essa evidência transforma a sala de aula, que passa de um espaço com tradição conteudística, enciclopédica, que rege a educação formal para um espaço marcado com outros modos de ver, sentir e compreender devido ao seu imenso contato com a mídia, a qual está presente em todos os aspectos da vida cotidiana do sujeito/aluno.

Para tanto, é necessário que os educadores se conscientizem desse novo momento da educação e se tornem capazes de dialogarem com a mídia, capazes de serem críticos-analíticos deste veículo. “... Pois seria suicida para uma sociedade alfabetizar-se sem levar em conta o novo país que está aparecendo no campo da produção”. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 60)

## O TEXTO SINCRÉTICO

Uma grande parte dos textos com que temos contato diariamente são sincréticos, já que é difícil encontrar um texto composto somente por um tipo de linguagem. O adjetivo sincrético dado ao texto refere-se à fusão, coligação. “Pode considerar o sincretismo como o



procedimento (ou seu resultado) que consiste em estabelecer superposição, uma relação entre dois (ou vários) termos ou categorias heterogêneos, cobrindo – os com uma grandeza semiótica que os reúne” (GREIMAS apud COURTÉS, 1979, p.426).

Jean Marie Floch apud Courtés (1979, p.332 ), afirma que “as semióticas sincréticas se caracterizam pela aplicação de várias linguagens de manifestação e a existência da necessidade – e a possibilidade – de abordar esses objetos como ‘todos’ de significação [...]”. Essa definição de Floch, que impõe o conhecimento de todo o conceito de signo nos leva a ver que, em um texto sincrético, não há “soma” de sentidos, mas “relações”; que, num texto sincrético, todas as substâncias da expressão formam um “todo de sentido”, que resulta em um único significado.

Considerando as características mencionadas do texto sincrético, podemos dizer que, de modo geral, que no decorrer de nosso dia a dia estamos cercados de diversos de textos, e a maioria deles podem ser considerados textos sincréticos, visto que são materializados pelas linguagens verbal e não verbal, o que o torna um texto com alto grau de complexidade. Assim, defendemos a inclusão do texto sincrético nas aulas de leitura.

Constantemente, o ensino de língua portuguesa recebe críticas por desconsiderar os textos que fazem parte da realidade e dos interesses dos alunos e apenas fazer uso do texto para lições morais e pretexto para as aulas de gramática. Tendo um ensino descontextualizado da metalinguagem, geralmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas.

De acordo com os conceitos atuais para o ensino de língua portuguesa, os professores devem mostrar aos seus alunos que todo texto é intencional e deve ser interpretado de modo que se perceba a intenção do autor e seja possível chegar aos sentidos do texto. Com a inserção do texto sincrético nas aulas de língua portuguesa se torna possível levar os alunos a realizarem uma leitura além das aparências evidentes e perceberem os sentidos implícitos, através da análise minuciosa dos dois planos de linguagem: o verbal e não verbal.

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos estabelecendo relações entre o texto e seus



conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL 1998, p.70)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) estabelece diretrizes para o ensino fundamental brasileiro no âmbito de subsidiar o trabalho de professores com a leitura e desde a década de 80, tem-se pesquisado, debatido e elaborado um trabalho com textos em sala de aula. mas, esse trabalho ainda precisa ser melhorado. A leitura de texto precisa ir além da leitura de textos verbais, que exige do aluno somente a decodificação das palavras ou de responder perguntas que não contribuem para o entendimento do seu sentido.

Os PCNs orientam que se faz necessário contemplar, nas atividades de leitura, a diversidade de textos.

[devem ser] selecionados àqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada". (BRASIL, 1998, p.24)

Assim, defendemos também a presença dos textos sincréticos nas aulas de leitura, pois utilizando dois planos de expressão exigirá do aluno uma leitura mais atenta e completa, indo além de entender somente o que texto diz, mas preocupando-se em desvendar também o que e como o texto fez para dizer o que disse. (FIORIN, 2006, p.45)

## METODOLOGIA

Sabendo da importância de formar leitores críticos, tivemos interesse em analisar como está o trabalho com leitura nas aulas de língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental|. Pesquisamos 6 professoras regente de distintas escolas municipais da cidade de Londrina.

As informantes foram selecionadas por conveniência, a partir de disponibilidade, entretanto, tomou-se o cuidado de selecionar um professor de cada instituição, a fim de obter uma amostra mais significativa da realidade pesquisada . Aconteceu a partir da abordagem qualitativa que é “ uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência



viva entre sujeito e objeto , um vínculo indissociável entre o mundo e o objeto e a subjetividade do sujeito”.(CHIZOTTI ,1991, p. 70) Tem um caráter exploratório, uma vez que estimula o entrevistado a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, que contee perguntas semiestruturadas ou também chamada de mistas, composta por questões fechadas e abertas ( ZANELLA, 2009,p.22). Optamos por este instrumento de pesquisa para evitar constrangimentos entre pesquisador e informante, uma vez que , uma grande maioria , são colegas de trabalho. Também, pelo fato do questionário ser um instrumento que possibilita ao informante uma maior liberdade em relação as respostas , facilitando atingir um maior número de pessoas desejadas. Priorizamos no questionário questões abertas para que o entrevistado pudesse expor suas opiniões escrevendo ou falando o que colabora melhor para a pesquisa a ser realizada.

O tempo todo tivemos a preocupação de manter as participantes motivadas a responder a pesquisa e nos preocupamos para com esse fator motivando-as em torno do tema da pesquisa, sua eficácia para a melhora do ensino de língua portuguesa.

Os resultados serão apresentados por meio de relatórios, destacando aspectos tidos como relevantes, como as opiniões e comentários do público entrevistado.

## DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A pesquisa foi composta de seis questões, sendo somente uma de múltipla escolha. A primeira foi a seguinte:

- *Cite 5 dos gêneros textuais que você aborda em suas aulas de língua portuguesa.*

Os gêneros citados foram:

Textos	1 vez	2 vezes	3 vezes	4 vezes
Biografia		X		
Bilhete	X			
Carta	X			
Clássicos	X			



**Educação e diversidade:  
desigualdades em debate**

VIII SÉPRED E  
IV ENCONTRO DE PESQUISA UENP  
2014



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP**  
Anais do VIII Seminário de Pedagogia  
IV Encontro de Pesquisa  
ISSN - 2175-6090  
30 de setembro à 03 de outubro de 2014  
Campus de Cornélio Procopio

**“Educação e diversidade: desigualdades em debate”**



**PARANÁ**  
GOVERNO DO ESTADO  
Secretaria de Ciência, Tecnologia  
e Ensino Superior



**FUNDAÇÃO  
ARAUCÁRIA**  
Apoio ao Desenvolvimento Científico  
e Tecnológico do Paraná

Contos			X	
Crônica		X		
Expositivo	X			
Fábula		X		
Ficção científica	X			
História	X			
Informativos				X
Instrucional		X		
Lendas		X		
Música		X		
Narrativo		X		
Notícia		X		
Piada	X			
Poesia				X
Propagandas	X			
Quadrinhos		X		
Relatos argumentativos		X		
Receita	X	X		
Reportagem		X		
Romance	X			
Teatro	X			
Textos de opinião		X		



Vale ressaltar que uma das respostas foi a seguinte : *Narrativo, informativo, ( explicativo) expositivo, descritivo e poético. Gêneros –fabulas, contos , poemas, bilhete, receitas...*

Essa professora , justificou-se que em primeiro momento ao ler a pergunta logo teve como resposta : *Narrativo, informativo, ( explicativo) expositivo, descritivo e poético*. Depois, pensando melhor, acrescentou *Gêneros –fábulas, contos , poemas, bilhete, receitas...* E ainda disse-me que era para eu considerar o mais conveniente porque ela não sabia.

Por meio dos dados coletados em que é possível notar que alguns citaram como exemplos de gêneros o que consideramos tipologia textual .

A noção de gênero é caracterizada a por exercer uma função social específica permite incorporar elementos da ordem social e do histórico, considera a situação de produção ( quem fala, para quem, lugares sociais, interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, ou seja, como fica claro dos PCNs: “ os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero.” (BRASI, 1998, p.23.). Já o tipo textual pode ser identificado e caracterizado por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução, nomeados em descrição, dissertação, injunção e narração(na relação do dizer quanto ao fazer/acontecer ou conhecer/saber), textos argumentativos (quando aparece discurso de transformação, quando o produtor vê o receptor como alguém que não concorda com ele) (TRAVAGLIA, 2003,p. 5)

É intrigante saber que os professores não têm domínio em aspectos conceituais tão fundamentais na área da língua portuguesa como diferenciar gêneros de tipos de textos, uma vez que os professores precisam desse conhecimento para poder organizar suas aulas de um modo que contemple o que os PCNs orientam:

(...) é necessário contemplar , nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL,1998, p.23 )



Preocupamos com a inserção de gêneros do cotidiano dos alunos nas aulas de língua portuguesa, Omo também em abordar nas aulas de leitura textos não verbais e sincréticos.

Os alunos no seu dia a dia estão, frequentemente, em contato com esses textos, seja por meio de outdoors, propagandas impressas e televisivas, revistas entre outros. Todos exigem do leitor um reconhecimento e uma capacidade de compreensão, pois transmitem uma informação, têm uma intencionalidade e são formados por duas linguagens que precisam ser lidas.

O objetivo da primeira questão foi também investigar se os professores dedicam-se ao trabalho com o texto sincrético ou a prioridade é o texto verbal. Dentre os 27 textos elencados, somente 3 são textos sincréticos. Logo, percebemos que o trabalho com textos verbais prevalecem na situações de leitura em sala de aula.

Vários podem ser os motivos para essa escolha: a grande preocupação em levar o aluno a ter domínio de uma leitura decodificada, a desvalorização pelo professor da inserção de textos que não são os verbais e até mesmo o desconhecimento por parte do professor da importância de trabalhar com esses textos.

Deste modo, investigamos essa possibilidade por meio da segunda questão:

- *Cite um ou mais gêneros que você utiliza pouco ou não utiliza, mas que julga importante para a formação do aluno.*

E como resposta obtivemos o seguinte:

- ✓ Instruções técnicas
- ✓ Peça Teatral
- ✓ Argumentativo
- ✓ Crônica
- ✓ Seminário
- ✓ Poesia

Dentre os citados somente a peça teatral pode ser considerada texto sincrético, os demais são verbais. Fato que nos confirma que não há prioridade por parte dos professores em abordar, nem se quer algumas vezes, o texto sincrético.





Agora resta-nos saber se esses professores não priorizam o texto sincrético por realmente desconsiderá-lo ou por não conhecerem.

Com o intuito de investigar a esse respeito, propusemos a terceira pergunta que foi:

- ✓ *Você já ouviu falar em texto sincrético? Quais dos textos acima você considera texto sincrético? Por quê?*

As respostas foram:

- ✓ *Sim. O texto narrativo, o informativo e o instrucional.*
- ✓ *Texto que envolve diferentes linguagens ( gestos, palavras, textos, sons)*
- ✓ *Quadrinhos, música, propaganda*
- ✓ *Sim. Qualquer um deles pode utilizar mais de um recurso como signos imagens, símbolos , etc.*
- ✓ *Não.*
- ✓ *Não, não sei o que é texto sincrético.*

Algumas respostas deixaram bem claro o desconhecimento do que vem a ser texto sincrético. Outras definiram sincretismo, mas não exemplificaram, fato que nos dá margem a diversas constatações, dentre elas, talvez a mais relevante, é a de que o professor pesquisou para responder. Ocorreu também que por mais que não tenha definido o texto sincrético, elencou quais textos podem ser considerados, mostrando um maior domínio frente ao assunto. Diferentemente ocorre com outra informante que diz que qualquer texto pode ser sincrético.

- *Considerando a rotina de sua sala de aula, com qual frequência é possível, trabalhar os textos citados na pergunta 2?*

Essa pergunta foi elaborada na expectativa de que na pergunta dois pudesse surgir uma maior recorrência de exemplos de textos sincréticos, assim saberíamos qual seria a frequência do trabalho com o texto sincrético.



Analisando a resposta é perceber que cinco das entrevistadas não tem uma regularidade no trabalho com os textos que julgam importante.

Na sequencia, com a mesma expectativa, perguntamos o seguinte:

- *Os textos que você aborda nas aulas de língua portuguesa são retirados de que fonte?*

Queríamos saber de quais fontes os possíveis textos sincréticos descritos na pergunta dois eram retirados para levar para a sala de aula. Não foi possível saber, pois o sincretismo não surgiu na resposta.

No entanto, percebemos que os textos que os professores levam para sala de aula na totalidade retiram os textos do livro didático, mas 4 dos professores também disseram que utilizam textos xerocados de outros livros e dois selecionam a partir de outras fontes. O que nos mostra que, ainda, muitos professores preparam suas aulas com base no livro didáticos. A minoria (no caso somente dois) optam por ir em busca de textos de outras fontes. Como por exemplo: jornal, revista, propagandas, folders. E esses textos, precisam estar presente nas aulas de língua portuguesa. “Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-lo e interpretá-los”. (BRASIL, 1997, p.30)

Oportunizamos no instrumento de pesquisa, uma questão dissertativa, para que os professores pudessem expor suas metodologias com a leitura de textos. A intenção era investigar qual concepção de leitura os professores desenvolvem em suas aulas e se desenvolvem estratégias de leitura considerando o verbal e não verbal do texto, se for o caso de textos sincréticos.

A informante 1 relatou um experiência com o trabalho com o gênero biografia, destacou algumas etapas, como por exemplo: “*ler o texto no coletivo ou individualmente, comparar coisas que o autor realizava durante a sua infância e o que os alunos fazem hoje. Conversar sobre as diferentes brincadeiras e interpretação textual por meio de questões orais e escritas*”.



A informante 2 descreveu sobre um trabalho com o gênero fábula: “ os alunos fizeram a leitura individual do texto. Após, cada um lê um parágrafo do texto e fizeram uma interpretação oral e por fim responderam , em dupla questões relacionadas ao texto”

Já a informante 3 elencou o trabalho com texto dissertativo e fez um pequeno relato: “ escrever de forma literária ( poesia) o conteúdos apresentado no texto dissertativo”.

O texto narrativo foi relatado pelas informantes 4 e 5. Ambas disseram ler o texto com os alunos . A primeira disse : “peço que façam a leitura silenciosa, às vezes, peço que encenam a narração. São três maneira de ver o texto, pessoal, secundária ( na voz da outra pessoa) e concretamente.” A informante 5 elencou várias partes do desenvolvimento de uma aula: “ Contar a história por parte e mediar a partir do título para que as crianças realizem antecipações e inferências;expor partes da história num cartaz, nas quais estão ocultas palavras-chave; pedir que desenhem os personagem como imaginam; lançar questionamento favoráveis a resolução do mistério e fazer reparações que forem necessárias nas personagens anteriormente desenhadas;interpretar história por meio de encenação.”

A informante 6 relatou: “ Semanalmente fazemos vinte minutos de leitura. Cada semana usamos um tipo diferente:revistas científicas, gibi, jornal etc. Colocamos em caderno de arte textos recortados sem ilustração, este vai para a casa de um dos alunos que selecionará um dos textos, lerá e fará ilustração.”

O trabalho com a contação de história foi abordada pela informante 7 que disse: “ faço uma contação da história, peço para fazerem uma reprodução e escolho uma e trabalho leitura. Eles realizam a leitura individual e depois a oral. Interpretam o texto oralmente, deixando que todos comentem sobre o texto lido. Depois eles fazem a interpretação escrita”

Analisando as respostas, podemos perceber que há por parte de alguns professores uma tentativa de realizar uma prática de leitura baseada nos princípios da abordagem discursiva, a qual proporciona que a leitura atue como um elemento cerceador da construção de sentidos que o leitor seja um mero receptor, mas um interlocutor. Percebemos essa tentativa nos vários relatos que tentam levar o aluno a discussão oral do texto, a comparação do enredo com a sua própria história de vida e até mesmo quando a professora solicite que o aluno ilustre o que leu.



No entanto, “não se trata simplesmente de extrair informações da escrita decodificando letra por letra, palavra por palavra.” (BRASIL, 1997, p.53) é preciso ir além. Levar os alunos a refletirem como os sentidos foram produzidos e quais estratégias o produtor do texto se dispôs para transmitir a mensagem desejada.

Não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática da leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até a ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (BRASIL, 1997, p.55)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos estudos refletiram sobre a concepção de leitura, o texto sincrético e da importância de sua inserção nas aulas de língua portuguesa. O objetivo da pesquisa realizada, além de outros, teve como foco verificar como está sendo desenvolvido o trabalho de leitura nas aulas de língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental, se os professores têm inserido a leitura de textos sincréticos e como ela tem sido realizada.

Com os resultados obtidos identificamos que o texto sincrético não faz parte do cotidiano das aulas de leitura. E, ainda, o mais preocupante, que os a maioria dos professores não reconhecem esses textos.

Logo, vemos a necessidade de continuarmos nossos estudos em torno dessa pesquisa a fim de tornar-se uma material útil de pesquisa, de formação para os professores do ensino fundamental em torno da importância e das estratégias possíveis para a inserção do texto sincrético nas aulas e leitura.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (1 a 4 série)** : língua portuguesa. Brasília : MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : língua portuguesa**. Brasília : MEC, 1998.

CITELLI, Adilson (coord). **Outras Linguagens na escola: Publicidade Cinema e Tv, rádios, jogos e informática**. Coleção aprender a ensinar com textos.v 6. São Paulo: Cortez, 2000.



CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto, leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2006.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTES, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. Trad. Alceu Dias ET. Ali. São Paulo: Cultrix, 1979.

KLEIMAN, Ângela. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso rumo ao debate. In: **Linguística Aplicada e transdisciplinariedade**. SIGNORI, T e CAVALCANTI, M.C (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução a Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006

MARTÍN–BARBERO, Jesús. *Desafios culturais da Comunicação à Educação. Comunicação & Educação*, São Paulo, n 18, p -51-56, maio/ago.2000.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Campinas: Papirus, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2003) Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos in FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Maria de Oliveira Barbosa, ET AL (orgs) **Língua Portuguesa e ensino**. São Paulo: Cortez/EDUC, 2003.

ZANELLA, Liane C. H. O processo da pesquisa. In: \_\_\_\_\_ **Metodologia da estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2009.

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: REPENSANDO A TEMPORALIDADE DO CURRÍCULO**



PRIMO, Polyane – UENP<sup>43</sup>  
[polyane30@gmail.com](mailto:polyane30@gmail.com)

**Tipo de Pesquisa: pós graduação**  
**Grupo Temático: Políticas Educacionais**

## RESUMO

A escola contemporânea configura-se como um espaço importante ao indivíduo, o qual oportuniza a socialização com seus pares, contato com novas informações que remetem ao estabelecimento de relações de conhecimento, além colaborar com a construção de sua identidade enquanto pessoa, incidindo, portanto, sobre a sua própria formação humana. Entretanto, mediante os interesses da sociedade em geral, sedenta por uma equidade de direitos e oportunidades, no ensejo de emancipação política, protagonismo social e autonomia reflexiva dos sujeitos, a escola precisa repensar suas ações enquanto mediadora dos conhecimentos historicamente construídos. Nesse panorama da atualidade, urge medidas pautadas em políticas públicas para a educação, salientadas pelo Plano Nacional de Educação, bem como pela legislação vigente, no sentido de estabelecer-se a Educação em Tempo Integral, a qual por meio de uma política interministerial oferta ampliação da jornada escolar, incentivando a interdisciplinaridade, o aprofundamento dos conteúdos, a recreação e a iniciação desportiva. Entretanto, deve-se analisar também toda a estrutura organizacional e de planejamento (seja financeiro, recursos humanos, físicos) que envolvem essa iniciativa, afinal, trata-se do aumento do tempo do aluno na escola e não de um mero assistencialismo às camadas mais desprovidas da sociedade. Contudo, emerge uma indagação: É possível a Educação em Tempo Integral garantir um processo de ensino e aprendizagem de qualidade sem que a escola repense sua organização curricular? Para responder a essa indagação, investiga-se a legitimidade da implantação da Educação Integral no território nacional, a prática pedagógica e a superação do tempo e espaço no currículo da escola. Apresenta-se, então, os conceitos de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral, o diálogo de autores contemporâneos sobre a temporalidade e organização do currículo, o papel da escola e do professor na interação com essa nova proposta de ensino.

**Palavras chave:** Escola. Currículo. Professor. Aluno. Tempo. Espaço.

## INTRODUÇÃO

<sup>43</sup> Acadêmica do Curso de Especialização em Políticas Públicas para a Educação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio – Turma 2013-2014. Artigo apresentado como requisito para conclusão do curso, orientado pela docente Juliana Suzuki.



Atualmente, as pessoas buscam novas oportunidades de aprendizagem com o intuito de seu pleno exercício da cidadania. Pois, acredita-se que somente por meio da escolarização o sujeito será inserido ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, atuará reflexivamente em seu meio social. No entanto, pensar numa educação democrática e igualitária com políticas públicas que favoreçam esse anseio, num contexto de grande estratificação social, é contraditório quando se depara com o presente modelo de escola.

Ao refletir sobre a escola que se almeja, no âmbito das Políticas Públicas para a Educação, evidencia-se a implementação da Educação em Tempo Integral, considerando a importância de repensar a temporalidade do currículo a partir da influência que exerce na função da escola, na prática pedagógica, na seleção e organização de conteúdos e encaminhamentos. Contudo, será que a Educação em Tempo Integral promoverá um processo de ensino e aprendizagem de qualidade sem que a escola redesenhe seu currículo? Haverá a superação do dualismo entre turno e contraturno? A prática pedagógica, com seus encaminhamentos metodológicos, será fortalecida para que a escola abandone uma imagem de mera contribuinte para o assistencialismo social? Essa análise dar-se-á ao longo de todo o texto com o intuito de encontrar fundamentações teóricas à ampliação de jornada em escolas públicas de Ensino Fundamental.

A partir da literatura elencada e mediante análise da grande demanda social atendida por escolas que já iniciaram o processo de integralização curricular combinado à jornada ampliada e unificada, evidenciaram-se algumas inquietações que apontam ao problema da pesquisa, no sentido de compreender as concepções filosóficas e pedagógicas que fundamentam os critérios organizativos da Matriz Curricular da Educação em Tempo Integral, oferecendo consistência aos conteúdos, conceitos e propostas de trabalho ensinados e aprendidos.

Assim, o método selecionado para o desenvolvimento deste estudo é o bibliográfico, pois trata-se de uma metodologia que se caracteriza por colocar o pesquisador em contato direto com textos sobre o objeto pretendido. Esta forma de investigação científica consiste em um procedimento reflexivo, sistemático e crítico, permitindo o levantamento de diferentes informações nas mais variadas fontes, tendo como ferramenta importante a ser utilizada para a construção deste artigo a leitura crítica e reflexiva.



Portanto, esse instrumento apresentará um diálogo de autores, como Miguel Arroyo, Galdêncio Frigoto, Pedro Demo, Sacristán & Gomez, Yvelise Freitas de Souza Arco Verde, entre outros, no intuito de proporcionar um estudo dos significados inerentes à provocação declinada.

## DISPOSITIVOS LEGAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A atual configuração da Educação Integral no Brasil está dividida em duas vertentes distintas. A primeira como ampliação da jornada escolar por meio de turno e atividades de contraturno, em que a carga horária de estudos é realizada por meio de matrícula dos alunos no turno regular com possibilidade de escolhas de outras atividades complementares no contraturno. A segunda forma de ampliação da jornada escolar incide sobre a proposição de uma nova matriz curricular com a predominância de um turno único de maior carga horária de estudo, denotando ao aluno uma única matrícula sem possibilidade de alternar suas atividades, pois estas já foram estabelecidas no currículo da instituição após pesquisa e consulta à comunidade local.

A Educação Integral encontra respaldo nos dispositivos legais, como pode ser analisado no que tange a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, em seu Art. 34:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]  
§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

Entende-se nesse contexto que a Educação Integral está sendo gradativamente implantada no território nacional, respeitando a especificidade de cada estado federativo brasileiro no que se refere às possibilidades políticas, financeiras e estruturais, além de considerar também a necessidade e interesse da comunidade em que a instituição de ensino está inserida.





Assim como a LDBEN, (BRASIL, 1996) aponta para um artigo exclusivo sobre a Educação Integral, evidenciando em seu segundo parágrafo a Educação em Tempo Integral nos diferentes sistemas de ensino vigentes em território nacional, toda a legislação atual aproxima-se dessa organização escolar, denotando para a expansão do atendimento de crianças e adolescentes com garantia de pleno desenvolvimento, qualidade no processo de ensino e aprendizagem, sua qualificação para o trabalho e exercício da cidadania, sendo observados, portanto, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) nos artigos 205 a 207; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 9.069/90 (BRASIL, 1990); LDBEN, Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) em seu artigo 87; Plano Nacional de Educação – PNE 2001, Lei n.º 10.172/01 (BRASIL, 2001); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei n.º 11.494/07 (BRASIL, 2007); Resolução CNE/CEB n.º 07/2010; e Plano Nacional de Educação – PNE 2014, Lei 13.005/14 (BRASIL, 2014).

Desta forma, a educação inicia um processo de rompimento com aquilo que tradicionalmente era destinado somente a uma parcela da sociedade, no intuito de ser ofertada também à classe trabalhadora. Diante dessa nova sociedade emergente, cresce a urgência de pensar-se em novas perspectivas para o processo educativo, de modo amplo e que promova a autonomia desse sujeito. Faz-se necessário construir uma educação com acesso de forma igualitária, configurando conceitos democráticos e oportunizando a todos o direito de aprender.

Nesse sentido, pode-se também citar o Projeto de Lei<sup>2</sup>, que procura aprovar o Plano Nacional da Educação (PNE), o qual entraria em vigor de 2011-2020, tendo como uma de suas metas “oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica”, estendendo o tempo de permanência do aluno na escola, passando a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias.

Nessa mesma linha, o Decreto 6.253/2007, reafirmando o que dizia no PNE 2001, estabelece que:

Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o



período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto<sup>44</sup> (art. 4º).

Diante do exposto, atende-se ao disposto na Meta 6 do novo Plano Nacional de Educação – PNE 2014<sup>45</sup> aprovado em 2014, que pretende “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

Também ressaltam-se algumas estratégias elencadas no PNE 2014 para a consolidação da Meta 6, dentre elas:

6.1- promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.

Ao que define a Constituição Federal, entende-se a necessidade de articulação tanto da rede pública como da sociedade em geral para o provimento da Educação, como direito de todos.

## **A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: Repensando o Currículo**

<sup>44</sup> Decreto que dispõe sobre o FUNDEB, regulamentando a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. O art. 20 do decreto determinava que, para o ano de 2007, seria considerada educação básica em tempo integral a jornada correspondente a um período de tempo maior ou igual a seis horas diárias em que o aluno permanecia na escola ou em atividades escolares.

<sup>45</sup> 4 Pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, “É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal”. Segundo este Art. da CF o plano nacional de educação, de duração decenal, define de articular diretrizes, objetivos, metas e estratégias para garantir a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades em diferentes esferas federativas.



É preciso zelar pelo processo de ensino e aprendizagem, o qual apresenta como mediador o professor que, com sua ação educativa e encaminhamentos metodológicos promoverá a relação teórico-prática, por meio da contextualização dos conteúdos disciplinares. Tais apontamentos podem ser discutidos com a ideia lançada por Fazenda (2011, p.88), de que “o ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, novos métodos, enfim de uma ‘nova Pedagogia’, cuja tônica primeira seria a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica”.

Apresenta-se, então, a escola como espaço para a concretização do processo educacional, acolhendo todos os seus atores. Entretanto, esta instituição vem enfrentando diferentes desafios quando se trata de sua contribuição para a integralidade da formação omnilateral<sup>5</sup> dos sujeitos.

Nesse aspecto, surge como estratégia governamental a Educação em Tempo Integral para as escolas públicas, a qual alia o aprofundamento da aprendizagem ao atendimento social das camadas mais populares da sociedade.

Difícilmente poder-se-á legitimar uma Educação em Tempo Integral fazendo mais do mesmo, afinal, limitar-se a oferecer mais tempo de uma mesma escola, reproduzindo o mesmo tipo de educação, fragmentada, dissociada da realidade e com grandes enfrentamentos quanto à escolarização (ARROYO, 2012), de modo que apenas se reproduza paradigmas e exclusões já enraizadas na sociedade, não corresponde a real oferta de oportunidades de desenvolvimento integral do sujeito.

É correto trabalhar numa perspectiva de superação dessa visão dualista e superficial, requerendo, então, “a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica, visando romper com a separação de concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática” (VEIGA, 2005, p.18), de modo que estejam presentes e

---

5 Educação que possibilite uma formação de integração das dimensões fundamentais da vida na práxis social, seja na questão intelectual, desenvolvimento físico ou no desenvolvimento de questões técnicas. incorporados na vida do estabelecimento de ensino, devidamente regimentado e proposto em seu Projeto Político Pedagógico para que a ação docente seja consistente, concretizando a sua intencionalidade educativa.



Aspectos inerentes à formação integral e emancipadora das crianças e adolescentes vem ganhando ênfase em fóruns e debates educacionais, especialmente, a partir da publicação do primeiro Plano Nacional de Educação em direitos humanos, 2001 - 2010, o qual afirma que nas sociedades contemporâneas a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de direitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (PNE, 2007, p. 23)

Nessa perspectiva, deve-se repensar que a função da escola, enquanto espaço de formação e com sua estruturação curricular deve objetivar a desconstrução daquilo que foi enraizado historicamente, para que então seja possível a construção de uma nova forma de processo de ensino e aprendizagem, ressignificando o currículo, transcendendo a mera transmissão de conceitos, a fim de estabelecer, num ritmo linear, a reconstrução do tempo, espaço e conteúdos escolares em prol do conhecimento, desmitificando a simplista instrução intelectual. Pois, esse refletir sobre a função social da escola é imprescindível ao processo de inclusão educacional e social, na busca constante

[...] para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias como o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas”. (ARROYO, 2012, p.44)

Sob essa ótica, entende-se que o estabelecimento de ensino é o espaço fundamental para o desenvolvimento, socialização, construção de identidades, exercício da autonomia e protagonismo, respeito à diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual e, finalmente, de afirmação, proteção e resgate de direitos.

Nesse contexto, a prática pedagógica deve comprometer-se com os aspectos culturais, históricos e necessidades da comunidade escolar; numa “perspectiva de que o horário estendido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas” (GONÇALVES, 2006), e não meramente uma reprodução daquilo que já está posto.



Compreende-se, então, que é preciso assumir uma concepção de Educação voltada para a democratização do ensino, em que haja acesso a mesma qualidade de atendimento tanto aos alunos das classes privilegiadas como àqueles das mais populares.

É perceptível, portanto, que não se pode valorizar somente o ‘como ensinar’ em detrimento do ‘objeto de estudo’ a ser ensinado, pois

[...] ambos conceitos precisam ser entendidos em interação recíproca ou circular, pois se o ensino deve começar a partir de algum plano curricular prévio, a prática de ensiná-lo não apenas o torna realidade em termos de aprendizagem, mas que na própria atividade podem se modificar as primeiras intenções e surgir novos fins. É preciso ver o ensino não da perspectiva de ser atividade instrumento para fins e conteúdos pré-especificados antes de empreender a ação, mas como prática, na qual esses componentes do currículo são transformados e o seu significado torna-se concreto para o aluno (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 123).

Diante do exposto, torna-se evidente que há o dever de garantir a significância crítica do ato de ensinar, bem como compreender que para a excelência da aprendizagem é preciso um ensino de qualidade e, para tal, repensar o currículo, sua articulação interdisciplinar. Refletir sobre os conteúdos e a intencionalidade da ação educativa são momentos fundamentais ao processo, assim como o entendimento de que a responsabilidade ética, política e profissional do docente, com uma formação sólida e aprofundada, analisando sua prática num contexto ampliado, permitirá uma aprendizagem efetiva ao educando.

Em consonância com vários debates que vem se fortalecendo em diferentes esferas públicas, a Educação em Tempo Integral tem sido entendida como a possibilidade de ampliação não apenas de tempo e espaço, mas, principalmente, como a ampliação da jornada escolar com a oportunidade de aprendizagens significativas sem a distinção de turno e contraturno, qualificando a presença do aluno e sua participação escolar em um turno único de estudo.

Em detrimento do objetivo da ETI em vencer a dicotomia de turno e contraturno, Arroyo (2012, p. 45) retrata que

no turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade



dos tempos de aula, na relação tradicional do trabalho docente-discente, nos tratamentos tradicionais da transmissão de lições, deveres de casa, avaliações, aprovações-reprovações. [...] Para o turno extra, deixam-se as outras dimensões da formação integral tidas como optativas, lúdicas, culturais, corpórea, menos profissionais, mais soltas e mais atraentes.

Destaca-se, portanto, a problemática de superação de um ensino fragmentado, dualista, com o intuito de corroborar para a construção de um currículo que vise o desenvolvimento do indivíduo na sua totalidade, de forma interdisciplinar, articulando os saberes de uma Matriz Curricular de disciplinas da Base Nacional Comum com a Parte Diversificada. Pois, como afirma Sacristán e Gómez (1998, p.145), “o currículo define um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas, antes de tudo, sobre o qual se pode intervir”.

Nesse sentido, alimenta-se o pensamento de que o aumento da permanência do aluno no ambiente escolar não efetiva o sucesso na aprendizagem, pois a ampliação da jornada escolar não é sinônimo de qualidade no processo educacional, mas uma possibilidade de novos e diferentes trabalhos interdisciplinares, da escola e do docente, para a promoção de aprendizagens contextualizadas, sem distinção entre o turno e o contraturno escolar.

É imprescindível destacar, nesse momento, o papel do educador, que por meio de sua prática pedagógica promove a mediação entre a escola, o conhecimento, o aluno e o saber, permite o movimento do currículo, a consolidação de conteúdos didaticamente selecionados e que segue protagonizando a oportunidade para o desenvolvimento cognitivo dos discentes inseridos na proposta de Educação Em Tempo Integral. Portanto, os docentes exprimem a constante necessidade de horas destinadas a sua própria formação, sendo estas integradas ao turno de trabalho dos profissionais da educação.

Por meio do trabalho do professor, aliado ao currículo reorganizado da ETI que se fundamenta na articulação da Base Nacional Comum (BNC) com a Parte Diversificada de disciplinas, deve-se ter como critério a interdisciplinaridade. Desta forma, torna-se possível a superação do ‘dualismo antipedagógico’ do turno e contraturno (ARROYO, 2012), afinal, “o currículo precisa considerar estratégias organizativas e didáticas para abordar: pontos de partida diferentes dos alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos, assim como necessidades e interesses diferentes” (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p.145)



Pode-se, contudo, compreender que o princípio para o redesenho do currículo referente à Educação Em Tempo Integral é a contextualização dos conteúdos, considerando a própria realidade do aluno. Obviamente, tais conteúdos contextualizados devem denotar aos educandos oportunidades de desenvolvimento da criticidade, relacionando o conhecimento formal, historicamente construído, com o conhecimento informal e não formal, ou seja, permitir que se estabeleça a interação dos saberes clássicos com a experiência de vida do aluno, tendo assim sua sustentação no pensamento reflexivo e interdisciplinar.

Fica evidente na leitura realizada das Diretrizes Curriculares Orientadoras do Estado do Paraná que o estudo interdisciplinar preconizado na rede pública compreende que:

a partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem quando: conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdos qualquer de outra disciplina; ao se tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto (DCE, 2008, p. 29).

Para concordar com o conceito de interdisciplinaridade, bem como reconhecer que no currículo ela está vinculada à prática docente, bem como é um compromisso individual e singular do aluno, Fazenda (2011, p. 84) declara que trata-se de “uma interdisciplinaridade com vistas a novos questionamentos, novas buscas, enfim, para uma mudança na atitude de compreender e entender”.

Entretanto, não basta o estabelecimento de relações recíprocas de saber, é preciso ter clareza de que a escola influencia e é influenciada por seu contexto social, transformando e sendo transformada por ele. Arco Verde, em sua pesquisa<sup>6</sup>, constata que:

Os aspectos internos da escola determinam e são determinados pelo contexto social, econômico, cultural e político em que se inserem, e que os elementos externos influenciam a escola e são também por ela influenciados. (ARCO VERDE, 2012, p. 87).

6 Pesquisa realizada por ARCO VERDE, Yvelise Freitas de Souza, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, docente da Universidade Federal do Paraná. **Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico**. In: Brasil, Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012. <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2871/1884>. Acesso em 29/04/2013







repensar soluções políticas e pedagógicas coerentes e criativas ao combate das desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional.

Ressalta-se, então, a integralização de diferentes políticas públicas, isto é, não apenas a política educacional, mas também da assistência social, saúde, infraestrutura, entre outras, numa perspectiva globalizada e interministerial de atendimento às reais necessidades para a formação do educando no sentido de prepará-lo para o exercício pleno da cidadania.

No entanto, não menos importante, está o compromisso da família em todo esse processo, pois é comum ouvir-se queixas da escola e de seus profissionais sobre a falta de envolvimento da família na participação e acompanhamento da caminhada escolar de seus filhos.

É preciso, então, retratar e reconhecer a importância da escola para a sociedade brasileira, a despeito de qualquer contraponto, pertinente ou não, pois além de seu objetivo educacional, também identifica-se que alguns programas sociais desenvolvidos por vários governos, muitos dos quais vieram a se fundir no atual Programa Bolsa Família<sup>7</sup>, passam por ela. Assim, é possível entender que a escola é o espaço de fortalecimento das relações humanas, reconhecimento de valores, promoção de identidades, mas também palco para consolidação de atendimentos assistenciais.

Mais uma vez, aproxima-se, e com grande relevância, as contribuições que a Educação em Tempo Integral pode ofertar ao cumprimento de políticas públicas que visem beneficiar o atendimento às camadas mais populares da sociedade. Pois, para esses estudantes, a escola pública vem se apresentando como palco para inúmeras alternativas e tentativas de trabalho que permitam tanto um atendimento individualizado quanto contextualizado.

A ETI vem se estabelecendo mediante as novas demandas da sociedade, conforme afirma Arco Verde (2012, p.88):

Se antes na educação havia uma adesão maior às imposições das normas políticas e legais ou pedagógicas e didáticas, as novas configurações sociais

<sup>7</sup> Programa de transferência direta de renda com contrapartidas por parte das famílias que se cadastram. Entre as contrapartidas está a exigência de manter crianças e adolescentes em idade escolar frequentando a escola.

em função da reestruturação dos tempos familiares, de trabalho e de atendimento à infância passam a ser recolocadas a partir de planos





Portanto, a proposta da Educação em Tempo Integral traz consigo uma dinâmica interministerial que pretende colaborar com os aspectos sociais por meio do acesso do aluno à escola e sua permanência. Para tanto, é preciso que se estabeleça uma relação educativa em que implique referências comuns entre os que ensinam e os que aprendem, propiciando a legitimidade dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e despertando-lhes o sentimento de pertencimento ao contexto escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, no intuito de buscar esclarecimentos sobre a importância do redesenho curricular na escola de Educação em Tempo Integral, na esfera pública em geral, bem como os seus desdobramentos mediante as políticas públicas da educação, observa-se os mais variados aspectos educacionais e sociais que envolvem a problemática declinada.

Entende-se que as propostas que expressam a revisão sobre a temporalidade do currículo englobam as necessidades, as intencionalidades e a realidade local de cada unidade escolar por meio da elaboração e cumprimento de seu Projeto Político Pedagógico, não se reduzindo exclusivamente aos programas ou às matrizes de ensino. Ao contrário, levam a compreender que a escola com Educação em Tempo Integral procura fortalecer o diálogo das diferentes instâncias sociais, aliando seus fatores internos aos externos e atendendo o que a legislação preconiza enquanto sistemas de ensino.

Entretanto, ainda restam alguns questionamentos no que tange a superação de um ensino fragmentado em turno e contraturno, bem como a escola ser reconhecida como mera porta de entrada para programas de assistência social. Nesse sentido, faz-se importante que a escola possua sua identidade, tenha clareza do contexto ao qual está inserida a fim de intervir sobre ele. Diante desse quadro, cabe ressaltar ainda a necessidade dos profissionais ali presentes, sua formação e sua prática, de modo que os objetivos estabelecidos no currículo da escola sejam alcançados.

Percebe-se que com um trabalho docente interdisciplinar que permita o aluno a também estabelecer relações cognitivas interdisciplinares será um favorecedor para a conquista de um ensino de qualidade em que realmente haja a aprendizagem do sujeito.



Contudo, abordar a temática da Educação em Tempo Integral é assumir um compromisso social, o qual visa a melhora no processo de ensino e aprendizagem, mas também a diminuição dos riscos e situações de vulnerabilidade de crianças e adolescentes.

Entende-se, portanto, que a escola de longa duração está em construção na sociedade brasileira e é ainda pequeno o acúmulo dessas novas experiências. Assim, um dos conflitos que se configuram nas instituições públicas de ensino é a falta de comprometimento da família com a frequência dos alunos às aulas. Tal situação pode ser amenizada com o Programa Bolsa Família, uma tentativa governamental de permanência do aluno à escola que, em contrapartida, não garante o sucesso escolar. Entretanto, pensar que este é um problema instaurado na escola de ensino regular, que pode ser estendido em maior gravidade na ETI, ainda fica a dúvida sobre a efetivação de um processo de ensino e aprendizagem com qualidade e atendendo todas as camadas da sociedade.

Conclui-se que atualmente não se pode pensar na parcialidade da escola como um local em que há apenas a simples instrução dos sujeitos que ali buscam a complementação à educação recebida em casa, mas compreendê-la como um espaço de formação, destinado a educar, no sentido mais pleno da palavra, aqueles indivíduos provenientes das mais variadas classes.

Assim, a função da escola deve ser revista tendo como pressuposto a construção da autonomia da pessoa, suas reflexões e protagonismo social. Nesse contexto, emerge a Educação Em Tempo Integral, que por meio da reorganização de seu currículo, redesenhando a prática pedagógica, atua para a criação de oportunidades completas de vida, abordando conteúdos disciplinares, trabalho, vida social, atividades desportivas e recreativas. Nessa perspectiva, considera-se ainda que a ampliação do tempo e das funções escolares são vistos como facilitadores desse processo, através do enriquecimento da vida cultural da instituição e também das diversas mudanças em sua prática pedagógica.

Conclui-se também que a escola ainda está aprisionada entre o seu tempo cronológico e seu tempo de vivências educativas, mas deve, ainda assim, direcionar-se para as mudanças curriculares necessárias em que a relação institucional de vivências concretas, aliadas ao conhecimento formal e sistematizado, podem favorecer a superação de um ensino



fragmentado, de dualismo antipedagógico a fim de uma educação democrática e emancipatória com aprendizagens realmente significativas.

## REFERÊNCIAS

ARCO VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico**. In: Brasil, Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2871/1884>. Acesso em 29/04/2013.

ARROYO, M. G. **O Direito a Tempos-Espaços de Um Justo e Digno Viver**. In: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 07/05/2014.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 6.253/2007. **FUNDEB**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/at02007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/at02007-2010/2007/Decreto/D6253.htm). Acesso em 15/09/2013.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069/1990. Impresso na Imprensa Oficial do Estado. Curitiba-PR. Fevereiro de 2006.

\_\_\_\_\_. LDB. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 07/05/2014.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.494/2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/at02007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/at02007-2010/2007/lei/11494.htm). Acesso em 15/09/2013.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.172/2001. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em 15/09/2013.



\_\_\_\_\_. Lei 13.005/2014. **Plano Nacional da Educação 2014-2024**. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14?ref=home>. Acesso em 27/06/2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei - Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Disponível em: [http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/pne\\_15\\_12\\_2010.doc](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/pne_15_12_2010.doc) Acesso em: 15/09/2013.

\_\_\_\_\_. Resolução 07/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em 07/05/2014.

DELIBERAÇÃO CEE/CEB n.º 016/99, 12 /11/1999. **Regimento Escolar**. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/amnorte/arquivos/File/Deliberacao1699cee.pdf> Acesso em: 16/05/2014.

DELIBERAÇÃO CEE/CEB n.º 02/10, 12/11/2010. **Normas para a criação, credenciamento e renovação de credenciamento de instituições, autorização e renovação de autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, verificações, cessação de atividades escolares, supervisão e avaliação, referentes às instituições de ensino da educação básica, no Sistema Estadual de Ensino do Paraná**. Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2010/deliberacao\\_02\\_10.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2010/deliberacao_02_10.pdf) . Acesso em: 02/03/2014.

DEMO, P. **Escola de Tempo Integral**. Textos Discutíveis – 11. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/search?q=integral>. Acesso em: 02/03/2014.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. Disponível em: [http://www.pucsp.br/gepi/downloads/PDF\\_LIVROS\\_INTEGRANTES\\_GEPI/livro\\_integracao\\_interdisciplinaridade.pdf](http://www.pucsp.br/gepi/downloads/PDF_LIVROS_INTEGRANTES_GEPI/livro_integracao_interdisciplinaridade.pdf). Acesso em: 21/05/2014.



GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** Cadernos Cenpec, n.2, p. 1-10, 2º sem. 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná.** Curitiba: SEED/DEB, 2008.

PARECER CEE/CEB n.º 739/10, aprovado em 3 de agosto de 2010 - **Consulta sobre oferta da educação em tempo integral e de ações complementares na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa\\_ceb\\_739\\_10.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_739_10.pdf) .Acesso em: 09/05/2014.

SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. **Comprender e Transformar o Ensino.** 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível.** 19ª edição. Campinas: Papirus, 2005.

## EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPANSÃO E ORGANIZAÇÃO

CORDEIRO, Rogério Fernandes – UEL



[rogerio.sociais@gmail.com](mailto:rogerio.sociais@gmail.com)

SILVA, Thamiris Martins da - UEL  
[thamirismartinscm@hotmail.com](mailto:thamirismartinscm@hotmail.com)

SALERNO, Soraia Kfourri - UEL  
[soraiaakfourri@uel.br](mailto:soraiaakfourri@uel.br)

**Tipo de pesquisa: Pós-graduação**  
**Grupo temático: Políticas Educacionais**

## RESUMO

A educação superior no Brasil tem motivado várias discussões no que diz respeito a sua expansão e organização ao longo da história. No cenário atual, a discussão está sob as políticas e gestão da educação superior, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 e do novo Plano Nacional de Educação (PNE/2014). Pode ser observado que alguns aspectos merecem mais estudos e pesquisas, tais como a autonomia das universidades nesse contexto contemporâneo sob a égide das políticas para educação, a questão da identidade da educação superior e a crise identitária, dentre outros. O presente trabalho objetiva em sua primeira fase compreender a organização atual da educação superior do Brasil, tendo como base o movimento histórico a gênese da Educação Superior no Brasil, a partir da criação dos primeiros cursos superiores por D João VI, em 1808 até os dias atuais, com o intuito de discutir a configuração atual da educação superior e sua expansão e organização. A pesquisa de cunho qualitativo utiliza-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica de caráter exploratório pelo levantamento de referenciais teóricos pertinentes ao tema, com intuito de levantar o movimento histórico da educação superior no Brasil e as discussões e embates recentes sobre sua organização, identificando os determinantes no atual marco regulatório. A educação superior encontra-se num processo em constante expansão e tem como influência ações políticas que interferem de forma efetiva em sua estrutura acadêmica, papel social e valorativo para o contexto societário.

**Palavras-chave:** Política da Educação Superior. Expansão. Organização.

## INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil tem motivado várias discussões no que diz respeito a sua expansão e organização ao longo da história.





No cenário atual, a discussão está sob as políticas e gestão da educação superior, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), a contribuição está em discutir um futuro para educação, a partir da expansão do ensino de graduação com qualidade, levando em consideração as políticas e gestão da educação superior.

Permitimos nos então, neste trabalho, a pensar na organização da educação superior a partir de sua expansão e a criação dos cursos superiores, em 1808 até os dias atuais, identificando na contemporaneidade sua organização no contexto das políticas para educação.

Assim, este trabalho é resultado de discussões do Grupo de Pesquisa intitulado Do Projeto de Estado ao Projeto de Educação, cadastrado no CNPq<sup>46</sup>, desde 2010, o qual abarca o projeto de pesquisa Projeto de Universidade Contemporânea, cadastrado na Universidade Estadual de Londrina.

O problema de pesquisa abarca a questão sobre como se configura a atual expansão e organização de educação superior no Brasil respaldado em que modelo de universidade, considerando que essa configuração expressam uma concepção de universidade para o contexto societário?

Para responder tal questionamento, buscamos compreender a organização da educação superior do Brasil a partir da criação dos primeiros cursos superiores por D João VI, em 1808 até os dias atuais, objetivando discutir a configuração atual da educação superior e as políticas educacionais e gestão como parte de um processo de expansão da educação superior; discutir algumas das principais políticas educacionais e gestão presentes na educação superior contemporânea e refletir sob a configuração e organização de educação superior que temos hoje a partir destas políticas educacionais existentes.

Dentre outros, podemos pontuar alguns aspectos que julgamos merecer mais estudos e pesquisas, tais como a autonomia das universidades nesse contexto neoliberal, sob a égide das políticas educacionais, a questão da identidade do ensino superior e a crise identitária, que é parte da relação indissociável entre educação superior e ensino superior. Pudemos notar, pelos estudos e leituras já feitos para a realização deste projeto, que esta área tem muito a ser explorado através de estudos, trabalhos e discussões a fim de entender todas as questões que emanam o ensino superior e buscar subsídios nestas com o intuito de auxiliar as práticas

<sup>46</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



docentes, entender e participar das políticas e decisões que regem o ensino, bem como exercer a cidadania dentro de um processo político que é parte da aquisição conhecimento cognitivo.

Assim, este projeto visa sobretudo compreender a organização da educação superior como parte de um processo que está em constante expansão e tem como influência ações políticas, sociais que interferem de forma efetiva na educação.

Desta feita, na presente fase do projeto, este trabalho visa contribuir teoricamente para a área de pesquisa a respeito da educação superior. Com isto, optou-se pela pesquisa bibliográfica que segundo Moreira e Caleffe (2006) se orienta principalmente de livros e artigos científicos, intuindo o contato do pesquisador com o que já foi produzido na área a ser estudada. Assim, Lakatos (1999) corrobora com o entendimento de que esta, não é a repetição do que já foi dito ou escrito, mas uma fonte que possibilitará um novo enfoque sobre o que será estudado.

Como contribuição, o trabalho pretende explorar algumas das políticas educacionais e gestão educação superior com o intuito de discutir e entender a atual conjuntura da educação superior brasileira, e assim auxiliar na melhor compreensão a respeito das questões que emanam a educação superior atual.

## **BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

O desenvolvimento da educação superior no Brasil surge de forma conturbada em meio a necessidade de um estado e a profissionalização dos que ali trabalhavam (CUNHA, 1980).

Devido à resistência de criação da universidade nos períodos monárquicos e colonial, enfrentamos um desenvolvimento mais lento no que diz respeito a estrutura, organização, autonomia, dentre outros e contávamos com uma configuração de ensino superior que privilegiava os interesses elitistas e estatais.

Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos coloniais e monárquico foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia. (FÁVERO, 2000, p.18)



Por meio de influências de modelos clássicos a universidade brasileira foi se configurando de acordo com as suas necessidades. Segundo Paula,

Data da primeira metade do século XIX o surgimento de dois modelos distintos de ensino superior – o alemão e o francês – que terão uma influência significativa sobre a concepção e a estrutura de ensino superior no Brasil (2008, p.72).

Saviani (2010) ao falar a respeito da expansão do ensino superior nota que estes modelos são a base das universidades contemporâneas e que influenciam todo o modelo institucional. Temos assim definido segundo o mesmo três modelos clássicos de universidade, o modelo napoleônico, o modelo anglo saxônico e o modelo prussiano.

Assim, tanto em Paula (2008) como em Saviani (2010), a presença dos modelos é responsável pela universidade que temos hoje e toda a construção política, econômica, histórica e social presente na organização da educação superior se dá pela sua trajetória.

As primeiras instituições de ensino superior no Brasil tinham a preocupação em atender as principais necessidades de uma classe privilegiada, assim formavam –se profissionais para determinadas carreiras como: advogados, engenheiros, médicos; concomitantemente neste mesmo período foram criadas a Academia Real Militar e faculdades de Direito. Ressaltando a predominância de escolas isoladas pelo país caracterizando assim instituições de ensino superior segundo o modelo napoleônico ou francês.

Segundo Paula (2008), a influência francesa sobre a educação superior além da centralização estatal bem como predomínio de escolas isoladas e de cunho profissionalizante como já dito; há a dissociação entre ensino e pesquisa, sobretudo no Rio de Janeiro comparado a São Paulo.

Não houve, como em São Paulo, a preocupação de introduzir a pesquisa como uma das principais finalidades da universidade, nem com a constituição de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – entendida como coração da universidade, como centro integrador e catalisador da ideia de universidade, responsável pela ciência livre e desinteressada – características do modelo universitário alemão do



século XIX, que influenciou a organização da USP. ( PAULA, 2008, p.73)

Notemos neste período, segundo Paula, a ausência da pesquisa científica, encontrando a preferência por institutos extra – universitários ou para – universitário. Assim em uma tentativa de atender às necessidades elitistas, o movimento que conduziu rumo à universidade científica se constrói de maneira independente e fora dos centros universitários.

Neste âmbito, a partir de 1930 novos modelos vão desencadeando, historicamente ocorre o fim da Primeira República, momento em que por meio da Carta Magna há a descentralização do ensino superior e este que possuía nas últimas décadas instituições privadas, católicas e estatais, consegue adiantamento rumo criação da primeira universidade brasileira.

No entanto, com os questionamentos a respeito da ineficácia das instituições universitárias no que concerne a transmissão do saber de forma imediata sem reflexão, há a presença de um forte modelo, já mencionado anteriormente, o alemão, ou prussiano assim chamado por Saviani 2008, esse modelo de universidade já consolidado na Europa no século XVIII prezava a formação científica. Para Paula,

Dos modelos de universidade instituídos a partir do século XVIII na Europa, o que mais se assemelha a esta concepção de universidade como formadora de elites dirigentes com base na constituição de uma Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras como órgão central do ensino superior e com conseqüente ênfase na formação científica de cunho humanista, não pragmático, é o modelo alemão.(2008, p.74)

Caráter humanista, preocupado com a universalidade do saber, contemplando a formação geral, científica e humanista, este modelo contrario ao anterior, que demonstrou subordinação ao estado, se alicerça demonstrando autonomia por meio da liberdade de ensino e pesquisa.

No que diz respeito a atual conjuntura do ensino superior brasileiro a partir de 1990, podemos perceber que mesmo com os reajustes anglo-saxônico há forte influência do modelo napoleônico ou francês, nos deparamos com um ensino mercadológico, que apresenta



influência de políticas neoliberais e dos organismos internacionais pressionando a universidade brasileira e propiciando um ensino excludente (PAULA, 2008).

Saviani corrobora,

Por esse caminho o modelo napoleônico, que marcou fortemente a organização da universidade no Brasil, vem sendo reajustado pela incorporação de elementos do modelo anglo saxônico em sua versão norte – americana. Nesse modelo a prevalência da sociedade civil enseja um maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado. (2010, p 11).

Inserir – se uma educação superior submissa aos anseios do mercado, e devido a isto há a proliferação das instituições privadas de ensino superior e a falta de investimento no setor da pesquisa.

Segundo Paula,

A política neoliberal do Estado para as universidades brasileiras, iniciadas na segunda metade da década de 1980 e aprofundada pelos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, apresentou como características um desinvestimento do no campo da pesquisa científica e tecnológica e um abandono em relação ao ensino universitário público, sobretudo de graduação, base da formação superior. (2008, p.79)

Temos neste momento uma política mercadológica em que não há autonomia universitária, a privatização da educação deslança rumo aos interesses do mercado por meio dos cursos de curta duração, educação a distancia, mestrado profissionais dentre outros que visam o mercado e não a pesquisa e extensão.

A respeito da privatização Azevedo apud Paula(2008)corroboram,

[...] sobretudo, dos cursos de pós graduação “ autofinanciáveis”, na verdade pagos pelos estudantes, das pesquisas encomendadas por empresas e dos serviços prestados e cobrados à sociedade de mercado, desfigurando o conceito de extensão como forma de socialização de conhecimentos e práticas da universidade para a sociedade. (AZEVEDO, 2006, p.79)



Notamos aqui um retrocesso ao modelo napoleônico e as medidas adotadas em 1968 na Reforma Universitária, com uma proposta de mudança, neste governo FHC, considerou-se acelerar o desenvolvimento por meio do ensino, nessa perspectiva foi onde progrediu o nosso sistema de pós graduação. Segundo Paula (2008), o desenvolvimento da pós graduação no Brasil com fomento a pesquisa propiciado pelo CNPq e CAPES<sup>47</sup> mesmo possuindo seus méritos no que diz respeito ao desenvolvimento, alcançando patamares exteriores em padrões de qualidade, deixou uma lacuna entre a graduação e a pós graduação, infelizmente nos deparamos com uma universidade muito seletiva e pequena distanciando – se de seu real caráter público “[...] o que demonstra nitidamente a ausência de identidade da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo (PAULA, 2008, p. 81).

Essa questão da ausência de identidade faz parte de algo muito maior que é a crise universitária que enfrentamos hoje, tivemos os primeiros passos neste governo de um contexto que se alastraria até os dias atuais.

É, portanto neste contexto que se insere a organização da Educação Superior Brasileira atual, em que podemos caracterizar a forte presença das políticas educacionais no que diz respeito a avaliação, a tendência a fortificação dos programas privados, como a criação de centros universitários, faculdades, institutos superiores dentre outros, que constituem essa organização em expansão.

Assim, pontuamos algumas temáticas que fazem parte desta organização, e que como parte do novo Plano Nacional de Educação (PNE/2014) –, estima –se pensar no futuro no que diz respeito a democratização e a qualidade da educação superior.

Segundo o documento do Fórum Nacional CNE Políticas e gestão na Educação Superior:

Na complexa agenda para a educação superior, objetiva tematizar os desafios para as políticas de acesso à formação inicial (graduação) e discutir, especialmente, os contornos e processos de organização e gestão desse nível de ensino no Brasil, indicando bases para a adoção de políticas, cuja materialização da dinâmica expansionista, prevista no PNE, seja marcada pela democratização e a qualidade da educação superior no País. (p.1)

<sup>47</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



São elas: as ações e políticas públicas sobre a avaliação; a organização acadêmica no que diz respeito a criação de centros universitários, as faculdades, universidades, já citado anteriormente; e as políticas públicas de gestão.

Explicitaremos três políticas públicas, para que possamos compreender este processo de expansão dentro da organização da Educação Superior. Como parte do processo de reforma da Educação Superior pontuamos o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior); o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais) no que diz respeito a ampliação da educação superior; e o FIES/PROUNI, identificando as políticas de financiamento da Educação Superior Privada.

O SINAES enquanto parte do processo de planejamento no que diz respeito a avaliação proposto pelo PNE, foi instituído pela lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 no governo Lula, este objetiva avaliar as instituições de educação superior bem como os cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos estudantes.

Segundo a lei 10.861, 2004 artigo 1º :

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Os instrumentos de auto avaliação, avaliação externa, senso e cadastro, compõe a avaliação institucional proposta pelo SINAES, que estabelecem atribuições de conceitos de acordo com o que será avaliado.

São eles: Instituições de Educação Superior (AVALIES); Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); e Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE)

No que se refere aos resultados propostos pela avaliação segundo o SINAES, estes serão responsáveis pelo credenciamento de IES (Instituições de Educação Superior),



reconhecimento e renovação dos cursos. E os resultados insatisfatórios resultarão em ações e procedimentos a fim de superar as dificuldades que forem encontradas, por meio de um protocolo de compromisso firmado entre IES e MEC.

Os posicionamentos são divergentes, alguns autores apontam o SINAES como uma ferramenta que veio para orientar o trabalho pedagógico, por meio da supervisão.

Segundo Rothen e Schulz (2005):

Em meio a elogios e críticas, o SINAES figura hoje a principal ferramenta de avaliação superior, de forma que, por meio de seu aprimoramento constante, admite-se a possibilidade de ele contribuir, cada vez mais, com a educação superior brasileira. Há que se considerar, ainda, o fato do SINAES ainda estar se consolidando. Assim, embora apresente alguns aspectos que devem ser aperfeiçoados, ele constitui um avanço no modelo de avaliação da educação superior por trazer a concepção de avaliação formativa.

No entanto, muito se discute a respeito do SINAES enquanto forma de avaliação da educação superior principalmente no que diz respeito as IES, visto que essas já contam com plano de desenvolvimento institucional, políticas de ensino dentre outros que já são parte da organização institucional, a preocupação se insere na autonomia institucional, uma vez que os instrumentos utilizados pelo SINAES como: ENADE, AVALIES podem interferir nesta organização.

Um outro aspecto divergente é a questão de como é utilizado o SINAES, principalmente no que diz respeito ao instrumento ENADE em que se avalia o estudante e atribuí a essa avaliação à qualidade dos cursos. Podemos pensar em um retrocesso neste momento, assim como acontecia no antigo “Provão” em que para obter melhores resultados no exame, ofereciam – se cursinhos, evidenciando uma busca mercadológica e coibindo a real função do exame.

Outra política pública neste processo de expansão é o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais) este, responsável por ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

O Reuni enquanto ação integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.





Este, propõe um melhor aproveitamento das políticas de acesso bem como à estrutura física, assim cada universidade recebe investimentos para serem utilizados na aquisição de materiais, contratar funcionários públicos e melhoras no espaço físico.

Enquanto metas o plano estabelece etapas que devem ser cumpridas em um prazo de cinco anos a partir da adesão de cada universidade elas são: elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de Graduação presenciais (TCG) para 90%; alcançar a relação de 18 alunos para cada professor. Assim intuindo reduzir as taxas de evasão, ocupar as vagas disponíveis e propiciar o aumento de vagas, principalmente no período noturno.

A adesão ao REUNI era de caráter autônomo pelas universidades, no entanto devido a proposta de “verba” e diante da dificuldade das IES em conseguir recursos, acabaram aderindo. Contudo, o apelo estudantil vem contestar a ideia desta verba, uma vez que esta é condicionada ao cumprimento das metas propostas, bem como ao orçamento disponível pelo MEC.

O decreto 6096/2007, em seu artigo 3º, no 3º§ aponta que “o atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação”,

Além disso, essa oferta de vaga também esta atrelada ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) que estabelece para próxima década um gasto de no máximo de 1,5% ao ano, assim há a contradição sob a promoção de vagas e uma ausência de verbas para suprir essas vagas.

Assim Mariz 2007 corrobora:

Nesta hora percebemos que o aparentemente inquestionável objetivo do REUNI de ampliar o acesso e a permanência na educação superior se dará pelo muitíssimo questionável “melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Duplicar a oferta de vagas e aumentar, pelo menos em 50%, o número de concluintes, a partir de um incremento de apenas 20% das atuais verbas de custeio e pessoal (excluídos os inativos!) é a indicação sub-reptícia de que a reestruturação proposta pelo Decreto Nº. 6.096 cobra uma subutilização dos recursos existentes nas Universidades Federais e aponta somente dois caminhos para o



cumprimento de sua meta global: a aprovação automática ou a certificação por etapas de formação (MARIZ, 2007).

Portanto, vale pensar no REUNI enquanto um PROUNI das Universidades Federais uma vez que as IES são pressionadas a aderirem o plano em troca de “verbas” e há a promoção de vagas, em que pouco se importa com a qualidade dessa educação superior, ao contrário disso a preocupação é estatística.

No que concerne o PROUNI e o FIES ambos sintetizam essa organização em expansão que visa sanar o problema da educação superior. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) que trabalha com a concessão de bolsas, estas parciais ou integrais, à estudantes de instituições privadas e o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) que possibilitou o financiamento do curso superior aos alunos.

Estes programas enquanto parte do governo que antecede este período atual, o governo Lula, foram a continuidade do processo FHC de investimento ainda maior no setor privado. Notamos que estes programas governamentais aparecem com o intuito de suprir as demandas das universidades privadas, e devido a isto, nos confrontamos com a compra de vagas nesse setor e a educação superior mercadológica já citada anteriormente.

Saviani (2010) aponta:

Ao longo do governo Lula, se por um lado se retomou certo nível de investimento nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos campi no âmbito do programa “ REUNI”, por outro lado deu –se continuidade ao estímulo a iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o Programa “ Universidade para todos”, o PROUNI, um programa destinado a compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições. (p.14)

Assim, temos uma ilusão proposta pelo governo de aumento de vagas na educação superior, esta que muito se discute no que diz respeito à qualidade, mas as condições em que estas são propostas são discutíveis, afinal a privatização da educação superior isenta o governo da participação no ensino, dando a ideia de que essa promoção é um “aumento” do



alunado que ingressa na educação superior, omitindo a sua responsabilidade pelo setor público.

Que estes programas facilitam o ingresso estudantil na educação superior é indiscutível, contudo o Programa PROUNI, faz parte de uma Reforma Universitária em que se tem acesso a educação superior com baixo custo para o governo, ou seja, cumpre – se a meta do PNE, atende-se ao apelo popular e ainda controla – se as contas da União.

Temos que nos preocupar com essas medidas uma vez que são postas para a resolução do problema a curto prazo, afinal quais são as condições para o estudante de baixa renda cursar a educação superior sem o auxílio transporte, alimentação, bolsa estudantil, dentre outros. A preocupação com a educação superior deve subsidiar todas as condições necessárias para que o estudante tenha plena condições de concluir o seu curso.

Ademais, poderíamos nos indagar sobre o porquê não utilizarmos as verbas destinadas ao PROUNI na fortificação da educação pública, uma vez que esta é direito da população.

## CONSIDERAÇÃO FINAIS

Notamos que ao decorrer da história devido ao crescimento econômico bem como o fortalecimento estatal a organização da educação superior é moldada numa gestão centralista por parte de políticas de governo, atendendo a interesses de mercado, desconstruindo o seu sentido de formação humana para construção societária.

O desenvolvimento e expansão da educação superior pública, dá espaço ao estímulo financeiro à iniciativa privada, iniciando os primeiros passos à configuração de educação superior que temos hoje.

A expansão que presenciamos, ocorre por meio de estímulos financeiros à iniciativa privada, com programas como PROUNI e FIES.

Uma organização pautada em planos e metas para sanar problemas causados pela própria configuração; uma exacerbada preocupação com aspectos financeiros e políticos ao invés da qualidade; uma medida paliativa em que “alguns” tem acesso a universidades públicas e o restante da população se vira como pode nas universidades privadas, ficando a mercê da própria renda, ou submetido a programas estatais.



As universidades públicas concorrem com as universidades privadas no que diz respeito as verbas que são destinadas, vivendo em uma situação de submissão, infringindo o conceito de autonomia mediante a liberação ou não de recursos estatais, estes que por sua vez são poucos e que ainda assim são também recursos destinado às instituições privadas. Em um cenário de políticas públicas a Educação Superior aparece distante de seu real papel, em que além de qualidade; ensino, pesquisa e a extensão; de caráter público responsável por atender a população e suprir a suas necessidades de produção científica; seja capaz de preparar o cidadão para ser parte participante da sociedade enquanto sujeito crítico – reflexivo, capaz de agir ativamente por meio do conhecimento cognitivo nas mais diversas adversidades presentes nas esferas sociais. Assim Saviani (2010) corrobora:

[...] em lugar de abandonar o desenvolvimento cultural dos trabalhadores a um processo difuso, trata – se de organizá-lo. É necessário, pois, que eles disponham de organizações culturais pelas quais possam participar, em igualdade de condições com os estudantes universitários, da discussão, em nível superior, dos problemas que afetam toda a sociedade e, portanto, dizem aos interesses de cada cidadão.

É neste momento, portanto, que se faz necessário refletir e posicionar – se, enquanto sujeito participante desta educação superior em expansão. Compreendendo a verdadeira responsabilidade do Estado para com a educação superior bem como o valor da instituição pública dentro deste processo.

## REFERÊNCIAS

BARREYRO, G.B. ROTHEN, J.C. “ SINAES” **Contraditórios: Considerações sobre a Elaboração e implantação do sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.** In Educação e Sociedade, Campinas, Vol 27, N.96 – Especial, p.955-977, out.2006

BOTO, Carlota. **A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade.** Revista Brasileira de Educação, Universidade de São Paulo, v.15, n. 44, p. 282 - 299, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996, p. 27894. 10.



BRASIL. "Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004: Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES-e dá outras providências." Diário Oficial da União (2004).

BRASIL. Documento Final da Conferência Nacional de Educação. Brasília : Mec, 2010. **Projeto de Lei n. 3582/2004.** Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e dá outras providências. Brasília: 2004.

BRASIL. Fórum Nacional CNE. Documento Referencia: Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil. CNE, Camara da Educação Superior. 2012. Acesso 02 set 2014.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas.** Ride Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **A universidade crítica.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Org.). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária 1968. Educar, Curitiba, n° 28; Editora UFPR , 2006. p. 17 -36  
OLIVEIRA, R.P. (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas.** São Paulo: Cortez, 1995

MARIZ, T. F. REUNI: para onde caminha a universidade? Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/news.php#5716>>. Acesso: 17.09.2014

PAULA, Maria de Fátima. **A formação universitária no Brasil: concepções e influência.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

SAVIANI, Demerval. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades.** Poiesis Pedagógica-V8,N.2 ago/dez.2010; PP.4-17.

TRINDADE, H. (Org.). **A universidade em ruínas na república dos professores.** Petrópolis: Vozes, 1999.

## OS (DES) CAMINHOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DO IMPERADOR AO GENERAL

CORDEIRO, Rogério Fernandes – UEL  
[rogerio.sociais@gmail.com](mailto:rogerio.sociais@gmail.com)  
SALERNO, Soraia Kfourri - UEL



[soraiakfour@uel.br](mailto:soraiakfour@uel.br)

SILVA, Thamiris Martins – UEL

[thamirismartinscm@gmail.com](mailto:thamirismartinscm@gmail.com)

SOUZA, Pamella Basseti – UEL

[pamellabasseti@gmail.com](mailto:pamellabasseti@gmail.com)

**Tipo de pesquisa: Pós-graduação**  
**Grupo Temático: Políticas Educacionais**

## RESUMO

O presente trabalho busca fazer uma análise sócio-histórica do desenvolvimento da Educação Superior no Brasil, desde sua formalização, no período do Império (implementação) com a chegada família real portuguesa ao Brasil, passando pelo período da República (criação oficial da Universidade), até o Governo Militar (Reforma Universitária). Temos como períodos âncoras, como foco de análise sendo o surgimento da Educação Superior no Império e a Reforma Universitária, esta idealizada e levada a cabo no governo Militar. Como objetivos apresentamos o contexto histórico da Educação Superior no Brasil em sua gênese e evolução, destacando marcos históricos como o surgimento oficial da Educação Superior e a Reforma Universitária de 1968. Serão identificados algumas regulamentações oficiais, ainda que de forma sucinta, que traçam esse caminho e o legado deixado para o século XXI. Importante observar como o interesse de determinados grupos sociais que detinham o poder político-econômico foram definidores aos rumos tomados e preservados pelos diversos governos que se sucederam nesse processo. A metodologia de pesquisa utilizada se respalda em uma vertente qualitativa, tendo como procedimento principal a pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, alicerçada principalmente em Luiz Antônio Cunha (1988; 2007), Maria de Lourdes de Souza Fávero (2000; 2006) e Dermeval Saviani (2008; 2010). Como pressupostos da pesquisa em curso, consideramos que a atuação das classes dominantes nas decisões concernentes à Educação Superior refletiu nas possibilidades de acesso a este nível de ensino e em seu desenvolvimento tardio no Brasil no início do século XX, deixando desse modo, um legado para sua expansão posterior, como centralismo governamental no atendimento à interesses econômicos.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Universidade; Reforma Universitária; Legado.

## INTRODUÇÃO

O trabalho que apresentamos esboça uma análise do surgimento e do desenvolvimento da Educação Superior no Brasil, utilizando-se de dois períodos históricos como âncoras de referência: Período imperial (surgimento oficial da Educação Superior) e Período de Governo



dos Militares (Reforma Universitária). Nos utilizamos desses períodos para realizar nosso estudo, pois acreditamos que nestes contempla-se fatos e momentos de suma importância para o processo de desenvolvimento de nossa “recente” Educação Superior. Com intuito de reconhecer e identificar possíveis mudanças e continuidades (SAVIANI, 2010) para a contemporaneidade, suscitamos para o debate um possível legado para a Educação Superior no Século XXI a qual atribuímos sua gênese e manutenção nos períodos históricos as quais ancoramos nosso estudo.

Quando selecionamos um objeto de estudo devemos levar em consideração a reflexão e a aproximação que tal nos trará para com a nossa realidade contemporânea. De que modo nosso trabalho poderá alicerçar o entendimento deste objeto, e de que modo este objeto em sua análise poderá contribuir para que haja uma evolução quanto ao seu desenvolvimento. Temos em consideração que em se tratando de pesquisa em ciências humanas, um posicionamento crítico em relação ao objeto de pesquisa, não é algo que se alcance de uma assentada ou por meio de uma exploração inicial, ou seja, esse trabalho não tem em sua construção a ambição esgotar o assunto, apenas dar uma contribuição para a sua compreensão.

A análise voltada à formação de estruturas sociais por meio do método qualitativo vem ao encontro com a preocupação com questões implícitas que não podem ser reduzidas à simples operacionalização de variáveis temporais. Nesse sentido, buscamos aplicar uma visão global de investigação de base histórica, analisando as mudanças sociais e políticas, tendo estas como condutoras dos processos das mudanças educacionais que discutimos. Como procedimento, a pesquisa bibliográfica ou de levantamento de referenciais teóricos pertinentes ao tema, se justifica pelo caráter exploratório de análise crítica, ou seja, em busca do desvelamento do real sobre o campo da Educação Superior.

Com vistas a essa compreensão, essa reflexão propõe e reconhece a relevância da Educação Superior para o desenvolvimento de um projeto de nação em suas diferentes fases de construção, objetivando sua compreensão desde a instalação das primeiras instituições que foram aqui instaladas.

Elementos para análise foram levantados ainda na época do Brasil Colônia, quando encontramos em nossa história as primeiras manifestações de Ensino Superior, respaldando dessa forma a análise dos períodos ancoras que se seguiram.



Fomos ao encontro de fatores sócio-políticos marcantes para que se desse a instalação oficial das primeiras Academias Superiores no Brasil, a quais interesses sua implantação veio responder, e desse modo levantar de que forma as decisões e ações tomadas pelo governo Imperial vieram interferir de forma decisiva nos rumos que estas tomariam. Levando em consideração que tenha havido avanços e retrocessos ao longo desse processo, trazemos à tona o fenômeno do desenvolvimento tardio da Educação Superior no Brasil; segundo Cunha, (2007), temos uma “*universidade temporã.*”

A interferência de fatores sócio-históricos se imbricam do período Colonial ao período Militar, refletindo num possível legado para a Educação Superior contemporânea. Presenciamos um ponto culminante que foi a Reforma Universitária de 1968 e as rupturas e continuidades que esta inaugurou no processo como um todo.

Ligar os fatos e momentos históricos não é uma tarefa fácil para elucidarmos a problemática que ora nos propomos: qual a possível relação de fatores sócio-políticos do período Imperial (implementação) e do período de governo dos Militares (reforma) para a Educação Superior, que identificamos como legado para o século XXI.

Este estudo tem em sua base a utilização de procedimentos da pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, alicerçada principalmente em Luiz Antônio Cunha (1988; 2007), Maria de Lourdes de Souza Fávero (2000; 2006) e Dermeval Saviani (2008; 2010). Exploramos ainda sobre o que nos aponta Carlota Boto (2010), que analisa as reformas educacionais implementadas em Portugal no período pombalino e as marcas que estas deixam no sistema educacional português com um todo, àquele momento pelo Iluminismo, pela profundidade da dimensão religiosa nas questões educacionais e por um Estado que conduz e define os sentidos da educação.

Discorreremos ainda sobre Maria de Fátima de Paula (2009), Maria de L. A. Fávero (2006) quando tratam do desenvolvimento e formação da universidade no Brasil, trabalhando com suas origens e as concepções que influenciaram seu surgimento e expansão. Com Luís Antonio Cunha (2000) apresentamos a Educação Superior no período republicano, quando este passa por forte interferência de “caráter ideológico de liberais e positivistas pelo ensino livre” (p.157). Este período é marcado pela facilitação do acesso à Educação Superior,





resultado do aumento na quantidade de instituições de ensino e nas mudanças das condições de admissão.

## ENSINO SUPERIOR X EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na realização deste trabalho, optamos por utilizar a expressão Educação Superior e não Ensino Superior, pelo primeiro termo identificar a expressão atual contida no texto da atual LDB 9.394/96. O conceito mais amplo abarca o ensino, a pesquisa e a extensão, característica própria da Universidade. O papel de ensino, característica predominante no período Imperial (cursos isolados) e início da primeira República (primeiras experiências de Universidade no Brasil), e que somente em 1920 com a Universidade do Rio de Janeiro e em 1934 com a Universidade de São Paulo, estas com status de Universidade.

Chamamos atenção para o emprego das diferentes terminologias que se faz uso quando falamos em “Ensino Superior” e “Educação Superior”. Na história da educação brasileira, desde o surgimento oficial das primeiras instituições de estudos superiores durante o período Imperial, à época de D. João VI, tem-se tomado corpo um conjunto dessas instituições, que de acordo com as determinadas épocas por que passaram a distante e também a recente história de nosso ensino superior. Conforme Cunha:

No Brasil, o príncipe regente (a partir de 1817, rei D. João VI) não criou Universidades [...] criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, [...] (CUNHA, 2000, p.153).

Nesse decorrer, a terminologia mais utilizada tem sido “ensino superior”, sendo este uso, algo comum que pode ter representado por grande parte desse período a proposta daquilo que realmente se buscava do Ensino Superior, segundo o cenário social estabelecido. Podemos descrever o conceito de ensino como sendo a ação ou o efeito de ensinar, instruir, doutrinar com regras ou preceitos aquele a quem se ensina. Tal concepção remete a formas de ensinar alguém para que se tenha um resultado já esperado, antes mesmo da concretização deste.

Disso vem que, tem se utilizado historicamente na educação brasileira a nomenclatura “ensino superior”. Todavia, com a evolução dos debates sobre o tema, principalmente quando



da reforma universitária de 1968, tendo como marco legal a lei 5540/68, quando se atribui à Universidade (palco principal do ensino superior) três atividades-fins: o ensino, a pesquisa e a extensão; necessariamente, devemos ter uma maior clareza do que realmente deve tratar esse nível de ensino.

Trazendo o debate para a atualidade Sousa afirma que “a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), conforme disposto em seu artigo 21, a educação escolar passou a ser estruturada em “I- **educação básica (...)** II- **educação superior**”(BRASIL, 1996, grifos do autor) . Nesse sentido, o autor discorre sobre o fato de tal situação merecer uma atenção especial: há que se levar em conta, e ai ele atribui uma nova e importante significação: “a educação é um direito e um bem público, e que a missão da educação superior em particular, demanda a formação de cidadãos (...) para que assumam um efetivo compromisso com o projeto social do país”(SOUSA, 2013, p.02).

Devemos levar em consideração que quando da formação do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), em 2003, a expressão utilizada foi Educação Superior, ao invés de Ensino Superior, visando destacar a real dimensão formativa e educativa que esta inerente à formação neste nível, além de notar o compromisso do legislador para com o caráter abrangente do termo educação, na construção da cidadania e da consciência democrática.

Não podemos deixar nos levar pela tendência em reduzir a Educação Superior ao Ensino Superior, implicando tal equívoco em um empobrecimento do assunto. Considerando o exposto, compartilhamos da importância de se ter clareza em relação ao uso adequado da expressão, não apenas para atendimento ao marco legal anteriormente citado, mas, sobretudo, pela dimensão conceitual e política de ela se reveste.

Essa evolução conceitual sobre a qual discorreremos, devemos em grande parte, à saída de um processo histórico conturbado pelo qual passamos, principalmente no século XX; este foi marcado por longos períodos de governos ditatoriais. Com o final desses regimes e abertura “democrática” também se abrem as possibilidades de debate dos diversos temas relevantes para a sociedade, inclusive a educação.



## A VINDA FAMÍLIA REAL E AS PRIMEIRAS MANIFESTAÇÕES.

A Europa que D. João VI deixa para trás, seguindo rumo ao *além mar*, juntamente com toda corte portuguesa para a colônia, vive um momento de grande instabilidade política. Portugal está pressionado entre o expansionismo da França e a hegemonia regional da Inglaterra. Como medida de manutenção da coroa, D. João VI resolve transferir a sede do governo português para distante desta efervescência: o Brasil. Nessa tarefa, cerca de 15 mil pessoas seguiram na caravana real, conforme o descreve Cunha,

A bordo da frota estavam os elementos essenciais de um Estado soberano: o pessoal das hierarquias civil, religiosa e militar; membros da alta sociedade, das profissões liberais e do mundo dos negócios. O acervo administrativo do governo. Toda a máquina do estado, sem faltar nada, estava sendo transportada para um novo local no ultramar, onde deitaria raízes e prosseguiria em sua rotina. (CUNHA, 2007, p.67).

A Educação Superior que a corte portuguesa encontra instalada no Brasil colonial não era destarte, muito diferenciado daquela que se fazia na metrópole. Uma das poucas coisas que o diferenciava era o fato de não ter esta o reconhecimento de estudos superiores de fato. Era baseada apenas nos cursos de Filosofia e Teologia, oferecidos pelos jesuítas, pois Portugal impossibilitava que em suas colônias se desenvolvesse tal nível de ensino, temeroso que viesse contribuir para acirrar os debates, despertando nas sociedades locais o ímpeto de movimentos contrários aos interesses da metrópole. Segundo Cunha, 2000, ao proibir, e nesse sentido não reconhecer, instituições universitárias, Portugal objetivava impedir que os estudos superiores viessem colaborar “como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América.” (p.152)

Tal negativa fazia com que os alunos que ascendiam a esse nível de estudos (pelo período colonial, os filhos de senhores de engenho, funcionários públicos, criadores de gado, artesãos e já pelo século XVIII também os filhos de mineradores) se destinassem a Europa, geralmente a metrópole, para completar seus estudos.



Com a transferência do “Estado Português” para o Brasil, são tomadas todas as medidas para que aqui se organize um aparelho estatal à mesma maneira como se havia em Portugal. A base era um Estado centralizador e a secularização do Ensino em todos os níveis, uma dessas medidas.

Para atender essa aspiração são criados cursos superiores isolados nas Academias Reais da Marinha (1808) e Militar (1810); na Bahia (Curso Médico de Cirurgia, 1808), Rio de Janeiro (Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, em 1808, ligada ao Hospital Militar; Economia em 1808 e o de Agricultura, 1812) de onde surgem as bases das atuais Faculdades de Medicina da UFRJ e da UFBA (SAVIANI, 2010, p. 05). Tais cursos, no entanto, não têm em sua base a articulação das idéias e o debate aberto entre si, elementos essenciais da universidade como “palco de discussões sobre a sociedade [...] ser o espaço em que se desenvolve o pensamento teórico-crítico de idéias, opiniões, posicionamentos [...] alternativas para soluções de problemas” (FÁVERO, 2006, p. 19).

Com essas medidas oficializa-se a Educação Superior no Brasil, não tanto com fim de iniciar aqui uma formação superior ampla e de fato, mas sim buscar “formar, sobretudo, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos, e num plano talvez secundário, profissionais de nível médio” (CUNHA, 1980, *apud* FÁVERO, 2006, p. 20).

Esses cursos surgem como uma “necessidade de se modificar o ensino superior herdado da Colônia” (CUNHA, 2007, p.63), marcado pelo caráter religioso, tanto no que diz respeito a sua forma, seus conteúdos e inclusive a instituição que os controlava (Igreja Católica). Busca-se assim deslocar o sentido da formação superior para o interesse do desenvolvimento do Estado Nacional que se formava, mas “dentro ainda dos marcos da dependência cultural aos quais Portugal estava preso”<sup>48</sup>, necessariamente também o Brasil.

É esse um traço da secularização, marca do período iluminista, que podemos denotar nesse momento inicial da formalização do Ensino Superior no Brasil. Nesse sentido, Boto afirma que a “religião deixa de ser a viga mestra da cultura, sua pedra de toque, e passa a ser um recurso auxiliar” (2010, p.283). Nasce uma nova Educação Superior “sob o signo do

<sup>48</sup> Idem



Estado nacional, dentro ainda dos marcos da dependência econômica e cultural, aos quais Portugal estava preso, respectivamente, à Inglaterra e à França” (CUNHA, 2000, p.153).

Como citado, o Iluminismo foi um movimento que se configurou como um fenômeno intelectual que se principiou na Europa do século XVIII, tendo na crítica sua principal referência ideológica, levantando a crença no desenvolvimento do espírito humano e do conhecimento. O iluminismo, como descreve Boto, foi também um movimento de fé: fé na razão, no futuro, na flecha do tempo, no comércio entre os homens e, finalmente, fé na educação (2010, p. 282).

A coroa portuguesa, alinhada como era à Igreja Católica, teve nesse momento uma postura bastante “relativa” no que diz respeito ao rompimento com a dimensão religiosa, convivendo concomitantemente com a manutenção de um estreito laço com a igreja (ainda que expulsos os jesuítas de seus domínios) e um processo de secularização das instituições do Estado. Podemos dizer que este movimento não chega a ser uma laicização das instituições do Estado, pois esta implicaria em uma radicalidade da postura quanto às relações entre Estado (temporal) e religião (espiritual).

Esse projeto educacional que mantinha determinados cursos superiores, de forma isolada, esteve ligado à manutenção dos interesses dos grupos dominantes presentes àquele momento (quer naturais, quer recém chegados) que mantinham o poder político e econômico no império, demonstrado por meio de uma política de instrução para manutenção de seus *status quo* estabelecidos. Isso fica claro quando observamos a formação proporcionada pelos cursos referidos, estando esta formação direcionada à cultura profissional e não a uma formação ampla dos indivíduos, enquanto pessoas. Outro fator que demonstra tal ponto de vista é a ênfase dada a formação para profissões liberais e socialmente prestigiadas, onde prevalecia a transmissão de uma cultura considerada elitizada, afastada dessa forma da realidade existente e das questões de importância para a sociedade como um todo, com vistas ao desenvolvimento de um projeto de nação, por meio da formação ampla de seus membros.

Com a Independência, apenas acrescentamos mais dois cursos de direito, ao rol dos que já existiam, seguindo a mesma lógica dos anteriores: por decreto D. Pedro I cria os cursos de Direito de São Paulo e o de Olinda, sendo também estes as bases para o posterior



surgimento das respectivas Faculdade de Direito do largo de São Francisco e Faculdade de Direito do Recife.

A isto se resume a Educação Superior até o final do império; segundo Saviani (2010, p. 5): “duas características são comuns a todos eles: trata-se de cursos ou faculdades isolados e são todos eles públicos mantidos, portanto, pelo Estado”. Dessa forma, em mais de oitenta anos, a Educação Superior permaneceu o mesmo durante praticamente todo império (CUNHA, 2007, p.72). Não deixou de ser voltado a algumas profissões liberais, em cursos isolados, voltados a tender os interesses do Estado que se encontrava em processo de formação. Ainda como eram no seu início, estes cursos continuavam ocupados pelos filhos das classes que detinham poder político-econômico, de forma a perpetuar nestes, tal condição levando-os a ocupar papéis de destaque no aparelho do Estado. A possibilidade de ampliação e mudança deste cenário manteve-se contida na vontade política e no desejo (leia-se: capacidade) de investimento do Estado.

Proclamada a República, temos novos movimentos no sentido de transformação do Ensino Superior no Brasil. Uma das marcas desse período é que a educação superior deixa de ser responsabilidade exclusiva do poder central, sendo dividida com os estados da nação, e por meio dos estados, com a iniciativa privada. Nesse momento surgem algumas instituições particulares pulverizados pelo país (a Universidade de Manaus, a Universidade de São Paulo e Universidade do Paraná). Devido a uma forte influência de positivistas e liberais na luta pelo ensino livre e contra os privilégios que apenas alguns grupos detinham pelo fato de possuírem seus diplomas de formação superior, tem-se uma ampliação na oferta desse nível de ensino, com a criação das referidas Universidades. Note-se que estas citadas universidades, e que tiveram duração efêmera, foram criadas pela iniciativa privada (PAULA, 2009).

Cabe ressaltar que mesmo com todas as dificuldades que houve ao longo dos anos para a criação da Universidade no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira a ser criada oficialmente pelo Governo Federal. Sua criação além de ser marco histórico pelo fato de ser pioneira, trás em si o mérito de ter reacendido o debate em torno do tema Educação Superior. Nesses debates, por volta da década de 20 (séc. XX), estiverem presentes recorrentes questões acerca da concepção de universidade que seria que seria adotada; quais



funções caberiam às universidades criadas e as que ainda o seriam; o modelo de universidade a ser adotado no Brasil e também a autonomia das universidades.

A Universidade do Rio de Janeiro (1920) é a primeira instituição de Educação Superior que assume um status de universidade. Esta foi fruto da reunião dos cursos de Medicina (de 1808) e de Engenharia (de 1810), do curso de Direito e da federalização de mais duas instituições privadas (CUNHA, 2000, p.163). Esta base (medicina, engenharia e direito), serviu para a criação das universidades que viriam depois desta, prevalecendo ainda a manutenção dos cursos profissionais preexistentes, de acesso restrito e com enfoque no ensino em detrimento da pesquisa, marca latente do modelo napoleônico. Em 1937 esta passou a chamar-se Universidade do Brasil e em 1965 foi federalizada, dando origem a atual UFRJ.

São ainda desse período a Universidade de São Paulo (1934, mantida pelo governo estadual) e a Universidade do Distrito Federal (1935), esta última surgindo por iniciativa e esforço de Anísio Teixeira, traz em sua base um marco de vocação científica e estrutura totalmente diferente das demais existentes no país (FÁVERO, 2006). A primeira formou-se nos moldes do modelo alemão de Universidade, introduzindo a pesquisa como uma das principais finalidades; estabeleceu como referência a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como centro integrador e catalisador da idéia de Universidade, sendo a base para o desenvolvimento de uma ciência livre e desinteressada (ideal de Fernando de Azevedo, um dos fundadores), tendo ainda a incorporação da Faculdade de Educação, que funcionaria como “centro de formação de professores para o ensino secundário (CUNHA, 2000, p. 167).

Esse período foi marcado pela crença na possibilidade de no Brasil se instalar de fato uma democracia liberal ocasionados basicamente pela efervescência política oriunda do movimento revolucionário de 1930 e ascensão ao poder de Getúlio Vargas; a promulgação de Constituição de 1934; e ainda com a manutenção de Vargas no cargo de Presidente de República pelo Congresso Nacional.

Marca ainda esse período, as reformas implementadas no Ensino Superior no início do governo Vargas esboçando uma relativa autonomia universitária, situação que tem curta duração, pois com o Estado Novo (1937) retornamos a forte marca do Estado autoritário, não deixando no entanto, nem um momento nem no outro, o governo central de ter vistas à educação com a “preocupação de desenvolver um ensino mais adequado à modernização do



país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho” (FÁVERO, 2006, p.23).

## PERÍODO MILITAR: REFORMA UNIVERSITÁRIA

Ainda na década de 1930, “no auge da onda repressiva que o Estado Novo desencadeara e de que se alimentava” (CUNHA, 2000, p.169) estudantes de todo país reúnem-se em uma única entidade que passaria a representá-los: a União Nacional dos Estudantes (UNE). Até este momento as associações estudantis mantinham um caráter regionalista, e seus objetivos não tinham um caráter político acentuado, mantendo apenas ações de caráter assistencialista, desportivo ou cultural.

Suas raízes remontam à primeira década do século, mas foi a partir do movimento revolucionário que o sentimento de classe cresceu, tomando conta da juventude nacional, num mesmo crescente que desperta também outros movimentos sociais (Juventude Comunista, Juventude Integralista).

Superado o Estado Novo, o Brasil entra em uma fase de busca de novos ideais; a “redemocratização” é o principal ponto em que a sociedade se apega. Seguindo os dispositivos legais de uma nova constituição e tentando passar uma imagem diferente das gestões anteriores, é então concedida à Universidade do Brasil (somente esta) sua autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar. Ato outorgado, mas não colocado em prática de fato. Nesse ínterim, o ensino continua sob as regras e vigilância do aparelho estatal disciplinados pelo Estado Novo. Nesse período, a quantidade de universidades aumenta muito em números, mas estritamente direcionada à formação profissional, ocasionada pelo momento de desenvolvimento econômico que o país atravessa.

Motivado por esse desenvolvimento, um grande fenômeno migratório leva a população brasileira em grandes quantidades do campo para a cidade, reunindo nessas grandes massas humanas, principalmente nas capitais. Esse fenômeno aumenta a busca por formação educacional, necessariamente buscam-se também vagas nas universidades ainda que para formação profissional, objetivando colocação no mercado industrial que se forma. Isso gera um grande número de “excedentes”, algo que Saviani, descreve como os jovens que





obtinham a nota mínima de aprovação nos vestibulares, mas que não podiam ingressar no ensino superior por falta de vagas.

Alguns fatores contribuíram para esse aumento na busca pela formação superior, entre eles podem ser elencados: o aumento das camadas medias da população, a necessidade de criação de tecnologia nacional como uma condição para o desenvolvimento, a necessidade de modernização como condição romper com a dependência econômica externa.

Esses jovens tomaram as ruas, motivados pelo sentimento de serem donos das vagas que foram disputadas e movidos também pela necessidade de se colocarem prontos para o mercado de trabalho; montaram acampamentos em frente prédios e instituições particulares e públicas de educação, exigindo a abertura de vagas para efetivarem suas matriculas (SAVIANI, 2010). Sob a inspiração e liderança da UNE se inicia em torno desse debate, um movimento crescente pela reforma na educação superior no país.

Com o aumento dos movimentos por uma reforma universitária, baseados principalmente no movimento estudantil (influências da Carta de Córdoba), abarcando adeptos e concepções cada vez mais distintas “o Estado passou a incorporar essa bandeira, acabando, depois do golpe militar de 1964, por arrebatá-la completamente, redefinindo seu sentido para fazê-lo mero apoio para a modernização do Ensino Superior.” (CUNHA, 2000, p.178). Como resposta a essa demanda, é criado então um Grupo de Trabalho para “estudar em caráter de urgência, as medidas que deviam ser tomadas para resolver a “crise da Universidade” (FÁVERO, 2006, p.32), iniciando-se um processo de diagnóstico e proposta sobre a universidade no Brasil, sendo o documento apresentado ao final, um dos embriões da Reforma Universitária que se aplica doravante.

A Lei da Reforma Universitária (Lei Nº 5540/68) foi elaborada com base em dois documentos oficiais: o Relatório Atcon (teórico norte-americano, a serviço do regime) e o Relatório Meira Matos (oficial da Escola Superior de Guerra e braço da inteligência do regime).

Os pontos cruciais da Lei 5540/68 dizem respeito essencialmente ao fim da cátedra vitalícia, unificação do vestibular tornando este classificatório, aglutinação das faculdades em universidades (visando racionalidade na quantia de recursos com maior produtividade



pedagógica), criação do sistema de créditos e da matrícula por disciplina, departamentalização dos cursos, entre outras coisas.

Entre essas medidas ainda sobressaem a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, restando a partir disso na criação de Faculdades ou Centros de Educação, algo que segundo Cunha cria na estruturação das Universidades brasileiras o seguinte quadro: a agregação dos departamentos em alguns poucos centros; a reunião dos departamentos em número maior de institutos, faculdades ou escolas; a ligação dos departamentos diretamente à administração superior, sem instâncias intermediárias; e a dos centros às faculdades, aos institutos e às escolas.

Com a Reforma, os campi das faculdades públicas que eram situados nos pólos centrais das grandes cidades foram transferidos para áreas periféricas, sendo tal atitude protagonizada pelo fato do governo militar considerar que dessa forma apaziguaria e dificultaria os movimentos de militância política dos estudantes de realizarem em locais de maior concentração urbana.

Um traço que prevalece e que caracteriza a manutenção dos interesses de classe é que ainda com o aumento do número de vagas no ensino superior brasileiro, o critério da seletividade ainda persiste de forma intensa, havendo uma dualidade do ensino, onde o alunos oriundos das camadas que detêm poder político-econômico são bem preparados e ocupam as vagas nas melhores universidades públicas, enquanto que aos mais pobres restam as vagas das faculdades privadas, grande parte de baixa qualidade de ensino, com vistas a preparação apenas para a inserção no mercado de trabalho.

Além desses pontos, vários outros foram alterados/acrescentados ao sistema educacional como um todo; a ideologia governamental autoritária, mantendo-se presente levou ao final das contas, a criação da “educação que nos convém”<sup>49</sup> (SAVIANI, 2008, p. 298)

<sup>49</sup> Fórum “A Educação que nos convém”, se realizou como uma resposta da entidade empresarial à crise educacional escancarada com a tomada das escolas superiores pelos estudantes, em junho de 1968. Durante os meses de julho, agosto e setembro, o IPES (Instituto de Estudos Políticos e Sociais) se dedicou à preparação do evento, que se realizou de 10 de outubro a 14 de novembro de 1968. Teve papel decisivo na organização do evento Roberto de Oliveira Campos, que havia sido ministro do Planejamento do governo Castelo Branco entre 1964 e 1967, situação em que definiu a política econômica do regime militar e implementou suas principais medidas. A ele eram submetidos os temas e os sumários das conferências e os nomes dos participantes a serem



Ainda assim,

Sem desconsiderar as danosas conseqüências que a ditadura militar (1964-82) teve na vida acadêmica, não é possível deixar de levar em conta o fato de que foi nesse período que o processo tardio de formação da universidade brasileira recebeu o maior impulso. (CUNHA, 2000, p.178).

O período Militar, como observado, se caracterizou com fortes contradições, abarcando os anseios do movimento estudantil, os contemplando nos grupos de trabalho para a Reforma Universitária, com filtros do centralismo governamental do período, onde a bandeira estudantil foi usada para a redefinição de uma educação que convinha ao governo militar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos isolados do período imperial, de perfil profissionalizante e não universitário, foi determinado pela Coroa Portuguesa que aqui se instaurou, de caráter funcional atendeu aos interesses dominantes da época.

Após dois séculos de formalização da Educação Superior no Brasil perpassados pelas diversas “reformas” que se sucederam governo após governo, esse processo desemboca em uma reestruturação tida como modernizante, a qual Cunha (2007) caracteriza como “universidade reformada”, no período de governo militar.

Podemos notar que ocorreram retrocessos e avanços, sem dúvidas, mas que tipo de legado esse processo nos restou, é urgente que nos apropriemos e façamos por onde identificar e sanar os vícios e interferências que dificultam ainda hoje o desenvolvimento da Educação Superior.

A Educação Superior contemporânea passa por fortes ingerências de políticas governamentais, à luz de interesses de mercado, aproximando o papel da universidade aos

---

convidados. O Fórum contemplou onze temas, sendo quatro abordando a educação de modo geral, seis tratando de “aspectos do ensino superior” e o último, definido como “conferência síntese”, versou sobre os “Fundamentos para uma política educacional brasileira” (IPES/GB,1969).



moldes do campo corporativo. A autonomia, embora seja um princípio presente na Constituição Federal, em seu artigo 207<sup>50</sup> (BRASIL, 1988) está distante a sua materialização.

Com a expansão da Educação Superior, fortemente marcada pela iniciativa privada, o caráter funcionalista da formação predomina, sendo o ensino predominante em detrimento da produção de conhecimento. A formação para a cidadania com intuito de promoção da construção de identidade social ainda é um ideal a ser alcançado.

## REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p.282 – 299, mai/ago 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1413-24782010000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 maio 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. p. 35. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988\\_05.10.1988/con1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.pdf). Acesso em 18 setembro 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 13 setembro 2014.

CUNHA, Luíz A. **A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3ª ed.- São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_. **A universidade reformada**. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E.M.T, et. al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A Universidade no Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: UFRJ/COMPED/INEP, 2000.

<sup>50</sup> **Art. 207**. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

**§ 1º** É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

**§ 2º** O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)



\_\_\_\_\_. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**. Curitiba; n. 28, 2006, p. 17-36

PAULA, Maria de Fátima. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Revista Avaliação** (Campinas) [online]. 2009, vol.14, n.1, pp. 71-84. ISSN 1414-4077. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000100005>. Acesso em: 12 Março 2014.

SAVIANI, Dermeval. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**. Goiânia; v.8, n.2 ago/dez.2010, p.4-17.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do Regime Militar. **Cadernos CEDES**, Campinas; v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300002&script=sci_arttext) . Acesso em: 09 jun. 2014.

SOUSA, José Vieira de. **Educação Superior no Distrito Federal**: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo. Brasília: UnB. Liber Livro, 2013.





## INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem escolar é uma atividade de extrema importância para compreender a qualidade do ensino na escola, principalmente no interior da sala de aula. Ela articula todo o processo educacional, perpassa as escolhas dos conteúdos, metodologias e objetivos, servindo de subsídio à prática docente a fim de verificar e buscar soluções aos desafios que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a relevância deste trabalho está na necessidade de constante reflexão sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na escola, vistas que esse processo classificatório seja superado, e que se consolide uma avaliação transformadora, que tenha por prioridade proporcionar um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa, e assim, contribuir para a diminuição das desigualdades latentes em nossa sociedade.

Diante do apresentado emergem-se os seguintes questionamentos: qual o posicionamento das políticas públicas em relação à avaliação da aprendizagem? Qual a concepção de avaliação de aprendizagem dos professores? De que maneira a avaliação se materializa na prática docente, um instrumento de controle ou de superação de dificuldades?

Comprendemos que a instituição escolar expressa os ideais e as contradições da sociedade na qual está inserida, pois surge da necessidade social de regulamentar a formação de seus cidadãos. Por ser um elemento constituinte do processo escolar, a avaliação da aprendizagem, também revela valores de ordem social e dissemina ideologia, deve ser compreendida historicamente em sua dimensão social e política.

Dessa forma, este trabalho tem por objetivo compreender as contradições existentes entre as políticas públicas e a prática avaliativa na escola. Assim, apresenta-se uma análise da dimensão histórica, política e social da avaliação, discute-se sobre as legislações atuais para avaliação da aprendizagem escolar, bem como a percepção e posicionamento dos professores diante da mesma.

Para o suporte teórico do estudo, pautamo-nos nas concepções de Luckesi (2008), Nagel, (1986 e 2007) e Vasconcellos (2006). Para estes autores a avaliação da aprendizagem é uma dimensão da prática social humana, além de articular todos os elementos do processo educacional, é uma ação política que pode interferir na realidade, à medida que é influenciada, também influencia os rumos da sociedade.



A fim de atender aos propósitos do trabalho, bem como buscar respostas à problemática de pesquisa, a metodologia adotada pauta-se na pesquisa qualitativa sobre as concepções das professoras em relação à avaliação da aprendizagem. Para tanto contamos com a participação de uma escola da rede municipal ensino de Leópolis, onde a coleta de dados consistiu em pesquisa bibliográfica, análise de documentos escolares e entrevista com sete docentes efetivas.

Deste modo, o trabalho está organizado em três seções. Na primeira traz uma análise da avaliação em sua dimensão histórica, política e social. Na segunda seção, aborda as legislações nacionais e estaduais e suas concepções para a avaliação da aprendizagem. Por fim, é discutida a prática da avaliação na escola, apresentando os resultados por meio da coleta e análise dos dados obtidos nas entrevistas.

## 1 A avaliação em sua dimensão histórica, política e social

A instituição escolar é o espaço constituído histórico e socialmente para a transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade às novas gerações. Mas, ao considerar o dinamismo da história, percebemos que o papel da escola vem correspondendo às necessidades do período em que se vive. Assim, a instituição educacional se organiza em resposta ao modelo de sociedade em que está inserida, sendo suas ações relacionadas ao perfil de homem e sociedade que se almeja formar. De acordo com Nagel (2007, p.1)

[...] qualquer conteúdo educacional, com seus respectivos encaminhamentos metodológicos ou didáticos, incluindo-se, neles, os de avaliação, têm por **finalidade** interferir na realidade social, **reforçando-a, acelerando-a, ou, mesmo, negando-a.** (grifos da autora).

Desta forma, a escola e seus procedimentos educacionais, não são neutros, uma vez que se revelam política e ideologicamente na constituição, na preservação e na transformação de uma sociedade. Por ser o instrumento que oferece informações para a organização e reorientação das atividades educacionais, a avaliação não tem fim em si mesma, portanto, denota de uma dimensão histórica, política e social.







pressuposto da igualdade de oportunidade e de liberdade perante a lei, sendo o indivíduo o único responsável por seu sucesso ou fracasso. Assim, Luckesi afirma que

[...] a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Nesse contexto a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora (LUCKESI, 2008, p. 32).

Nesta perspectiva "qualquer discurso sobre a avaliação perde sentido se não tocar no conteúdo da avaliação. Avaliação é uma técnica, um recurso de que as sociedades se utilizaram para perceber a dimensão de onde estão e para onde querem ir" (NAGEL, 1986, p. 19). Portanto, os professores devem refletir sobre o que é, o porquê e para quê avaliar, estas indagações remetem a análise dos objetivos educacionais, dos conteúdos a serem transmitidos e da própria avaliação.

## 2 Avaliação da aprendizagem e a legislação atual

A avaliação da aprendizagem é um instrumento imprescindível à prática educativa, uma vez que subsidia todo o trabalho pedagógico oferecendo dados referentes ao nível de aprendizagem do aluno e de toda a estrutura escolar. Por meio da avaliação da aprendizagem é possível analisar o processo de ensino, a organização da instituição, a realidade social da escola, e propor alternativas para a superação das dificuldades de todos os envolvidos, visando a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, se faz necessário compreender que a finalidade primordial da avaliação da aprendizagem está em "ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento e da aprendizagem por parte de todos os alunos" (VASCONCELLOS, 2006, p. 57). A avaliação está em favor da democratização do ensino quando assume o compromisso político de garantir a todos, sem distinção, a apropriação dos conteúdos científicos.



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), nº 9.394 aprovada em 20 de dezembro de 1996, aponta que a educação tem por finalidade o desenvolvimento integral do educando, de modo que este adquira as condições necessárias para a vida cidadã, para o trabalho e para a continuidade dos estudos. A fim de garantir a formação educacional com os padrões mínimos de qualidade, este documento em seu artigo 24, inciso V, estabelece os critérios para a avaliação da aprendizagem

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996).

Em consonância à LDB, a Deliberação nº 007/99 proposta pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, é o documento que estabelece e direciona em nível estadual as normas gerais para a avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos, do sistema estadual de ensino, em nível fundamental e médio, apresenta que

Art. 1º - A avaliação deve ser entendida com um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor.

§1º- A avaliação deve dar condições para que seja possível ao professor tomar decisões quanto ao aperfeiçoamento das situações de aprendizagem

§ 2º- A avaliação deve proporcionar dados que permita ao estabelecimento de ensino promover a reformulação do currículo com adequação dos conteúdos e métodos de ensino



§ 3º- A avaliação deve possibilitar novas alternativas para o planejamento do estabelecimento de ensino e do sistema de ensino como um todo (PARANÁ, 1999, p. 1).

De acordo com este documento compreendemos que a avaliação é o instrumento pelo qual o professor analisa o desenvolvimento do aluno, e simultaneamente a sua prática docente em sala de aula, ou seja, reflete sobre sua metodologia e técnicas de ensino utilizadas, bem como sobre o sistema de ensino. A partir do resultado da avaliação o professor deve adequar e reformular seus planejamentos, conteúdos e objetivos, e junto aos demais profissionais da educação contribuir para a melhoria do sistema escolar, logo do processo de ensino-aprendizagem.

No artigo 2º da Deliberação é explicitado que a avaliação da aprendizagem é obrigatória, sendo os critérios avaliativos de responsabilidade da instituição de ensino, estes devem estar explicitados no Regimento Escolar, e ser estabelecidos em conformidade com a legislação vigente e com a organização curricular da instituição (PARANÁ, 1999).

Neste documento, no artigo 3º propõe-se que a escola deve utilizar instrumentos e técnicas avaliativas variadas, que possibilite ao aluno expressar seus conhecimentos e aprendizagens em momentos distintos ao longo do processo educativo (PARANÁ, 1999).

Nos artigos 4º e 5º da Deliberação também são apresentadas normativas quanto ao procedimento avaliativo, considera que a avaliação deve assegurar a comparação com os parâmetros indicados pelos conteúdos de ensino, assim, ela deve analisar o progresso individual do educando evitando a comparação das qualidades entre os alunos. Aponta que devem prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem, dando relevância a atividade crítica, a capacidade de síntese e a elaboração pessoal, sobre a memorização (PARANÁ, 1999). Percebemos que em tal documento revela oposição à concepção de avaliação classificatória, pois rompe com o modelo de mecanização e reprodução de conhecimento ao sugerir que o processo de ensino-aprendizagem deve voltar-se à compreensão crítica do aluno.

Em seu artigo 6º a Deliberação diz que para o cumprimento de sua finalidade educativa, a avaliação deve ser um processo contínuo, permanente e cumulativo, que apresente consonância aos conteúdos desenvolvidos, e ao currículo da escola, respeitando a



ordem e sequência do processo de ensino. Sendo os resultados obtidos durante o período letivo analisados em sua totalidade (PARANÁ, 1999).

Após as observações da legislação nacional e estadual referente à avaliação da aprendizagem, neste momento cabe a análise dos documentos oficiais da própria instituição: o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e o Regimento Escolar, uma vez que estes documentos direcionam o desenvolvimento das atividades educacionais, norteiam a prática de ensino e orientam a avaliação.

Pois de acordo com Nagel

A “alma” das avaliações escolares encontra-se, pois, no projeto pedagógico da escola, na organização do currículo, nos debates integradores das diversas disciplinas que se propõem a formar um homem com qualidades e saberes suficientes para lutar, coletivamente, de modo concreto, por uma educação de qualidade, por uma instrução humanizada, por uma sociedade melhor (NAGEL, 2007, p. 3).

Sendo assim, contamos com a cooperação de uma escola pública municipal de Leópolis que atende os anos iniciais do ensino fundamental. O funcionamento da instituição se dá nos períodos matutino e vespertino, sendo seus alunos oriundos da zona rural e urbana do município. A escola organiza-se em ciclo e regime seriado. O ciclo compreende os três primeiros anos de ensino (1º, 2º e 3º anos), sendo a promoção do aluno automática, desde que haja frequência mínima exigida por lei. Na organização seriada do 4º e 5º ano, o rendimento dos alunos se expressa por notas bimestrais, exigindo-se o aproveitamento mínimo de sessenta por cento do conteúdo estudado, ou seja, média seis (6,0) para cada bimestre.

No Projeto Político Pedagógico da instituição a avaliação da aprendizagem é concebida como um processo do ensino e aprendizagem que implica na avaliação do aluno e na auto-avaliação do professor, que ocorrerá durante o processo de escolaridade do aluno. Em tal documento a avaliação da aprendizagem é descrita de acordo com a LDBEN considerando seu artigo 24, inciso V, alínea "a" ao salientar que "a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais". No PPP ainda é



ressaltado que a avaliação deve auxiliar o educando a compreender quais os objetivos foram alcançados e quais ainda necessitam ser alcançados (PARANÁ, 2012).

Em conformidade ao PPP, o Regimento Escolar da instituição estabelece que

Art. 93 A avaliação é uma prática pedagógica intrínseca ao processo ensino e aprendizagem, com a função de diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Art. 94 A avaliação contínua, cumulativa e processual devendo refletir o desenvolvimento global do aluno e considerar as características individuais no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (PARANÁ, 2012, p. 47).

Observamos que os documentos da escola consideram a avaliação como um processo contínuo, cumulativo e diagnóstico da aprendizagem, que está a serviço da qualidade do ensino e da aprendizagem significativa dos conteúdos. Neste sentido, os documentos apontam a necessidade de observar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos diversificando as técnicas e recursos avaliativos. No entanto, os documentos da escola não atendem ao disposto no artigo 2º da Deliberação 007/99 do Paraná, uma vez que no Projeto Político Pedagógico, na Proposta Curricular e no Regimento Escolar os critérios e instrumentos de avaliação não estão definidos.

A avaliação da aprendizagem é uma atividade complexa, na qual a definição de critérios avaliativos é indispensável, estes são considerados como princípios norteadores no ato de avaliar, comparar e apreciar o desenvolvimento do aluno. Os mesmos devem ser elaborados a partir dos conteúdos propostos, e de forma clara explicitar o que é esperado dos alunos e o que é considerado essencial em cada área do conhecimento, a fim de identificar os avanços e dificuldades a serem superadas.

### **3 A avaliação e sua prática na escola**

A avaliação da aprendizagem é um processo inerente à prática pedagógica, pois está presente em todo o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, logo, é uma ação que se consolida na prática docente. Neste sentido, com colaboração da escola da rede municipal de



Leópolis desenvolvemos a pesquisa de campo, a fim de analisar a percepção e posicionamento de professores em relação à avaliação da aprendizagem.

Nos primeiros momentos da pesquisa observamos os dados referentes à avaliação da aprendizagem presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Regimento Escolar da instituição. Posteriormente, utilizamos a técnica de entrevista, contando com a colaboração de sete professores efetivos, sendo estes atuantes em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para preservar a identidade das participantes, utilizamos a nomenclatura professora seguida de um número.

Os participantes da pesquisa possuem formação em nível superior e cursos de especialização na área da educação, variando entre três e vinte e cinco anos no tempo de exercício na função docente. Diante das informações apresentadas, constatamos que todos os professores participantes durante sua formação acadêmica estudaram sobre a avaliação da aprendizagem, em seus aspectos teóricos e políticos.

A avaliação da aprendizagem permeia todo o processo do ensino-aprendizagem, o que exige dos profissionais da educação compreensão crítica deste elemento indispensável para a qualidade da educação. Conforme já elucidado, os dispositivos legais e teóricos atuais apresentam concepções de avaliação de aprendizagem que rompem com a visão tradicional, em que ela demonstra função meramente classificatória, propondo uma prática avaliativa menos autoritária e mais democrática.

O PPP, a PC e o Regimento Escolar da instituição expressam uma concepção de avaliação comprometida com o desenvolvimento e interação intelectual e social do educando, uma vez que considera a avaliação como

[...] parte constituinte do processo ensino-aprendizagem, entendida como essencial, sendo contínua e cumulativa, havendo prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Momento de interação e construção de significado, por meio de reflexão, como sendo a intervenção no processo de ensino-aprendizagem, permitindo a compreensão do real significado dos conteúdos científicos (PARANÁ, 2012, p.71).



Desta forma, a avaliação deve ser um processo que auxilie tanto o professor, quanto ao aluno, de forma que, ao primeiro ofereça informações sobre a prática pedagógica, e ao segundo auxilie na superação de suas dificuldades na apropriação do conhecimento. Para isso, o professor precisa ser competente e ter conhecimentos sobre a avaliação, pois é este profissional que direciona, diretamente, o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a efetivação da prática avaliativa transcende os dispositivos legais, pois dependem do posicionamento do professor em relação a sua concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Nesse sentido, questionamos os professores quanto a sua concepção de avaliação da aprendizagem. Diante dos dados coletados na entrevista, percebemos que os professores concebem a avaliação de aprendizagem como um processo diagnóstico, contínuo e sistemático.

Em relação ao exposto acima, destacamos a resposta da professora 2 “a avaliação serve para analisar tanto o conhecimento do aluno quanto a prática docente, a avaliação não é um processo para obtenção de notas, embora o sistema exija”. Neste apontamento, evidenciamos a contradição que envolve a avaliação da aprendizagem, se por um lado há necessidade da valorização da qualidade da aprendizagem, por outro o próprio sistema educacional exige a apreciação quantitativa da mesma, seja pela atribuição de notas ou conceitos. Nesse contexto, entendemos que compete ao professor o compromisso ético com a aprendizagem, tendo consciência de que o aluno não precisa de nota, e sim de aprendizagem, evitando-se assim a distorção do sentido da avaliação.

Ao questionar sobre a frequência da realização da avaliação da aprendizagem, todos os professores alegaram realizar uma avaliação contínua e de acompanhamento diário. No entanto, as atividades desenvolvidas a que são atribuídas valor "nota" são realizadas em momentos distintos e, principalmente, nos finais de bimestres conforme é observado nas seguintes falas

[...] avaliação é diária no acompanhamento das atividades desenvolvidas, e nos finais de bimestre realizo as avaliações valendo nota, as de peso maior. (Professora 2).

[...] avalio no decorrer das aulas como verificação sem atribuição de notas, e atividades avaliativas em datas específicas valendo nota (Professora 4).





[...] de forma diária, e com atividades valendo nota no final do bimestre porque o sistema exige (Professora 7).

[...] de forma contínua, nas atividades feitas diariamente e nas provas bimestrais (Professora 6).

Diante do apresentado, constatamos que a avaliação de acompanhamento da aprendizagem perde seu sentido, pois o que prevalece são os resultados das avaliações finais, sendo a "nota" resultante das atividades realizadas em dias específicos, em momentos estanques, desconsiderando assim o processo de aprendizagem e de evolução do aluno.

Segundo Vasconcellos

[...] a avaliação deve ser contínua para que se possa cumprir sua função de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem. A avaliação que importa é aquela feita no processo, quando o professor pode estar acompanhando a construção do conhecimento pelo educando, avaliar na hora que precisa ser avaliado, para ajudar o aluno a construir o seu conhecimento, verificando os vários estágios do desenvolvimento dos alunos e não os julgando apenas num determinado momento. Avaliar o processo e não apenas o produto, ou melhor, avaliar o produto do processo (Vasconcellos, 2006, p. 71).

Nos documentos legais que orientam a educação é ressaltada a importância em diversificar os instrumentos avaliativos para a verificação do aproveitamento escolar, logo, questionamos sobre quais instrumentos utilizados para a avaliação da aprendizagem. Os professores demonstraram estar em conformidade com os documentos oficiais acerca da avaliação, pois todos apresentaram que utilizam instrumentos e técnicas diversificadas para a aferição da aprendizagem de seus alunos. Dentre os instrumentos mencionados pelos professores estão provas, trabalhos individuais e em grupo, interpretação textual, produção textual, desempenho na execução das tarefas, oralidade, caça-palavras, análise de filmes e músicas, dentre outros.

Para Vasconcellos (2006), a avaliação deve ser realizada continuamente, a partir dos diversos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, diminuindo a ênfase na avaliação classificatória. Neste sentido, oferecer diferentes oportunidades de aferição, bem como diversificar as formas de avaliação pressupõe uma prática avaliativa mais democrática.



Dentre as formas de avaliação sugeridas estão: atividades por escrito, dramatização, trabalho de pesquisa, avaliação oral, experimentação, desenho, maquete, avaliação em dupla e em grupo, avaliação individual, avaliação com consulta, dentre outras. Mas, ressaltam a necessidade de considerar os estágios de desenvolvimento dos alunos, e de se trabalhar as dificuldades percebidas no decorrer do processo (VASCONCELLOS, 2006). Assim, a avaliação da aprendizagem deve ser realizada em diversos momentos valendo-se de técnicas e instrumentos variados, a fim de coletar e analisar as informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos.

No entanto, para que a avaliação cumpra sua função se faz necessária a clareza do que será avaliado, quais os critérios de avaliação que serão adotados pelo professor. Indagamos de que maneira os critérios de avaliação da aprendizagem são estabelecidos e, todos os professores demonstraram alguns equívocos em relação aos critérios, confundindo critérios avaliativos com recursos avaliativos. Mas, no decorrer da conversa foi possível perceber que os critérios são elaborados a partir dos conteúdos e objetivos propostos.

Segundo Vasconcellos (2006, p. 81) "deve-se definir critérios para a avaliação de forma a possibilitar a valorização do que efetivamente importa e a flexibilidade na correção de acordo com a realidade dos educandos". Por sua vez Luckesi (2008, p.45) sugere que "ao planejar suas atividades de ensino, o professor estabeleça previamente o mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelo aluno". Ao planejar suas aulas e atividades o professor deve estabelecer os critérios avaliativos, estes devem ser claros e objetivos buscando avaliar o que é fundamental no ensino, estando relacionados aos conteúdos e objetivos propostos.

Outro ponto importante a ser refletido sobre a avaliação é o seu uso como instrumento de controle e disciplinador. Para isso, indagamos se o comportamento do aluno deve ser critério para a avaliação da aprendizagem, percebemos que para quatro das professoras, ainda que de forma implícita, por meio do comportamento do aluno pode ser recompensado ou punido, conforme a fala da professora 1

O comportamento em si não, mas a participação, o interesse, capricho nas atividades, disciplina, pontualidade sim, desse modo o aluno que tem mau comportamento não irá alcançar os pontos da mesma maneira que o aluno disciplinado



A avaliação que deveria servir para averiguar o nível do aprendizado do aluno, os avanços e dificuldades referentes à apropriação do conhecimento, assume um caráter punitivo, pois o aluno com bom comportamento é recompensado e o com mau comportamento é punido pela nota. Quem garante que o aluno mais "bonzinho" tem melhor rendimento? Qual a relação do capricho da letra, do caderno, da pintura com a qualidade dos conceitos incorporados? Assim, "problemas de indisciplina devem ser tratados como problemas de indisciplina, não se tentando sufocá-los através da ameaça da nota" (VASCONCELLOS, 2006, p. 85).

Em relação à mesma pergunta houve três professoras que apresentaram uma visão menos autoritária. Para estas o comportamento deve ser analisado em outros aspectos, como podemos evidenciar nos relatos das professoras 4 e 5

[...] parcialmente, não no sentido de atribuir notas, mas de analisar se o mau comportamento é decorrente da não aprendizagem, ou então se o comportamento está afetando na aprendizagem do aluno (Professora 4).

[...] o comportamento deve ser analisado diante do aprendizado adquirido, a relação do comportamento com a aprendizagem em si, às vezes tem um aluno danado que aprende e um quietinho que não aprende, não posso diminuir ou aumentar a nota pelo comportamento (Professora 7).

De fato, o comportamento não deve ser critério para a avaliação da aprendizagem, mas que precisa ser analisado de forma crítica pelos professores a fim de detectar suas causas e então verificar se ele tem relações com a ausência de compreensão do conteúdo ensinado. Concordamos com Vasconcellos (2006), pois, a avaliação sócio-afetiva ou avaliação do comportamento do aluno é muito importante e deve ser realizada, contudo, não deve ser vinculada à nota. Observar e analisar o comportamento do aluno no ambiente escolar é necessário, porém devemos ter a clareza que a função da avaliação da aprendizagem não está em julgar o bom ou o mau comportamento, mas sim o bom aprendizado.

Considerando que o processo de ensino-aprendizagem é de responsabilidade coletiva e que os critérios de avaliação do professor expressam os valores da escola, perguntamos às participantes da pesquisa de que maneira a equipe pedagógica da escola auxilia na definição



dos critérios de avaliação de aprendizagem. As sete professoras afirmaram ausência de orientação, e que estas são realizadas de maneira superficial. A professora 7 apresentou que os critérios são definidos pelos professores de acordo com a PPP, mas não há orientação e discussão sobre eles.

Os dados colhidos nesta questão reforçam a superficialidade observada nos documentos oficiais da escola, pois no PPP, na PC e no Regimento Escolar não estão estabelecidos os critérios avaliativos da instituição, tão pouco sugerem quais os instrumentos e técnicas de avaliação a ser utilizadas. Percebemos que os documentos da instituição trazem apenas os conceitos teóricos sobre a avaliação da aprendizagem, enquanto as orientações para a realização da prática avaliativa não são suscitadas. Desta forma, constatamos que as professoras têm autonomia para a definição dos critérios de avaliação de seu Plano de Trabalho Docente, contudo se faz necessário a discussão e reflexão sobre os mesmos pelo colegiado, a fim de definir coletivamente os critérios de avaliação da instituição.

As respostas obtidas frente ao questionamento de como a avaliação da aprendizagem é discutida na escola, apenas reforçaram os dados apresentado na questão anterior. As professoras alegaram que este tema é abordado de modo superficial e fragmentado, não sendo ele contemplado nas reuniões pedagógicas, no entanto duas professoras mencionaram que nos Conselhos de Classe é o momento destinado à apresentação dos dados referentes à aprendizagem e comportamento do aluno.

Compreendemos que os Conselhos de Classe são importantes oportunidades para se buscar de alternativas para a superação dos problemas sejam de caráter pedagógico, comunitário ou administrativo da escola. Neles devem ser apontadas as necessidades de mudança em todos os aspectos da escola e não apenas os referentes aos alunos, tendo como enfoque principal a qualidade do processo educativo. (VASCONCELLOS, 2006). Aqui caberia aos profissionais direcionar estratégias pedagógicas para que o aluno com defasagem alcance níveis mais elevados de conhecimento.

Em relação à mesma questão uma professora mencionou que

[...] o tema da avaliação nunca foi discutido de forma mais específica, nem mesmo em capacitações ofertadas pelo município, o que é cobrado é que se cumpra o planejamento, em relação à avaliação não



tem quem cobre se está avaliando realmente o aluno ou simplesmente atribuindo nota (Professora 4).

Diante desta afirmação, observamos que devido a falta de reflexões sobre o assunto, o risco de desenvolver uma avaliação meramente classificatória se faz presente na realidade da instituição ora pela ausência de conhecimento teórico e técnico do docente, ora pela fragilidade da estrutura organizacional do sistema escolar. "O professor preocupado em manter a disciplina e cumprir o conteúdo, não interessa em saber se o aluno aprendeu ou não" (VASCONCELLOS, 2006, p.89). Neste sentido, ao limitar-se a classificar os alunos em função dos resultados, a avaliação não contribui para a transformação pedagógica, uma vez que não se propõe a superação das dificuldades tão pouco à reflexão do processo de ensino-aprendizagem.

A ausência de discussões e informações sobre a avaliação da aprendizagem favorecem o desenvolvimento de práticas avaliativas equivocadas, que podem contradizer a própria Proposta da escola. Ressaltamos que as reuniões pedagógicas podem e deve ser um encontro para reflexão crítica e coletiva da prática dos educadores, um espaço voltado para que os critérios avaliativos da instituição e do professor sejam sempre rediscutidos, aclarados e concretizados (VASCONCELLOS, 2006).

Ao questionar de que maneira a avaliação da aprendizagem está relacionada ao seu plano de trabalho de docente (conteúdos, objetivos e metodologias), buscamos evidenciar se existe articulação entre avaliação e o fazer pedagógico da escola. O resultado desta questão mostra que as professoras têm compreensão de que a avaliação da aprendizagem serve de subsídio para a análise do próprio trabalho, como podemos evidenciar nos seguintes relatos:

O PPP estabelece as orientações sobre toda a prática da escola e do plano de trabalho, e é a avaliação que dá suporte para a partir daquele ponto dar continuidade ao trabalho de ensino, revendo o que deu certo e errado.(Professora 2);

[...] a avaliação é relacionada como uma auto-avaliação do trabalho. (Professora 3);

[...] como um processo de retomada para alcançar a aprendizagem, com novas metodologias e adequação do plano de trabalho. (Professora 7);



[...] seguindo a proposta da escola, a avaliação deve estar articulada ao conteúdo e ao perfil de aluno que se pretende formar. (Professora 4).

Diante do apresentado, percebemos que a avaliação perpassa todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, estando presente na seleção dos conteúdos, dos objetivos e da escolha das metodologias, bem como na análise da escola, da prática docente e do aprendizado do aluno.

Os resultados da pesquisa de campo demonstraram a complexidade e as contradições que envolvem a avaliação da aprendizagem na escola. Percebemos que apesar dos conhecimentos demonstrados pelos professores, estes carecem de estudos para aprofundamento teórico sobre a avaliação, a fim de superar as dificuldades e limitações tanto docente quanto discente. Também destacamos a necessidade de se abordar este elemento da educação nas discussões coletivas da escola, envolvendo a participação da equipe pedagógica, professores e demais envolvidos no processo educativo, de modo a estabelecer paulatinamente uma prática menos contraditória e uma avaliação justa e democrática.

Desta forma, a avaliação deve atingir todo o processo educacional e social a fim de superar os problemas que envolvem a escola. Portanto a avaliação deve ser colocada em favor da transformação da práxis educativa, garantindo assim a consolidação da aprendizagem. Logo, as discussões sobre a avaliação da aprendizagem devem ser realizadas envolvendo a coletividade da escola vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem escolar é um instrumento não só didático-pedagógico, mas também político. Enquanto instrumento didático-pedagógico é útil tanto para o professor quanto ao aluno, oferecendo a ambos informações relevantes sobre o nível da aprendizagem. Além de tomar conhecimentos sobre os avanços e dificuldades encontradas pelos alunos, por meio da avaliação, o professor pode refletir sobre sua própria prática, revendo suas metodologias, conteúdos e objetivos propostos.

Por outro lado, como instrumento político constitui-se como uma dimensão da prática social e das relações de poder. Neste sentido, a avaliação pode assumir papel de controle e



legitimador das ideologias de seleção, dominação e discriminação social, ou então buscar a superação das desigualdades e das contradições.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem enquanto instrumento de superação, supõe a tomada de consciência por parte do aluno e do professor para que seja possível transpor as dificuldades e alcançar os objetivos de cada conteúdo. Ela é uma atividade bastante complexa que exige critérios avaliativos bem definidos, que sirvam de princípios ao professor ao analisar, comparar e julgar os conhecimentos dos alunos, e assim realizar uma avaliação justa e coerente.

Os elementos constitutivos do processo educacional, dentre eles a avaliação da aprendizagem, seus critérios e instrumentos devem ser planejados pelo colegiado de professores. No entanto, evidenciamos por meio da pesquisa de campo que na realidade escolar os critérios e instrumentos avaliativos não são elaborados em conjunto, pois nos documentos oficiais da escola os mesmos não são definidos, nem mesmo são discutidos. A falta de clareza sobre os critérios avaliativos também foi constatada nos discursos dos professores, pois apresentaram equívocos, tratando-os como instrumentos e normas avaliativas.

Conforme observado, os documentos da escola expressam a concepção teórica de avaliação contínua e diagnóstica. Contudo, ao confrontar com os discursos das professoras, percebemos que na prática a avaliação é somatória e por vezes utilizada como instrumento de controle de disciplina dos alunos. Assim, a avaliação não cumpre sua função diagnóstica e emancipatória.

Por sua vez, as legislações nacionais e estaduais que direcionam as normas para a avaliação da aprendizagem, mostram oposição às práticas avaliativas classificatórias, ao apontar a necessidade de inovação nas avaliações e de se valorizar qualitativamente o progresso do aluno. Nos dispositivos legais a avaliação é entendida como um recurso a ser utilizado em favor do ensino, do trabalho docente e da aprendizagem do aluno.

Apesar do posicionamento das políticas públicas e de muitos estudos já desencadeados abordarem uma nova concepção de avaliação, compreendemos que a reflexão e a discussão sobre a mesma ainda se faz necessário na escola. Entendemos que a elaboração e reelaboração das práticas avaliativas não são feitas por leis, mas sim pelas ações humanas que com



compromisso ético e político visam a construção de uma sociedade mais justa e de uma educação de qualidade para todos. Nesta perspectiva

[...] a avaliação só tem função social quando está intimamente vinculada a um projeto de vida para os homens. Educa-se, ensina-se, para a sociedade que se deseja ver transformada (ou não). Se não existe projeto de vida para os homens obterem o que ainda não foi alcançado, não há necessidade social de avaliação a não ser a de preencher com notas os boletins curriculares individuais (NAGEL, 1986, p. 29).

Assim, concluímos que ao pensar a avaliação da aprendizagem devemos refletir sobre que sujeito e que sociedade queremos formar. Essas indagações levam a pensar o mundo fora da escola. Dessa forma, ao limitar a avaliação à classificação dos alunos, a escola em nada contribui para a superação das desigualdades e para a democratização do ensino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e preposições. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NAGEL, Lízia Helena. **Avaliação, Sociedade e Escolas**: Fundamentos para reflexão. Curitiba: SEED/PR. 1986.

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: do individual ao coletivo. Mimeo, 2007.

PARANÁ, Secretaria de Estado da educação. **Concepções e tendências da educação e suas manifestações na prática pedagógica escolar**. Curitiba: SEED/PR, 2003. Disponível em [http://www.nre.seed.pr.gov.br/irati/arquivos/File/tendencias\\_pedagogicas.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/irati/arquivos/File/tendencias_pedagogicas.pdf). Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Deliberação 007/99**: Normas Gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos, do Sistema Estadual de Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio. Curitiba: SEED/PR, 1999.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Argenede Motta Prodóssimo – Ensino fundamental. 2012.





\_\_\_\_\_. **Regimento escolar.** Escola Municipal Argenede Motta Prodóssimo- Ensino fundamental. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 41<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Campinas, 2005. Disponível em [http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/maria/materiais/3\\_Saviani\\_Concepcoes\\_Pedagogicas.pdf](http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/maria/materiais/3_Saviani_Concepcoes_Pedagogicas.pdf) Acesso em 15 de junho de 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** 16<sup>a</sup> ed. São Paulo: Libertad, 2006.



## UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Monteiro, Renata Karolyne - UEL<sup>53</sup>

[renatakamon@hotmail.com](mailto:renatakamon@hotmail.com)

Haddad, Marina Sartori - UEL<sup>54</sup>

[marinasartorih@gmail.com](mailto:marinasartorih@gmail.com)

SALERNO, Soraia Kfourif – UEL

[soraiaakourif@uel.br](mailto:soraiaakourif@uel.br)

**Tipo de pesquisa: PROIC**

**Grupo temático: Políticas Educacionais**

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é levantar dados históricos a respeito da educação superior ao longo do tempo, procurando identificar os modelos e as influências na construção Identitária da universidade. Ressaltaremos os períodos históricos importantes para o desenvolvimento da educação superior e a contribuição para a construção identitária da universidade, onde serão relatados acontecimentos que desencadearam influencias ora pelo Estado ora pelas leis de mercado que consistem nos modelos napoleônico e anglo-saxônico. Através disso levantaremos uma reflexão a respeito do ideal democrático para a universidade presente no modelo humboltiano, onde a comunidade interna tem autonomia na proposição de ensino e pesquisa sem interferências externas. A metodologia utilizada para a construção deste artigo foi realizada através de pesquisa qualitativa de caráter exploratório, pelo levantamento de referenciais teóricos pertinentes ao tema. O resultado obtido com a realização desta pesquisa (ainda parcial) foi o entendimento dos modelos de universidade vigentes em cada período, seus impactos na sociedade, elaboração do planejamento e construção da identidade da universidade ao longo do tempo. Nota-se claramente ao longo da pesquisa que herdamos o centralismo estatal português, com um modelo Napoleônico, trazidos pela forte influências dos estrangeirados que buscavam uma Reforma dos Estudos Superiores,. Atualmente presenciamos a forte influência do modelo anglo-saxônico, de perfil norte-americano, presente nas políticas governamentais.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Universidade; Construção Identitária; Autonomia.

<sup>53</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia e bolsita pelo PROIC/UEL.

<sup>54</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia e bolsita pelo PROIC/CNPQ



## INTRODUÇÃO

Este trabalho visa realizar um levantamento histórico sobre a Identidade da educação superior ao longo do tempo, altamente influenciadas pelos modelos de universidade vigentes em cada período, estudamos a construção desta identidade e seus impactos na sociedade, buscando entender o papel atual da Universidade no contexto societário.

Para estes estudos, tomamos como base os autores: Boto (2010) , Fávero (2006), Saviani (2010), Hilsdorf (2003, 2007), Charle;Verger (1996), Rossato (1998), Sthepanou;Bastos (2008) e Paula (2002), que discutiram estes modelos e levantaram dados sobre as universidades, levando em consideração o contexto histórico das épocas abordadas na pesquisa.

Sabemos que o Brasil sofreu impactos negativos na educação relacionados as decisões da Coroa Portuguesa que contribuíram para o atraso desta área no país, bem como outros países Europeus que influenciaram a construção dos aspectos educacionais no Brasil implantando os modelos napoleônico e anglo-saxônico, e explicitando ao longo do artigo o que consiste no modelo humboltiano.

Serão destacados pontos positivos da história que contribuíram para a formação identitária da Universidade, como a Revolução Pombalina que reforma o currículo dos estudos superiores visando formar indivíduos capacitados para servir ao Estado, outro aspecto positivo foi Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 que regulamenta a educação superior e por fim o novo Plano Nacional de Educação (PNE/2014) que estabelece metas e estratégias para este nível.

Sancionado o novo PNE/2014, são levantada discussões de seus benefícios para a educação, bem como seus pontos de retrocessos, que serão discutidos neste artigo.

## BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Atualmente, temas sobre a educação superior têm estado presentes na vida das pessoas, que a todo o momento ouvem falar de seus debates, manifestações, avanços e retrocessos. A formação identitária deste nível vem sido construída e sofre mutações ao longo do tempo desde sua constituição no sec. XII (baixa idade média) com os mestres-livres, que se



organizavam com a ideologia de uma corporação de ofício (regulamenta o ofício, que no caso era o ofício do saber) (HILSDORF, 2006).

Neste período denominado Baixa Idade Média, como define Hilsdorf<sup>55</sup> a organização feudal sofre decadência, e a sociedade sofre um processo de reurbanização, onde o comércio passa a ser movimentado. Essa nova organização propiciou para a população daquele período maior liberdade comercial, a reativação das atividades bancárias, viagens seguras etc. Com uma nova configuração na sociedade, surgem em volta de castelos e mosteiros aglomerações denominadas Burgos, porém algumas remanescentes da organização feudal prevaleceram, estas denominadas Urbs.

A partir disto, podemos compreender o porquê “a centralidade da formação cultural e escolar” (p.20)<sup>56</sup> se deslocou das escolas monásticas que possuíam formações letradas, porém com finalidades religiosas, para as escolas catedrais, que apesar de continuar a cristianizar a população, eram escolas urbanas, sofriam fortes influências da Educação Romana (trivium e quadrivium).

Surgiram então os mestres-livres<sup>57</sup>, tinham como objeto de trabalho, o ensino dos grandes ramos do saber: as 7 artes liberais (gramática, retórica, lógica, aritmética, música, astronomia e geometria), a medicina, o direito e a teologia. Possuíam em suas universidades o método escolástico, onde em todas as disciplinas “o ensino repousava em um pequeno número de ‘autoridades’, textos de base, famosos por conter, se não todo o saber, pelo menos os princípios gerais, sobre quais todo o conhecimento posterior deveria basear-se” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 34). A organização pedagógica neste período era voltada para a análise dialética, que era subdividida em três itens: a lectio (ler), disputacio (discussão), determinacio (síntese final).

Estes mestres-livres não se organizavam em uma congregação escolástica, mas “[...] como faziam os demais trabalhadores da Baixa Idade Média, em uma corporação de ofício (universitas), pois, como disse Le Goff no seu Os intelectuais da Idade Média, eram profissionais do ofício intelectual, ‘artesãos do espírito’.” (HILSDORF, 2006, p. 24).

<sup>55</sup> Ibid

<sup>56</sup> Ibid

<sup>57</sup> “ Professores leigos, inscritos na Igreja, controlados e legitimados por ela, mas que não estavam mais presos aos votos eclesiásticos.” (Hilsdorf, 2006, p. 21)



Apesar das Universidades já estarem sendo criadas no século XII, elas só começaram a ser reconhecidas a partir do século XIII, este período foi conhecido pela grande formação de novas corporações de ofício, como aponta Le Goff que “o século XIII é o século das universidades porque é o das corporações” (apud HILSDORF, 2006, p. 59)

A universidade tinha autonomia, e “o poder desses intelectuais e professores universitários”<sup>58</sup> (p. 26), vinha sendo cada vez mais reconhecida. Por este motivo as universidades sofreram grande pressão para normalização do governo local, da Igreja e do imperador, fazendo assim com que a autonomia que antes era uma marca das primeiras universidades fosse desfeita, sendo a partir daí tratada como política de governo.

No período do sec. XVIII, toda Europa estava sob influência de um fenômeno intelectual conhecido por Iluminismo, que consistia em um movimento que defendia o uso da razão contra o Antigo Regime, passando a ser Estado Absolutista Ilustrado, como define Hilsdorf (2003, p. 16). Este Estado por sua vez, procura conciliar a autoridade com os direitos naturais dos súditos e, assim, garantir-lhes a prosperidade. Os Iluministas acreditavam que a razão seria responsável por guiar o homem para a busca da sabedoria, conduzindo á verdade. Assim, a razão era a fonte de todo o conhecimento.

O Iluminismo português proporcionou uma grande secularização (religião perde influencia sobre as esferas da vida social) e esta se tornou o alicerce do Iluminismo e da modernidade como afirmou Cartola Boto (2010), resultando na Reforma Pombalina.

A Reforma Pombalina segundo Carlota Boto<sup>59</sup> “trata-se de um movimento no qual, progressivamente, por etapas, o Estado-Nação viria a ‘vassalizar’ a Igreja” (p. 283), onde a educação passaria a servir os interesses agora da Coroa, organizada pelo Marquês de Pombal.

Portugal neste período sofria certa crise, que foi exposta por D. Luís da Cunha por sangrias, que era as múltiplas razões que levava Portugal a estar em um nível rebaixado quando comparado aos outros países da Europa.

Estas sangrias foram divididas em quatro estâncias, sendo elas:

<sup>58</sup> Ibid

<sup>59</sup> Ibid



1º Sangria: Pessoas que renunciavam o mundo e tinham uma vida reclusa voltada a vida cristã e por este motivo não procriava nem trabalhavam pelo país.

2º Sangria: Marinheiros que partiam em busca da promessa de obterem uma vida melhor (vindo para o Brasil) deixando assim seus filhos e mulheres para trás.

3º Sangria: Pessoas que acreditavam não ter qualquer oportunidade ali partiam de Portugal, fazendo-a com que sofresse com um despovoamento.

4º “Desequilíbrio Comercial, este por sua vez era “o que ceifava o vigor e a potência do reino português.” (CUNHA apud BOTO, 2010, p. 285).

A partir destas sangrias, pode-se dizer que Portugal sofreu duas grandes Reformas Pombalinas, uma em 1759 que era a reforma dos estudos menores, e em 1772 a reforma dos estudos maiores, e a que temos interesse e discutir neste artigo.

As escolas maiores neste período tinham uma formação onde não havia um aprofundamento real em cada uma das áreas em que eram ensinadas, resultando em uma formação muitas vezes falha.

Foi elaborado a partir daí, um documento chamado Compêndio, que era um diagnóstico que denunciava o atraso dos métodos com que se ensinava em Coimbra pela Companhia de Jesus. Onde explicitava as falhas de cada curso, e o que deveria ser melhorado, para oferecerem uma formação plena de cada indivíduo.

O iluminista português Verney, citado por Boto<sup>60</sup>, apontava como exemplo o curso de Medicina, que não possuía qualquer conhecimento sobre anatomia e muitas vezes saiam dos mesmos sem ao menos prescrever remédios, observando este fato ele explicitou a necessidade de inserir a anatomia no currículo escolar, pois “ só assim seria superada a ignorância relativamente ao conhecimento do corpo humano, de suas enfermidades e de suas possibilidades de cura.”

Com a Reforma Pombalina Universitária de 1772 proposta pelo Marquês de Pombal, propunha que os cursos passariam a ser organizados de maneira com que seus respectivos alunos tivessem contato com matérias históricas e filosóficas, e os cursos de medicina por sua

<sup>60</sup> Ibid



vez, acrescentaria o estudo da anatomia. Todos os cursos seriam organizados não de maneira que o aluno somente observasse, mas refletisse e praticasse o que lhes fora ensinado, pois serviriam ao Estado, e por este motivo tinham de ter uma formação plena.

Portanto, “reformular os estudos universitários era um passaporte para reformar o Estado” (p. 296)<sup>61</sup>. A reforma traria a ascensão a um Estado que carecia de medidas devido a sua decadência econômica e social. Marquês teve como grande preocupação modernizar a administração pública de seu país e ampliar ao máximo os lucros provenientes da exploração colonial, principalmente em relação à colônia brasileira, com vistas a tornar o Estado português um Estado moderno.

Nota-se até então, um forte centralismo de política de governo, pelo modelo napoleônico que começa a ascender na identidade da educação superior de Portugal, pois podemos observar claramente que a mesma fica totalmente a disposição do Estado, e sob sua responsabilidade.

Fomos colonizados por europeus portugueses, no entanto a criação de universidades em nosso país teve certa resistência. “Seja por parte de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição deste gênero na Colônia” (FÁVERO, 2006, p.20 ).

Apesar de “alguns colégios jesuítas no período colonial mantivessem cursos de filosofia e teologia, o que dá respaldo à tese de que já existia ensino superior nessa época no Brasil”, como afirma Saviani (2010, p. 5), era aconselhado inicialmente aos interessados (seja a elite, ou os alunos graduados nestes colégios jesuítas) a buscarem estudos superiores fora do país, indo “para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos”. (FÁVERO, 2006, p. 20).

A partir de 1808, com a vinda de D. João VI e a comitiva real no Brasil, começaram a ser instituídos corporações de estudos superiores, porém o ensino ofertado era somente de caráter profissionalizante, que serviriam como formação para os profissionais que trabalhariam para o Estado, e assim a Igreja perde a gestão da educação escolar, segundo Hilsdorf (2003, p. 34).

---

<sup>61</sup> Ibid



Surgiram então os cursos de Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809) também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (1817) e o Curso de Desenho Técnico (1818). Saviani destaca que “tratava de cursos superiores isolados, isto é, não articulados no âmbito de universidades”. (2010, p.5 ).

Após termos a independência decretada por D. Pedro I, novas instituições de ensino com cursos jurídicos foram criadas, sendo os Cursos de São Paulo e de Olinda, que mais tarde vieram a ser respectivamente, a Faculdade de Direito do largo de São Francisco, em São Paulo, e a Faculdade de Direito do Recife. Para entendermos a organização escolar neste período, precisamos primeiramente entender como se deu esta Independência.

Surgiu no período de 1820 diversos agrupamentos e pensamentos políticos atuantes no país, entre eles encontramos: o partido português (dos absolutistas ou restauradores) , o partido radical (dos exaltados e dos democratas) e o partido brasileiro ( dos moderados), sendo este último o responsável pela Independência alcançada, onde possuem uma ideologia com princípios liberais, defendendo” a independência da colônia, a monarquia constitucional e centralizadora e a Igreja oficial (com a manutenção do regalismo), e o sufrágio indireto censitário, de base econômica”. (HILSDORF, 2003, p. 42).

A organização dessa sociedade brasileira, com traços do liberalismo moderado, possuía também características filantrópicas, como afirma Hilsdorf<sup>62</sup> (p. 43). Estes traços resultaram na assistência educacional com duas características: Elas atenderiam as necessidades das massas populares, e a responsabilidade por este atendimento era do setor público, mas de outro lado “eles não estão plenamente convencidos de que a educação popular devesse ser inteiramente estatal” (p. 43)<sup>63</sup>, e por este motivo, encontrávamos muitas iniciativas privadas. No entanto vale lembrar, que a sociedade era hierarquizada, onde escravos, índios e plebe não eram incluídos nesta Educação.

<sup>62</sup> Ibid

<sup>63</sup> Ibid





As Academias criadas, tinham o intuito de “manter a monarquia centralizada” (p. 45)<sup>64</sup>, estas seriam formadoras da classe senhorial, que seriam responsáveis por manterem a ordem do Império, mantendo uma sociedade hierárquica e conservadora, que defendia apenas os direitos de um povo com maior poder aquisitivo da classe senhorial e proprietária, e isto “se resume o ensino superior no Brasil até o fim do Império.” (SAVIANI, 2010, p.5)

Com a Proclamação da República outras tentativas foram feitas, e em suas primeiras décadas surgiram faculdades e também esboços de universidades no âmbito particular. Sendo uma delas a Universidade do Paraná, fundada em 1912, mas por indução do governo federal, foi desativada, passando a funcionar como faculdades isoladas (Direito, Engenharia e Medicina). Foi reconstituída e federalizada, dando origem a atual Universidade Federal do Paraná.

Saviani (2010), que define essas universidades, incluindo a Universidade do Paraná, como “universidades passageiras”, pois muitas das universidades abertas no país neste período foram fechadas.

Baixado o decreto de n. 11.530 de 18 de março de 1915, que previa que

O governo federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar.

Foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, em 7 de setembro de 1920 como afirma Rossato (1998, p.116), esta sendo bem sucedida em sua formação. No entanto, esta Universidade não se tratava de uma instituição articulada, mas da reunião de três faculdades antes isoladas de caráter profissionalizante, as mesmas não possuíam uma integração, e cada uma conservava suas características, formando faculdades isoladas.

Por esta razão recebeu diversas críticas, entre elas os comentários do educador José Augusto, em matéria publicada no Jornal do Brasil de 24 de outubro do mesmo ano ressaltado por Fávero (2006), no qual assinala que a Universidade do Rio de Janeiro instituída pelo

<sup>64</sup> Ibid



governo da República “contém poucos artigos e trata a matéria da forma mais geral e vaga, de modo a não deixar no espírito de que lê a noção exata e segura da verdadeira orientação a ser seguida pelo nosso Instituto Universitário”.

Apesar dos problemas enfrentados após sua criação, um aspecto não pode ser subestimado, pois com sua criação o debate em torno do problema universitário do país foi reavivado, onde as questões recorrentes destacam-se: concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil.

Há respeito do papel da universidade encontramos duas visões apontadas por Fávero (2006, p. 22): “uma que defende como suas funções básicas a desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que consideram ser prioridade a formação profissional.” Estas questões foram discutidas na 1ª Conferência Nacional de Educação realizada em Curitiba em 1927, onde Amoroso Costa, juntamente com o movimento liderado pela ABE, defendia a introdução da pesquisa como núcleo da instituição universitária.

Esta visão de universidade não é concretizada nos anos 1920, pois em nenhuma das esferas tanto federal com a Universidade do Rio de Janeiro, tanto na estadual com a criação em 1927, da Universidade de Minas Gerais, criada pelo presidente Antônio Carlos de Andrade, em 7 de setembro de 1927 (ROSSATO, 1998, p.116).

Se na Primeira República encontramos uma forte descentralização política, já na década de 30, encontramos um cenário de crise, caracterizada como crise da produção, onde havia uma extensa produção e pouca exportação. Esta crise propiciou uma crescente centralização nos mais diferentes setores da sociedade como afirma Fávero (2006, p.23).

Foi após a Revolução de 1930, com a retomada do Estado Nacional na Educação, após a ascensão de Getúlio Vargas no poder, foi criado já em outubro deste ano como aponta Saviani (2010, p.7), o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), confiado a Francisco Campos que é considerado o primeiro titular. A partir de 1931, Francisco Campos, ligado aos renovadores da educação nacional baixou o decreto 19.851/31, de 11 de abril de 1931, que visava implantar uma organização e estruturação da educação superior, como afirma Rossato (1998, p. 117), esta elaboração do primeiro estatuto da universidade brasileira foi denominada Reforma Francisco Campos, “tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado



à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho”. (Fávero, 2006, p. 23), propiciando a reforma da Universidade do Rio de Janeiro, e na sequência à criação em 1934, a fundação da Universidade de São Paulo, mantida pelo governo do estado, e em 1935 a criação da Universidade do Distrito Federal, mantida pelo governo do Rio de Janeiro, até então capital do país, como afirma Saviani (2010, p.7).

Contudo, a Universidade do Distrito Federal criada por iniciativa de Anísio Teixeira, foi extinta pelo Decreto n. 1063 de 20 de janeiro de 1939 elaborada pelo Ministro Capanema, que o encaminha ao Presidente, expondo os motivos que justificariam a destruição da Universidade do Distrito Federal e os cursos da mesma passaram a ser implantados na Universidade do Brasil, que havia sido organizada pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937. (p.8)<sup>65</sup>

Nascia assim às universidades no Brasil, e as décadas seguintes seriam marcadas pelo crescente interesse e maior credibilidade das universidades como observou Rossato. (1998, p. 118), onde a partir do final da década de 1940 e ao longo da década de 1950 ocorre as “federalizações” de instituições estaduais e privadas.

Com a deposição do presidente Vargas, e o fim do Estado Novo, o país entra em uma nova fase histórica, havendo então a “redemocratização do país”, sendo elaborada uma nova Constituição, em 16 de setembro de 1946, caracterizada pela ideologia liberal explicitada ao longo de suas páginas, segundo Fávero (2006).

Vale lembrar, que após a queda do Estado Novo, foi sancionado o Decreto-Lei nº 8.393, em 17 de dezembro de 1945, pelo Presidente José Linhares, que “concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade Brasileira, e dá outras providências”. (p.27)<sup>66</sup>, contudo a administração superior da Universidade passa a ser exercida não somente pelo Conselho Universitário e Reitoria, mas também pelo Conselho de Curadores, deixando claro que esta autonomia destinada a Universidade não foi de fato implantada.

Segundo Rossato (1998, p. 118), a partir de 1946, começaram a surgir às universidades particulares, sendo neste ano reconhecida a Pontifícia Universidade do Rio de

<sup>65</sup> Ibid

<sup>66</sup> Ibid



Janeiro, e surgindo a PUC de São Paulo, sendo dois anos depois criada a PUC de Porto Alegre e nos anos seguintes foram criadas mais quatro universidades federais, seis particulares e vinte e oito Instituições de Ensino Superior.

No período que se estende de 1945 a 1964, a demanda de busca por vagas nas universidades que cada vez mais ganhava visibilidade com a figura dos jovens que apesar de passarem no vestibular não podiam ingressar no ensino superior por falta de vagas, como aponta Saviani (2010, p.8), sendo ao longo da década de 50 que o governo federal apoiou as chamadas políticas de federalização, onde muitas universidades estaduais foram federalizadas, com exceção da USP, que continua como instituição estadual.

Em 1964, houve o Golpe Militar onde ocorreu a Implantação de seu Regime, onde procuraram restaurar o modelo desenvolvimentista do período de Juscelino Kubistchek, apoiados piamente no capital estrangeiro, segundo Rossato (1998, p. 119).

Foi um período de crescente urbanização, resultando no grande aumento da industrialização e do mecanismo rural, no entanto isso só fez com que nossa dívida externa aumentasse, também aumentando nossa dependência.<sup>67</sup>

Um momento onde a teoria do capital humano era difundida na sociedade brasileira, defendendo a ideia de que a maior aplicação que alguém poderia realizar era o investimento em sua própria capacitação ou qualificação, a educação por sua vez, passou a ser vista como forma de ascensão social, e o indivíduo que a possuísse teria potencialmente a chance de lutar por melhores salários e melhores condições de vida, por esta razão as discussões de cunho técnico surgiu no meio universitário: Plano Atcon, acordos MEC-Usaid e relatório Meira Mattos. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 313).

Com o advento do Golpe Militar, as manifestações por “mais vagas e mais verbas” que visava uma reforma universitária ganharam mais impulso, e por este motivo um ajuste do sistema de ensino as situações decorrentes do período militar. (SAVIANI, 2010).

Em 1968 tivemos por esta razão uma reforma universitária, onde os cursos passaram de isolados para cederem “lugar a um todo orgânico - a universidade - onde as células estruturadoras do ensino são os departamentos acadêmicos.” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 314)

<sup>67</sup> Ibid



Esta reforma começou desabrochar-se com o Parecer n. 442/66, Secretaria de Ensino Superior/MEC, seguido pela Lei n. 5.540 instaurada em novembro de 1968<sup>68</sup>. Tinha como objetivo organizar o funcionamento do ensino superior e articular a mesma com os demais níveis de ensino. Esta lei explicita a reforma universitária, que possuiu como principal meta a racionalização das atividades universitárias, com o intuito de dar-lhes maior eficiência e produtividade (STEPHANOU; BASTOS apud Relatório GTRU, p.314, 2005).

De acordo com Saviani (2010), esta Reforma procurou atender duas demandas contraditórias que estavam inseridas nas discussões universitárias naquele período: de um lado encontramos jovens que reclamavam para serem reconhecidos como estudantes universitários, os professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária, e por fim mais verbas e mais vagas nas universidades, a fim de desenvolver pesquisas e ampliar o campo de ação das universidades; de outro a demanda de grupos vinculados com o regime militar que buscavam vincular o ensino superior aos mecanismos do mercado e ao projeto político de modernização que estava de acordo com as pretensões do capitalismo internacional.

O Grupo de Trabalho e de Reforma Universitária (GTRU) procurou atender a primeira demanda decretando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra, e consagrando a autonomia universitária. De outro lado, atendeu a segunda demanda, “instituinto o regime de créditos, a matrícula por disciplina, cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento”<sup>69</sup>. (p. 9)

Muitas outras normatizações se fazem presentes ao longo deste período, pela razão de que a nação brasileira sofria um processo de modernização da sociedade, causada pelo grande desenvolvimento industrial e na internacionalização da economia.

## UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA

A partir da Constituição de 1988 outras reivindicações a respeito da educação superior foram realizadas. Foi consagrada por meio desta, a autonomia universitária, estabeleceu a

<sup>68</sup> Ibid

<sup>69</sup> Ibid



indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único.

Conhecendo os modelos universitários existentes, podemos afirmar que o modelo napoleônico, que segundo Rossato (1998, p. 83) é o modelo pelo qual se caracteriza pelo monopólio estatal, foi o que perdurou mais tempo no meio universitário brasileiro, desde a criação da educação superior em 1808 por D. João VI e mantendo-se em vigência até na Reforma instituída pela Lei n. 5.540 em 1968.

A partir da década de 1980, a alteração deste modelo entrou em discussão, resultando em um deslocamento do padrão da educação superior no Brasil, causada pela distinção que foi realizada entre as universidades de pesquisa e universidades de ensino estabelecida em 1986 pelo Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior, criada por Marco Maciel, até então Ministro da Educação, como afirma Saviani (2010).

Esta orientação foi consagrada com o Decreto 2.306 de 19 de agosto de 1997, que serviu de regulamentador do sistema federal de ensino de acordo com a atual LDB, introduzindo uma classificação acadêmica das instituições.<sup>70</sup>

Por meio desta orientação, que o modelo que até então tinha marcado forte presença na organização universitária no Brasil, vem sendo reajustada pelo modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana.

De acordo com Saviani<sup>71</sup>, "neste modelo a prevalência da sociedade civil enseja um maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado" (p.11).

Este novo contexto depois de entrado em vigor a Lei 5.540/68, propiciou o surgimento de novas instituições isoladas privadas de ensino superior do mais amplo e diversificados tipos, dentre as quais se incluem segundo Saviani<sup>72</sup> denomina de "universidades corporativas", que são organizadas pelas empresas a fim de proporcionar a seus funcionários uma melhor formação para sua atuação no campo de trabalho, no entanto estas universidades não se restringem a este público, procurando alcançar o resto da população que tenha interesse

<sup>70</sup> Ibid

<sup>71</sup> ibid

<sup>72</sup> Ibid



em ingressar no mercado de trabalho, em consequência freou-se a expansão de universidades públicas, especialmente as federais.

No projeto para o Plano Nacional de Educação de 1997, foi estimulada a expansão destas instituições privadas e em menor medida das instituições estaduais, pois foi explicitado o déficit do ensino superior brasileiro, que comparado a outros países não possuíam a mesma quantia de pessoas que alcançaram o meio universitário. Para alcançar este objetivo, foi proposto a expansão de 200% das vagas em instituições privadas e públicas, porém não se previa nenhum investimento público extra para as mesmas.

A expansão dependerá por sua vez, da diminuição dos gastos por alunos nos estabelecimentos públicos, e na criação de instituições que são voltadas mais para o ensino e não para a pesquisa, proporcionando uma extensão no ensino médio. Esta atitude deixou bem clara a mudança que estava sendo realizada do modelo napoleônico para o modelo anglo-saxônico.

A partir disto, uma crescente onda de expansão em instituições privadas se fez presente em nossa história. No entanto, devemos priorizar e reverter esta inclinação de expansão das instituições privadas para as instituições públicas, que fornecem cursos de longa duração, e que são responsáveis pela maior parte da produção de ciência em nosso país, promovendo nosso desenvolvimento científico e tecnológico, e possibilitando a toda a população “a difusão e discussão dos grandes problemas que afetem o homem contemporâneo” (p.15)<sup>73</sup>.

Esta visão de universidade voltada intensamente para produção de pesquisa, porém com indissociabilidade de extensão e ensino, é pautada no modelo humboltiano de universidade, que prima pela pesquisa como função principal (Paula, 2002).

O novo PNE, sancionado no dia 25 de julho 2014 estabelece o financiamento, não somente da educação pública, mas também para instituições privadas. Isto implica em dinheiro que poderia ser revertido para a expansão de universidades públicas, pela ampliação de estrutura física,, número de vagas, investimento em pesquisa e extensão e valorização docente propiciando uma formação de qualidade, com recursos que são imprescindíveis para

<sup>73</sup> Ibid



auxiliar no andamento das aulas, equiparando a qualidade da educação superior brasileira, atendendo ao princípio constitucional de autonomia, à luz do modelo alemão, humboltiano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados a partir do levantamento histórico realizado nesta pesquisa, concluímos que os modelos de universidades e o período histórico na qual a mesma esta inserida, interfere diretamente em seu planejamento e por sua vez também em sua identidade.

Durante um longo período, possuíamos em nosso país um modelo de educação superior que estava somente à disposição do Estado, com forte centralismo, já recentemente encontramos também no meio universitário o modelo anglo-saxônico, em sintonia com modelo de mercado.

No entanto, o modelo almejado, o modelo humboltiano, pela indissociabilidade do ensino e pesquisa, com autonomia para a comunidade acadêmica, como previsto constitucionalmente no artigo 207. O incentivo à produção da ciência e ao desenvolvimento do nosso país, pela oferta de formação de melhor qualidade, no qual nem o Estado, nem o campo corporativo estariam interferindo diretamente nas Universidades.

Primamos então, por uma identidade de universidade, na qual a mesma não se subordinada ao Estado apesar de seus recursos virem deste, e sua identidade não estar apenas vinculada aos moldes de mercado, acarretando numa educação como consumo e sim em seus interesses de buscar o desenvolvimento pleno dos estudantes e professores universitários pela conquista da educação como direito público.

## REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota. **A Dimensão iluminista da Reforma Pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade.** 44 ed. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2010.  
CHARLE; VERGER, Chisthophe; Jacques. **História das Universidades.** São Paulo : UNESP, 1996.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Abulquerque. **A Universidade no Brasil: das origens á Reforma Universitária de 1968.** 28 ed. Curitiba: UFPR, 2006.





HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações**. São Paulo: Revista Sociol. , 2002.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: Nove séculos de História**. Passo Fundo (RS) : EDIUPF, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades**. 2 ed. Goiás: 2010.

STEPHANOU; BASTOS, Maria; Maria Helena Camara. **História e Memória da Educação no Brasil**. 3. ed Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.