

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

**Ano 16
Número 41
Volume 7
ISSN –1809-3264**

**Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)**

2020

2020

2020

2020

NITERÓI - RJ

Revista Querubim 2020 – Ano 16 n°41 – vol.7. – 108 p. (junho – 2020)

Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)

Darcília Simoes (UERJ – Brasil)

Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)

Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)

Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)

Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki

Andre Silva Martins

Elanir França Carvalho

Enéas Farias Tavares

Guilherme Wyllie

Hugo Carvalho Sobrinho

Janete Silva dos Santos

João Carlos de Carvalho

José Carlos de Freitas

Jussara Bittencourt de Sá

Luiza Helena Oliveira da Silva

Marcos Pinheiro Barreto

Mayara Ferreira de Farias

Paolo Vittoria

Pedro Alberice da Rocha

Ruth Luz dos Santos Silva

Shirley Gomes de Souza Carreira

Vânia do Carmo Nóbile

Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Renan Eduardo da Silva e Marlene Koldehoff – Problemática da indisciplina no âmbito escolar: um dilema do processo de ensino e aprendizagem	04
02	Roana Funke Goularte e João Guilherme Hofmeister Correa – Bom ou mau? O problema e a breve história da moral na sociedade	11
03	Rosângila Domingos Gualberto – A inclusão de alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (tdah) na escola	16
04	Rosemary da Silva Souza e Khatia Maria Barros Leite - A literatura na educação infantil: um olhar para a prática docente	23
05	Simone Lima de Arruda Irigon e Denise de Barros Capuzzo - Educação especial e suas legislações no contexto educacional no Brasil e no Tocantins: Historicidade e panorama atual	32
06	Solange Cardoso e Célia Nunes - A socialização entre pares e as experiências pregressas: elementos facilitadores para os professores iniciantes da educação infantil	40
07	Sonia Maria Soares de Oliveira - A formação didático-pedagógica do professor universitário: limites e possibilidades	47
08	Taiza Lima da Cunha e Géssika Cecília Carvalho da Silva - Um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas do instituto federal de alagoas – campus piranhas	52
09	Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves et al - Tertúlia pedagógica nada sobre nós sem nós: uma proposta de evento acessível	61
10	Vitória Viana et al – A linguística e sua relevância na administração	69
11	Wanessa Cristina Santos Prado e Benedito G. Eugenio – <i>Habitus</i> professoral no ensino de filosofia no ensino médio	78
12	Washington Luiz Santos da Silva et al – Etnozootecnia como proposta de valorização dos conhecimentos tradicionais na educação profissional e tecnológica	86
13	RESENHA – Ana Marli Hoernig e Breno Arno Hoernig Junior	94
14	RESENHA – Francisco Renato Lima	96
15	RESENHA – Lucas Visentini	99
16	RESENHA – Mônica Ramos da Costa Macedo e Sabrina Guedes de Oliveira	102
17	RESENHA – Sandra Pottmeier et al	106

PROBLEMÁTICA DA INDISCIPLINA NO ÂMBITO ESCOLAR: UM DILEMA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Renan Eduardo da Silva¹

Marlene Koldehoff²

Resumo

De acordo com a comunidade científica, as escolas contemporâneas destacam a indisciplina como sendo um dos maiores problemas que comprometem o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, a problemática indisciplinar encontra-se cercada de entraves e burocracias, o que dificultam a execução de ações eficazes para a resolução do problema no âmbito escolar. A escola considerada um sistema aberto e de interação, recebe tensões e desequilíbrios manifestados pela indisciplina resultante dos conflitos e da violência da sociedade de modo geral. Marcada pela atemporalidade, a indisciplina é um fenômeno multidisciplinar em constante transformação que vitimiza sistemas e principalmente o indivíduo.

Palavras -chave: Âmbito Escolar. Indisciplina. Processo de Ensino e Aprendizagem.

Abstract

According to the scientific community, contemporary schools highlight indiscipline as being one of the biggest problems that compromise the teaching and learning process. In this way, the undisciplined problem is surrounded by obstacles and bureaucracies, which make it difficult to carry out effective actions to solve the problem at school. The school considered an open and interactive system, receives tensions and imbalances manifested by the indiscipline resulting from the conflicts and violence of society in general. Marked by timelessness, indiscipline is a multidisciplinary phenomenon in constant transformation that victimizes systems and especially the individual.

Keywords: School scope. Indiscipline. Learning Process and Teaching.

Introdução

As rápidas e constantes mudanças são responsáveis pelas novas realidades estampadas no meio social, de forma que estas são imediatamente absorvidas pela escola. A indisciplina é uma preocupação constante e em conformidade com o que a realidade social evidencia, a mesma parece tomar proporções cada vez mais intensas.

Elaborar um retrato da realidade que envolve o tema indisciplina, em especial a que se refere ao contexto escolar é antes de mais nada uma necessidade para diagnosticar a realidade, traçar metas e assim atacar o problema.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC.

² Graduada em Licenciatura/Pedagogia pela UNIASSELVI- Indaial SC. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Empresarial de Chapecó – UCEFF. Especialista em Saúde Mental e Dependência Química pela Universidade Empresarial de Chapecó – UCEFF. Bacharel em Direito pela Faculdade Concórdia – FACC. Servidora Pública Federal do Instituto Federal Catarinense-Campus Concórdia.

São abrangentes as discussões em torno da problemática que envolve a indisciplina, deste modo percebe-se o envolvimento, a dedicação e a preocupação de estudiosos de várias áreas. Os estudos, as pesquisas e as reflexões se voltam a encontrar novas e significativas informações para o tema em discussão e definir estratégias para sua melhor aplicabilidade.

Nesta perspectiva, traça-se como objetivo geral deste artigo analisar o comportamento humano sob a ótica da indisciplina, desmembrando assim a discussão no intuito de investigar particularidades como o tema é abordado frente as múltiplas facetas que se apresentam a seu respeito, bem como o tema é tratado pela família, pela escola e pelos professores.

Neste sentido, o presente trabalho traz para discussão e reflexão elementos que direta ou indiretamente estão interligados ao comportamento humano, seja ele disciplinado ou indisciplinado.

O conceito de indisciplina e suas múltiplas facetas

O conceito de indisciplina pressupõe toda ação executada pelo sujeito que está em desacordo com as leis e regimentos impostos ou construídas coletivamente, tendo o infrator consciência ou não do processo de elaboração. Em outros termos, é a premissa para de fato intervir positivamente nesta problemática.

O termo indisciplina é amplamente discutido, especialmente pelas duas instituições reconhecidas como as principais responsáveis pela educação, ou seja, pela família e pela escola.

De acordo com Aquino (2003), é possível admitir que o ato indisciplinado pode ser resultante de uma rebeldia contra o que o indivíduo julga injusto ou ainda representar a busca de ruptura de pactos já instituídos.

Fica claro que o ato da indisciplina nasce a partir da ausência de disciplina, pois a disciplina ao contrário da indisciplina está pautada em regras do que o indivíduo pode e deve fazer, e o que não lhe é permitido.

Para Palma (2011), o conceito indisciplina é uma concepção imprecisa e vaga, uma vez que envolve aspectos de referência multidisciplinares, diversos parâmetros através dos quais vários fenômenos podem ser identificados como: os agentes, as vítimas, as causas, os efeitos e os contextos, porque decorre das tomadas de posição sob paradigmas de abordagem que estão longe de ser consensuais.

O termo indisciplina está relacionado intimamente ao conceito de disciplina e tende a ser definido pela negação ou privação desta, ou ainda pela desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas.

A indisciplina seria, então, o sintoma da incompatibilidade entre a escola acalentada por seus agentes e aquela encarnada por seu alunado. Mais ainda: ela equivaleria ao saldo do embate histórico entre a escola idealizada e gerida para um determinado tipo de aluno, mas ocupada por outro (AQUINO, 2003, p. 50).

Estar inserido numa realidade onde a indisciplina parece tomar proporções e volumes cada vez maiores é uma preocupação constante de vários segmentos e representantes da sociedade. O avanço maciço e intenso dos meios de comunicação e as tecnologias desdobram uma nova realidade, a facilidade de acesso às informações. Se de um lado existem uma infinita lista de vantagens deste processo, surge por outro lado preocupações como selecionar informações que sejam realmente adequadas e importantes aos alunos.

A indisciplina, caracterizada pela multiplicidade de causas e efeitos faz emergir preocupações, e, por conseguinte deixa rastros de destruição. No âmbito escolar, em determinadas situações, este ambiente mais parece um campo de batalha do que uma instituição que visa formar cidadãos críticos e conscientes.

Conforme salienta Parrat-Dayan, (2008), muitos são os fatores que contribuem para a consolidação da indisciplina. Dentre destes, é possível destacar a situação sócio- econômica e cultural, além do alcoolismo, o divórcio, as drogas, a violência doméstica, a permissividade sem limites e conseqüentemente, a desestrutura familiar que interfere negativamente no desempenho do aluno.

É notável que a indisciplina se aloja em qualquer canto e nem sempre é percebida em seu estágio inicial. Eis aqui um grande desafio do século XXI, buscar informações e elementos para agir em prol de sua intimidação ou em casos possíveis sua eliminação.

Em qualquer espaço e ambiente, se faz salutar que seja mantida a disciplina. No espaço escolar, o conjunto de regras tem como finalidade oferecer condições para o aprendizado. A disciplina é um fenômeno que se caracteriza como fundamental dentro ou fora da escola. A manutenção da disciplina é uma preocupação que acompanha as diferentes épocas.

Fica evidente que toda a realidade vigente é resultado de atos, atitudes pensadas e aplicadas pelas gerações passadas ou pelas atuais gerações.

Aspectos sobre disciplina e indisciplina na área educacional

No campo educacional, tal verdade pode ser diagnosticada e vivenciada em muitas situações. Segundo Gotzens (2003), a disciplina escolar não pode e nem deve ser concebida como um receituário de propostas para enfrentar os problemas de comportamentos desencadeados pelos alunos, mas sim em uma proposta que leve em consideração a organização e a dinâmica do comportamento que decorre no âmbito pedagógico, o qual esteja coerente com os propósitos de ensino.

É a escola que deve estar preparada para receber o aluno e não o oposto. Afinal de contas, ela tem como função precípua promover a educação, isto é, contribuir para a transformação do indivíduo em um ser civilizado. Então, partimos do pressuposto de que seus membros e sua política são mais desenvolvidos do que os aprendizes e seus respectivos familiares. E não poderia ser de outra maneira. Caso contrário, a escola e os educadores profissionais perderiam a razão de ser (LA TAILLE, 2005, p. 68).

É possível afirmar que a indisciplina, é em parte resultante das relações interpessoais e que sua superação depende de um trabalho que leve em consideração todos os elementos coadjuvantes deste processo. A indisciplina é revelada também por parte dos alunos como uma resistência aos anacrônicos padrões de comportamento que as escolas insistem em perpetuar.

No plano educacional, sabe-se que é bem demarcada a linha divisória entre incivilidade, indisciplina e violência, mas não se pode dizer o mesmo em relação ao dia-a-dia escolar. Neste, nunca se sabe ao certo o que separa os atos de incivilidade dos atos de indisciplina nem onde estes terminam para começarem os atos violentos (AQUINO, 2003, p.10).

Este parece ser um dos dilemas dos educadores do século XXI, alunos desinteressados, descomprometidos, sem limites acabam criticando as aulas, a escola, o sistema de ensino e todas as ações que a escola desenvolve e oferece.

Cientes de que o professor precisa estar atualizado, ser criativo, explorar as multimídias para ser reconhecido e valorizado, o educador busca uma gama imensa de propostas de atividades. Porém, para alguns alunos a aula continua não tendo significado e o resultado é a evidente indisciplina que se revela e interfere no aprendizado dos demais alunos que estão propostos a apreender as essências das informações veiculadas.

Medidas para enfrentamento da questão indisciplinar no processo de ensino e aprendizagem

Percebe-se que significativa parcela dos pais e ou responsáveis contemporâneos, revelam dificuldades acentuadas no que tange a educação das recentes gerações. Parte desta realidade é atribuída ao turbilhão de necessidades e exigências que o mercado de trabalho requer e a inversão de valores.

Por outro lado, nada é mais importante do que a educação dos filhos. Limites e disciplina em dose certa precisam ser oportunizados pelos pais aos filhos. Para Tiba (2006), a disciplina pode e deve ser ensinada, quem ensina é o disciplinador e quem apreende as regras da disciplina é disciplinado.

Em síntese, existem duas formas básicas de aprender a disciplina: a ativa e a passiva. No aprendizado ativo, há alguém que explica e alguém que aprende. Trata-se de um método ativo com objetivo de transmitir um esquema de funcionamento, as regras do jogo. No aprendizado passivo, há pessoas agindo sem o objetivo de ensinar e outra pessoa aprendendo mediante a observação (TIBA, 2006, p. 201).

Fica claro que a cultura manifestada através de exemplos práticos é fundamental no processo de ensinar e de aprender, seja de forma passiva ou ativa os filhos e por consequência os alunos revelam não apenas aquilo que vivenciam.

De acordo com Boynton (2008), há uma estreita ligação entre a disciplina em sala de aula e a disciplina institucional. Para ele, a disciplina praticada em sala é o motor, pois é ela que rege a ação do aluno neste e nos demais espaços da escola.

O comportamento do aluno na sala é o mesmo que ele pratica nos corredores, na rua, em casa e nos demais locais. O aluno principalmente o menor não consegue fingir ser algo que não seja ele mesmo.

Infelizmente, por vezes o professor se vê em situações bastante constrangedoras. Regras, normas e acordos são menosprezados com os infratores protegidos pelos demais por medo ou por compactuarem com este tipo de atos.

Os professores frequentemente possuem as melhores intenções quando disciplinam toda a classe em vez de um único aluno. Exigir que todos os alunos baixem suas cabeças, administrar detenções ou trabalhos extras são exemplos de algumas formas de como isso é realizado. A prática geralmente constitui uma tentativa desesperada de instigar a turma a entregar o culpado pela violação as normas (BOYNTON, 2008, p. 117).

É importante que o professor reflita sobre seu posicionamento, pois apesar das boas intenções, as punições injustas geram revoltas tanto dos pais como dos alunos e acabam contribuindo para distanciá-lo dos mesmos.

Sabe-se que em todas as escolas e em muitas classes, o professor se depara com alunos que o enfrentam e exercem poder sobre os demais alunos. Muitos desses alunos não correspondem às expectativas no que diz respeito à aprendizagem e muito menos no que se refere à convivência harmoniosa com o grupo de profissionais que atuam na escola e tampouco com os colegas.

O aluno desafiador está muito acostumado a barganhar e a manipular as situações. O sucesso das barganhas somente aumenta a chance de que ele repita a infração, tentando então negociar a consequência. É importante ser firme no estabelecimento de consequências para que ele aprenda que não pode manipular e sair impune (BOYNTON, 2008, p. 125).

Nesta ótica, fica claro de que a disciplina ou indisciplina é uma questão de educação. E que se a disciplina contribui para a libertação do homem através de atos sensatos, puros e honestos, a indisciplina ocorre em casos como o citado acima, onde as regras são violadas em prol do favorecimento próprio.

A escola, a família e a sociedade precisam somar forças encontrando alternativas para as situações que se apresentam. A tarefa é árdua, mas desistir é entregar a vitória aos que precisam repensar seus atos.

Tivemos e continuaremos tendo muitos empecilhos para que aqueles que não acreditam na superação da indisciplina ou, num sentido mais amplo, na melhoria da qualidade do ensino por meio das próprias ações, percebam que todos os fatores apresentados como sendo causa ou sujeito da indisciplina são interligados e devem ser considerados para sua superação (REBELO, 2007, p. 115).

A mudança de postura das famílias no modo de educar, de cobrar, de acompanhar a evolução dos filhos, atentam para uma realidade onde os filhos chegam a escola e não temem a nada e a ninguém. Parece um campo de batalha, onde os mais fortes vencem.

Como agravante, muitos professores mal pagos, descrentes ou despreparados contribuem para que o problema aumente. Assim, o aluno que já saiu de casa comandando o espetáculo chega à escola e logo é aclamado como maestro e passa seu aprendizado a seus discípulos.

O que dizer diante de uma constatação que anula a família e o professor como instituições responsáveis pela educação? Pode se chamar tal situação de crise da educação, onde os arranjos já não se encontram mais.

Lamentavelmente, uma instituição secular como a escola se vê ameaçada pelos que deveriam lhe proteger. Por incrível que pareça é neste contexto que o professor é desafiado a desempenhar vários papéis.

Fica claro que a escola, a família e a sociedade precisam sim de normas, de regras para ser possível à convivência entre as pessoas. Ter clareza do que é permitido e o que infringe regras é uma noção básica importante para ser trabalhada e aplicada desde cedo juntamente com as crianças.

A intolerância, a ausência de parâmetros que orientem a convivência pacífica e a falta de habilidade para resolver os conflitos são algumas das principais dificuldades detectadas no ambiente escolar. Atualmente a matéria mais difícil da escola não é a matemática ou a biologia; a convivência, para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida (FANTE, 2005, p.91).

Afirmção é preocupante, pois ao que tudo indica com a evolução da tecnologia e do aprimoramento das multimídias, existe um contato cada vez maior à violência, de modo que isto se replica no próprio espaço escolar.

Para La Taille (2005), a disciplina escolar surge como sendo a manifestação de comportamentos regidos por um conjunto de normas, e a indisciplina como a revolta contra estas normas e o descumprimento delas.

Chamar atenção às muitas dificuldades que se entrelaçam em razão da indisciplina é uma das alternativas ao se repensar a prática das escolas, pois avaliando o contexto de modo global, nenhuma delas está imune ao fato de estar vivenciando realidades decorrentes da falta de limites, de orientação ou construção de regras.

Considerações finais

É comum e cada vez mais acentuada a ramificação da violência tanto na escola como nos demais espaços sociais. As diferentes mídias trazem à tona uma rede complexa de situações de violência que parecem ter uma conotação cada vez maior, violência esta que é desencadeada por motivos banais, com resultados negativos e lamentáveis.

A violência, em todas as suas formas é negativa, nascendo a partir de brechas quando da prática de atos indisciplinados e se fomentando por meio da negligência, descaso ou em alguns casos por incentivo.

Em pleno século XXI, a indisciplina parece tomar um novo design, ou seja, se ramifica na sociedade e se instala na escola, em especial na sala de aula, com o intuito de desestabilizar, agredir, ofender e desmerecer tanto os alunos como os professores provocando conflitos e agressões.

Em suma, dentre as causas da maior incidência da indisciplina na escola, é possível destacar a reversão do papel do professor que já não é mais o detentor do saber. De modo que, ao longo das últimas décadas o professor foi sendo destituído de seu posto, passando a ser considerado como: desqualificado, desatualizado, desmotivado com métodos de ensino ultrapassados.

Frente a este panorama, se faz urgente traçar metas para lidar com a indisciplina, buscando preservar assim a identidade da escola, dos professores e dos alunos.

Através do trabalho de profissionais de outras áreas como psicologia e assistência social no ambiente escolar, a escola tende a ter mais força e condições de desenvolver um trabalho mais consistente e que atenda aos anseios da sociedade.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina:** o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

BOYNTON, Mark. **Prevenção e resolução de problemas disciplinares:** guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FANTE, Cleo. **Bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.

GOTZENS, Concepción. **A disciplina escolar:** prevenção e intervenções nos problemas de comportamento. Trad. MURAD, Fátima. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LA TAILLE, Yves de. **Indisciplina, disciplina:** ética moral e ação do professor. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. **Como enfrentar a indisciplina na escola.** São Paulo: Contexto, 2008.

REBELO, Rosana aparecida Argento. **Indisciplina escolar:** causas e sujeitos. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TIBA, Içami. **Disciplina:** limite na medida certa. Novos paradigmas. São Paulo: Integrare, 2006.

_____. **Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor - aluno em tempos de globalização.** São Paulo: Gente, 2006.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

BOM OU MAU? O PROBLEMA E A BREVE HISTÓRIA DA MORAL NA SOCIEDADE

Roana Funke Goularte³;
João Guilherme Hofmeister Correa⁴.

Resumo

Com base nas ideias apontadas por Ernst Tugendhat em relação à concepção da moral e da ética, pretende-se compreender um pouco mais sobre o que é moral e qual a sua relação com a sociedade em suas várias fases ao longo do aperfeiçoamento da mesma, bem como se busca entender o que pode ser visto como algo bom ou mal, além de apresentar breves apontamentos em relação ao problema da moral.

Palavras-chave: Moral. Sociedade. Filosofia.

Abstract

Based on Ernst Tugendhat's ideas regarding the conception of morals and ethics, we intend to understand a little more about what is moral and what is its relationship with society in its various stages along its improvement, as well as how we try to understand what can be seen as something good or bad, and give brief notes on the moral problem.

Keywords: Moral. Society. Philosophy.

Introdução

Em que pese haja uma constante discussão sobre a moral, gerando a impressão de que todos são especialistas nessa área, constata-se que ainda há dificuldade em se definir o que realmente é moral e o que ética, gerando, assim, imprecisão na utilização destes termos.

Diversas vezes o pensamento humano tende a encontrar como fundamentação da moral e da ética a religião, surgindo, então, a dúvida quanto a capacidade que as pessoas sem vinculação religiosa têm de agir eticamente.

[...] existem dois e somente dois tipos de justificação recíproca de normas: a religiosa e o relacionado aos interesses dos mesmos da sociedade. O primeiro pode ser denominado de justificação vertical (ou autoritária), e o segundo de justificação horizontal. (TUGENDHAT, 2003)

Pretende-se compreender sobre a moral e como esta se encontra diretamente relacionada com a sociedade que está em frequente aperfeiçoamento ao longo dos anos, de forma que sua evolução altera constantemente o que pode ser visto como algo bom ou mau, certo ou errado.

Podemos considerar bom o homem que se mostra caridoso com o mendigo que bate à sua porta e, durante o dia – como patrão – explora impiedosamente os operários e os empregados da sua empresa? Se um indivíduo procura fazer o bem e as consequências de suas ações são

³ Mestranda em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Bacharel em Direito pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Advogada. Contato: roanafgoularte@gmail.com

⁴ Acadêmico do curso de bacharelado em Educação Física na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Contato: joaoguilherme.hoff@gmail.com

prejudiciais àqueles que pretendia favorecer, porque lhes causa mais prejuízo do que benefício, devemos julgar que age corretamente de um ponto de vista moral, quaisquer que tenham sido os efeitos de sua ação? (VÁZQUEZ, 2017).

Assim, buscar-se-á analisar o sistema de obrigações intersubjetivas, cuja taxativação do que é imoral é obviamente caracterizada pela transgressão de normas intersubjetivamente consideradas válidas.

Metodologia

Para compreender o problema da moral, foi utilizada como base a concepção de Ernst Tugendhat em sua palestra “O Problema da Moral”, enquanto o entendimento sobre a história da moral foi embasado pelo segundo capítulo da obra “Ética” de Adolfo Sánchez Vázquez, denominado “Moral e História”.

O método de procedimento adotado foi o bibliográfico e teve como base as obras supracitadas, sendo que, para compreender o que é moral e o que pode ser considerado bom ou mal, foi utilizado como método de abordagem, o dedutivo.

O problema da moral na concepção de Ernst Tugendhat

A moral pode possuir vários sentidos, podendo se tornar até mesmo um problema, pois mediante tantas concepções, qual esclareceria o verdadeiro sentido da palavra? Ao tomarmos como base Tugendhat, podem ser identificados três sentidos da palavra moral:

Num primeiro sentido, moral significa um sistema de obrigações intersubjetivas. Este sentido é particularmente óbvio, quando dizemos que uma ação é imoral: isso significa que a ação transgride as normas que consideramos ser intersubjetivamente válidas. Num segundo sentido, a palavra moral significa comportamento altruísta. Vou chamar o primeiro sentido de m1 e o segundo de m2. É fácil de ver que os dois conceitos coincidem somente em parte. [...] Existe um terceiro conceito fundamental, que devemos distinguir de m1 e m2 e que significa qualquer coisa que uma pessoa crê dever fazer, como deve viver. (TUGENDHAT, 2003)

A distinção entre os dois primeiros sentidos, ajuda no processo de identificação entre os diversos motivos das ações realizadas pelo homem. De forma que há uma grande diferença quando ação altruísta é realizada decorrente do instinto, como nos animais, e quando a ação é movida por sentimentos de compaixão, podendo também vir a ser uma ação totalmente regradada pelas normas.

O terceiro sentido, tido como fundamental para o autor, deve ser entendido de forma independente em relação aos outros dois, pois tem como base o significado de que *“qualquer coisa que uma pessoa crê dever fazer, como deve viver”*. (TUGENDHAT, 2003). Nesse terceiro conceito a moral abre espaço para a ética.

A moral de uma sociedade baseia-se em pura pressão social, pois consiste em regulamentações de comportamentos. Assim, a moral é um sistema de exigências recíprocas, ou seja, um sistema que restringe a liberdade dos membros presentes em uma sociedade, podendo até ser considerado um peso imposto mutuamente. Em outras palavras, se uma pessoa age de maneira contrária à moral da sociedade, está se voltando contra ela.

A sanção recíproca é o que se quer dizer, quando se fala em pressão social. Reagimos com um afeto negativo, quando alguém transgride as normas. Tal afeto moral pode ser chamado de indignação. Como se trata

de um afeto que qualquer pessoa da sociedade teria com qualquer outra, de um afeto compartilhado, também a pessoa transgressora tem esse afeto, quando outros transgridem e, por isso, tem um afeto negativo correspondente, quando ela mesma transgride: e esse fato pode ser chamado de culpa. (TUGENDHAT, 2003)

Para compreender esta linha de raciocínio, pergunta-se: o que é o bom e o que é o mau? Se a sociedade reprova tais atos, a partir de quais preceitos e com quais juízos de valor classificam algo como “bom”?

Tomando como ponto de partida a premissa de que as normas morais somente são aceitas pelos membros de uma sociedade e está diretamente relacionada a um “nós”, moralmente bom é aquele indivíduo membro de uma sociedade moral, que se comporta de acordo com as exigências mútuas dos demais membros.

Tugendhat (2003) é claro ao definir que existem apenas dois tipos de justificação recíproca de normas, sendo eles o religioso e o relacionado aos interesses dos membros da sociedade. Enquanto a justificação religiosa conduz ao autoritarismo, a segunda é ampla no que diz respeito à justificação das normas como boas ou más. No que diz respeito as fontes morais não religiosas duas merecem destaque, sendo elas: o interesse próprio e, a simpatia e compaixão.

No tocante ao interesse próprio, a justificação é plenamente egoísta, pois o respeito aos interesses dos outros está sob a condição de os outros respeitarem os interesses dele. Assim, em que pese a moral seja recíproca, não significa que o conteúdo da conduta exigida consista em respeito mútuo. Apesar de ter uma base egoísta, a moral gera uma motivação que não é egoísta.

[...] um fundamento do qual para quase todos os homens surge a disposição de aceitar normas que lhes impedem de ser desconsiderados, se os outros também aceitam essas normas. [...] Mas o específico da justificação que se refere aos interesses egoístas é que te, que ser recíproca também neste outro sentido: que cada um está disposto a respeitar os interesses dos outros sob a condição de os outros respeitarem os interesses dele. (TUGENDHAT, 2003)

Já quanto à simpatia e compaixão, a moral afasta sua base egoísta e abre espaço para o altruísmo. Incluir a compaixão como uma característica da moral conduz o seu funcionamento a uma forma igualitária e universal, pois a partir dela é que homem deixa de objetificar e passa a compreender que tudo, que todos os seres podem sofrer.

A moral de uma sociedade, em tese, somente se constitui quando os seus membros podem ter os mesmos sentimentos morais em relação as mesmas normas e podem apresentar reações positivas e negativas sobre os mesmos comportamentos, destacando-se, assim, a necessidade de igualdade na moral.

A breve história da moral

Durante a evolução do homem, a sociedade foi se aperfeiçoando graças a sua constante evolução e, a partir da identificação de várias sociedades, é possível diagnosticar vários tipos de moral (moral da antiguidade, moral burguesa que está inserida na sociedade moderna, entre outras). Assim, na concepção de Vázquez (2017), “moral é um conjunto de normas e regras, que tem como finalidade regular as relações dos indivíduos que compõem uma sociedade”.

Com base no caráter histórico a moral decorre do homem, que, por sua vez tem como natureza a evolução. As direções fundamentais que baseiam a historicidade da moral podem ser identificadas a partir de três direções. A primeira tem como pilar o ser divino, ou seja, Deus seria a

origem/fonte da moral, neste caso, entende-se que as normas se regiam a partir de um poder a cima do ser humano e não no próprio homem, enquadra-se aqui a indagação de Tugendhat (2003): “as normas são boas porque Deus as promulgou ou Deus as promulgou porque são boas?”

Na segunda direção fundamental há um afastamento do caráter divino, de forma que passa a prevalecer a natureza, isto é, a moral está calcada no aspecto da conduta natural e biológica do homem, contatando-se, assim, que as qualidades morais seriam provenientes de instintos.

Em terceira direção fundamental, a moral se afasta de ambos os caracteres citados acima e passa a identificar o homem como origem e fonte da moral, de como que sua essência seria imutável, eterna e inerente do indivíduo, independentemente da sociedade em que estiver inserido as suas características morais perpetuam apesar das mudanças históricas e sociais.

Partindo da premissa de que a moral regulamenta o comportamento dos indivíduos inseridos em uma comunidade, exigindo que estes tenham relação com a coletividade e, conseqüentemente, tenham consciência de seus atos, como ela surge?

Pode-se dizer que o surgimento da moral se dá a partir do momento em que o ser humano é capaz de superar a sua natureza instintiva e, decorrente deste desligamento com os instintos “pré-históricos”, ou seja, deste amadurecimento, passa a ter uma natureza social, isto é, uma natureza apta a inserir-se na coletividade.

A partir da análise de algumas características do progresso histórico-social relacionado ao progresso moral, Vázquez (2017) deduziu duas conclusões: A) O progresso histórico-social cria as condições necessárias para o progresso moral; b) O progresso histórico-social afeta, por sua vez, de uma ou de outra maneira – positiva ou negativa – os homens de uma determinada sociedade sob o ponto de vista moral.

Vázquez (2017) ainda diferencia três fatores que cercam o progresso moral, sendo eles: 1) a ampliação da esfera moral na vida social, que se dá quando os indivíduos passaram a reger seus atos a partir de normas internas ou de ordem íntima e subjetiva, deixando de ceder a estímulos materiais como a recompensa econômica ou à coação; 2) elevação de caráter consciente e livre do comportamento dos indivíduos ou dos grupos sociais, neste fator é possível identificar um aumento da responsabilidade exigida pelos indivíduos que compõem a sociedade. Com isso, apura-se que o progresso moral está conectado ao desenvolvimento da livre personalidade; 3) articulação e coordenação dos interesses coletivos e pessoais. Neste fator, encontramos a moral em sua forma superior, pois aqui, há um equilíbrio entre os interesses da comunidade e os interesses individuais.

Desta forma, é possível identificar que esse progresso histórico-social pode ter conseqüências positivas e/ou negativas na moral. Fundado neste progresso, tem-se que é defeso o julgamento de conduta entre pessoas que pertencentes a sociedades diversas, ou melhor, uma pessoa pertencente à sociedade moderna não pode julgar a moral de um homem pertencente à sociedade feudal.

Assim, há de se destacar que o progresso histórico é, sem dúvidas, fruto de uma atividade coletiva e consciente dos homens. Destaca-se que progresso moral tem como base a constante negação e reafirmação de diversos elementos morais anteriores, por isso cada povo, em cada época, apresenta um ritmo diferente de progresso.

Conclusão

É sabido que a moral é um pilar para a convivência humana, pois é ela que regula uma boa relação dentro da comunidade, sendo considerada fundamental para tudo aquilo que é justo, além de conferir reciprocidade viva dentre os homens.

Quando uma criança pratica uma ação tida como imoral, é repreendida pelos pais, que impõem normas a serem seguidas desde a infância. Entretanto, além de reprimendas por certos atos, a criança também recebe valorização atos aceitos como morais, sendo esta avaliada positiva e negativamente.

Assim é uma sociedade, que em seu cotidiano apresenta situações onde se repreende e se louva reciprocamente, sendo essas duas valorações que geram uma sociedade moral, incorporando-se não só ao apreço moral, como os sentimentos egoístas e o desprezo.

Neste sentido, o julgamento do que pode ser considerado bom ou mau, sempre estará de acordo com a moral e com os ditames da sociedade em que o indivíduo responsável pelo ato praticado está inserido, conforme leciona Tugendhat (2003):

[...] a gente se põe de acordo sobre um conceito de bom, um conceito em relação ao qual eles vão louvar e repreender-se mutuamente. Isso é um aspecto de toda moral, também da religiosa. Mas, agora, o conceito de bom, de pessoa moralmente boa, tem que estar relacionado aos interesses dos membros da sociedade moral, e isso significa que o conceito de bom tem que ser relacionado ao conceito de “bom para”, de bom para cada um.[...] É, por conseguinte, necessário dizer: bom é o que é igualmente bom para todos, e por isso não se pode reduzir o conceito de bom ao conceito de bom para X.

Para finalizar, fica para reflexão pessoal algumas das perguntas que iniciam o livro “Ética” de Adolfo Sánchez Vázquez que são:

“Com respeito aos crimes cometidos pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, os soldados que os executaram, cumprindo ordens militares, podem ser moralmente condenados?”
“Devo dizer sempre a verdade ou há ocasiões em que devo mentir?”

Referências

TUGENDHAT, Ernst. **O problema da moral**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 37ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
Enviado em: 30/04/2020
Avaliado em: 15/06/2020

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NA ESCOLA

Rosângila Domingos Gualberto⁵

Resumo

Este estudo tem por objetivo compreender as implicações da inclusão escolar de alunos e alunas portadores/as do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O texto discute o significado, as características e a inclusão escolar de portadores do TDAH. O estudo caracteriza-se numa revisão bibliográfica dialogando com autores como: Graeff; Vaz (2008); Pereira (2015) e dentre outros. Desse modo, observa-se que incluir os portadores de alguma necessidade especial ou deficiência é uns dos maiores desafios das escolas. A escola possui essencial relevância em incluir e atender essas crianças possibilitando a elas um aprendizado satisfatório.

Palavras-chave: TDAH; Inclusão; Escola.

Abstract

This study aim stounder stand the implications of school inclusion of male and female students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The text discusses the meaning, characteristics and school inclusion of people with ADHD. The study is characterized by a bibliographic review dialoguing with authors such as: Graeff; Vaz (2008); Pereira (2015) and among others. Thus, it is observed that including the disabled with some special need or disability is one of the greatest challenges for schools. The school has essential relevance in including and serving these children, enabling them to have a satisfactory learning experience.

Keywords: ADHD; Inclusion; School.

Introdução

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) consiste num transtorno do neurodesenvolvimento iniciados ainda no período da infância e continuando na fase adulta, atingindo a atenção e a dispersão da pessoa. “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 no desenvolvimento”. (DSM-5, 2014, p.58), a escola juntamente com o educador possui o importante papel de inclusão efetiva desses alunos para que a aprendizagem atenda a todos.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014) ressalta que: O TDAH está associado a desempenho escolar e sucesso acadêmico reduzidos, rejeição social. Crianças com TDAH apresentam uma probabilidade significativamente maior do que seus pares para desenvolver transtorno da conduta na adolescência e transtorno da personalidade antissocial na idade adulta, aumentando, assim, a probabilidade de transtornos por uso de substâncias e prisão. (DSM-5, 2014, p.63).

O interesse pelo aprofundamento deste tema surgiu devido o aumento cada vez mais do índice de crianças diagnosticadas com TDAH nos últimos tempos e a preocupação de como a escola lida com esses alunos que em decorrência do distúrbio faz com que as dificuldades de adaptação delas no ambiente escolar sejam prejudicadas, assim como a autoestima nos estudos,

⁵ Mestra em Estudos de Cultura e Território pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins - UFT.

interação com os colegas e a diminuição do interesse na aprendizagem.

O texto está organizado em duas seções, primeiro traz alguns significados do que é o TDAH, logo após traz uma discussão sobre a inclusão de alunos e alunas com o transtorno no ambiente escolar, de modo que foi sintetizando e discutindo as ideias relevantes sobre o tema.

O que é o TDAH?

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade ou mais conhecido somente TDAH, consiste num transtorno no neurodesenvolvimento que afeta a atenção e concentração da pessoa. De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção-ABDA (1999) o TDAH trata-se de um transtorno neurobiológico, suas causas advêm de características genéticas ainda na fase infantil e segue com o indivíduo por toda a sua vida.

Por ser caracterizado como um transtorno neurobiológico, ele está relacionado à falta de controle dos impulsos e organização das coisas que afeta principalmente a atenção e a concentração. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (2014) explica que:

A desatenção manifesta-se comportamentalmente no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização – e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão. A hiperatividade refere-se a atividade motora excessiva (como uma criança que corre por tudo) quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso. Nos adultos, a hiperatividade pode se manifestar como inquietude extrema ou esgotamento dos outros com sua atividade. A impulsividade refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para dano à pessoa (p. ex., atravessar uma rua sem olhar). (DSM-5, 2014, p.58).

A falta de atenção, a inquietude e a impulsividade são características essenciais do TDAH. Essas características também são apresentadas nas pessoas em qualquer fase, todas as pessoas são inquietas, desatentas e impulsivas em algum nível, porém, isto não significa que elas tenham TDAH. É fundamental que se faça a avaliação médica com os diagnósticos corretos que indicam o transtorno.

No caso do TDAH a falta de atenção aparece de forma persistente interferindo no comportamento e conseqüentemente dificultando o desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo, bem como dificuldade em concentrar a detalhes e outros sintomas. As crianças com TDAH possuem dificuldade em manter a atenção nas brincadeiras, e adultos muitas vezes manifestam esta dificuldade no trabalho.

Para Graeff; Vaz (2008) pode apresentar outras características além destas, “é comum que crianças com TDAH apresentem outros sintomas, como baixa tolerância à frustração, troca contínua de atividades, dificuldade de organização e presença de sonhos diurnos”. (GRAEFF; VAZ, 2008, p. 343). Com isso, o transtorno pode contribuir para o fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem nas escolas e outras dificuldades.

Os primeiros sintomas deste transtorno ocorrem ainda na fase infantil e em muitos casos acompanham a pessoa na vida adulta. De acordo com o DSM-5 (2014) o transtorno ocorre em cerca de 5% na cultura das crianças e 2,5% em adultos, e que a requisição de que muitos sintomas possam estar presentes antes dos 12 anos de vida revelam que na infância necessite da relevância do aspecto clínico substancial.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014) no que diz respeito sobre as causas do transtorno explica que:

O TDAH é frequente em parentes biológicos de primeiro grau com o transtorno. A herdabilidade do TDAH é substancial. Enquanto genes específicos foram correlacionados com o transtorno, eles não constituem fatores causais necessários ou suficientes. Deficiências visuais e auditivas, anormalidades metabólicas, transtornos do sono, deficiências nutricionais e epilepsia devem ser considerados influências possíveis sobre sintomas de TDAH. (DSM-5, 2014, p. 62).

Em se tratando de gênero o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade ocorre com mais frequência em pessoas do sexo masculino. Como aponta o DSM-5 (2014):

O TDAH é mais frequente no sexo masculino do que no feminino na população em geral, com uma proporção de cerca de 2:1 nas crianças e de 1,6:1 nos adultos. Há maior probabilidade de pessoas do sexo feminino se apresentarem primariamente com características de desatenção na comparação com as do sexo masculino. (DSM-5, 2014, p. 63).

Nessa perspectiva, o TDAH não consiste numa doença, desse modo não existe cura para este transtorno, porém existe tratamento que contribui para que a pessoa possa ter um melhor convívio possível com ele e levando uma vida normal na sociedade. Se o transtorno não for tratado afeta a aprendizagem provocando um descontrole emocional e familiar, além de na fase escolar apresentar menores rendimentos.

O primeiro caminho para tratar o transtorno é buscar o diagnóstico. Assim como todo problema que tratado precocemente apresenta os melhores resultados rapidamente, com o TDAH também não é diferente. É importante que o tratamento seja iniciado cedo ainda na infância, com isso a pessoa pode chegar à fase adulta com menos dificuldades e maiores capacidades de adaptação no meio em que estão inseridas.

Mesmo os primeiros sintomas apresentarem ainda na infância, o diagnóstico fica mais notório a partir do momento que a criança vai para a escola, sendo que na escola é o principal ambiente em que os sintomas são apresentados de forma mais visíveis, pois, a criança com TDAH demonstra constantes comportamentos de desatenção e dispersão na aula ou dificuldades em permanecer quietos e outros sintomas comuns. Dessa forma, as informações da escola são essenciais para assegurar o diagnóstico.

Para Graeff; Vaz (2008) o diagnóstico envolve um processo complexo e sensível, consiste em ser relevante para determinar a ausência ou a presença do transtorno, por meio de uma minuciosa investigação clínica com vários recursos instrumentais utilizando entrevistas com o paciente e família, observando as características do transtorno, pois, em muitas crianças podem ser apresentadas de maneiras diferentes.

Por meio do diagnóstico é possível perceber que muitas pessoas podem apresentar o déficit de atenção, e não apresentar a hiperatividade. O diagnóstico do TDAH consiste num diagnóstico clínico realizado por profissionais da área. Não é feito com exames de sangue ou de corpo. As intervenções se dão por meio de equipes multidisciplinares com diferentes profissionais de diversas áreas sempre em conjunto.

Depois de feito o diagnóstico é realizado o tratamento do transtorno no qual é indicado:

[...] medicamentoso, psicoterapia, apoio pedagógico; tempo de uso da medicação, idade ideal para início da medicação, como é sugerido o acompanhamento das crianças nas escolas e junto a seus pais, ao retorno dos pacientes e diferenças nos tratamentos empregados (PEIXOTO; RODRIGUES, 2008, apud, SANTOS; FRANCKE, 2017, p. 08).

O tratamento do TDAH apresenta vários aspectos, com isso envolve muitas demandas em diferentes especialidades. Hoje existem diversas opções que direcionam para o tratamento do transtorno, como por exemplo, o trabalho de psicoeducação e comorbidades associadas, aconselhamento e orientação dos pacientes e seus familiares, utilização de psicoterapia individual ou em coletivo e medicamentos. (SANTOS; FRANCKE, 2017).

Com a confirmação do diagnóstico e iniciado o tratamento do TDAH, o próximo passo será com o trabalho dos professores na escola que será o responsável pela realização da inclusão desta criança ao ambiente escolar, no qual será tratado na seção a seguir.

Inclusão de alunos/as com TDAH na escola

Muito se discute sobre o processo de inclusão escolar principalmente nas legislações, em que asseguram o acolhimento de todas as pessoas no ambiente escolar sem restrição de deficiência, cor, raça, etnia, classe social e outras diferenças. A inclusão escolar tenta garantir o que está definido na Constituição da República Federativa do Brasil (2016) que a educação é direito de todos.

De acordo com o documento Comunidade Aprender Criança (2014) antes da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ambiente escolar é necessário que se atente para o grau de intensidade das limitações, ou seja, a escola deve estar ciente do diagnóstico para que possam realizar um trabalho adequado e ainda possibilitar que a presença dos transtornos não dificulte a inclusão. Para as crianças e jovens que apresentam algum tipo de Necessidade Educacional Especial (NEE) é assegurada por lei a inclusão delas na educação favorecendo a elas atendimento especializado.

O artigo 208, inciso III da Constituição da República Federativa do Brasil (2016) assegura o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (2016, p. 44). A referida Lei atenta para a questão da deficiência, no qual não incluem as pessoas com TDAH, pois, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade não consiste numa deficiência e sim um transtorno no neurodesenvolvimento.

No caso do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ainda não existe uma lei específica que atente para as pessoas portadoras do transtorno. Porém, foi criado o projeto de Lei 7081/10 em 2010 pelo Senado Federal que dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica. Este Projeto de Lei (2010):

[...] determina ao Poder Público manter programa de diagnóstico e tratamento de estudantes da educação básica com dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) por intermédio de equipe multidisciplinar, com a participação de educadores, psicólogos, psicopedagogos, médicos e fonoaudiólogos, entre outros. (BRASIL, 2010, p. 01).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 sofreu alterações e traz um capítulo dedicado à questão da Educação Especial direcionando para o processo de inclusão dessas pessoas. O Capítulo V que trata da Educação Especial assegura no artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2017, p.39).

No artigo 59 a LDB ainda traz a obrigação dos sistemas de ensino em garantir a inclusão de alunos especiais na escola. No inciso III diz que as instituições de ensino devem assegurar “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, 2017, p. 40).

A referida Lei por meio de alterações recentes contempla os alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação assegurando que as escolas são obrigadas a possuir docentes preparados para atender alunos especiais. Mesmo a palavra TDAH não ser utilizada na LDB, subentende-se que uma criança portadora de TDAH ou com qualquer outro transtorno não deve procurar outra instituição especializada para estudar, pois, a lei garante o direito delas estudarem em classe comum no ensino regular.

Com base nessas discussões das legislações garantindo o processo de inclusão escolar para todos sem exceções, Pereira (2015) observa que a escola é essencial no encaminhamento dessas crianças aos consultórios médicos a fim de buscar um diagnóstico clínico, pois:

[...] Tornou-se comum, ouvirmos de mães e professores ao se referir aos seus filhos e alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais, dizerem que eles são TDAH. Em todas as salas encontramos crianças com esse mesmo diagnóstico, e não são poucas. (PEREIRA, 2015, p. 12).

É essencial que a escola atente para a sua relevância no acompanhamento das crianças com TDAH. Pois, cada vez mais são crescentes os números de crianças que são encaminhadas pela escola para uma avaliação médica com sintomas de TDAH, considerando que é na escola que muitas crianças permanecem o maior tempo do seu dia.

Segundo o DSM-5 (2014):

O TDAH costuma ser identificado com mais frequência durante os anos do ensino fundamental, com a desatenção ficando mais saliente e prejudicial. [...]. Na pré-escola, a principal manifestação é a hiperatividade. A desatenção fica mais proeminente nos anos do ensino fundamental. (DSM-5, 2014, p. 62).

A participação de pais e familiares na aprendizagem é fundamental em qualquer circunstância, mesmo para aqueles alunos ditos “normais”. E para os de TDAH também não é diferente, “é essencial para o bom desenvolvimento da criança que escola e família estabeleçam um trabalho baseado na cooperação e no diálogo”. (PEREIRA, 2015, p. 13). A desatenção contribui para que os alunos tenham dificuldade na aprendizagem, e uma forte parceria da escola com pais e mães facilitam para que a aprendizagem da criança com TDAH seja satisfatória e que pais e professores devam trabalhar juntos para que esse aspecto seja significativo ou efetivo.

A escola deve atentar para uma organização diferenciada em sala de aula e adotar ações que assegurem o desenvolvimento das crianças com TDAH, pois:

Os alunos que apresentam os sintomas do TDAH devem preferencialmente sentar-se nas primeiras carteiras da sala, nunca perto da porta ou da janela, para evitar que se distraiam. As atividades se possível não devem ser longas, para que

não ultrapassem o tempo de concentração dos alunos. É importante procurar diversificar o método de ensino, deixando uma aula diferente da outra, a fim de motivar os alunos. (PEREIRA, 2015, p. 14).

Estas estratégias em sala de aula auxiliam para que o processo de inclusão seja da melhor forma possível e proporcione um rendimento positivo aos alunos com o transtorno, além da autoestima que necessita sempre de estar reforçada por meio do incentivo dado pelos professores a eles. “Sendo importante ainda o estabelecimento e a manutenção do vínculo escola/família. O professor deve estar em sintonia com os pais para que possam orientar e trabalhar com a criança hiperativa.” (FREITAS et al., 2010, apud PEREIRA (2015, p. 17).

As intervenções da escola no tratamento são fundamentais no auxílio do tratamento, facilita a convivência das crianças que possuem o transtorno com os outros colegas da escola contribuindo para que elas não se afastem do ambiente escolar e que não desestimulam nos estudos.

O trabalho da escola contribui nas melhorias em vários aspectos do tratamento das pessoas com TDAH. O desenvolvimento de atividades físicas nas aulas de educação física, por exemplo, podem auxiliar no crescimento da concentração, no equilíbrio e outros benefícios.

Considerações finais

Portanto, o diagnóstico clínico é fundamental para iniciar o tratamento adequado e seguindo uma relação de critérios médicos específicos as pessoas portadoras de TDAH podem ter um bom rendimento escolar e uma boa qualidade de vida. O ambiente familiar também contribui positivamente. É importante que pais e mães e outros familiares não repreendam com castigos as suas crianças com TDAH. É preciso que as elogie e as valorizem sempre que elas realizarem algo corretamente. Isso facilita no tratamento e ainda aumenta a autoestima delas.

É importante também que o ambiente escolar seja um bom receptor com as pessoas portadoras de TDAH, elas necessitam de atenção e acolhimento, pois, devido ao transtorno elas podem ter uma baixa autoestima que as dificultam na interação com os outros e principalmente na aprendizagem delas.

Desse modo, incluir de forma efetiva os portadores de alguma necessidade especial ou deficiência consiste em uns dos maiores desafios das escolas, pois, os estudantes apresentam características comportamentais que podem apresentar para a escola obstáculos que dificultem a inclusão destes alunos no processo de ensino e aprendizagem. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ainda tem muito que se discutir em termos de inclusão de alunos portadores do transtorno na escola.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO-ABDA (1999). Disponível em: <<https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL, Câmara dos Deputados Comissão de Finanças e Tributação. **Projeto de lei nº 7.081**. 2010. Disponível em:

<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=CF2C1154696DE422CE79A20BE9EF137F.proposicoesWebExterno1?codteor=752565&filename=Tramitacao-PL+7081/2010>. Acesso em: 29 abr. 2020.

_____, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal. 2016. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29. Abr. 2020.

_____, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996** –

Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei de diretrizes e bases 1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2018.

COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA. **Cartilha da Inclusão Escolar**: inclusão baseada em evidências científicas. Ed. Instituto Glia. 2014. Disponível em: <<http://www.andislexia.org.br/cartilha.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

GRAEFF, Rodrigo Linck; VAZ, Cícero E. Avaliação e Diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **Psicologia USP**, São Paulo, 2008, p. (341-361). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v19n3/v19n3a05.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS - DSM-5. Traduç. Maria Inês Corrêa Nascimento (et al). 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<https://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

PEREIRA, Juciane Aparecida Andrade. **A inclusão das crianças com TDAH no ambiente escolar**. Universidade de Brasília – UnB. Instituto de Psicologia – IP. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS. (TCC) Monografia. 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15780/1/2015_JucianeA.AndradePereira_tcc.pdf>. Acesso em: 17 out. 2018.

SANTOS, Priscila Teixeira; FRANCKE, Ingrid d'Avila. O Transtorno Déficit de Atenção e os seus aspectos comportamentais e neuro-anatomo-fisiológicos: uma narrativa para auxiliar o entendimento ampliado do TDAH. **Psicologia. Pt.** 2017. (p. 01-23). Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1138.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

Enviado em: 30/04/2020

Avaliado em: 15/06/2020

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE

Rosemary da Silva Souza⁶
Khatia Maria Barros Leite⁷

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância da literatura nas salas de aula da educação infantil tendo como ponto de partida a visão dos profissionais que atuam nesta área. Enfoca também a importância da leitura enquanto processo de desenvolvimento intelectual e social, bem como, percorre a história da Literatura Infantil desde seu surgimento até os dias atuais, analisando como a mesma se concretiza na sala de aula e aponta a contribuição do professor para que a literatura infantil seja bem trabalhada. O trabalho é construído a partir de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas em questionários aplicados a professores, sob a metodologia de uma abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Aprendizagem. Leitura docente. Literatura infantil.

AbstractThe present work aims to discuss the importance of literature in early childhood classrooms having as a starting point the view of professionals working in this area. It also focuses on the importance of reading as an intellectual and social development process, as well as going through the history of Children's Literature from its emergence to the present day, analyzing how it materializes in the classroom and points out the teacher's contribution so that children's literature is well crafted. The work is constructed from bibliographic research and field research through semi-structured interviews in questionnaires applied to teachers, under the methodology of a qualitative approach.

Introdução

Uma reflexão é necessária na qual a importância e a contribuição da literatura nas salas de aula da educação infantil como uma prática docente que facilita na aprendizagem das crianças, mesmo considerando sua capacidade de decodificar ainda não desenvolvida, permite aos professores possibilitar com seus alunos um contato com a literatura e com a leitura por meio de contação de histórias, rodas, leituras deleites e o contato das crianças diretamente com os livros exercendo o simples, embora importante, ato de tocar, manusear e ler as diversas obras direcionadas ao público infantil presente nas escolas.

A educação infantil é a primeira etapa da criança no ambiente escolar o que torna esse primeiro contato com meio de fundamental importância, pois é neste contato que entrelaçam as relações entre aluno e escola. É necessário que este contato ocorra da melhor forma possível, uma vez que possibilitará (a depender do desenvolvimento deste processo) uma aprendizagem mais significativa, bem como, promoverá o gosto da criança pela escola.

O contato com o meio letrado se faz necessário desde os primeiros anos escolares das crianças sendo fundamental o estímulo e o desenvolvimento da prática literária cotidianamente para a formação de bons leitores e não somente pelo gosto de ler, mas pela própria necessidade que a leitura desempenha na formação crítica do indivíduo em qualquer fase da educação formal ou informal.

⁶Especialista em Linguagem e Práticas Sociais – Instituto Federal de Alagoas.

⁷ Professora Orientadora Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas.

Para compreender melhor a contribuição da literatura infantil busca-se aprofundar um pouco sobre sua história e como a mesma se perpetua nos dias atuais trazendo um breve processo histórico da literatura infantil no Brasil. A trajetória do processo de ensinar e aprender no contexto educacional são elementos que se configuram desde o período colonial onde a partir dos jesuítas, como precursores desse processo, durante este período o processo de escolarização foi se organizando e se articulando para atender a demanda que se encontrava no âmbito da sociedade. Casimiro (2007), demonstra a segregação que havia e apresenta uma educação com práticas rudimentares.

[...] os brancos, portugueses, filhos da elite, eram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ ou para a vida eclesiástica. [...] Outros portugueses, pertencentes aos segmentos restritos das classes populares, tinham acesso apenas aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar; [...] para os índios e mestiços, a educação era ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas. A estes ensinava-se, precariamente, o catecismo preparatório para o batismo, para a vida cristã, além de ofícios e tarefas servis que, naquele tempo, por serem consideradas desonrosas, não podiam ser executadas pelos brancos; [...] os colonizadores desenvolveram, também, pedagogias para tratar da educação evangelização dos escravos. (CASIMIRO, 2007, p. 87)

A educação nesse percurso foi algo que só quem poderia ter acesso era à classe burguesa e as demais pessoas que não tinham este perfil apenas participavam de ações mais simplificadas.

O conhecimento estava sendo apresentado para a categoria dominante da época e isso leva a entender que os processos de inclusão da educação, em especial a infantil, a que optamos para estudar se apresentava distante de acontecer durante esse período. O ensino em sua totalidade foi carregado de desafios, contudo isso não significa dizer que todos os aspectos necessários já se encontram dentro dos moldes elaborados para tornar a educação um acesso a todos.

Sabemos que durante muito tempo a criança era vista apenas como um adulto em miniatura e dessa forma não se havia pensando em desenvolver nada específico para as crianças, as mesmas compartilhavam das mesmas coisas com seus familiares adultos. Na Europa durante o século XVIII, iniciou-se a literatura especialmente para as crianças e assim possibilitou um novo olhar acerca da infância. No Brasil a literatura só aparece no fim do século XIX, essa literatura é praticada oralmente com contos, mitos e folclore, não existiam livros especificamente para as crianças.

Lopes, Navarro, 2014, descreve muito bem esse período:

No século XVIII, a literatura infantil se iniciou na Europa, nesse período a criança começava a ser vista como criança, pois antes desse período ela fazia parte da sociedade adulta, desfrutando da sua literatura. Entretanto, como tudo progride, a literatura infantil também progrediu alcançando especificamente as crianças, destacando que, os contos clássicos e folclóricos tiveram algumas modificações. (LOPES, NAVARRO, 2014)

A Educação Infantil vem se apresentar dentro de uma demanda constitucionalizada desde a Constituição Federal de 1988 que, reconhecendo a educação como dever do estado e posteriormente na Lei de 9394/96 é entendido que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, nas quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos

de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (CNE/CEB nº05/09)

A Educação Infantil tem ganhado espaços no contexto legalizado, isso é uma das ações que apontam para um caminho de saberes com maior intensidade para os pequenos, haja vista que até então pouco se direcionava e esse público tão significativo para sociedade.

Dentro das legalidades para a Educação Infantil houve um novo fator contribuinte: referimo-nos à legislação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) o Parecer CNE/CEB nº20/09 no horizonte da resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, então conhecida como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que tem por objetivo apresentar como deve está estruturado todo o espaço físico bem como a demanda de saberes pedagógicos.

Para elaboração de ações voltadas para a Educação Infantil é necessário obedecer aos seguintes princípios que a presente resolução apresenta:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, de solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Além dos princípios as diretrizes carregam todos os seguimentos para atender a demanda da Educação infantil apresentando também elementos que devem estar contido nos currículos sendo referência básica. Sabe-se que o permanecer das crianças nestes espaços só tem a contribuir com seu desenvolvimento, pois além do espaço familiar a criança terá um novo espaço de aprendizagem.

Na educação infantil o currículo é norteado pelos direitos de aprendizagens dos alunos, no qual prevalece o direito de brincar, conviver, aprender, interagir, relacionar-se o com outro, buscando assim levar a criança a ser criança⁸.

Como todas as etapas da educação básica é necessário que haja o processo de avaliação e na educação infantil não é diferente; apenas não se faz provas efetivamente falando, mas a avaliação acontece no dia-a-dia da criança na sala por meio de observações, das interações uns com outros, das brincadeiras e da oralidade e conversação dos mesmos no ambiente escolar. Os professores precisam estar atento a tudo que acontece em sala de aula e como os seus alunos estão se desenvolvendo e fazendo registros escritos para poder acompanhar cada aluno.

É fundamental o contato com a leitura e com o mundo letrado, pois é nestes momentos de extrema importância que entra a literatura, o encantamento pelas histórias, contos e estimula a sua imaginação e a gostar de ler e de estar presente na escola.

No Brasil os primeiros escritores que se destacaram criando literatura infantil e assim encantando o gosto pela leitura foram, Carlos Jansen, Alberto Figueiredo, Thales de Andrade. Monteiro Lobato (LOPES; NAVARRO, 2014).

⁸Pois nesta etapa os alunos pequenos não são obrigados a se alfabetizar, mas é necessário que ela tenha consciência desse processo.

Faz-se necessário compreender como a literatura é de extrema importância ao desenvolvimento da criança durante seu processo de aprendizagem, como também é imprescindível que os docentes estejam consciente desta prática, bem como, essas práticas podem trazer benefícios para os alunos durante todo o seu percurso escolar e para além disso.

Coelho acrescenta em seus estudos a importância da literatura para as crianças pequenas não apenas como uma mera atividade, mas como algo profundo, uma arte. “A literatura infantil é a arte mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano”. (COELHO, 2000, p.10).

É importante ter consciência que mesmo a criança ainda não sabendo ler se faz necessário que haja um contato dela com o meio da leitura e esse contato pode ser ouvindo história, folheando as páginas dos livros e até mesmo inventando suas próprias histórias, como também essas práticas podem estimular a sua oralidade, forma de expressões e até sua criatividade e imaginação.

Na educação infantil a leitura é necessária, pois é para muitos, um dos primeiros contatos com leitura e são desenvolvidas a partir da contação de histórias, do teatrinho com fantoches e até com músicas e filmes das histórias contadas. Nesta etapa a leitura se desenvolve oralmente, mas os alunos já fazem relação entre leitura e escrita, como também é estimulada a oralidade da criança e da sua imaginação.

Freire e Betto acrescentam o quanto é importante a leitura para compreender o mundo.

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler mundo” e “ler palavra” constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E “ler o mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam reescrever o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer transformá-lo (FREIRE; BETTO, 1986, p. 15).

Cabe salientar que é constante a prática da leitura para as crianças da educação infantil objetivando a aprendizagem significativa, formando assim pessoas mais ativas na construção de uma sociedade mais crítica, dessa maneira as práticas envolvendo literatura se faz necessário cada vez mais não somente em salas de aulas das creches e pré-escolas, mas em qualquer etapa da educação.

As crianças da Educação Infantil precisam viver o acesso ao texto escrito como uma atividade social compartilhada e, ao mesmo tempo, como uma atividade individual na qual possa se concentrar para entender o sentido de textos e imagens. (BRASIL, 2016, p.111).

Sabemos que são poucas crianças privilegiadas em ter um ambiente familiar no qual a literatura se faz presente, bem como, ter contato com os livros literários e estímulo dos pais para prática e criar o hábito de ler. Dessa forma a leitura na sala de aula é primordial, pois será apenas o contato da criança com esse meio letrado, e será esse o único estímulo que terá e quando bem desenvolvido em sala de aula poderá levar essa prática de leitura para sua vida pessoal.

Para as crianças pequenas o contato com leitura diária do professor em sala de aula, é uma nova descoberta de mundos, de imaginação, bem como, de desenvolver seu aspecto cognitivo, psíquico e até emocional. Não há como negar esse direito de poder ouvir historinhas diversificadas com vários ensinamentos, o contato com os contos de fadas, fábulas, entre outros diversos gêneros nos quais encontramos nas leituras, como também tais historinhas possibilitam trabalhar em diversas áreas, podendo ser montado sequências didáticas, nas quais podem contribuir com a

interdisciplinaridade e assim aprimorar, aprofundar e abranger múltiplas áreas.

A literatura é importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos que com o tempo terá maior significado para elas (MUNEVECK, 2010, p.24).

Outra prática de realizar o contato da literatura infantil pode ser por meio da leitura deleite, mas essa ação é somente para estimular o gosto da leitura nas crianças, não podendo ser explorado com outras atividades. Mas não podemos apenas se utilizar deste meio, é preciso que as crianças observem a necessidade de produzir e que a prática da leitura e da escrita também é importante.

As crianças da educação infantil precisam ser chamadas a atenção, e para isso não se pode ter apenas uma metodologia, é fundamental que possam desenvolver além da leitura com os livros literários, é importante que estas sejam interessantes aos olhos e ouvidos dos pequenos. É importante ter uma rotina diária de trabalhos com a leitura, podendo utilizar de teatrinhos com fantoches, dramatizações, livros com imagens, rodas de leituras entre outros meios que dão conta, mas que precisa agradar.

Um bom livro é aquele que agrada, não importando se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros. E ao livro que agrada se costuma voltar, lendo-o de novo, no todo ou em parte, retornando de preferência àqueles trechos que provocaram prazer particular. (ZILBERMANN, 2005, p. 09).

Assim é preciso possibilitar o contato das crianças com livros e desenvolver projetos de leitura que possam contribuir neste sentido. As crianças precisam conhecer bibliotecas mesmo que as escolas não as possuam. Na sala de aula é importante ter o cantinho da leitura para tornar o ambiente agradável e mais propício à aprendizagem e ao estímulo e gosto pela leitura, dessa forma, a literatura é essencial para o bom desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos desde as primeiras etapas escolares e as práticas docentes devem levar tudo isso em consideração.

Procedimentos Metodológicos

No primeiro momento da pesquisa buscou-se analisar algumas leituras sobre o uso da importância da literatura na sala de aula da educação infantil; além de conhecer também, de forma breve, como está organizada e como se fundamenta a primeira etapa da educação básica para as crianças de creches e pré-escola.

No segundo momento foi realizada uma entrevista semiestruturada com questões discursivas para melhor compreender o perfil dos professores atuantes na educação infantil. Foram entrevistados professores de duas cidades do interior do estado de Alagoas que trabalham com alunos de creches (com crianças de 0 e 3 anos de idade) e pré-escola (com crianças de 4 e 5 anos de idade), compondo assim o nível de educação infantil. São professores que atuam em instituições públicas municipais. As perguntas foram um instrumento norteador para se ter uma ideia de como perpassa as práticas educativas e como é efetivamente trabalhada a literatura infantil nas instituições.

Resultados e discussões

Os sujeitos pesquisados foram profissionais de dois municípios situados no semiárido alagoano; dentro dos pesquisados, 100% são sexo feminino. Concluindo que não houve, neste nível de ensino, registro da atuação de professores do sexo masculino. Sabe-se que, historicamente o

discurso de que o profissional docente do nível infantil é preferencialmente do sexo feminino esteve muito presente, no entanto, acredita-se que já houve muitas mudanças e crescimentos em relação à concepção de profissionais com perfil oposto neste ramo, embora ainda é notória uma resistência.

No que se refere à formação docente, a Lei 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio de Redação dada pela lei nº 13.415.de 2017 dispõe que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Conforme o que foi apresentado acima, existe uma lacuna em relação ao que a lei determina e isso não se configura como um ponto positivo, no entanto não cabe-nos fazer julgamentos ou descredenciar a capacidade profissional de nenhum pesquisado, isso nos leva a compreender que a existência de uma lei vigente é por vezes não cumprida e os retrocessos de uma educação de qualidade fica cada vez mais distante.

Para além das perguntas em relação à formação, buscamos saber a opinião delas a respeito da importância do uso da literatura em sala de aula. Dentro das respostas podemos observar que por um mesmo caminho de significados foram citados a importância da leitura como ferramenta de desenvolvimento da criança. Por questões éticas e para não identificar os participantes da pesquisa, trataremos aqui com enumeração de padrão arábico. A professora 1 respondeu que na educação infantil pode possibilitar na criança o desejo e hábito de leituras, ocasionando uma criança desenvolvida nos aspectos intelectual, oral e crítico (*TRECHO DE ENTREVISTA, 2019*) enquanto a professora 2 tratou dessa informação da seguinte forma:

Acredito que é de fundamental importância na formação da criança, do indivíduo... Segundo estudos, o hábito da leitura na infância ajuda a despertar na criança o senso crítico, além de auxiliar o aprendizado, pois sabemos que a base do pensamento é a linguagem e a literatura se torna uma ferramenta para que a criança amplie seu vocabulário, exercite sua imaginação, além de ser uma forma de diverti-las. (*TRECHO DE ENTREVISTA, 2019*)

Bem como evidencia na opinião da professora 3 ao afirmar que a formação do hábito de leitura, conhecimento da literatura infantil, contato com o livro, a importância de ouvir histórias e estórias e desenvolvimento imaginação, emoções e sentimentos. (*TRECHO DE ENTREVISTA, 2019*).

Compreende-se que os docentes se encontram dentro de instituições distintas, no entanto um dos elementos quando considerado como necessidade de ser usado nos primeiros passos dos alunos estão sendo utilizados como recursos indispensáveis.

Outro questionamento proposto foi: tem por hábito utilizar livros de literatura infantil na sua prática? Com que frequência? As respostas foram muito semelhantes como demonstra a professora 1: Busco em minha rotina reservar na rotina um pequeno momento de contação de história por dia, pois é um momento prazeroso para as crianças e eu acredito na importância que é para pleno desenvolvimento do aluno (*TRECHO DE ENTREVISTA, 2019*). No entanto, a professora 2 chamou a atenção para a dificuldade nesse exercício:

Sim... Mas não com a frequência que eu gostaria... Nossa escola sofre com a escassez de materiais adequados, que chamem a atenção das crianças... O que temos são livretos em preto e branco, os quais as crianças nem podem colorir... Tenho sobrinhos pequenos que tem coleções maravilhosas de livros e peça

emprestado para ler com as crianças... Ou então, procuro resumos de histórias na internet com desenhos e leio para os alunos e apresento as figuras em cartazes. Em nossa escola a rotina é: ler um dia e no outro promover brincadeiras... Então... leio pelo menos três vezes durante a semana no horário da leitura deleite. Não que não possa promover outras atividades relacionadas com a literatura, sempre que é oportuno faço outras leituras. (TRECHO DE ENTREVISTA, 2019)

Foi perguntado ainda, qual sua metodologia para trabalhar com a literatura? E as respostas vieram diversificadas:

Quadro 1 – Metodologias utilizadas pelas professoras da Educação Infantil

PROFESSORES	METODOLOGIAS
PROFESSOR 1	Trabalha de forma lúdica buscando ilustrar a história contada com materiais para fazer com que a criança adentre na história.
PROFESSOR 2	A metodologia é o “contar historinha” com o recurso do livro ilustrativo, e por vezes com outras matérias com os palítoches.
PROFESSOR 3	Utiliza recontos e fantoches;
PROFESSOR 4	Utiliza a leitura deleite, rodas de leituras, teatrinho com fantoches e sequencias didáticas para trabalhar com os contos clássicos.
PROFESSOR 5	Utiliza a leitura oral feita pela professora, conversa com a turma sobre a mesma, reconto pelos alunos, interpretação através de desenhos ou colagem, observação de palavras do texto no quadro e escrita das mesmas, amostra de cartazes com o texto escrito.
PROFESSOR 6	Utiliza encenações ou com fantoches feitos por nós, ou da escola, apresento a história recontada em vídeos, fazemos atividades para colorir, colagens e outras atividades manuais.

Fonte: Dados da entrevista.

Dessa forma, percebe-se que todos os professores estão se preocupando em levar diferentes metodologias nas quais envolvam a leitura e o contato das crianças com os livros desde pequenas para o ambiente escolar, fazendo com que as mesmas já sintam o prazer pela leitura e portanto desde as primeiras etapas do ensino já consigam perceber o quanto a leitura é importante para sua vida.

Observou-se que a percepção dos professores é claramente em uma posição de apoio e uso da literatura infantil na sala de aula seja para o envolvimento de conteúdo ou para deleite em momentos de prazer e diversão das crianças.

Há, ainda, a necessidade de diversificar as opções de títulos disponíveis na escola, uma vez que, as opções são rapidamente esgotadas pelo uso constante das crianças.

Conclusões

Entre as leituras e entrevistas realizadas pode-se ressaltar que a educação infantil não se soma apenas a uma etapa da educação básica, trata-se de uma fase significativa, que a criança tem contato com uma demanda de elementos oportunizados pelas instituições, esses que visam contribuir para atender as necessidades que são solicitadas pelos documentos oficiais. Durante toda construção do trabalho foi se tornando consolidados os objetivos propostos, bem como foi um período para descobrir novos horizontes estes que por sua vez são aliados da educação infantil.

Observou-se que introduções da literatura nas ações cotidianas das práticas dos docentes são constantes, estes que usam das diversas criatividade para contar e recontar, tendo ainda a missão de atrair seus alunos em cada ação possibilitada pelo campo da leitura, remeto-nos a entender que o processo de articulação da leitura com os diferentes contextos da vida das crianças ultrapassam os limites do contexto escolar levando a um mundo imaginário tanto interno como externo e de muitas descobertas.

Assim, podemos perceber que o melhor caminho para aprender e conseguir bons resultados é estimular as crianças desde a primeira etapa da educação e segui nesta linha, nesta perspectiva de melhorar a educação das crianças no Brasil, e não há outro caminho senão a leitura e a escrita.

Diante de tudo que foi posto, vale ressaltar que o papel do professor fica cada vez mais entrelaçado as diversas responsabilidades de formar pessoas capazes de pensar, refletir sobre sua própria realidade e para isso é importante o bom desenvolvimento da leitura, compreensão e produção de textos, bem como, práticas de oralidade e esses aspectos não é papel apenas dos professores de língua portuguesas, e sim, de todos os professores que estão aptos a ensinar e assim fazer com que seus alunos aprendam.

Para conseguir realizar um bom trabalho enquanto prática docente, é muito importante o professor saber onde ele está, para onde ele vai e o que ele pretender e para isso se faz necessário um plano de ação, e a partir daí refletir sempre sobre sua prática em sala de aula, no qual o objetivo principal é aprendizagem dos alunos.

Assim é necessário que o docente realize um planejamento e/ou um plano de ação diariamente, pois ele contribuirá para alcançar os objetivos propostos, bem como, compreender e acompanhar o processo ensino e aprendizagens, podendo oferecer bons resultados, como também, pode ser um momento de reflexão sobre sua prática e seus métodos de ensino, levando-os a reflexão e ação.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). Brasília. DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- BRASIL. 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.
- _____. Crianças como leitoras e autoras / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed.- Brasília : MEC /SEB, 2016. 128 p. : il.; 20,5 x 27,5 cm.-(Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v.6).
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil/ Secretaria de Educação Básica.-Brasília:MEC,SEB,2010.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (2009).Câmara de Educação Básica. Resolução nº5, de 17 de Dezembro de 2009.Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt. Mentalidade e Estética na Bahia Colonial: a Venerável Ordem Terceira de São Francisco de Assis e o Frontispício da sua Igreja. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1996.
- COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- FREIRE, Paulo; FREI BETTO. Essa escola chamada vida. Depoimento ao repórter Ricardo Kotscho. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- MUNEVECK, Aurora Grasiela. Literatura Infantil: Entre o real e a fantasia. 2010. 63p. Monografia de Conclusão do Curso (Pedagogia) - FAI Faculdades, Itapiranga, 2010.

LOPES, C. L.; NAVARRO, E.C.. A importância da literatura na educação infantil para a formação de leitores letrados. Interdisciplinar: Revista Eletrônica da UNIVAR. v. 1, n. 11, p. 15-19. Araguaia, 2014. Acesso em 30 ago 2017.

ZILBERMAN, Regina. Como e por que ler a literatura infantil brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Enviado em: 30/04/2020

Avaliado em: 15/06/2020

EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS LEGISLAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL NO BRASIL E NO TOCANTINS: HISTORICIDADE E PANORAMA ATUAL

Simone Lima de Arruda Irigon⁹

Denise de Barros Capuzzo¹⁰

Resumo

O presente artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado Profissional em Educação que retrata a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Assim, objetivamos conhecer sua historicidade e panorama atual no Brasil e no Estado do Tocantins, consistindo em pesquisas de autores renomados da área e análises de documentos oficiais referentes à Educação Especial e suas legislações no contexto educacional, sendo aprofundadas em meio a discussões e investigações teórico-metodológicas. Portanto, a educação contemporânea assegura a Educação Inclusiva, visto que seu aluno público alvo é digno e merecedor de uma educação para todos.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Legislações.

Abstract

This article is a clipping from the Professional Master's in Education that portrays Special Education in an inclusive perspective. Thus, we aim to know its historicity and current panorama in Brazil and the state of Tocantins, consisting of research by renowned authors in the area and analysis of official documents related to Special Education and their legislation in the educational context, being deepened through discussions and theoretical investigations methodological. Therefore, contemporary education ensures Inclusive Education, as its target public student is worthy and deserving of education for all.

Introdução

A deficiência é um tema dos direitos humanos e, como tal, obedece ao princípio de que todo ser humano tem o direito de desfrutar de todas as condições necessárias para o desenvolvimento, sem ser submetido a qualquer tipo de discriminação.

Os direitos da pessoa com deficiência podem ser acionados tanto com base no direito fundamental do ser humano, como com base nas características próprias desse segmento populacional. O paradigma da deficiência, no entanto, reforça a proteção de direitos das pessoas que já são contempladas e a estende aos grupos ainda não protegidos.

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, definida como uma proposta pedagógica que assegura um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos público-alvo.

⁹Mestre em Educação, Universidade Federal do Tocantins - UFT e Professora da Educação Básica da Secretaria da Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins.

¹⁰Doutora em Educação, Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Sabe-se que a Educação Especial atua junto aos alunos com deficiência, mas infelizmente, ainda não tem sido efetiva na educação para todos, considerando que, no Brasil, a Educação Básica ainda não foi universalizada. Frisa-se que se trata de um processo de mudança educacional e as poucas conquistas são muito recentes, no que diz respeito à escolarização de alunos com deficiência no ensino regular.

Cabe sublinhar que seu objetivo principal é a promoção da qualidade de vida daqueles que, por algum motivo, necessitam de um atendimento adequado a sua realidade física, mental, sensorial e social.

A política atual de Educação Especial, desenhada na perspectiva do que tem se convencionado chamar de “Educação Inclusiva”, nos conduz a tentar identificar o que pode ser considerado “especial” na educação escolar e o que poderia contribuir com a escolaridade do aluno com deficiência.

Com base nesta abordagem, Laplane afirma que:

[...] os valores e princípios da educação inclusiva são capazes de promover instituições mais justas do que aqueles que fundamentam a segregação. Compreendo que o discurso em defesa da inclusão constituiu-se historicamente oposto ao da segregação e, nesse contexto, reconheço a importância de destacar as vantagens da educação inclusiva (LAPLANE, 2007, p.17).

Neste ínterim, a educação contemporânea assegura a Educação Inclusiva, uma vez que, a pessoa com deficiência tem o direito de ser incluída em classes regulares de ensino. Vale enfatizar que esse aluno é tão digno e merecedor da educação de qualidade como qualquer outra pessoa.

Educação Especial: historicidade

Conhecer as ideias que nortearam a concepção acerca da deficiência em cada período da história auxilia-nos a compreender o lugar destas pessoas na nossa sociedade contemporânea.

Ao longo dos tempos, as pessoas com deficiência foram vistas e tratadas de diferentes maneiras pela sociedade, conforme as concepções de homem, de sociedade, seus valores sociais, morais, religiosos e éticos. Logo, o conceito de deficiência tem relação com as concepções sociais e econômicas e os ideais que nortearam cada período da história da humanidade.

Na sociedade antiga, onde a perfeição do indivíduo era muito valorizada, as crianças deficientes eram deixadas ao relento para que morressem. Pessoti (1984, p.3) exemplifica que na Esparta, as “crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono”.

Na Idade Média, devido à influência da Igreja, os deficientes passaram a ser vistos como possuidores de alma, filhos de Deus e, portanto, não eram mais abandonados, mas sim, acolhidos por instituições de caridade. Ao mesmo tempo, porém, os deficientes mentais eram considerados produtos da união entre mulher e demônio, o que justificava a queima de ambos, mãe e criança (SCHWARTZMAN, 1999, p.315). Além dessa prática, era comum punições, torturas e diversos tipos de maus-tratos no lidar com essas pessoas.

Já no século XVI, o deficiente já não era considerado criatura digna de tortura e fogueira, mas sim, doente ou vítima de forças sobre-humanas, digno de tratamento e complacência. Nos dois séculos seguintes, ampliaram-se as concepções a respeito da deficiência em todas as áreas do conhecimento, favorecendo diferentes atitudes frente ao problema. Entretanto, foi somente no século XIX que se observou uma atitude de responsabilidade pública frente às necessidades do deficiente.

Historicamente, na era pré-cristã, tendia-se a negligenciar e a maltratar as pessoas com deficiência. Em um segundo estágio, com a difusão do cristianismo, passou-se a protegê-los e compadecer-se daqueles sujeitos. No terceiro estágio, nos séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer uma educação à parte para as pessoas com deficiência. Finalmente, na última parte do século XX, foi possível observar um movimento que se dirigia a aceitar essas pessoas e a integrá-las, tanto quanto possível, nos sistemas de ensino regular.

Ainda hoje, no sistema capitalista, a produção é exigida igualmente para todos os indivíduos e aqueles que não conseguem atingir as expectativas dos detentores da produção são vistos como desviantes, sendo o deficiente incluído nesta categoria.

A Educação Especial somente inicia-se no cenário político-econômico-educacional brasileiro a partir de 1950, porém, sabe-se que a questão sempre atraiu a atenção dos políticos, não como proposta educativa, tampouco inclusiva, mas, na maioria das vezes, como problema que deveria ser solucionado, sendo realizadas mudanças paulatinas, mediante as concepções de cada época.

Durante as últimas décadas do século XX, a Educação Especial foi, aos poucos, conquistando, na educação brasileira, entre esses espaços, classes especiais e instituições especializadas e sob essas duas formas administrativas: pública e privada.

Por volta do ano de 1980, surgiram movimentos sociais de reivindicação e luta pela democratização do ensino, acesso à escola gratuita e inserção das minorias marginalizadas e excluídas no sistema educacional. Nesta expansão, de um lado, criaram-se serviços especializados em escolas públicas, e de outro lado o acréscimo da implantação de instituições e escolas especializadas em todos os estados.

Nesta direção, destacamos como marco internacional para as discussões, reflexões, implantação da política pública de educação inclusiva a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, Espanha (UNESCO, 1994), que culminou com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, na qual, o país se comprometeu em instituir uma educação que atendessem a todos, independentemente, de suas necessidades.

Nesse contexto, a Declaração de Salamanca elucida que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter suas necessidades atendidas sempre dentro do “sistema comum de educação” e os sistemas devem ser planejados de modo a contemplar as diferentes características dos alunos. Seu texto expõe a assertiva:

Em sua linha de ação sobre necessidades educacionais especiais, sugere o processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes de ensino comum, alunos com ou sem deficiência, pois, o princípio fundamental que rege as escolas integradoras [inclusivas] é o de que todas as crianças, sempre que possível devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. As escolas inclusivas devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de

aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosamente utilizadas dos recursos e entrosamento com suas comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 23, 1994).

De fato, esse documento é considerado um marco na difusão da filosofia da educação inclusiva, e, a partir da sua divulgação, no setor educacional, as teorias e práticas com o enfoque inclusivo começaram a ganhar terreno no Brasil. Temos, ainda, mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2008.

Embora ressaltada a importância da escolaridade nos documentos, a partir da década de 1990, até esse momento, a Educação Especial previa seu funcionamento dentro e fora de escolas comuns, de forma que poderia ter um caráter substitutivo. Esse aspecto muda com a disseminação da política denominada de “Educação Inclusiva”.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, N° 9493/1996, é possível perceber, de modo mais claro, a mudança de enfoque, com a definição da educação como direito público subjetivo e identificando a Educação Especial como uma modalidade da educação brasileira. Ocorre, a partir de então, um movimento das instituições especializadas para adequar-se na organização de escolas especiais. Destaca-se, ainda, em seu Artigo 59, incisos I e II, que:

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

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades;

II – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora.

Nesta conjuntura, iniciou-se um processo de reestruturação da Educação Especial, em que decretos, resoluções, documentos e publicações produzidas para nortear as propostas de Educação Especial provocaram uma reconfiguração da estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial brasileira contemporânea.

Legislações vigentes na Educação Especial no Brasil

A Constituição Federal Brasileira de 1988, como um dos seus objetivos principais, cita que deve-se promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, conforme Art. 3º inciso IV.

O Artigo 6º, da Constituição Federal Brasileira, trata dos direitos sociais, entre os quais está o ensino universal e explícito, nos Artigos 205 a 214, que compete à União legislar, de forma privativa, sobre as diretrizes e as bases da educação nacional.

Tal documento tomou-se como referência para a implantação de políticas públicas para o público da Educação Especial, o que ocasionou a elaboração e a homologação de inúmeros decretos, portarias, resoluções, ou seja, uma vasta legislação para efetivar os princípios inclusivos divulgados mundialmente.

Assim, a LDBEN n° 9.394/1996 destaca, no Artigo 59, o público-alvo da Educação Especial, teve a redação alterada mediante a substituição da expressão “necessidades educacionais especiais” pelas expressões “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Para pensarmos a atual Política de Educação Especial proposta para os sistemas de ensino no Brasil, faz-se necessário voltarmos ao passado e refletirmos sobre a institucionalização da Educação Especial como modalidade de ensino, pois a história das pessoas com deficiência é “constituída de maus-tratos, superstições, exclusões e de atitudes segregadoras.

Cabe frisar que o Decreto Nº. 6.097/2007 garante o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do Ensino Regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas, e incorpora todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, reverenciando as especificidades de cada escola.

A Portaria Normativa nº. 13 de 2007 criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncional, com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva retrata que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 9-10).

Com intuito de reafirmar a oferta de serviços educacionais especializados, a Resolução CNE 04/2009 que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, tornou-se um marco delineador da implantação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, consolidando propostas contempladas neste documento norteador, deliberando, como prioridade, as salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, o qual, não deve ser substitutivo às classes comuns. Cabe ressaltar que pode ser realizado também em Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Enquanto que no Ensino Superior, prevê-se núcleos de acessibilidade para o atendimento das necessidades das pessoas que são público-alvo da Educação Especial.

Para Mendes Júnior e Tosta, todas essas mudanças conceituais e organizacionais, complementam que:

A partir do ano de 2008, a “avalanche” de decretos, resoluções, documentos e publicações produzidas para nortear as propostas de Educação Especial, provocou uma reconfiguração da estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial brasileira contemporânea, ou seja, os documentos norteadores das políticas de Educação Especial provocaram alterações no modo de definição da área, na redefinição do público para o qual essa modalidade de ensino se destina e, conseqüentemente, ocasionou transformações no que se refere à organização do ensino e na estruturação dos serviços relativos à modalidade em todo o território nacional (MENDES JÚNIOR E TOSTA, 2012, p.13).

Deste modo, a tendência, hoje, é enxergar cada vez mais a educação como “inclusiva”, visto que as metodologias, espaços e materiais devem ser capazes de atender a todos e não serem elaborados separadamente para as pessoas com deficiência.

Nesta perspectiva, foi criada a Lei de nº 13.146/2015, que constitui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A respectiva Lei entrou em vigor em 02 de janeiro de 2016, a mesma tramitou no Congresso por 15 anos, garantindo direitos nas áreas de trabalho, saúde, educação e infraestrutura das cidades.

Educação Especial no Estado do Tocantins: esfera educacional estadual

Certos princípios, como, equidade, igualdade de oportunidades educacionais e respeito pelas diferenças, são norteadores de políticas afirmativas implementadas pelo Estado do Tocantins, por meio da Secretaria da Educação, Esporte e Juventude do Estado do Tocantins - SEDUC, calcadas em políticas educacionais que se reestruturaram com vistas a novos conceitos.

Cita-se, nesse viés, a Lei Nº 1.360/2002, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino do Estado do Tocantins, no seu Art. 64, trata sobre a Educação Especial, a modalidade de educação oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com necessidades especiais.

Nesta perspectiva, criou-se a Gerência de Educação Especial, pertencente à Superintendência de Desenvolvimento da Educação, tendo por atribuição oferecer acompanhamento a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, no âmbito político, pedagógico e administrativo.

Diante do exposto, acompanha, apoia e orienta 13 (treze) Diretorias Regionais de Educação - DRES, situadas em cidades polos do Estado, que por sua vez acompanha as classes comuns do Ensino Regular e as salas de recursos multifuncionais com foco no desenvolvimento educacional de cunho inclusivo, o Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE Márcia Dias Costa Nunes, situado na capital Palmas, bem como os atendimentos pedagógicos realizados em 29 (vinte e nove) Escolas Especiais / Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAES, conveniadas com a respectiva Secretaria por meio do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada.

Conforme dados recentes do Censo Escolar/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP do Estado do Tocantins 2018, foram registrados 12.566 (doze mil quinhentos e sessenta e seis) alunos com deficiência, sendo 10.337 (dez mil trezentos e trinta e sete) em seu processo de inclusão educacional no ensino regular, bem como, 5.386 (cinco mil trezentos e oitenta e seis) que recebem AEE em salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns.

O Sistema Estadual de Ensino do Tocantins instituiu a Resolução Nº 1/2010 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE, respaldada pelo Conselho Estadual de Educação - CEE do Tocantins, no uso das atribuições a ele conferidas, resolve no seguinte artigo:

Art. 1º O Atendimento Educacional Especializado - AEE, no Sistema Estadual de Ensino, reger-se-á por esta Resolução. Parágrafo único - Considera-se Atendimento Educacional Especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Consequentemente, o AEE passa a ser a política prioritária do MEC, tal como da secretaria acima mencionada e para a sua efetivação, é necessário que o sistema de ensino, ofereça formação continuada aos seus professores, promovam acessibilidades tanto arquitetônicas e atitudinais, quanto estratégias diferenciadas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Mediante as legislações destacadas a Educação Especial passa a ressignificar o seu papel de atuação, estabelecendo um trabalho em parceria com o ensino regular, no apoio especializado às escolas, aos docentes e às famílias, sendo um braço da educação regular, apoiando as escolas no processo de inclusão escolar de seus alunos.

Para que isso se concretize, é fundamental uma transformação no processo de ensino e aprendizagem, onde o professor precisa conhecer como seu o aluno com deficiência aprende para saber como ensina, na estrutura física, com a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais, nas situações pedagógicas, com a utilização de material específico para atender às necessidades dos alunos, bem como na formação de professores e das equipes gestoras, no tocante aos princípios da Educação Inclusiva.

Por conseguinte, compreendemos que a Educação Especial vem ganhando espaço no cenário nacional brasileiro, tal como no âmbito da rede estadual de ensino tocaninense com legislações que orientam e norteiam ações para desenvolver o processo inclusivo. Sabemos que não construiremos uma educação inclusiva apenas pela força da legislação, mas, muitas legislações nos ajudam a entender melhor o caminho que devemos percorrer e isso constitui um direito garantido para promover uma educação para todos.

Referências

- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988**. Brasília-DF, 1988.
- BRASIL. MEC. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF, 1996.
- BRASIL. SEDUC. CEE-TO. **Lei Nº 1.360, de 31 de dezembro de 2002. Sobre Sistema Estadual de Ensino do Estado do Tocantins**. Palmas-Tocantins, 2002.
- BRASIL. MEC.SEESP. **Decreto Nº. 6.097/2007. Sobre acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do Ensino Regular**. Brasília-DF, 2007.
- BRASIL. MEC.SEESP. **Portaria Normativa nº. 13 de 2007. Sobre criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncional**. Brasília - DF, 2007.
- BRASIL. MEC.SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF, 2008.
- BRASIL. MEC.SECADI. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília-DF, 2009.
- BRASIL. SEDUC.CEE-TO. **Resolução nº 1, de 14 de Janeiro de 2010. Sobre Atendimento Educacional Especializado - AEE**. Palmas-Tocantins, 2010.
- BRASIL. MEC.SECADI. **Lei de nº 13.146/2015 de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília-DF, 2015.
- BRASIL. CENSO ESCOLAR/INEP. **Dados Estatísticos do Estado do Tocantins**, 2018.
- LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3ª ed. Campinas. Autores Associados, 2007, p.17.
- MENDES JÚNIOR, E.; TOSTA, E. I. L. **50 Anos de Políticas de Educação Especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos**. In: IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul, UCS, 2012, p.13.
- UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia, 1990. Disponível https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm: Acesso em: 10 maio de 2004.
- UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas**

Especiais (Conferência de Salamanca). Espanha, 1994. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm: Acesso em: 24 novembro de 2007.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984, p.7.

SCHWARTZMAN, J.S. **Histórico**. Em J.S. Schwartzman (Org), **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999, p.315.

Enviado em: 30/04/2020

Avaliado em: 15/06/2020

A SOCIALIZAÇÃO ENTRE PARES E AS EXPERIÊNCIAS PREGRESSAS: ELEMENTOS FACILITADORES PARA OS PROFESSORES INICIANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Solange Cardoso¹¹
Célia Nunes¹²

Resumo

Este estudo tem como objetivo apresentar alguns elementos apontados como facilitadores nos primeiros anos da vida profissional docente, a partir dos dados de uma pesquisa cujo problema investigado refere-se ao modo como os professores iniciantes vivenciam os desafios do início da docência. Os dados da pesquisa apontaram a socialização entre pares e as experiências pregressas contribuíram para que os professores vivenciassem a chegada na docência de uma forma menos sofrida, evidenciando que a rede de relações no cotidiano onde a socialização ocorre com diversos sujeitos da escola, favorece para que os professores aprendam sobre a docência.

Palavras-chave: Professor iniciante; Elementos facilitadores; Educação Infantil.

Abstract

This study aims to present some elements appointed as facilitators in the early years of teaching professional life, based on data from a survey whose problem investigated refers to the way in which beginning teachers experience the challenges of beginning teaching. The research data, pointed out the socialization among peers and the previous experiences contributed for the teachers to experience the arrival in the teaching in a less suffered way, showing that the network of relationships in the daily life where the socialization occurs with several school subjects, favors for teachers to learn about teaching.

Keywords: Beginning teacher; Facilitating elements; Early Childhood Education.

Dando voz às professoras iniciantes...

“[...] aí eu fui perdendo o medo e fui começando a perguntar um monte de coisas pra elas, aí ficou mais fácil de trabalhar” (Cássia).

“[...] o que você vê em sala de aula não é a prática, nunca é, porque quando eu fiz faculdade era muito mar de rosas, a prática é totalmente diferente e quando eu fui fazer estágio eu realmente vi como é a prática” (Tánea).

Os excertos acima extraídos dos relatos de professoras, ao relatar seus primeiros dias como docentes, possibilita-nos observar que tensões e desafios estão presentes no princípio de qualquer atividade profissional e isso não é diferente quando falamos de professores. Sentimentos diversos como angústia, medo, entusiasmo e disposição diante do novo florescem na prática cotidiana docente. Partimos desses excertos para apresentar o tema desse estudo e justificá-lo como sendo

¹¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UNB), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE).

¹² Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Pós Doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Universidade Federal de Ouro Preto atuando na Graduação e Pós- Graduação. E vice Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação e Profissão Docente (FOPROFI/DEEDU/UFOP), membro do Grupo de Pesquisas sobre Condição e Formação Docente (PRODOC /FAE/UFMG), membro da Red Docente de América Latina y el Caribe (KIPUS) e Rede Latinoamericana de Estudos Sobre Trabalho Docente (Rede ESTRADO)

também um tema de *“necessidade indiscutível”* dentro do campo educacional que investiga a Formação de Professores. Como destaca Marcelo Garcia (1998) houve uma mudança na preocupação nos estudos que inicialmente focava a formação dos professores passando para o desenvolvimento de pesquisas a respeito dos professores principiantes e dos professores em exercício.

O crescimento quantitativo das pesquisas sobre formação de professores tem sido acompanhado também por um crescimento qualitativo, em que podemos observar a preocupação em abordar diferentes temas que procuram conhecer cada vez melhor os diversos aspectos que estão relacionados ao docente, entre este, o professor principiante. Autores como Marcelo Garcia (1999) e Lima (2004), têm apontado em seus estudos a importância da investigação de aspectos relativos à etapa de iniciação na carreira docente, haja vista que para eles essa é a etapa mais importante no desenvolvimento da carreira docente, mas também a mais complexa, marcada por momentos de tensão e dúvidas diante de uma fase cheia de novidades.

Nos anos iniciais de inserção profissional os professores passam por um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos desconhecidos e são cobrados a adquirir conhecimento profissional e ainda a conseguir manter um equilíbrio profissional e pessoal em um período de tempo muito breve (Marcelo Garcia, 1999). Lima (2006) contribui nesse sentido, apontando que o início da docência é vivido como um período muito difícil e sofrido, e que este é apontado como um dos momentos que mais causam mal-estar nos professores. A referida autora ainda aponta que essa fase não tem recebido a atenção necessária por parte dos pesquisadores na área de formação de professores e que, sendo esta uma fase complexa, ainda há muito que se descobrir para que o início da carreira docente não seja tão sofrido. Lichtenecker (2010) também notou essa pouca expressividade e ressaltou em sua dissertação, que os estudos e as pesquisas que abordam o tema “professores principiantes”, no Brasil, ainda não ocuparam uma posição de destaque, sendo escassas e frágeis, apesar de muitos pesquisadores apontarem para a sua relevância.

Este estudo tem como objetivo apresentar alguns fatores facilitadores no início da carreira docente, a partir dos dados de uma pesquisa cujo problema investigado refere-se ao modo como os professores principiantes vivenciam os desafios do início da docência. Recorrendo aos dados da nossa pesquisa, notamos que a socialização dos professores iniciantes, as experiências com a sala de aula e os estágios foram apresentados como fatores facilitadores no início da carreira docente.

Elementos facilitadores no início da docência

Devido a sentimentos comuns nessa fase do desenvolvimento profissional, como insegurança, medo, angústia e a falta de um direcionamento curricular para esse segmento, a maioria dos sujeitos da pesquisa tinham como prática constante recorrer aos professores mais experientes da escola, diretores e supervisores. E, em alguns momentos, recorriam também aos docentes fora da escola, como professores aposentados ou que trabalhavam em outras escolas.

O início da docência para as professoras participantes da pesquisa foi um momento de intensa aprendizagem e ocorreu principalmente por meio da socialização com seus pares. Para Rita, a socialização ocorria também em momentos que ela se sentia insegura, “perdida”, sem saber o que fazer diante de problemas que envolviam os alunos. Nestas situações ela recorria principalmente à diretora, por ver nela a autoridade máxima da escola. No entanto, a diretora a aconselhou que procurasse resolver sozinha os problemas com seus alunos, porque assim ela estaria conquistando o respeito deles. Para Rita, isso foi um acontecimento muito marcante, pois ela acreditava que poderia continuar pedindo apoio sempre em todas as situações. No entanto, para Rita, essa atitude da diretora a deixou ainda mais insegura: “[...] como é que eu vou me virar? Tem que ter alguém- uma outra pessoa - para me falar se eu posso fazer isso ou se eu não posso. Pegar o menino e jogar pra fora de sala é fácil, mas todo dia eu ia fazer isso?”

Esses relatos evidenciam o que a literatura vem apontando, ou seja, o professor iniciante se sente inseguro e dependente de alguém para orientá-lo, pois o trabalho do professor na sala de aula é solitário e, ao mesmo tempo, inusitado. Exige que o professor tenha determinadas habilidades e saberes para enfrentar desafios imprevisíveis, bem como espera que ele tenha atitudes rápidas e reações imediatas para resolver um grande número de pequenos problemas do seu dia a dia (PERRENOUD, 1993).

Outra forma de socialização estava relacionada com as trocas que ocorriam entre os professores que não trabalhavam na escola. As professoras Sueli e Tânea relataram que recorriam às professoras que já tiveram alguma experiência com a Educação Infantil. Com elas era possível tirar dúvidas, conversar sobre a rotina da sala de aula, pegar materiais emprestados e se orientar sobre o que deveriam fazer. A escolha por essas docentes que não estão na mesma escola está relacionada também com a admiração e o reconhecimento que as professoras têm por elas. Sueli disse que recorria a uma professora já aposentada, mas que durante muito tempo trabalhou com a Educação Infantil e desenvolveu um trabalho que ficou reconhecido em seu município. A professora Tânea também recorria a uma professora que já havia trabalhado com a Educação Infantil e, nessa troca, ela conseguia sugestões de atividades, orientações e também troca de experiências que ajudavam a amenizar o seu sentimento de angústia diante dos desafios da docência.

E a socialização também estava relacionada com a colaboração e as trocas entre os professores mais experientes da escola. Com esses professores a socialização era favorecida pelos encontros diários na escola. Por se mostrarem mais disponíveis e por estarem desempenhando a mesma função, não havia o receio de serem avaliados, eles viam esses professores como companheiros, ou seja, pessoas que podiam contar sempre.

Para Marta e Rita, a socialização ocorria ainda melhor quando havia empatia entre as professoras, pois facilitava a troca e o trabalho se desenvolvia melhor. Segundo Rita, no período da tarde havia duas turmas de 1º período e ela procurava planejar suas atividades junto com a professora da outra turma: “[...] igual hoje que é dia do meio ambiente, a gente já preparou tudo junto de acordo, para fazer direitinho, aí aproveitamos os tópicos de tudo e nosso trabalho vai seguindo.” Rita diz ainda que: “[...] no princípio eu era muito insegura eu não fazia nada sem perguntar a outra professora.” Marta reforça que a identificação entre as professoras facilita o trabalho, assim, é possível trabalhar junto, pois “[...] parece até que o que ela pensa eu penso sobre os alunos, houve essa conexão entre nós duas, então a gente trabalha junto, forma uma equipe mesmo”.

Os dados da pesquisa mostraram que a socialização entre os professores experientes da escola é a que mais satisfazia as professoras iniciantes. Isso porque se encontravam diariamente e podiam recorrer a elas durante a realização de uma atividade caso tivessem dúvida, sem ter que marcar horário e encontrar fora da escola. Havia uma grande troca de materiais, assim como mais compreensão sobre o que estavam precisando e até mesmo o que estavam sentindo. Segundo a professora Cássia:

[...] ficava com um pouco de receio de perguntar para as minhas colegas e elas acharem, tipo assim “não sabe nada”, aí eu ficava com um pouco de receio, mas depois acostumei com elas e vi que elas tinham facilidade de passar o que sabiam e gostavam de fazer isso também: de estar ensinando o que elas já sabiam. Aí eu comecei a pegar mais costume com elas e elas começaram a me ensinar o que eu precisava dentro da sala, de um cartaz, dava dicas. Aí eu fui perdendo o medo assim, o receio e fui começando a perguntar um monte de coisas pra elas, aí ficou mais fácil de trabalhar.

Além disso, os professores experientes da escola apoiavam também as iniciantes em situações de dificuldades com equipamentos, como relata Rita: “[...] eu não sabia nem colocar folha no mimeógrafo, ela teve a maior paciência e me explicou dando várias dicas”, com atividades

artísticas, como relata Luciana: “[...] na hora de fazer um painel, na hora de confeccionar alguma coisa para o mural da sala, na hora de fazer um envelope para entregar as atividades para os pais, é sempre ela que me ajuda”.

Discutindo essa questão, Hargreaves (1998) explica que a colaboração e a colegialidade são estratégias frutuosas de fomento do desenvolvimento profissional dos professores, pois permite que estes aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências. Além disso, a confiança decorrente da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenho dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais.

A literatura vem apontando que os professores iniciantes se sentem inseguros, angustiados e ansiosos diante da situação nova que vivenciam nos primeiros anos da carreira. Acreditamos, assim como Garcia (1999), que os programas de inserção à docência poderão amenizar esses sentimentos e contribuir para que esses professores não se sintam “perdidos”, sem saber o que fazer quando assumem uma sala de aula; no entanto, esses programas de inserção à docência ainda são pontuais no Brasil (GATTI *et al.*, 2011).

Diante da realidade apontada por Gatti *et al.* (2011), no que se refere à falta de programas de inserção à docência, percebemos, conforme os dados da nossa pesquisa, que os professores apontam e identificam as experiências com a sala de aula vivenciadas antes de iniciar a graduação – e mesmo durante – e os estágios, como uma alternativa, como momentos que contribuem e facilitam o início da docência. Os relatos das professoras indicam que esses momentos vivenciados antes de ingressar na carreira contribuíram para que elas se sentissem mais seguras diante das atividades docentes, tanto no que se refere ao planejamento e à execução das aulas, quanto para resolver questões relacionadas às relações interpessoais.

Nos relatos das professoras que tiveram experiências anteriores à carreira, evidenciou-se que no desenvolvimento da sua prática elas recordavam como as professoras organizavam suas atividades, como elas agiam diante do inusitado e procuravam seguir seu exemplo, pois acreditavam que elas eram “modelos” a serem seguidos. Para Tatiana, os seus conhecimentos práticos foram aprendidos vendo uma professora ensinar, pois durante três anos ela ajudou a mesma professora como amiga da escola: “[...] eu até aplico, porque ela dava aula pro 2º período e eu também dou aula pro 2º período. Muita coisa assim eu me lembro dela e eu aplico na sala de aula com meus meninos.”

Nos relatos das professoras Gisele e Rita, que também tiveram experiência pregressa, notamos que a inserção não foi tão complexa quanto para as outras que nada conheciam do contexto da sala de aula. Elas reconheceram que esse contato junto com uma professora experiente foi algo positivo e ajudou tanto em relação ao cumprimento de aspectos burocráticos (como preenchimento de diários) quanto para que elas não tivessem “medo” e também para que elas tivessem noção do que deveria ser feito.

Porque eu comecei a trabalhar com quinze anos em uma creche. A gente lida com as dificuldades do dia a dia da criança. A gente observa aquilo e vai amadurecendo para ver como lidar com aquelas situações. Então, antes do primeiro impacto na Educação Infantil, eu já tive experiências vivenciadas com crianças até menores. Então, acho que foi uma experiência muito boa pra mim (Gisele).

Isso eu fui vendo quando substituí outra professora aqui, porque eu fiquei uma semana com ela na sala antes dela sair. Depois fiquei um mês na sala dela, então, o que deu pra mim sugar eu ia perguntando, interrompia, perguntava e anotava. Foi ótimo! (Rita).

A experiência pregressa é também localizada pelos professores nas atividades de estágio curricular que vivenciaram durante o processo de formação inicial. Elas relataram que nos estágios foi possível aprender sobre o cotidiano da sala de aula. Para Tânea “[...] o que você vê em sala de aula não é a prática, nuncaé, porque quando eu fiz faculdade era muito mar de rosas, a prática é totalmente diferente e quando eu fui fazer estágio eu realmente vi como é a prática”.

Para a professora Gisele, os estágios, além de promoverem o contato com uma sala de aula real e proporcionarem aprendizagens sobre a prática da profissão, foram também importantes para que ela se identificasse com um determinado segmento de ensino: “[...] foi após esse estágio que eu realmente vi que estava apta a ser profissional da Educação Infantil. Foi durante meus estágios que eu consegui distinguir, aí falei assim: eu quero Educação Infantil”. Analisando seu depoimento, observamos ainda o seu medo de ser julgada pela falta de experiência no primeiro ano da docência; no entanto, ela considerava os seus estágios como experiências e essa convicção a ajudou a se sentir mais segura, caso fosse questionada por algum pai ou responsável por seus alunos.

Enquanto para a professora Gisele o aprendizado da prática aconteceu apenas durante os estágios, para a professora Tatiana os relatos de experiência de um professor em sua faculdade também foram considerados por ela como ensinamentos práticos. Segundo Tatiana, esse professor “[...] contava os casos dele, o que acontecia na escola, ele vinha contava, falava a decisão que ele tinha tomado. Aí assim, quando chegava a acontecer com a gente, a gente acaba lembrando”. Para Sueli, a falta de experiência anterior e de algum contato com a escola ou com crianças pequenas foi a razão pela qual ela se sentiu “[...] totalmente perdida, porque eununca tinha entrado numa sala de aula, nem para observar nem nada, nem curiosidade nem nada. Então eu fiquei totalmente perdida”.

Segundo Sueli, em seu município admitia-se que as professoras em formação assumissem a sala de aula. Como ela estava precisando de um emprego, matriculou-se em um curso de graduação para garanti-lo. Outra observação interessante é que o seu primeiro contato com a sala de aula ocorreu antes mesmo de ela realizar algum estágio do curso, pois, quando assumiu a sala de aula, estava no início do curso e “ o estágio está sendo mais agora no finalzinho. Que nem esse mês mesmo eu estou fazendo estágio com a Educação Infantil”, só que como eu estou dando aula, eu estou fazendo na minha sala sabe? De observação”. O depoimento de Sueli revela uma situação singular e nos faz questionar: como uma estudante estagiária pode observar a própria experiência? Qual é a orientação que ela recebe da sua faculdade sobre a realização do estágio? Será que observar a própria experiência contribui para uma formação prática significativa?

Para Gatti (2009, p.96) os estágios nos cursos de licenciatura têm apresentado problemas críticos, pois, na maioria deles, tanto a sua programação quanto o seu controle tem sido precários sendo permitido muitas vezes “[...] uma simples observação de aula”. E ainda existem outros entraves como: muitas escolas não têm disponibilidade para aceitarem os estagiários e, quando aceitam, nem sempre permitem que eles se envolvam nas atividades de ensino; falta uma articulação entre os cursos de licenciatura e as redes de ensino para criarem projetos institucionais de estágio; na maioria das escolas não há acompanhamento das atividades de estágio por um supervisor e, como muitos alunos trabalham o dia todo e optam pelos cursos no turno da noite, falta tempo para cumprirem as horas exigidas pelo estágio (GATTI, 2009, p. 96).

Já para Pimenta (2010), o estágio precisa acompanhar essa nova realidade, esse novo perfil de professores que está surgindo e, para isso, sugere uma proposta de estágio que possa atendê-los. Para a autora, tem sido cada vez mais frequente o retorno de professores experientes às salas de aula na universidade e o início do exercício do magistério antes do término da licenciatura, pois muitos professores estão encontrando a possibilidade de complementar a formação acadêmica exigida pela legislação.

Diante das exigências da legislação e considerando que muitos estudantes dos cursos de licenciatura já são professores e trabalham em dois – e às vezes até três –expedientes e que alguns já estão, inclusive, perto da aposentadoria, Pimenta (2010) propõe que o estágio, nesses casos, seja visto como uma “[...] possibilidade de ressignificação da identidade e numa proposta de formação contínua” (p. 126). Ainda segundo Pimenta (2010), o estágio para quem já está exercendo o magistério deve considerar as experiências vivenciadas pelo professor e prezar pela ressignificação dos saberes da prática docente, criando possibilidades para que as propostas pedagógicas e as teorias sejam “tiradas do papel”. Para a referida autora, a finalidade do estágio é proporcionar a aproximação do aluno com a realidade que ele atuará, já que se trata de um “retrato vivo” da prática docente. Além disso, a autora aponta que o estágio deve ser visto como um espaço privilegiado de questionamento e investigação, bem como um momento de interação e ação entre a universidade e a escola.

Considerações finais

Os depoimentos apresentados neste estudo apontam que os anos iniciais da docência não têm sido pensados de forma a facilitar o trabalho do professor iniciante, não levando em consideração o fato de que esse grupo tem pouca experiência, podem sentir que estão despreparadas para atuarem na sala de aula, sentimentos como insegurança, medo e angústia se tornam comuns e que precisam de um acompanhamento para desenvolver com êxito a prática educativa. Esse acompanhamento inicial deve ser organizado de forma a amenizar a complexidade dos primeiros anos da docência, contribuindo para que os professores se sintam orientados sobre a sua prática. Acreditamos que os programas de inserção a docência, presentes em alguns países da Europa e apresentados por Garcia (1999), são bons modelos a serem seguidos, embora saibamos que eles precisam ser estruturados considerando a realidade das escolas brasileiras.

Evidenciamos também que as professoras, apesar de ficarem entusiasmadas e se sentirem realizadas por terem conseguido iniciar a vida profissional docente, também se deparam com alguns desafios como: a falta de acolhimento e orientação do trabalho, a necessidade de pedir ajuda aos pares e a sensação de estarem despreparadas para essa função, pois se sentem “perdidas” para elaborar o planejamento e as atividades cotidianas da sala aula. Os relatos evidenciam que as professoras não sabem o que devem ensinar e se o que estão ensinando está adequado para a faixa etária que estão trabalhando. Nos relatos coletados, as professoras evidenciaram que é dentro da escola, com os professores que trabalham com turmas com faixa etária próximas que a socialização entre os pares se efetiva melhor. Essa socialização se estabelece num processo de interação entre os pares devido à proximidade das turmas e também pela necessidade de resolver problemas imediatos que somente quem está acostumado a vivenciar tem conhecimento de como resolver de forma mais adequada. Sendo assim, o processo de socialização entre pares contribui para que os sujeitos vivenciem da melhor maneira de ensinar e aprender, além de oferecer segurança ao professor nesta etapa do desenvolvimento profissional.

Ressaltamos que os depoimentos das professoras mostram que as experiências vivenciadas na sala de aula, seja como estagiárias ou voluntárias, são momentos que facilitam o início do desenvolvimento profissional e ajudam a amenizar os sentimentos negativos expressados pela maioria dos professores iniciantes. Evidenciam, também, a necessidade de se pensar em mais vivências, de possibilitar que os professores, antes de assumirem a sala de aula sozinhos, tenham contato com professores experientes e possam observá-los. Os depoimentos das professoras mostram que essa rede de relações no cotidiano onde a socialização ocorre com diversos sujeitos da escola e fora dela, favorece para que os professores aprendam sobre a docência.

Referências

- GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.
- _____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, 1998.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. – Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2012.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança.** Portugal: MC GRaw Hill, 1998.
- LICHTENECKER, M. S. **Desenvolvimento profissional de professores principiantes e os movimentos para a assunção da profissão docente.** 2010. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.
- LIMA, E.F **A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras.** 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a6.htm>>. Acesso em: 27. nov. 2011.
- LIMA, E. F. de. (Org). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de Professores:** Unidade teoria e prática. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- Enviado em: 30/04/2020
Avaliado em: 15/06/2020

A FORMAÇÃO DIDÁTICO – PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Sonia Maria Soares de Oliveira¹³

Resumo

Este artigo objetiva discutir a formação didático-pedagógica do professor de ensino superior. A análise é realizada tendo como base autores de referência na área do conhecimento profissional docente a fim de sustentar a ideia-chave de que a formação didático - pedagógica é de extrema importância para constituir expressão-síntese do conhecimento especializado do professor para ensinar em qualquer nível, inclusive na educação superior. Assim objetiva-se mostrar que a formação didático- pedagógica, é uma necessidade e ainda relacionar alguns aspectos referentes à formação nos cursos de pós-graduação para uma melhoria na qualificação dos professores para a docência no Ensino Superior.

Palavras-Chave: Formação Didático – Pedagógica; Formação Docente; Docência Universitária

Abstract

This article aims to discuss the didactic-pedagogical training of higher education teachers. The analysis is performed based on reference authors in the field of professional teaching knowledge in order to support the key idea that didactic-pedagogical training is extremely important to constitute an expression-synthesis of the teacher's specialized knowledge to teach at any level, including in higher education. Thus, the objective is to show that didactic-pedagogical training is still related to some aspects related to training in graduate courses and makes it necessary for an improvement in the qualification of teachers for teaching in Higher Education.

Keywords: Education – Pedagogical; Teaching Training; University Teaching.

Introdução

As transformações ocorridas nas últimas décadas com o processo de globalização têm repercutido nas diferentes esferas sociais. No Ensino Superior, os desafios frente a este novo modelo de sociedade, aligeirado e tecnológico, exige dos docentes inúmeros esforços para garantir um ensino de qualidade. Esse contexto tem rebatimentos na identidade do trabalho docente bem como nas práticas pedagógicas dos professores que atuam nesse nível de ensino. Por essa razão é que têm crescido e ganhado cada vez mais importância as pesquisas que têm por objeto de estudo a docência universitária.

Para Dias et al. (2013), a docência para a Educação Superior caracteriza-se como atividade complexa, por isso o docente precisa ter uma formação consistente amparada nos conhecimentos científicos do campo de atuação e nos conhecimentos pedagógicos e experienciais. Assim, faz-se necessário conhecer quem são e como são formados os professores da Educação Superior.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) enfatizam que, no Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes, faz-se referência aos níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio, excluindo o ensino superior. Para esses autores, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira N° 9.394/96, a questão da

¹³ Mestre em Educação pelo PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE- Universidade Estadual do Ceará. Professora da Educação Básica na rede estadual de ensino do Ceará.

formação do professor do ensino superior é tratada de forma pontual e superficial. De acordo com a referida lei, LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 66, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Logo, o que nos traz a legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática? Pelo que se apresenta na LDB há um preocupante silêncio por trás do direcionamento em relação à formação para docência ficar sob a responsabilidade da pós-graduação *stricto sensu*, primordialmente.

A formação do professor universitário: limites e possibilidades

A formação didático- pedagógica do professor universitário historicamente tem sido deficitária, existe uma desvalorização do conhecimento pedagógico, fazendo com que Ramalho (2006) fale na necessidade de uma “pedagogia universitária” e Gatti (2016) afirmar que uma das fragilidades na docência universitária é a falta de formação didática. A formação didática e pedagógica é, pois, um desafio para a atuação no contexto da educação superior.

O ensino superior no Brasil ainda está pautado numa concepção conservadora segundo a qual o domínio do conteúdo específico é o suficiente para o professor exercer a docência, e o domínio pedagógico é irrelevante para sua prática, sobretudo porque os programas de pós-graduação continuam a privilegiar a pesquisa em detrimento do ensino. No entanto, para Therrien, Dias e Leitinho (2016), os saberes pedagógicos são imprescindíveis para a formação dos profissionais da docência do ensino superior.

A partir dessa premissa é que analisamos a formação e a constituição de saberes docentes, especificamente, a constituição de saberes pedagógicos, fundamentais ao exercício do magistério no ensino superior.

A prática pedagógica e o exercício da docência universitária ainda são compreendidos segundo Varela (2017), como vocacionais, simbolizados pela perspectiva do dom, daí a necessidade de ser discutida e problematizada, principalmente no que se refere à formação didática e pedagógica dos docentes. As práticas dos professores do nível superior se fundamentam nas experiências, devido em grande parte a não exigência de uma formação pedagógica para lecionar nesse grau de ensino. A autora ainda frisa a necessidade de o professor ser formado para a docência, ou seja, lidar com planejamento do ensino, gestão da sala de aula e avaliação. Nesse sentido corrobora com o pensamento de Leitinho (2008), a qual afirma o seguinte:

O professor universitário, ao longo da história do desenvolvimento da educação superior no país, não tem tido uma formação específica para a docência universitária, aprendendo a ensinar no exercício da docência, como autodidata. (LEITINHO, 2008, p.148)

Ainda para Leitinho (2008), o contexto atual não condiz com o autodidatismo do professor, na sociedade do conhecimento este não é suficiente para um desempenho docente satisfatório, pois o professor universitário realiza inúmeras atividades e para tanto mobiliza uma gama de saberes no exercício de seu ofício.

Para Barros e Dias (2017) os estudos sobre a educação superior brasileira revelam uma insuficiência de conhecimentos didático - pedagógicos e a predominância de uma lógica tecnicista o que para Masetto (1998) está em desacordo com o novo contexto histórico que exige competências específicas para a prática docente. Nesse sentido, Gil (2009, p.1) afirma que “o professor universitário, como o de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado eficaz”.

O lugar da didática na formação do professor universitário

As transformações na sociedade contemporânea implicam mudanças significativas no mundo universitário. O docente que atua nas instituições de nível superior no atual contexto marcado pela globalização está inserido e rodeado por profundas mudanças sociais, políticas e, sobretudo, tecnológicas, o que acaba por sobrecarregar de responsabilidades, exigências e desafios tais profissionais. O principal desafio, no entanto, é o de “fazer-se docente”, pois é notório que os professores quando chegam à universidade para exercer a docência, na maioria das vezes, trazem consigo apenas as experiências e saberes do que é ser professor que foram adquiridos ao longo de sua trajetória escolar e acadêmica.

É certo que tais experiências possibilitam um fazer pedagógico, no entanto, nos dizeres de Pimenta (2002, p.80), “ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimento. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais que uma apropriação enciclopédica”, o que também não se pode dar por mera imitação.

Para Isaia (2006), a construção para a docência superior ocorre ao longo da trajetória do professor e está interligada com a dimensão pessoal e profissional, bem como com os contextos das instituições que este atuou/atua. Ainda, para este autor, a formação docente não tem sido valorizada pela maioria das IES nem pelas políticas voltadas para a educação superior.

As pesquisas sobre a formação de professores nas últimas décadas têm ganhado espaço no mundo acadêmico e cada vez mais esse profissional, seus percursos formativos, seus saberes e práticas têm sido objeto de estudos. Tais investigações têm servido de base para novas reflexões sobre o processo de formação de professores e embora não tenham sido suficientes ainda para mudar o rumo de antigas práticas de formação, presentes em nossas universidades, é esse um caminho que vem sendo trilhado paulatinamente, conduzindo-nos a descobrir o que há por trás das práticas pedagógicas e do universo de saberes do professor.

Para Miranda (2008), o professor é um sujeito que traz um “*background*”, isto é, carrega consigo uma bagagem de valores, concepções, que foram construídos e mediados em sua história de vida, processo de formação pessoal e profissional. Essas diversas trajetórias mantêm relações com os saberes que ele leva para sua sala de aula.

Por conseguinte, o trabalho docente só pode ser analisado quando entendemos que o professor é um ser humano e como tal carrega consigo as marcas do que viveu e por estas experiências é transformado e delas se utiliza como elemento essencial no seu ofício no cotidiano da sala de aula. Por não levarem em conta tais premissas, muitas são as lacunas nos cursos superiores de formação de professores, pois como nos lembra Tardif (2012, p.241): “(...) na formação de professores ensinam-se teorias (...) históricas, pedagógicas etc., que foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor”, desconsiderando assim que os saberes dos professores são constituídos e mobilizados cotidianamente, para desenvolver as tarefas subjacentes à ação no espaço escolar.

Em sintonia com os pressupostos teóricos que consideram a pluralidade dos percursos formativos docentes, entendemos que a formação do professor se dá em diversos espaços, sendo estes não só os institucionalizados como universidades ou centros de formação continuada, mas sim consideramos todos os espaços sociais, culturais, experiências de vida e outros no qual o professor/sujeito está inserido.

Nesse caso, chamamos a atenção para o professor universitário e para a especificidade do trabalho docente no nível superior, uma vez que o crescimento de cursos superiores no Brasil fez surgir uma demanda cada vez maior por professores para atuarem nesses cursos, seja na esfera pública ou na iniciativa privada.

Historicamente, o professor universitário por um longo período foi um profissional que diferentemente dos professores do ensino fundamental e médio não cuidava de sua formação didático - pedagógica. O pressuposto para a tarefa de ensinar era o domínio de conhecimento, aqui entendido como saber específico, sobre determinada área, condição suficiente para o exercício do magistério superior, tal como salienta Baruffi (2000). Para Gomes e Dias (2017, p.137), “as instituições de Educação Superior precisam quebrar barreiras e romper com esse paradigma que apresenta o saber técnico como suficiente, em detrimento –e até menosprezo – dos saberes docentes”. E seguindo nessa linha de pensamento as autoras salientam que “o trabalho docente não pode ser exercido de qualquer forma, sem uma preparação legítima, comprometida e consciente da complexidade do fazer pedagógico (...)” (idem, p. 139).

Vivenciamos um momento histórico onde as instituições de ensino superior voltam-se para novos paradigmas educacionais exigidos pela cultura atual, isso se reflete na necessidade de um novo perfil de profissional adaptado para o século XXI. A produção do conhecimento exige novas posturas e mudanças nas práticas do docente que atua no nível superior. Há no momento atual da educação um questionamento dos métodos de ensino em todas as áreas do saber, o que leva ao questionamento do processo pedagógico e conseqüentemente da formação do professor. Neste aspecto, Morosini (2000) afirma que, “da etapa da docência universitária, caracterizada pelo *laissez-faire*, passa-se à etapa da exigência do desempenho docente de excelência”, própria da sociedade tecnológica, multimídia e globalizada. Logo a formação didático- pedagógica é essencial na formação desse profissional exigido pelo contexto atual.

Conclusão

No decorrer deste estudo percebeu-se que a docência do Ensino Superior é suma importância para a construção de sujeito pesquisador, crítico e responsável. Neste sentido a docência no ensino superior inserida no contexto atual necessita ser repensada, culminando com a reformulação curricular dos cursos de formação de docentes. Enfatizando o papel da didática para Docência, visto que contribui para o processo de ensino aprendizagem. Destacou –se que há um grande abismo entre a teoria e a prática dos professores do ensino superior

Assim ao longo deste trabalho procurou-se evidenciar a importância da didática na formação do professor universitário. A interdependência que deve existir entre didática e metodologia, e seus benefícios para o processo de ensino e aprendizagem. Mostrou-se a finalidade da educação sob padrões didáticos e metodológicos de qualidade a fim de atender as demandas da sociedade, destacando as mudanças que estão ocorrendo no meio universitário quanto à importância da didática. Assim, ficou caracterizado que a didática, ao cumprir o seu papel de “arte de ensinar” legitima a presença docente e da universidade no cenário educacional.

Este trabalho, apoiando-se em pesquisa bibliográfica, também procurou validar a ideia de que a didática sendo conhecida, aprendida e aplicada funcionará como elemento favorável para a construção qualitativa do docente, do discente, do processo educacional e da própria universidade. Esta escrita apontou que para a universidade é extremamente valioso ter em seu quadro professores que evidenciem nos seus respectivos perfis competências didáticas, metodológicas e pedagógicas, tais como: capacidade de planejamento, conhecimento da disciplina, versatilidade, criatividade, espírito investigativo e científico, visão do seu campo de atuação, capacidade para ensinar, organizar, intervir, intermediar, construir e comunicar.

Procurou-se deixar claro que o principal desafio docente e da universidade nos dias atuais não é a falta de conhecimento. Mas, sim, como trabalhar o conhecimento positivamente para o crescimento do ser humano e da sociedade.

Referências

- BARUFFI, A. M.Z. O professor do Ensino Superior: realidade e desafios. **Revista Jurídica**, v. 2, n.4, p. 181-187, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Nº. 9.394/96. Brasília, DF: Brasil. 1996.
- DIAS, A. M. I. et al. *Desvelando a docência na Educação Superior*: Um estudo exploratório nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. In: DIAS, A. M. I.; LIMA, M. da G. S. B. (Orgs.). **O cenário docente na Educação Superior no século XXI**: perspectivas e desafios contemporâneos. Teresina, Piauí: EDUFPI, 2013. P. 30-63.
- DIAS, A. M. I.; GOMES, L. M. . O bacharel e o trabalho docente: didática na educação superior. In: DIAS, Ana Maria Iorio. (Org.). **Docência para a educação Superior**: reflexão crítica e debate interdisciplinar em torno do fazer e do pensar acadêmicos. 01ed.São Paulo: Edições Hipótese, 2017, v. 01, p. 118-139.
- GATTI, B. A. *Questões sobre a docência universitária no Brasil*. Entrevistadora: FARIAS, I. M. S. de. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, p. 141-144, 2016.
- GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2009.
- ISAIA, S. M. de A. *Desafios à docência superior*: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006.
- LEITINHO, MeireceCalíope. Universidade e docência universitária: uma relação dialética. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 145-152, jul./dez., 2008.
- MASETTO, M. T. *Professor Universitário*: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (org.). **Docência na Universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.
- MIRANDA, S. R.. Lugares de memória, espaços de formação: elos invisíveis na constituição do conhecimento histórico de professores. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. – 2. ed. Ampl. – Brasília: Pano Editora, 2000.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP. 2003.
- RAMALHO, B. L. *Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no Ensino Superior*. **ForGRAD em revista**, n. 1, p. 26-32, 2006.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- THERRIEN, J.; DIAS, A. M. I.; LEITINHO, M. C. *Docência universitária*. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, p. 21-32, 2016.
- VARELA, S. B. L.. O que dizem estudos sobre formação, saberes e práticas na docência universitária?. In: Dias, Ana Maria Iorio.. (Org.). **Docência para a educação superior**: reflexão crítica e debate interdisciplinar em torno do fazer e do pensar acadêmicos. 1ed.São Paulo: Edições Hipótese, 2017, v. 1, p. 45-62.
- Enviado em: 30/04/2020
Avaliado em: 15/06/2020

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS DO NÚCLEO DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS – CAMPUS PIRANHAS¹⁴

Taiza Lima da Cunha¹⁵
Géssika Cecília Carvalho da Silva¹⁶

Resumo

O artigo trata dos paradigmas educacionais inclusivos do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), no contexto do Instituto Federal de Alagoas, Campus Piranhas-AL, no tocante às políticas educacionais e sociais na perspectiva inclusiva, tendo como objetivo contribuir para o fortalecimento da filosofia da diversidade como base do sistema educacional através do levantamento de dados de educandos com NEEs e das ações desenvolvidas pelo NAPNE para a garantia da educação inclusiva. A pesquisa desenvolvida por este artigo enfatiza a necessidade da elaboração de políticas públicas e escolares no contexto da valorização das potencialidades humanas e desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes atendidos pelo NAPNE, enaltecendo o compromisso do IFAL na defesa do direito inalienável de garantir uma educação pública de qualidade para todos e com todos, na qual se efetivam a inclusão e a inserção social verdadeiramente. A metodologia baseia-se em estudos bibliográficos e documentais relacionados à inclusão, da análise das respostas obtidas nos questionários distribuídos aos membros do NAPNE, evidenciando que a missão deste núcleo engloba os paradigmas educativos firmados na perspectiva de uma sociedade plural e inclusiva e que as ações desenvolvidas pelo mesmo ressaltam a importância de políticas públicas e educativas pautadas na diversidade e na dignidade da pessoa com algum tipo de deficiência.

Palavras-chave: NAPNE; NEE; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão; Educação.

Abstract

The article deals with the inclusive educational paradigms of the Support Nucleus for People with Specific Needs, in the context of the Federal Institute of Alagoas, Campus Piranhas-AL, with regard to educational and social policies in the inclusive perspective, with the objective of contributing to the strengthening of philosophy of diversity as the basis of the educational system through the survey of students with NEEs and the actions developed by NAPNE to guarantee inclusive education. The research developed by this article emphasizes the need to develop public and school policies in the context of valuing human potential and the biopsychosocial development of students served by NAPNE, highlighting IFAL's commitment in defending the inalienable right to guarantee quality public education for all and with all, in which inclusion and social insertion truly take place. The methodology is based on bibliographic and documentary studies related to inclusion, the analysis of the answers obtained in the questionnaires distributed to the members of NAPNE, evidencing that the mission of this nucleus includes the educational paradigms signed in the perspective of a plural and inclusive society and that the actions developed by the same emphasize the importance of public and educational policies based on the diversity and dignity of the person with some type of disability.

Keywords: NAPNE; SEN; Specialized Educational Service; Inclusion; Education.

¹⁴ Este artigo originou-se de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT-IFAL).

¹⁵ Pedagoga e especialista em docência do ensino superior e mestranda do Programa de Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Servidora pública federal do Instituto Federal de Alagoas – IFAL.

¹⁶ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2015). Professora efetiva de Sociologia no Instituto Federal de Alagoas (Campus Murici), do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFAL e da pós-graduação em Linguagem e Práticas Sociais do IFAL. Coordenadora de Pesquisa do Instituto Federal de Alagoas- Campus Murici.

Introdução

O presente artigo ratifica o compromisso social e educacional de desenvolvimento de contextos que corroborem com ações pedagógicas inclusivas e firmadas nos anseios de uma sociedade justa, humana e plural, tendo a educação como instrumento de indubitável relevância para o rompimento de barreiras excludentes e estigmatizadoras.

Para compreender dialeticamente sua importância é primordial avaliar a legislação vigente sobre inclusão, na perspectiva de educação holística e integrada para reflexão sobre os avanços nos aspectos sociais, culturais e para superação dos anseios apenas mercadológicos da competitividade que são de reprodução tão latente na sociedade atual e retratados por teóricos clássicos, como Karl Marx (1998), especialmente quando este enfoca que nos modelos de produção os seres humanos são tratados apenas como meros objetos na garantia da lucratividade das fábricas e as classes trabalhadoras exploradas e marginalizadas ao realizarem atividades laborais de forma mecânica.

Além disso, é essencial compreender o processo de educação na perspectiva freiriana, pois Freire (1996) acredita na educação propedêutica como um caminho a ser trilhado para a sociedade futura tão almejada por Marx, onde camadas excluídas da sociedade devem ser conduzidas para horizontes de construção social e coletiva emancipatórios.

Ademais, cabe ressaltar que a educação é um reflexo da sociedade onde está inserida, a análise epistemológica sobre os modelos de produção (fordismo, toyotismo e taylorismo) retratam o papel dos sujeitos dentro desses modelos, sendo necessário buscar uma sociedade onde os trabalhadores e seus filhos possam desenvolver um olhar crítico sobre o capitalismo exploratório e sobre o papel da educação como espaço de conquistas democráticas e revolucionárias que conduzirão a mudanças sociais na superação de tendências pedagógicas tradicionalistas, em meio às quais cada indivíduo vale aquilo que produz, de forma que classificações e rótulos são legitimados.

Através da superação de tendências escolares estigmatizantes, deve brotar uma filosofia de cooperação, com o pressuposto da união como base do sistema educacional e na qual os oprimidos superem essa condição cruel de inferioridade e conformidade promovida pelo capitalismo, alavancando, assim, a derrubada dos muros do preconceito e desigualdades.

Para que a inclusão ocorra é necessário não apenas a inserção de alunos com NEE's no IFAL, sendo essenciais aspectos como o comprometimento da família, do corpo técnico, da equipe gestora e dos educadores, corroborando de forma integrada na prerrogativa de construção de uma sociedade e uma escola combativa e inclusiva. Isso tendo como objetivo a construção de uma escola pautada na prerrogativa da inclusão, por meio das ações pedagógicas e sociais desenvolvidas pelo NAPNE e do levantamento dos educandos que necessitam de AEE.

Referencial teórico

O referencial trará conceitos sobre inclusão, o papel do NAPNE no IFAL Campus Piranhas e uma interligação dessas temáticas com o capitalismo, os meios de produção e as concepções de racionalização do trabalho, fazendo uma analogia entre educação, trabalho e sociedade.

Napne e os paradigmas da inclusão

Na perspectiva inclusiva as escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar.

Compreender a politecnia tão levantada por Marx e Engels e a Escola Unitária (trabalho, ciência e cultura) de Gramsci nos aponta para um novo enfoque sobre o papel da educação dentro da sociedade capitalista e de como as escolas podem reproduzir as atividades fabris racionalizadas fazendo uma analogia entre produção material e conhecimento. As fábricas exploram seus trabalhadores e as escolas preparam seus pares para servir de mão de obra e, dentro desta prerrogativa, o capitalismo sangrento exclui, aprisiona e limita a produção do conhecimento em prol da produção em massa e da exploração da massa trabalhadora. Para as elites: o trabalho intelectual; para as camadas subalternizadas: o manual, numa dicotomia que, tal como retrata Saviani (1999; 2007), amplia as diferenças na pirâmide social.

Trazendo essas reflexões para o contexto da educação das pessoas com NEEs pode-se constatar que as mesmas são consideradas improdutivas, tanto para alunos quanto para trabalhadores, de maneira que nesta trajetória é necessário buscar por mecanismos que contrariem visões discriminatórias, fazendo com que a escola cumpra seu papel de educar a todos e não relativizar as pessoas com deficiência como sujeitos condenados à exclusão desenfreada.

A educação integrada é um caminho que pode ser trilhado no desenvolvimento das esferas intelectual, física e tecnológica, superando o fantasma das máquinas e compreendendo que a escola e a fábrica estão interligadas, aos operários se ensina a melhor forma de trabalhar e aos estudantes a de aprender, porém, a criticidade e a inclusão, geralmente, são abandonadas em meio a um contexto marcado pelo capitalismo devastador.

A luta de classes continua, ela está viva e enraizada na sociedade, cabendo às entidades educacionais promover espaços de aprendizagem que superem os estigmas do preconceito para com os alunos com NEE's e para que o trabalho promova a dignidade humana e não concretizem, simplesmente, a sua escravização.

Um marco que deve ser destacado como divisor de águas para inclusão dos educandos com NEE (Necessidades Educativas Específicas) é o surgimento e implantação do NAPNE nos Institutos Federais e conseqüentemente de processo no Campus Piranhas, desenvolvendo dentro do sertão alagoano uma nova perspectiva de educar dentro dos parâmetros pedagógicos e sociais condizentes com a valorização da diversidade humana como princípio básico na construção de uma escola democrática, humana e promotora de transformações interpessoais e intrapessoais.

Para melhor compreensão da missão do referido núcleo apresentamos as funções que fazem parte da composição do NAPNE para garantia de uma educação pautada no compromisso de eliminação de sistemas homogêneos de ensino-aprendizagem e firmado nas inteligências múltiplas para formação de práxis pedagógicas significativas e heterogêneas.

Tabela 1. Composição do NAPNE a partir da Portaria nº 147/DG, de 18 de julho de 2018.

QUANTIDADE DE SERVIDORES	FUNÇÃO
01	Psicóloga
11	Docentes

FONTE: Desenvolvido pelo autor.

No início de agosto de 2018, juntaram-se à equipe cerca de seis colaboradores eventuais, designados pela Portaria n° 149/DG, de 01 de agosto de 2018, fortalecendo o NAPNE no Campus Piranhas.

Tabela 2. Composição do NAPNE a partir da Portaria n° 149/DG, de 01 de agosto de 2018.

N°	FUNÇÃO
01	Assistente de Aluno
01	Assistente Social
01	Pedagogo

FONTE: Desenvolvido pelo autor.

Como ação desempenhada nessa nova composição do NAPNE, ocorreu a organização do evento “I Workshop: Educação Inclusiva” nos dias 11 e 12 de setembro de 2018 contando com expressiva participação da comunidade local, de representantes de escolas públicas e privadas da região. O evento abordou a capacitação e a discussão sobre Educação Inclusiva e seus desafios.

Um breve histórico sobre a educação destinada às pessoas com deficiência

Analisando o percurso histórico do atendimento destinado às pessoas com deficiência observa-se que este vem passando por inúmeras transformações. A primeira fase foi marcada pelo extermínio e abandono; a segunda fase pela segregação em asilos ou em instituições especializadas; a terceira fase foi marcada pela integração e a quarta fase tem como objetivo a inclusão destas pessoas nos diversos âmbitos da sociedade contemporânea.

Assim as pessoas com deficiência foram consideradas uma raça não humana, inúteis e sem valor social já que detinham os requisitos básicos para obtenção da sua cidadania, poucos são os estudos com relação aos sujeitos com deficiência intelectual anteriores à Idade Média, sendo muito comum, neste momento da história, a recorrência de atos como abandonar tais crianças em montanhas e florestas ou simplesmente atirá-las em rios e penhascos.

“O século XVI é considerado como período da segregação das pessoas com deficiência em instituições. Nos séculos XVIII e XIX, foram criadas centenas de instituições na Europa e em países colonizados por europeus, quase todos de caráter assistencial e filantrópico” (FERNANDES, 2006, p. 23).

Tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um problema do indivíduo e, por isso, o próprio teria que adaptar-se à sociedade ou ser “transformado” por profissionais da reabilitação ou cura, assim, de qualquer que fosse a forma, ele deveria moldar-se para fazer parte da sociedade.

A educação inclusiva parte da necessidade de construção de novos paradigmas na área da educação que não se apoiem em políticas de normalização do ensino, mas que se baseiem no apoio a todos os inseridos no sistema educacional, onde os sujeitos com algum tipo de NEE possam redescobrir seu potencial que durante muito tempo foi desacreditado. Deve-se, portanto, refletir qual é o verdadeiro papel da escola na luta por uma sociedade inclusiva.

Cotidianamente é perceptível que na natureza não existe igual, sejam nas ações, nos sentimentos ou nos pensamentos, assim, as diferenças que marcam os indivíduos não podem ser consideradas como sinônimos de inferioridade ou superioridade e, por conseguinte, as escolas precisam transformar-se em ambientes democráticos adotando a diversidade como um valor educativo essencial.

A Educação Inclusiva é o resultado de transformações históricas que vem influenciando a educação contemporânea. Segundo Mrech (1999), este tipo de educação é resultado de profundas de quatro fontes básicas: a psicanálise, a pedagogia institucional, a desinstitucionalização dos manicômios e a luta pela legitimação dos direitos humanos.

Metodologia

No tocante à abordagem, optou-se pela pesquisa qualitativa para compreensão holística de um determinado problema que se pretende investigar, analisando suas variáveis na dinâmica de contextos humanos e sociais no âmbito educativo e, por fim, proporcionando uma análise dialética e pedagógica referente ao objeto investigado.

A pesquisa qualitativa apresenta-se através da obtenção de dados descritivos que são coletados de modo direto na abordagem das situações estudadas, dando destaque as suas manifestações, procedimentos e interações do fato a ser investigado, bem como a retratação pelos participantes.

De acordo com Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Assim, é indispensável o contato direto entre pesquisador e o ambiente de investigação, o qual fomenta um trabalho de campo minucioso.

No que se refere às fontes informativas, caracteriza-se como uma pesquisa de campo, uma vez que se almeja levantar informações indispensáveis de modo direto, junto às fontes informativas próprias (MUNHOZ, 1989), tendo como objetivo colher conhecimentos a respeito de um determinado problema e procurar sua resolução, buscando um caminho para sua superação ou uma hipótese que se pretenda ratificar ou mesmo descobrir a partir de suas relações com fenômenos novos.

A pesquisa bibliográfica torna-se primordial para dar sustentação teórica a respeito do tema proposto e para a compreensão epistemológica. Segundo Trijillo (1974), a pesquisa bibliográfica não é a mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a considerações inovadoras e possibilitando um suporte por meio das publicações para explicação e avaliação de um determinado problema.

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Alagoas no Campus Piranhas–Alagoas, que oferta cursos de Ensino Médio Integrado em Agroecologia e Agroindústria, Proeja em Produção de Alimentos e o bacharelado em Engenharia Agrônômica.

O objeto da pesquisa é a análise dos paradigmas educativos do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) junto ao atendimento aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) dos cursos integrados, analisando seu papel no contexto da educação democrática, emancipadora e inclusiva e de suas ações dentro do IFAL, para superação dos estigmas e estereótipos segregacionistas que ao longo da História da Humanidade e, conseqüentemente, da educação conduziram esses sujeitos às margens da sociedade, excluindo estes do ensino regular e atribuindo aos mesmos um paradigma de subordinação, conformação e incapacidade.

Os participantes da pesquisa foram os integrantes atuais do NAPNE, totalizando quinze membros, tendo onze docentes e quatro técnicos que responderam a um questionário estruturado salientando que os mesmos foram respondidos dentro do próprio IFAL Campus Piranhas.

O questionário possui a vantagem dos respondentes se sentirem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coleta de informações e respostas mais reais já que não há influência do pesquisador, assim há menos riscos de distorções das respostas, possibilitando uma análise mais exata dos fatos (CERVO, 2002, p. 59).

O questionário consiste no desenvolvimento de focalização, fidedignidade e validade de certo ato social visando à detenção de respostas e informações pertinentes a reflexão do objeto de estudo, sendo necessário que o entrevistador estabeleça uma relação de confiança com o entrevistado por meio de um diálogo de natureza profissional.

A etapa final da pesquisa foi composta pela análise dos questionários, dos estudos bibliográficos e documentais, e das ações efetivas desde a implantação deste núcleo na unidade escolar investigada, possibilitando uma análise de cunho pedagógico e social frente as demandas que este público necessita como aspectos relacionados à acessibilidade, adaptações de materiais pedagógicos, avaliações adaptadas às realidades de cada sujeito com NEE no que se refere a suas limitações físicas, cognitivas, comportamentais, visuais, auditivas, entre outras.

Discussão e análise dos dados

Por meio dos estudos bibliográficos, dos questionários apresentados e respondidos pelos membros do NAPNE, é latente que a inserção deste núcleo fortaleceu a inclusão escolar e conseqüentemente social dos estudantes com NEE, trazendo para a comunidade acadêmica a compreensão desta realidade que ao longo da História da Humanidade ratificou estereótipos de incapacidade, insucesso escolar e inferioridade para esta parcela de alunos que necessitavam de um atendimento que atenda satisfatoriamente suas potencialidades, capacidades e limitações para que o paradigma da inclusão seja firmado e compreendido na sua dimensão epistemológica, sociológica e educacional.

A análise das respostas obtidas por meio dos questionários respondidos pelos integrantes do NAPNE evidenciou que o referido núcleo atende a um total de 55 (cinquenta e cinco) discentes com NEE, englobando deficiências sensoriais, auditivas, visuais e cognitivas. Assim, tem um comprometimento ético, moral e social para garantia dos pressupostos legais que possibilitem acessibilidade física, estrutural, educativa e humana frente a tantos desafios que perpassam os muros escolares e desafiam o mesmo para ruptura de tendências de cunho discriminatório e segregacionista.

O referido núcleo vem desenvolvendo atividades como seminários, grupos de estudos, reuniões periódicas e atendimentos individualizados junto aos alunos com NEE e do corpo docente para a legitimação de um espaço educativo pautado na valorização das pessoas com deficiência e da democratização do acesso e sucesso escolar dos mesmos através de adaptações curriculares, avaliações individualizadas e do estudo de cada caso para a garantia de um atendimento multifuncional que possibilite o desenvolvimento biopsicossocial deste alunado.

O NAPNE é fruto de lutas processuais e contínuas para a construção de um paradigma educacional democrático, inclusivo e transformador, a partir deste pressuposto é notório que avanços significativos de caráter pedagógico e arquitetônico surgiram através das reivindicações deste núcleo e do compromisso da comunidade acadêmica de fomentar espaços acessíveis e dignos para todos que necessitem de ambientes adaptados. As respostas demonstraram engajamento e desafios diversos, que uma sociedade verdadeiramente humana indubitavelmente tem que ser inclusiva e a escola tem obrigação de possibilitar o atendimento específico às reais necessidades cognitivas, sensoriais, emocionais, físicas para todos os discentes que assim necessitem.

Um longo caminho precisa ainda ser trilhado para que o NAPNE cumpra satisfatoriamente o seu papel, mas é inegável que desde sua implantação avanços consideráveis foram conquistados, havendo estudos dirigidos, palestras, semanas de conscientização e reuniões entre seus membros e comunidade acadêmica. O suporte que ele oferece não somente aos alunos com NEE, mas também às famílias, docentes e técnicos são indispensáveis para que o IFAL possa possibilitar uma educação pública, crítica, renovada e pautada nos pilares da diversidade como base do sistema educativo gerando espaços inclusivos, adaptações curriculares, atendimentos individuais e multifuncionais, mudanças estruturais de acordo com o estatuto da pessoa com deficiência e por meios destas ações desempenhando um papel relevante dentro de um contexto escolar que ao longo dos tempos teve a integração e segregação como frutos da ignorância e de práticas educacionais e sociais firmadas no determinismo biológico, na incapacidade, no negativismo e na separação como elementos ratificados por concepções errôneas sobre as NEEs.

Os dados obtidos pela pesquisa diagnóstica ratificam a relevância de ampliação do núcleo, de atividades pontuais e constantes para garantia da inclusão, que os membros devem ter horários fixos para atuação neste núcleo e não apenas atendimento eventual, portanto os dilemas e anseios para a efetivação de uma escola inclusiva passam sem dúvida por mudanças atitudinais, escolares e físicas para que os alunos não estejam apenas integrados, mas de fato incluídos.

Assim ficou demonstrado que a implantação do núcleo no Campus Piranhas possibilitou avanços gradativos nos aspectos humanos, didáticos, pessoais e educativos diante da demanda de atender dignamente os estudantes com NEE da instituição investigada, sendo um divisor de águas para fortalecimento dos paradigmas da inclusão. O mesmo desde a sua implantação vem fomentando ações pedagógicas que priorizam as inteligências múltiplas e a pedagogia libertária, associando as metodologias ativas juntamente com reuniões periódicas com a equipe do NAPNE, palestras, vídeos, campanhas e atendimentos individuais com os discentes com NEE.

O IFAL Campus Piranhas possui 55 discentes com NEE que são acompanhados pelo NAPNE e pela equipe pedagógica, existindo interação entre os setores supracitados e comunidade acadêmica, a parceria entre NAPNE, docentes e técnicos ocorre por meio de reuniões e projetos desenvolvidos para que o trabalho desta equipe multifuncional seja direcionado às reais necessidades adaptativas para melhoria dos atendimentos destinados aos alunos. A família também é orientada pelos membros do núcleo processualmente e gradativamente, são convidados frequentemente para participar de palestras, eventos que englobem a temática da inclusão, são acompanhadas e orientadas pelos integrantes do NAPNE para que esta parceria possa gerar frutos dentro e fora dos muros escolares, pois o papel da família é crucial para o desenvolvimento destes alunos.

Considerações finais

A problemática a respeito da visão sobre as pessoas com NEEs vem desde a Idade Média atribuindo rótulos de valor social, incapacidade, demência e sub-raça, legitimando extermínios, assassinatos e abandono dos sujeitos considerados deficientes. Ao longo da História da Humanidade e da evolução das ciências humanas, exatas e sociais começou-se a dar um novo enfoque aos termos e classificações de normalidade e anormalidade.

Como Gramsci aborda a racionalização do trabalho, é possível observar que os sujeitos com NEEs não se enquadram nesta divisão, pois não tem valor social e condições de produzir satisfatoriamente, só na perspectiva de superação de tendências e práticas de exclusão é que se pode, de fato, compreender como a sociedade capitalista legitima modelos e padrões a serem seguidos e, aqueles que não se adequam são colocados às margens.

Compreender as relações entre sociedade, escola e modos de produção é condição *sinequa non* para se conquistar um ambiente social em que os seres humanos sejam tratados dignamente independente de suas limitações cognitivas, físicas, emocionais e não sendo apenas vistos como mão de obra a serviço do capital.

As escolas podem ser gaiolas ou espaços que possibilitem voos como bem disse Rubem Alves, assim, o NAPNE surge nessa prerrogativa de prover a inclusão dentro do IFAL e que ultrapasse essas barreiras históricas, arquitetônicas, humanas e sociais de exclusão e desumanização. Onde rótulos e classificações sejam substituídos por dignidade e promoção da diversidade como base do sistema educacional.

O dualismo exclusão X inclusão vem desde a Antiguidade trazendo para a humanidade concepções a respeito da deficiência e conseqüentemente do modo como ao decorrer dos processos históricos a educação reproduziu as visões de uma determinada época e que inegavelmente trouxeram estigmas frutos de alienação, extermínios, concepções equivocadas e desprovidas de cientificidade e humanização.

A escola reflete a sociedade na qual está inserida e as ações destinadas para o atendimento aos sujeitos com algum tipo de deficiência demonstram que assassinatos, abandonos, violências em manicômios, atendimentos separacionistas são resultantes de concepções carregadas de preconceito, de discriminação, de desumanidade, de senso comum e estas ações reproduziram uma educação que durante um longo período foi marcada pela rotulação, segregação e tratamento inferior. Com o advento do Cristianismo, a sociedade começou a tratar tais sujeitos como seres possuidores de alma, o que não aconteceu na Idade Média e estas concepções foram reproduzindo tendências de classificar as pessoas como raças superiores e inferiores.

A inclusão não é tarefa fácil, não tem receitas prontas, não é consolidada somente por leis, decretos, convenções, ela é um paradigma que deve ser diariamente buscado, desejado e consolidado para que se possa construir espaços escolares que englobem os ideais de escola humana, livre, justa, fraterna e que os muros do insucesso escolar, da rotulação possam ser gradativamente substituídos por espaços de socialização, conscientização, inclusão.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon Inc., 1982.
- FERNANDES, Sueli. **Diretrizes curriculares para a Educação Especial**. Campo Largo: Secretaria Municipal de Educação, 2006 (texto preliminar).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, nº 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. Hedra, 2008.
- IFAL – Instituto Federal de Alagoas. **Resolução nº 45/CS**, de 22 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a organização, o funcionamento e as atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE – do Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Maceió: IFAL, 2014.
- IFAL – Instituto Federal de Alagoas. **Resolução nº 85/DG**, de 25 de novembro de 2018. Designa o quadro de servidores para compor o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Piranhas: IFAL, 2014.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da

pesquisa em Ciências Humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Egle. Ensinando a Turma Toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARX, Karl. Manifesto do partido comunista. **Estudos avançados**, vol. 12, n° 34, p. 7-46, 1998.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MRECH, Leny Magalhães. **Educação Inclusiva**: Realidade ou Utopia? Apostila produzida para a Mesa-Redonda do LIDE-USP. São Paulo: LIDE-USP, 1999.

MUNHOZ, Dércio Garcia. **Economia aplicada**: técnicas de pesquisa e análise econômica. Brasília: Universidade de Brasília, 1989.

NEVES, Lúcia M. W.; PRONKO, Marcela A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele. (Orgs.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 15-45.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n° 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRUJILLO, Alfonso Ferrari. **Metodologia da ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

Enviado em: 30/04/2020

Avaliado em: 15/06/2020

TERTÚLIA PEDAGÓGICA NADA SOBRE NÓS SEM NÓS: UMA PROPOSTA DE EVENTO ACESSÍVEL

Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves¹⁷

Queli Dornelles Moraes¹⁸

Francine Carvalho Madruga¹⁹

Claudete Martins²⁰

Francéli Brizolla²¹

Resumo

O artigo discute a respeito da acessibilidade em eventos, a fim de garantir a plena participação de todas as pessoas e objetiva analisar em que medida as ações embasadas na quebra de barreiras arquitetônicas e as estratégias de acolhimento contribuíram na organização inclusiva do evento Tertúlias Inclusivas no Pampa, realizado pela UNIPAMPA - *Campus* Bagé-RS (2019). Trata-se de uma pesquisa de campo qualitativa com abordagem exploratória, cujos dados partiram de uma pesquisa enviada pelo *googleforms* a professores do AEE e acadêmicos participantes do evento; concluiu-se que as ações adotadas contribuíram para a quebra de barreiras.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência; barreiras atitudinais; inclusão e acessibilidade.

Abstract

The article discusses accessibility of events, in order to guarantee the full participation of all people and aims to analyze the extent to which actions based on breaking architectural barriers and welcoming strategies contributed to the organization of the Tertúlias Inclusivas event in the Pampa, carried out by UNIPAMPA – *Campus* Bagé-RS (2019). This is a qualitative field research with an exploratory approach, the data came from a survey sent by *google forms* to teachers from AEE and academics participating in the event that concluded that the actions taken contributed to breaking down barriers.

Keywords: People with disabilities; attitudinal barriers; inclusion and accessibility.

¹⁷ Mestrando da Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé, cursando Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE). Membro do grupo de pesquisa INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior, da Unipampa e do Grupo de Pesquisa GPPEC - Grupo de Pesquisa em Práticas de Ensino em Ciências, da Unipampa.

¹⁸ Mestranda no Programa de Pós Graduação Strictu Sensu Mestrado em Ensino- PPGMAE = Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA, Campus Bagé. Professora Auxiliar de LIBRAS da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Coordenadora do Curso de Pós Graduação Lato Sensu Gestão em Educação: Supervisão e orientação. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados em Educação: Linguagens, Letramentos e Literatura.

¹⁹ Mestranda da Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé, cursando Curso Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) e membro do grupo de pesquisa INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior. Supervisora de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação - Bagé

²⁰ Professora Adjunto da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Campus Bagé como docente de componentes curriculares da área da Educação. Líder do INCLUSIVE: Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Acessibilidade na Educação Básica, membro do Grupo de Estudos em Educação, Histórias e Narrativas (GEEHN) e do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI). Coordenadora do Programa Tertúlias Pedagógicas Inclusivas no Pampa e Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA. Doutora em Educação, na linha de Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL.

²¹ Doutorado em Educação – área de política e gestão da educação - no Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-RS). Docente no Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE/campus Bagé, RS). Integrante da equipe SEPOL - Setor de Políticas Afirmativas do Setor Litoral. Líder do Grupo INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior, que atua com estudos e pesquisas na área da diversidade e inclusão e acessibilidade pedagógica na perspectiva da Educação para Todos.

Introdução

A segregação social vivenciada por muito tempo pelas pessoas com deficiência promoveu diversos debates relacionados à necessidade de proporcionar qualidade de vida a estes sujeitos, que eram mantidos em regime domiciliar por muito tempo ou atendidos apenas em instituições especializadas (MAZZOTTA, 1996).

Após este período, durante o processo de integração, para que essas pessoas pudessem fazer parte do contexto escolar, os mesmos precisavam adequar-se às exigências da sociedade.

Na atualidade, avanços foram realizados com o advento da educação inclusiva; a legislação garante o acesso das pessoas com deficiência aos espaços públicos e educacionais e no campo didático-metodológico foram elaboradas várias metodologias visando a garantir não só o acesso, mas a permanência com aprendizagem significativa.

No que tange a acessibilidade a busca pela eliminação de barreiras arquitetônicas, a produção de material adaptado, a formação continuada dos professores, todas essas ações se unem no sentido de promover a permanência destes alunos no ambiente escolar, através de reflexões quanto à acessibilidade por meio do desenho universal para aprendizagem (DUA) com foco na quebra de barreiras.

Pensar estratégias de acolhimento ao público em eventos, por sua vez, significa pensar o participante da proposta em todos os âmbitos. O acesso aos espaços públicos, à cultura de toda e qualquer natureza é direito previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o que pressupõe condições de acesso a todas as pessoas, respeitando a singularidade e direito de participação na vida social e cultural cotidianamente.

Partindo desta premissa, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015, p. 12) propõe uma nova definição para o conceito de acessibilidade, qual seja, “[...] acessibilidade é o direito que garante à pessoa com deficiência viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social”.

Esse repensar do conceito redimensionou o olhar em relação às questões de acessibilidade para as pessoas com deficiência, uma vez que se preocupa não só com as questões técnicas, mas com tudo o que se refere à qualidade de vida e bem estar social, contemplando não apenas pessoas com deficiência como também quaisquer indivíduos com problemas relacionados às barreiras arquitetônicas e atitudinais, relegadas a não participação em quaisquer espaços, em decorrência da forma como estes são planejados.

A importância de discutir a acessibilidade em eventos, bem como estratégias acessíveis de acolhimento ao público na perspectiva inclusiva emerge do debate em torno de um evento realizado na Universidade Federal do Pampa, *Campus Bagé*, protagonizado por pessoas com deficiência e denominado “Nada sobre nós sem nós”, título que sugere, a partir da fala da pessoa com deficiência, que nenhuma decisão relacionada a elas seja tomada sem a participação ativa das mesmas nas discussões. O evento reuniu pessoas surdas, cegas, com deficiência física, intelectual, transtorno do espectro do autismo, entre outras. Na oportunidade, todos os espaços da Universidade deveriam estar acessíveis para que estas pessoas protagonizassem as ações, desde a participação, o cerimonial, às apresentações e relatos entre pares.

O presente artigo tem como intuito, analisar a qualidade das ações de quebra de barreiras realizadas pela comissão de recepção do evento 2ª Tertúlia “Nada sobre nós sem nós”, promovida pelo Grupo INCLUSIVE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior) da Universidade Federal do Pampa – Bagé. Participaram os alunos das universidades e da rede básica e professores da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipes gestoras de escolas públicas e instituições ligadas à temática.

No local do evento foram realizadas adequações para a acessibilidade de todos os participantes: sendo providenciados intérpretes de língua de sinais e acompanhantes-mediadores, confeccionados mapas táteis, organizados espaço e tecnologias assistivas, entre outros, almejando o desenvolvimento de um evento que proporcionasse acessibilidade e quebra de barreiras em todos os sentidos.

A comissão de recepção utilizou dois grupos participantes distintos para realizar a avaliação do evento: um grupo formado por alunos de graduação do Curso de Pedagogia, cursando o quinto semestre e outro pelas professoras do AEE da rede pública municipal. Essa avaliação buscou analisar em que medida as ações com base na quebra de barreira e acessibilidade utilizadas no evento contribuíram para a inclusão.

Fundamentação teórica

Acessibilidade e inclusão são conceitos bastante novos na literatura educacional, a partir do enfoque inclusivo. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), artigo 9, trata da acessibilidade como um meio de assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao transporte, à comunicação, à prestação de serviços e à informação.

Para Sasaki (2004):

O conceito de acessibilidade deve ser incorporado aos conteúdos programáticos ou curriculares de todos os cursos formais e não-formais (...) a acessibilidade não mais se restringe ao espaço físico, à dimensão arquitetônica (...) o conceito de acessibilidade apresenta seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, mostrando que todas essas dimensões são importantes. “Se faltar uma, compromete as outras” (SASSAKI, 2004, s.p).

A partir deste conceito percebemos que acessibilidade supera as questões de mobilidade, uma vez que discute todas as possibilidades de interação do sujeito com o meio que o cerca e preocupa-se com a qualidade das informações a que tem acesso.

Partindo desta realidade, as barreiras que surgem ao acesso das pessoas com deficiência aos conhecimentos de qualquer natureza têm origem na intencionalidade de profissionais que disponibilizam ou criam ações de cunho excludente, das quais emergem as barreiras atitudinais. Um enfoque de quebra de barreiras é dado pelo Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), apontando que todas as pessoas tenham o acesso à aprendizagem considerando as singularidades. Os profissionais devem buscar conhecimentos na construção de propostas que permitam a participação de todos.

O desenho universal para a aprendizagem amplia o conceito de desenho universal em dois modos básicos. Primeiro, ele aplica a ideia de flexibilidade, inerente ao currículo educacional. Segundo, ele coloca o desenho universal um passo a frente, através do apoio não apenas ao melhor acesso à informação dentro da sala de aula, mas também melhor acesso a aprendizagem (CAST (2011, p. 3).

Nos últimos anos, o Brasil tornou-se reconhecido pela mudança de paradigma nas questões relativas às pessoas com deficiência, a partir do marco legal introduzido com a Constituição Federal e as leis infraconstitucionais, que ensejaram a ascensão da promoção e garantia dos direitos individuais e coletivos para efetivação da inclusão social, no âmbito dos direitos humanos. Para além das mudanças legislativas, o Estado brasileiro passou a desenvolver ações que permitem transformar o modelo assistencialista, tradicionalmente limitante, em condições que possibilitem às pessoas com deficiência exercerem a posição de protagonistas de sua emancipação e cidadania. A Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com Deficiência (LBI) - Lei nº 13.146, de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, define barreiras como:

[...] quaisquer entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança (BRASIL, 2015, p. 1).

A LBI demonstra que a condição do indivíduo não o define, transportando para os espaços que não são preparados ou acessíveis a denominação de deficientes. Considera-se que os desafios enfrentados pelos alunos podem ser amenizados ou eliminados se as barreiras à aprendizagem e à participação forem identificadas:

O lugar na sala onde os alunos se sentam, o volume da voz do professor, o posicionamento do professor em sala para a leitura labial de alunos, a construção ou aquisição de materiais específicos (...) são exemplos de adequações de acesso ao currículo, que podem ou não demandar tempo e investimento financeiro. A existência de barreiras que podem ser prontamente eliminadas revela um valor contrário à inclusão o que sugere uma predisposição ao preconceito naqueles que, desnecessariamente, as mantêm (OLIVA, 2016, p. 495).

Com base nestes pressupostos, as Tertúlias baseiam-se na concepção dos Círculos Freireanos, que toma como características de desenvolvimento a dialogicidade, a troca e a mediação, definidos como “[...] espaços onde se aprende em “reciprocidade de consciências” (FREIRE, 1987, p. 7-8).

Complementando a perspectiva freireana assumida nessa proposta, amparada por Diniz-Pereira (2008), Mello (2010) e Freitas (2015), as Tertúlias trabalham a partir do compartilhamento de experiências em iniciativas “integradas” desenvolvidas entre e com professores da escola da educação básica e da universidade e, estas, com as pessoas com deficiência. Nessa experiência, ocorre uma “comunhão” de objetivos que integram conhecimentos e saberes, denominados pelos autores referenciados como “formação acadêmico-profissional” e troca de saberes.

Desse modo, surge a proposição de realização de um evento acessível, a partir da identificação de possíveis barreiras enfrentadas pelo público-alvo e as suas possíveis quebras, tendo por objetivo a promoção de práticas inclusivas na organização de eventos. Buscando garantir acolhimento no evento, seguem as seguintes etapas: áreas reservadas; autonomia para todos; banheiros; reserva de vagas; alimentação; sinalização; previsão de emergências; comunicação para todos; e equipe informada.

Metodologia

Este artigo aborda sobre o estudo realizado em forma de pesquisa de campo qualitativa, com abordagem exploratória, a qual proporciona ao pesquisador maiores informações sobre determinado assunto, facilitando a delimitação do tema de trabalho e a definição dos objetivos (ANDRADE, 1999).

O trabalho foi desenvolvido no segundo semestre de 2019 e foi dividido em três partes: a primeira, o plano de trabalho para acessibilidade na 2ª Tertúlia “Nada sobre nós sem nós”, identificando possíveis barreiras e estratégias para superação, a fim de garantir participação das pessoas com deficiência no evento. Na segunda parte foi realizado um questionário estruturado para os participantes externos, os quais totalizaram em torno de duzentas pessoas, sendo sujeitos da pesquisa trinta e cinco; dessas, dezenove são graduandas do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e dezesseis são professoras do Atendimento Educacional Especializado - AEE. A terceira parte foi à análise dos dados qualitativos e quantitativos obtidos em campo; os dados foram obtidos por meio de entrevistas realizadas com os sujeitos da amostra, questionando-os quanto à percepção da acessibilidade no evento. As perguntas previamente elaboradas foram abertas, para flexibilidade de resposta.

Segundo Denzi e Lincoln (2006, p. 23):

[...] a palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos que não podem ser examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, e não processos.

As respostas foram organizadas em duas categorias: profissionais da educação básica e acadêmicos de curso de pedagogia; de um lado, profissionais que apresentam conhecimento prático e teórico sobre a temática e, de outro, acadêmicos em processo de formação inicial com conhecimentos ainda em processo de construção conceitual.

Resultados

Para a organização do evento 2ª Tertúlia NSNSN, foram organizadas comissões, dentre elas a comissão de recepção, responsável por planejar e executar ações embasadas na quebra de barreiras arquitetônicas e estratégias de acolhimento ao público participante. A partir do mapeamento do espaço físico onde o evento ocorreria, foram confeccionados mapas táteis e visuais dos locais de acesso para o público, designados acompanhantes para as pessoas que necessitassem de auxílio com cadeiras de rodas e para os deficientes visuais que desconhecem o prédio, bem como intérpretes de LIBRAS localizados na recepção e no auditório. No local de acesso à recepção, os grupos estavam organizados vestindo roupas pretas e lenço com o logo do Grupo Inclusive. Os alunos da graduação, pós-graduação e mestrado foram responsáveis por entregar mimos, com o intuito de que eles tivessem significados em prol da temática inclusão e acessibilidade na chegada ao evento. Além da pasta com material do evento, foram distribuídos mimos, papel semente (semente de rúcula) e enfeite de chimarrão, que representam a ideia de germinação de conceitos e a intenção de ter motivos para se reunir e discutir a respeito de acessibilidade e quebra de barreiras. Os participantes foram acolhidos pelo grupo de recepção de forma alegre, respeitosa e motivadora, visando receber com carinho a todos que lá chegaram.

O primeiro questionamento realizado abordou, a partir da formação de cada grupo, se o evento demonstrou a quebra de barreiras e se esse proporcionou acessibilidade e inclusão à pessoa com deficiência.

Dos dezenove acadêmicos do curso de pedagogia questionados, quatorze responderam que “o evento apresentou quebra de barreiras”, percebendo que o mesmo cumpriu com o propósito de inclusão. No entanto, duas dessas alunas chamam atenção pelo fato de terem respondido positivamente com ressalvas, uma vez que não perceberam o uso de descrição do ambiente para pessoa com deficiência visual presente no evento. Outra aluna teve a mesma resposta e justificou pelo fato de ter participado pouco do evento em função do horário de sua chegada.

Com base nas respostas das alunas de graduação, pode-se concluir que a maior parte do grupo pesquisado considerou que o evento cumpriu com o que se propunha, proporcionando quebra de barreiras e acessibilidade aos presentes.

A segunda categoria, composta por dezesseis professoras do AEE, ao responderem o mesmo questionamento, quatorze delas responderam que houve a quebra de barreiras e acessibilidade, porém, duas destas profissionais questionaram a dificuldade das pessoas em se locomoverem, em função da superlotação do espaço.

O segundo questionamento tratava da compreensão em relação às barreiras à inclusão e acessibilidade, bem como o cumprimento das estratégias de quebra das mesmas; nas respostas da primeira categoria, composta pelas graduandas do curso de pedagogia, obteve-se a totalidade de respostas positivas, uma vez que todas as estudantes acreditam que os organizadores cumpriram com seu propósito. Destacamos algumas das respostas a fim delinear o grau de compreensão dos acadêmicos em relação ao tema: R1- *É uma luta que está apenas começando, principalmente no mundo acadêmico*; R2- *A inclusão está em todos ambientes, mas é na educação que se começa tudo*; R3- *O evento mostrou que independente da deficiência, podemos chegar onde queremos*; R4- *As vivências relatadas me fizeram enxergar coisas jamais imaginadas*”.

O segundo questionamento, quando realizado às professoras do AEE, apenas duas destas consideraram que o evento atendeu apenas em parte as questões relacionadas às barreiras e inclusão, justificando a quantidade excessiva de participantes e constatação de dificuldade vivenciada por um cadeirante para acessar o local.

Com isso cabe destacar que a comissão obteve sucesso pelo alto índice de respostas positivas; ressalta-se que os cadeirantes presentes no evento, ao passarem pela recepção no momento de acolhida, foram acompanhados por membros do Grupo Inclusive. Os aspectos que não cumpriram com a estratégia de acessibilidade proposta, como a quantidade excessiva de participantes que ocasionaram dificuldade de locomoção e acesso para algumas pessoas, apontados pelo público pesquisado, servirão para repensar o espaço nos próximos eventos.

O terceiro questionamento referia-se à qualidade da acolhida, o acompanhamento proporcionado pela equipe de recepção no evento, aos mimos entregues durante a acolhida, tendo a totalidade de respostas positivas.

Conclusões ou reflexões finais

O evento 2ª Tertúlia “Nada sobre nós sem nós” foi realizado a partir da concepção freireana de um processo aprendente e de interação entre universidade e comunidade, partindo dos princípios da educação libertária, com dialogicidade, problematização e interação entre os profissionais em formação, comunidade educacional e PcD.

Em relação ao grande número de pessoas participantes na Tertúlia, ao refletir sobre a questão percebemos que para os próximos eventos a estratégia a ser utilizada é a ampliação do período de inscrições, oportunizando que o público participante seja estimado previamente, garantindo assim que apenas a lotação permitida no espaço previsto seja respeitada. Em relação às

portas de acesso percebeu-se que em função da existência de outras entradas de acesso ao prédio haverá a necessidade de manter-se membros da equipe nestes locais para receber aquelas pessoas que, porventura, venham a desconsiderar o mapa de acesso disponibilizado aos participantes.

Conclui-se que ao enfrentar barreiras à inclusão de todos os sujeitos público-alvo da educação especial não basta apenas seguir a legislação se não existe capacitação de pessoal, haja vista que mesmo quando estamos inseridos numa realidade com olhar atento por parte das experiências do sujeito, existem possibilidades de invisibilidade, por parte das comissões, de aspectos que podem impedir ou dificultar o acesso, tal como foi observado pelas entrevistadas. Tornar esses espaços acessíveis é pensar desde a sua concepção, com características, mobiliários, informações e possibilidades que façam parte do cotidiano das pessoas que necessitam desta acessibilidade. Esta proposta de reflexão possibilita aos participantes reconhecer que atuar na área da inclusão vai muito além do domínio teórico, mas incorporar esse aprendizado às práticas diárias.

É importante conscientizar que todos os tipos de deficiência merecem respeito e atenção. Preparar arquitetonicamente não basta, é urgente a eliminação das demais barreiras existentes, pois somente assim será possível oferecer eventos que garantam interação entre pessoas, onde todas possam estar incluídas neste espaço com a possibilidade de protagonismo dos sujeitos com deficiência.

A expectativa é que estes eventos possam ser organizados pelas pessoas com deficiência, respeitada a singularidade de cada um, que a diferença não seja a razão de não podermos ouvir sobre as condições de inclusão das pessoas com deficiência diretamente delas mesmas, do seu jeito, de acordo com a sua condição.

Após a análise dos dados foi possível concluir que as ações adotadas pela equipe de recepção do evento contribuíram para o sucesso do evento, uma vez que o grau de satisfação dos participantes foi atingido, bem como os pontos que de alguma forma não contemplaram as expectativas do público serviram para pensar as estratégias de quebra total destas barreiras nos próximos eventos.

Referências

- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1999.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto 2009. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, Brasília, DF, ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 abr. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.146/2015. **Lei brasileira de Inclusão**, Brasília, DF, jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 09 out. 2019.
- CAST. Design for learning Guidelines – **Desenho Universal para a aprendizagem APA** – Citation: CAST, 2011. (Universal version 2.0). Disponível em: https://www.academia.edu/34944909/DESENHO_UNIVERSAL_PARA_APRENDIZAGEM_REFLEX%C3%95ES_PARA_UMA_PR%C3%81TICA_PEDAG%C3%93GICA_NO_ENSINO_DE_CI%C3%84NCIAS. Acesso em: 17 mar. 2019.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: Compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. *In*: XIV ENDIPE, 2008, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, D. P. A prática de pensar a prática de formação acadêmico-profissional de professores(as) de Ciências da Natureza: estética do formar-se ao formar. Rio Grande: FURG, 2015. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – PPGEC, Universidade Federal do Rio Grande, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, E. M. B. As políticas de valorização e profissionalização dos professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul. (1995-2006): convergências e divergências. Porto Alegre: POA, 2010. **Tese** (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SASSAKI, R. K. Escola Acessível: um direito de todos. **Acessibilidade: Uma chave para a inclusão social**. 2004. Disponível em:

http://www.ame-sp.org.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=210:acessibilidade-uma-chave-para-a-inclusao-social&catid=5:acessibilidade. Acesso em: 02 jan. 2020.

OLIVA, D. V. **Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão**. Psicologia USP, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 492-502, Dez. 2016.

Enviado em: 30/04/2020

Avaliado em: 15/06/2020

A LINGUÍSTICA E SUA RELEVÂNCIA NA ADMINISTRAÇÃO

Vitória Viana²²

Flavio Augustus da Mota Pacheco²³

Lidiane dos Santos Silva²⁴

Jorge Fernando Silvestre Medeiros²⁵

Resumo

O presente estudo evidencia a comunicação e sua relevância para a administração e por esse motivo coloca o domínio de um segundo idioma não vernáculo como ponto chave para a profissão/corso de administração quanto para o mercado de trabalho em geral. Para se chegar ao resultado a pesquisa utiliza-se de um questionário com abordagem qualitativa. O estudo ainda mostra a perspectiva dos acadêmicos de administração da Universidade Católica do Tocantins a respeito do interesse de se aprender um novo idioma e o quão importante eles consideram para sua profissão e currículo ser no mínimo um bilíngue.

Palavras-Chave: Idioma; Administração; Comunicação.

Abstract

The present study highlights communication and its relevance to the administration and for this reason it puts the mastery of a second non-vernacular language as a key point for the profession / course of administration as for the job market in general. To arrive at the result, the research uses a questionnaire with a qualitative approach. The study also shows the perspective of management academics at the Catholic University of Tocantins regarding the interest of learning a new language and how important they consider for their profession and curriculum to be at least a bilingual.

Key-words: Language; Administration; Communication.

Introdução

O mercado de trabalho sofre mudanças de cenário constantemente, pois ele é um ser vivo que se adapta as novas necessidades da sociedade e das pessoas, não poderia ser diferente aqueles que buscam uma oportunidade nesse mundo tão competitivo e mutável, existe uma necessidade de se reciclar constantemente, mesmo para aqueles já empregados há necessidade de buscar novos horizontes é indubitável.

A demanda por profissionais capacitados não é somente uma questão de possuir um ensino superior, especializações e/ou uma coleção de diplomas, e sim, ter uma visão geral da situação em que se encontra o mercado atualmente e saber lidar com seus elementos surpresas e seu “*devoir*”²⁶ constante.

²² Graduado (a) em Administração de Empresas pelo Centro Universitário Católica do Tocantins.

²³ Doutor em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor do Curso de Administração do Centro Universitário Católica do Tocantins e Universidade Federal do Tocantins (UFT).

²⁴ Mestre em Ciências da Religião pela Faculdade Unida de Vitória (FUV). Professora do curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário Católica do Tocantins.

²⁵ Formado em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Católica do Tocantins. Pós-graduando em Contabilidade, Compliance e Direito Tributário pela BSSP-GO.

²⁶ Do latim *devenire*, chegar. Vir a ser; tornar-se, transformar-se. Movimento permanente e progressivo pelo qual as coisas se transforma.

Contudo é nesse cenário que ter um diferencial em detrimento dos outros profissionais pode fazer toda a diferença, por isso o conhecimento de um segundo idioma pode ser o fator decisivo para uma contratação, pois as empresas buscam alcançar novos espaços, explorar o mercado exterior e conseqüentemente precisa de uma equipe que trabalhe em comunhão com os anseios da entidade para se obter resultados concisos para o crescimento desta.

Vale a pena salientar que as 5 línguas mais faladas no mundo são: Mandarim (Chinês), Espanhol, Inglês, Hindi e Árabe, onde o Português ocupa o 6º lugar (LANE, 2016). Além do inglês e espanhol, os mais frequentes nos requisitos para o mercado de trabalho, outras línguas também fazem a diferença nos processos seletivos.

Segundo a pesquisa realizada pela Catho – empresa de internet que funciona como um classificado online -, baseada nos anúncios de empregos, constatou que o Francês é a língua mais pedida, depois do inglês e espanhol, e que o falante poliglota é destacado como um dos profissionais mais bem remunerados.

A influência dos idiomas

Através dos avanços tecnológicos, a globalização, a comunicação em massa e da produção industrial existe a presença de palavras e expressões de outros idiomas na língua portuguesa, no Brasil. Os canais que permitem essa interação como a televisão, computadores e a internet, são alguns dos responsáveis dessa importação de línguas.

Vivemos uma época na qual o contato entre línguas e culturas nunca foi tão intenso e generalizado. O valor de transitarmos por outro idioma não precisa de muita defesa e já não se discute mais a ampliação de espaço de cultura em nós quando outra(s) língua(s) também nos constroem (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 9).

O inglês é um importante instrumento de comunicação internacional, em que seus resultados podem ser vistos no período pós-guerra, ajudando na comunicação entre países que necessitavam de ajuda em diversos campos como educação, formação e também a questão dos imigrantes que necessitam se comunicar. Atualmente, pode ser visto como um importante canal que liga nações, negócios, povos, pois com o desenvolvimento de novas tecnologias e evoluções em diversos ramos, o inglês tem papel importante nas pesquisas científicas, estudos, comércio e outros. A expansão de uma língua é essencialmente uma questão populacional e econômica. As populações europeia e asiática estão envelhecendo enquanto na América Latina e na África ocorreu um “*babyboom*”, o que terá impacto significativo no número de pessoas que falarão as línguas mais importantes. Entre as línguas europeias que terão oportunidade de expansão aparece o Espanhol que tem maior peso na América Latina e Central e há sinais de que esteja crescendo nos EUA. (PIRES, 2002, p.31)

É importante lembrar que o Espanhol está em constante ascensão no mercado de trabalho devido as relações comerciais, ele é a terceira língua mais falada no mundo e no Mercosul. No Brasil, a inclusão da língua espanhola foi impulsionada a partir de 1990 com a criação do Mercosul, pois depois deste evento, a língua obteve uma maior procura, já que o Brasil é o único país do bloco que não tem o espanhol como língua vernácula.

O mercado de trabalho e suas exigências

O mercado de trabalho é dividido em três setores: primário, secundário e terciário. O setor primário está relacionado aos trabalhos que lidam diretamente com a matéria-prima (agricultura, pecuária, extrações). O setor secundário está relacionado aos trabalhos que lidam com a

modificação da matéria-prima (indústrias e construção civil). O setor terciário está relacionado aos trabalhos interpessoais, ou seja, relação entre pessoas, como por exemplo a prestação de serviços em bancos, vendas, hospitais e outros. É neste ramo, terciário, que se encontram a força de trabalho intelectual (SILVA, 2014). Estes três setores possuem uma inter-relação, ou seja, a matéria-prima extraída no setor primário é modificada para a transformação de um objeto no setor secundário e comercializado no setor terciário.

Os trabalhadores são classificados como PEA (População Economicamente Ativa), em que são distribuídos nesses setores, onde a economia de um país é dada a partir do setor que obtém o maior número de trabalhadores (SILVA, 2014). Os países mais desenvolvidos economicamente têm a tendência de possuir a sua população concentrada no setor terciário, já os países subdesenvolvidos possuem grande parte da sua população economicamente ativa no setor primário, e os países emergentes possuem maior concentração da sua população economicamente ativa no setor secundário.

A comunicação na/para a Entidade

Comunicação é a troca de informações entre dois ou mais indivíduos ou grupos com o objetivo de alcançar um entendimento comum (JONES; GEORGE, 2008). A comunicação compreende várias ferramentas que visam manter os colaboradores informados sobre o que está acontecendo na empresa, seus objetivos, valores, planos, procedimentos e outros. As quatro funções básicas da comunicação são: controle, motivação, expressão e informação passada (JONES; GEORGE, 2008).

A importância da comunicação interna reside, sobretudo nas possibilidades que ela oferece de estímulo ao diálogo e a troca de informações entre a gestão executiva e a base operacional, na busca da qualidade total dos produtos e do cumprimento da missão de qualquer organização. (KUNSCH, 2003)

O processo de comunicação é dividido em duas fases. Na fase de transmissão, a informação é dividida entre dois ou mais indivíduos ou grupo. Na fase de feedback, o entendimento comum é garantido. Na fase de transmissão existe, o emissor, aquele que decide sobre a mensagem a ser passada. Este traduz a mensagem em processos de linguagem ou símbolos (codificação) e se houver qualquer elemento que afete esta etapa, é chamado de ruído. Uma vez codificada, a mensagem é transmitida através de um meio (trajetória) ao receptor. Assim, o receptor interpreta a mensagem, processo chamado de decodificação (JONES; GEORGE, 2008).

A fase do feedback é iniciada através do receptor (que se torna um emissor), onde este, decide que mensagem enviar ao emissor original (que se torna um receptor), codificando a mensagem e transmitindo esta através de um meio escolhido. O feedback elimina mal-entendidos, assegurando que as mensagens sejam interpretadas corretamente, com o objetivo de entendimento comum.

A comunicação eficiente é importante tanto para os gerentes, que tem de ser comunicadores efetivos, mas também precisam ajudar seus subordinados a serem eficientes na comunicação, pois quando todos os indivíduos de uma organização são capazes de se comunicar efetivamente, é muito mais provável que seu desempenho cresça em relação a concorrência.

A comunicação ineficiente, causa prejuízos como a fraca comunicação, perda para a concorrência, e muitos destes prejuízos, podem custar vidas como o erro de comunicação em hospitais, em que pacientes recebem medicação errada, erro de comunicação nas empresas, em que informações passadas de maneira incorreta, podem prejudicar nos lucros da empresa (JONES; GEORGE, 2008).

Metodologia

Para a elaboração deste estudo utilizou-se da pesquisa bibliográfica para obter informações sobre o tema, pois segundo Lakatos (2010, p. 166) este tipo de pesquisa tem como finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”, em que a pesquisa bibliográfica não é uma repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas que propicia a pesquisa sobre um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a novas conclusões (LAKATOS, 2010).

Trata-se também de uma pesquisa descritiva com abordagem quantitativa, ainda segundo Lakatos (2010, p. 170), esse tipo de pesquisa “empregam artifícios quantitativos tendo por objetivo a coleta sistemática de dados sobre populações, programas ou amostras de populações e programas”.

Para a coleta de dados utilizou-se o questionário, que segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 184) é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Dentre as vantagens do questionário são o tempo economizado, há mais segurança, respostas mais rápidas entre outros. As desvantagens são a impossibilidade de ajudar com questões não compreendidas, exigência de um universo mais homogêneo, não pode ser aplicado a pessoas analfabetas e outros (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Análise de Resultados

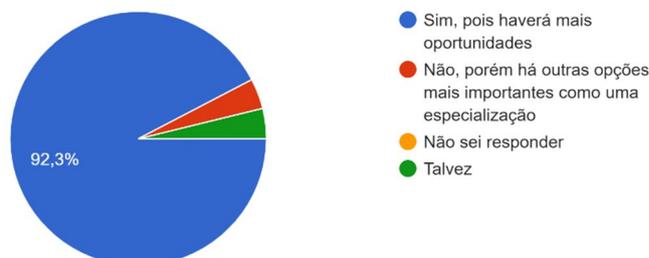
Sobre a população que foi submetido o questionário pode-se dizer que 73,1% dos questionários aplicados foram respondidos por pessoas do sexo Feminino e 26,9% dos questionários aplicados foram respondidos por pessoas do sexo Masculino. Foram observados que 50% foram respondidos por pessoas na faixa etária de 19 a 24 anos. Na faixa etária de 25 a 35 anos foram 19,2%, na faixa etária de 35 a 40 anos foram 11,5%, 40 anos ou maior foram 11,5% e menos de 18 anos foram 7,7%.

Evidenciou-se com o resultado que 61,5% dos questionários aplicados foram respondidos por pessoas de Estado Civil solteiro (a) e 38,5% foram respondidos por pessoas de Estado Civil casado (a). Vale a pena ressaltar que dentre os que se submeteram a pesquisa 42,3% foram respondidos por pessoas com Nível de Escolaridade cursando nível superior, 38,5% foram respondidos por pessoas com nível superior incompleto e 11,5% foram respondidos por pessoas com pós-graduação completa.

Não se pode desprezar o fato de 46,2% da população pesquisada são pessoas que possuem por ocupação em empregado de empresa privada e 38,5% foram respondidos por pessoas que possuem por ocupação ser estudante. Dentre os pontos chaves do questionário aplicado estaca-se a seguinte indagação:

Você acredita que um segundo idioma é importante para o seu curso/profissão?

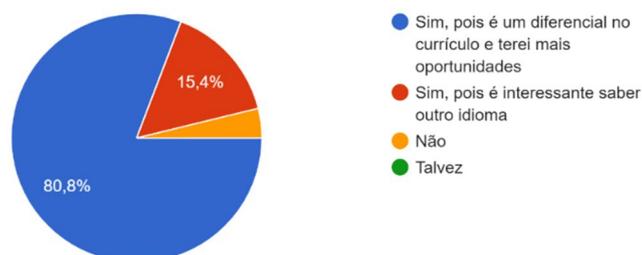
26 respostas



Percebe-se que a grande maioria que representou 92,3% responderam que sim, pois haverá mais oportunidades. Uma pequena porcentagem de 3,6% respondeu que não, porém há outras opções mais importantes como uma especialização e outros 3,6% responderam que talvez.

Você gostaria ou tem interesse em aprender outro idioma?

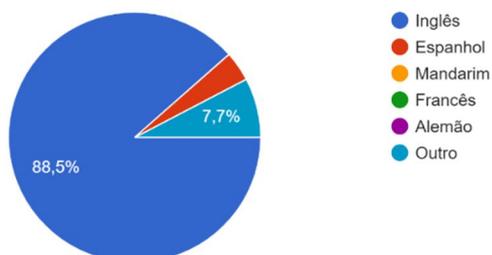
26 respostas



Novamente a grande parcela considerável da população pesquisada que correspondeu a 80,8% responderam que sim, pois é um diferencial no currículo e, por conseguinte acarretará mais oportunidades. A porcentagem de 15,4% corresponde aqueles que responderam sim, pois é interessante saber outro idioma. E uma pequena parcela de 3,8% responderam que não. É evidente que as pessoas reconhecem a importância de um segundo idioma.

Caso sua resposta na questão anterior foi sim ou talvez, qual idioma escolheria?

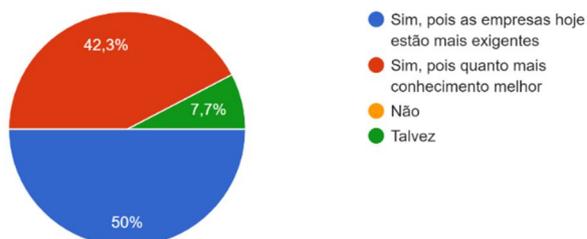
26 respostas



Fato interessante é que dentre as pessoas que têm interesse em aprender e desenvolver um novo idioma a língua inglesa é a que mais chama a atenção dos pesquisados representando assim 88,5%. Uma pequena porcentagem de 7,7% respondeu outro idioma e 3,8% responderam o espanhol.

Você acredita que quem possui conhecimento de um segundo idioma, tem maiores oportunidades no mercado de trabalho?

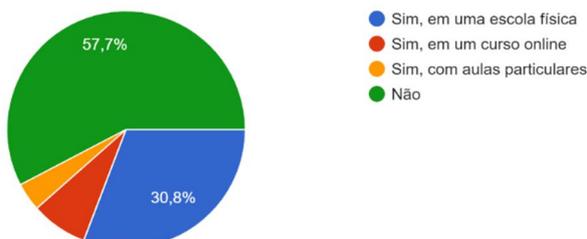
26 respostas



Ainda representado a maioria dos votos onde 50% responderam que sim acreditam que quem possui o conhecimento de um segundo idioma tem maiores oportunidades, pois as empresas hoje estão mais exigentes. A porcentagem de 42,3% respondeu que sim, pois quanto mais conhecimento melhor e 7,7% responderam talvez.

Você já estudou algum idioma formalmente?

26 respostas

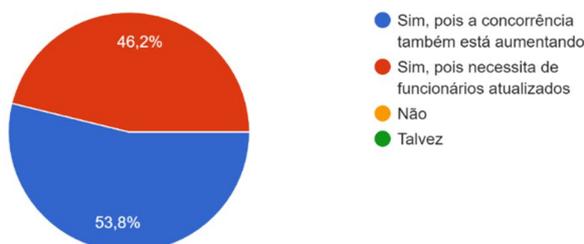


O ponto reflexivo desta pesquisa é que apesar das pessoas valorizarem o domínio de outros idiomas a maioria que representou 57,7% responderam que não estudaram outro idioma. A porcentagem de 30,8% respondeu que sim, em uma escola física. Uma pequena porcentagem de 7,1%

respondeu que sim, em um curso online e 3,6% responderam que sim, com aulas particulares. Talvez esse resultado seja um reflexo da pouca educação em idiomas não vernáculos em nosso país, que apesar de oferecer matérias de idiomas estrangeiros muitas vezes é rudimentar e fragmentado.

Você acredita que o mercado de trabalho está mais exigente?

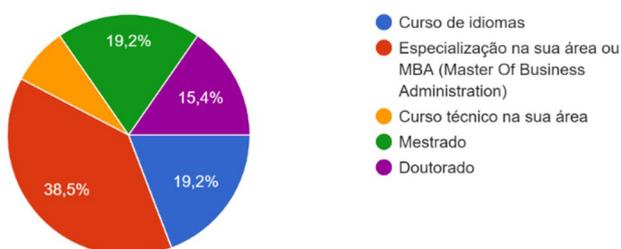
26 respostas



Apesar de parecer que as repostas se dividiram, na essência da resposta todos acreditam que o mercado de trabalho está mais exigente. As pessoas justificaram de formas distintas se dividindo em 53,8% que acredita que a concorrência também está aumentando e 46,2% que defendem que o mercado necessita de funcionários atualizados. Contudo é unânime que o mercado de trabalho está mais exigente.

Qual das opções abaixo, você escolheria para complementar o seu curso/profissão?

26 respostas



É um ponto intrigante da pesquisa, pois apesar das pessoas acreditarem ser relevante para seu currículo o hominoide um segundo idioma, quando colocados em cheque sobre o que escolheriam para dar um “UP GRADE” na sua carreira as escolhas se dividem de uma forma diferente da esperada. Onde 38,5% responderam especialização na sua área ou MBA (Master Of Business Administration). A porcentagem de 19,2% respondeu mestrado e outra porcentagem de 19,2% responderam curso de idiomas. A porcentagem de 15,4% respondeu doutorado e 7,7% responderam curso técnico na sua área.

É visível que apesar de considerarem relevante um segundo idioma para alavancar sua carreira quando precisam escolher dentre se dedicar mais ao conhecimento da sua área no mundo acadêmico e um curso de idioma a maioria esmagadora aposta na carreira acadêmica.

Considerações finais

Este estudo foi realizado com o objetivo de apresentar a importância do segundo idioma no curso/profissão de administração. A dimensão Idiomas foi escolhido como objeto de estudo levando em consideração a ascensão deste no mercado de trabalho, podendo este, ser um fator decisivo na hora de conseguir um emprego. Para isso, foi utilizado os resultados do questionário. Este instrumento permitiu avaliar questões relacionadas a importância do idioma.

Baseado nos resultados obtidos, constatou-se a percepção da importância do idioma no curso/profissão de administração. Com uma porcentagem de 92,3% dos pesquisados que responderam sim ao serem perguntados sobre acreditar que um segundo idioma ser relevante, comprova a ascensão dos idiomas no mercado de trabalho e assim, oferece e divulgar cursos para a população com o objetivo de especializar este, uma vez que o mercado de trabalho se encontra mais exigente e competitivo.

O presente estudo se delimitou a profissão de um administrador, entretanto é visível que a comunicação é primordial nas relações humanas e sobre tudo nas relações interpessoais profissionais, fazer-se ser entendido e compreender o que estão tentando te falar/transmitir é fundamental para se evitar desentendimentos e o caos linguístico.

Consegue-se também sintetizar desse estudo que apesar de existir um desejo de aprender novos idiomas muitas vezes o acesso a esse tipo de conhecimento de qualidade é delimitado a pessoas que tenham condições financeiras de pagar por esse conhecimento. Seria viável uma maior divulgação de cursos de idiomas online, gratuitos, presenciais ou à distância, pois, muitas pessoas ainda não possuem informação suficientes para usufruir dos benefícios que o idioma oferece.

E a criação de curso de idioma gratuitos para comunidades carentes, oferecer a oportunidade de intercâmbio para aqueles que não possuem condições de arcar com as despesas deste e programas voltados tanto para a educação quanto para a qualificação de profissionais que já obtém o conhecimento de um idioma, porém não tem influência neste, pois não teve um meio para praticá-lo.

Referências Bibliográficas

GEORGE, Jennifer M; JONES, Gareth R. **Administração Contemporânea**. 4ª.ed. Porto Alegre: AMGH, 2008.

GULIN, Karolinni; TOMELERI, Luiza; OLIVEIRA, Queila. **A importância da comunicação empresarial entre franqueados e franquias, com estudo de caso do o boticário**. 2008. 69 f. Trabalho de Obtenção de Grau de Especialização (MBA em Gestão da Comunicação Empresarial) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008. [Orientador: Prof. Denise Regina Stacheski].

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOUREIRO, Michele. Estes são os profissionais que serão muito cobiçados nos próximos anos. **Exame**, São Paulo, 23 de mar. de 2019. Disponível em: < <https://exame.abril.com.br/carreira/estes-sao-os-profissionais-que-serao-muito-cobicados-nos-proximos-anos/> >. Acesso em: 25 de mar. de 2019.

MATTOS, Fernando. **Avanços e dificuldades para o mercado de trabalho**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v29n85/0103-4014-ea-29-85-00069.pdf> >. Acesso em: 15 de abr. de 2019.

PIRES, Eliane. **A língua inglesa: uma referência na sociedade da globalização**. Disponível em: < <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/215/1/67%20-%20A%20C3%ADngua%20inglesa.pdf> >. Acesso em: 08 de abr. de 2019.

SILVA, Wellington. Mercado de trabalho. **InfoEscola**. Disponível em: < <https://www.infoescola.com/economia/mercado-de-trabalho/> >. Acesso em: 09 de abr. de 2019.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

HABITUS PROFESSORAL NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Wanessa Cristina Santos Prado²⁷
Benedito G. Eugenio²⁸

Resumo

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa que objetivou compreender as condições em que se efetiva o exercício da docência para o professor de Filosofia de uma escola estadual baiana do ensino médio e como essas condições conferem posições sociais e implicam na construção do *habitus* professoral. A metodologia empregada foi o estudo de caso e os dados foram construídos por meio de entrevistas com professoras de Filosofia. A base teórica é a sociologia de Pierre Bourdieu. Os dados apontam que há uma incorporação de *habitus* que estão diretamente relacionados à origem social das professoras e que esse direciona suas ações como docente.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Habitus professoral; Professoras de Filosofia.

Abstract

In this article we present the results of a research that aimed to understand the conditions in which the exercise of teaching for the Philosophy teacher of a Bahia state high school is effective and how these conditions confer social positions and imply the construction of the teaching *habitus*. The methodology used was the case study and the data were constructed through interviews with Philosophy teachers. The theoretical basis is Pierre Bourdieu's sociology. The data indicate that there is an incorporation of *habitus* that are directly related to the social origin of the teachers and that this directs their actions as a teacher

Keywords: Philosophy teaching; Teacher *habitus*; Philosophy Teachers.

Introdução

O retorno de Filosofia como disciplina ao currículo das escolas no Ensino Médio, em 2009, promoveu um debate sobre o seu papel na formação dos estudantes. Esta não foi a primeira vez que a disciplina de Filosofia faz parte dos currículos. Historicamente, seu início se deu com os religiosos da Companhia de Jesus, no século XVI. Com a Reforma Pombalina e os franciscanos, ela permanece no ensino das Universidades, no Brasil-colônia, passando por várias reformas e chegando no século XX como uma Filosofia que continua não refletir a realidade brasileira, tornada facultativa em 1964, retirada na reforma do ensino de 2º. Grau, Lei 5692/71. Em 1986 é recomendado o seu retorno.

Fomos constatando as nuances que a docência em Filosofia no ensino médio apresentava. Partimos do entendimento de que a divisão filosófica assumida pelo docente (agente) consciente ou inconscientemente, enquanto esquema de apreciação e julgamento – e onferido pela divisão de classe, segundo Bourdieu (2015) - no sistema de ensino, implica diretamente em sua prática docente.

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa que objetivou compreender as condições em que se efetiva o exercício da docência para o professor de Filosofia de uma escola estadual baiana do ensino médio e como essas condições conferem posições sociais e implicam na construção do *habitus* professoral.

²⁷ Graduada em Filosofia (UESB) e Mestra em Ensino (PPGen/UESB). E-mail: eproinfowanessa@gmail.com

²⁸ Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen/UESB). E-mail: beneditoeugenio@bol.com.br

Metodologia

Para a produção dos dados, utilizamos a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo Flick (2009, p. 28), “o interesse dessa abordagem geralmente se concentra em desenvolver uma teoria a partir do material empírico e analisá-lo”. A fluidez com que o fenômeno social pode ser manifesto exige um rigor que permita “entender a lógica de processos e estruturas sociais” (ALONSO, 2016).

Os dados foram construídos por meio de entrevista semiestruturada com 2 docentes, aqui nomeadas como Eva e Abigail, possuem mais de uma graduação. Ambas são graduadas em Pedagogia e Filosofia pela UESB. Bastos e Santos (2013, p. 39) afirmam que este tipo de entrevista em que se preocupa com a “construção de sentidos na interação (...) promove a re(construção) da realidade”. Os critérios para inclusão das docentes foram: a) formação específica em filosofia; b) exercício da docência em Filosofia no ensino médio.

As entrevistas, segundo Duarte (2004, p. 215), “são fundamentais quando se precisa mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Dessa forma, a entrevista como um todo é uma construção da qual entrevistador e entrevistado participam ativamente. A entrevista semiestruturada mostrou-se um instrumento potente para entendermos o exercício da docência em Filosofia. Para a organização dos dados, utilizamos a análise de conteúdo. Neste artigo trazemos a categoria *habitus* professoral das docentes.

Resultados e discussão

Habitus, campo e ensino de Filosofia

A proposta epistemológica bourdieusiana utilizada nesta pesquisa permite apontar um mundo social em que a objetivação dos dados produzidos somente poderá ser analisados mediante ao que foi fornecido no próprio “espaço social e dos campos” (BARANGER, 2017, 169) em que a investigação contribuirá para decifrar as representações ocorrida no campo, uma vez que “todo campo possui invariantes que se revestem de formas específicas” (BOURDIEU *apud* LAHIRE, 2017, p. 66).

O ensino de Filosofia ainda não tem se constituído como importante no espaço do campo da Filosofia. Campo pode ser compreendido como um microcosmo dotado de leis, regras, influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo. É um lugar de luta entre os agentes para manter uma posição por meio da disputa de capitais. No caso de nossa pesquisa, estamos trabalhando com a ideia de que o ensino de Filosofia é um subcampo do campo da Filosofia. Conforme aponta Bourdieu (2004, p.23), o campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”.

O campo é formado por agentes (indivíduos ou instituições) que criam os espaços e estabelecem relações, fazendo-os existir. Nesta pesquisa, a ANPOF é entendida como instituição que define o campo da Filosofia, pois trata-se de espaço constituído por agentes que organizam, discutem e publicam pesquisas, por meio dos seus grupos de trabalho e determinando as principais questões a serem investigadas pela Filosofia.

A análise para a ANPOF nos evidencia a existência de 68 grupos de trabalhos. Destes, apenas 01 GT é dedicado ao ensino/educação, intitulado *Filosofar e ensinar a filosofar*, que se propõe a estudar as interações entre o *Filosofar* e o *Ensinar a Filosofar*. Filosofia do Ensino de Filosofia. Presença da Filosofia nos níveis fundamental, médio e superior de ensino e toda uma

circulação extra acadêmica do discurso filosófico. O Ensino de Filosofia, sua circulação em contextos de educação formal e informal, como um problema filosófico cuja inserção na comunidade de produção e discussão filosóficas muito contribuiria para pensar seus princípios, fundamentos e sentidos. O ensino de Filosofia como uma questão filosófica de relevância no atual contexto cultural, social e político do Brasil”, conforme consta na página da Associação.

Diante do exposto, o ensino de Filosofia está mascarado pelas homologias dominantes no campo pela Filosofia denominada “pura”. Desse modo, o desconfortável lugar da docência, como dito por Bourdieu, ancorada na “fé [...] do mito da “opinião pessoal” que o indivíduo “se forma” mediante o esforço permanente para se informar e estar ao corrente” (BOURDIEU, 2017b, p. 412) ainda seduz.

Segundo Bonnewitz (2003, p. 81), para Bourdieu a ação do indivíduo não está na busca de sentido racional em que “faz escolhas para maximizar os resultados”, mas movido pelo sentido prático derivado do *habitus*.

O *habitus* é formado de duas partes: a) *ethos* que reúne os “principais valores (são coisas ou maneiras de ser considerados como estimáveis e desejáveis, ideais mais ou menos formalizados que orientam as ações e comportamentos de uma sociedade [...] ou grupo social)”;

b) *hexis* corporal - por exemplo “boa apresentação corporal interiorizado inconscientemente pelo indivíduo ao longo de sua história” (BONNEWITZ, 2003, p.76-77). Em outras palavras, ele é um “sistema de disposições” constituído por esquemas de percepções interiorizadas pelas ações das condições objetivas de existência formando esquemas.

Conforme aponta Bonnewitz (2003, p.76), para Bourdieu “a socialização corresponde ao conjunto dos mecanismos pelos quais os indivíduos realizam a aprendizagem das relações sociais. ” Esse processo ocorre primeiramente na família. Esta, por sua vez, ocupa uma posição em uma classe. Assim “receber uma educação é, em regra geral, receber uma educação ligada a uma posição de classe”. Cada agente sofre influência das representações de pertencimento – ou seja, “esquemas de percepção e apreciação” oriundo do *habitus* de uma “posição no espaço social”. “a filiação social estrutura as aquisições e produz um *habitus* de classe [...] cada indivíduo é apenas uma variante de *habitus* de classe [...] simplificadamente que as diferenças de personalidade individual são apenas uma variante de personalidade social” (BONNEWITZ, 2003, p.79).

Com efeito, a “orquestração” realizada pelo *habitus* sobre as práticas, da objetividade sobre a subjetividade funciona como regulador. “Os agentes agem como músicos que improvisam sobre o mesmo tema, cada um tocando algo diferente que, entretanto, concorda harmoniosamente com aquilo que cada um dos outros tocam” segundo o autor:

O *habitus* torna possível, assim um conjunto de comportamentos e atitudes de acordo com os condicionamentos (...) produz uma exteriorização da interiorização. Essa exteriorização dos esquemas inconscientes de pensamento, de percepção e de ação permite aos agentes através da “ilusão bem fundada” da novidade e da livre espontaneidade, todos os pensamentos, percepções e ações de acordo com as regularidades objetivas e as relações de classe. (BONNEWITZ, 2003, p.87).

Diante disso, é preciso estudar que a prática em sala, como exposta pelas professoras entrevistadas é muito menos uma ação individual que se possa supor; antes é traduzido pelo *habitus* que as modelou.

Por fim, o “*habitus* é um sistema de disposição aberto” (BONNEWITZ, 2003, p.90), portanto, abriga mudanças. Por meio do estudo da lógica do seu funcionamento é possível explicar o sentido prático - engendrado nas relações, pois o homem é um ser social” - em que “a personalidade individual é apenas uma variante de uma personalidade social constituída na e pela filiação a uma classe social.”

Santos (2017, 55) afirma que “o sentido da filosofia é despir aquilo que já está dado de seus sentidos pretensamente absolutos e mostrar que os conhecimentos e suas relações não são naturais. O olhar deve ser desnaturalizado e a realidade precisa ser constantemente problematizada”.

Segundo Santos (2017, p. 68) há duas defesas, estudadas por Rodrigo, quanto à forma de pensar a Filosofia: 1) “a filosofia deve tirar os alunos da menoridade intelectual” 2) se a Filosofia adentrar nesse universo de ensino de massas, ela poderá perder sua essência. Se na primeira afirmação o lugar da filosofia tem papel de transformação, “redentora” é na segunda que ela se mostra ainda mais reveladora das disposições engendradas, ou melhor, na regulação social imposta pelo *habitus*. Segundo o autor, Rodrigo destaca a importância de buscar um “equilíbrio reconhecidamente arriscado e difícil”.

Essas homologias estruturais estão presentes no *habitus* do campo filosófico que repousa sobre “práticas distintas e distintivas” (BONNEWITZ, 2003, p. 83). Em se tratando do ensino filosófico, a Grécia antiga o conduzia de três maneiras diferentes, a saber: a primeira era o que constava nas *escolas* e possuía uma figura principal que orientava, “cujo ensinamento se perpetuava de geração em geração”, “cada uma das seitas, organizadas na forma de confraria ” (MARROU, 1990, p. 325) Nesse sentido encontram-se exemplos conhecidos nominalmente como a academia de Platão e o liceu de Aristóteles. Os cargos eram transmitidos pelos mestres ao seu escolhido.

A segunda forma era de “mestres isolados” que exerciam o “ensino filosófico escolar [...] por conta própria”, a exemplo de Epíteto. Por último os chamados “filósofos errantes conferencistas populares [...] predicadores, que, ao ar livre, no canto de uma praça pública [...] se dirigiam ao auditório que o acaso e a curiosidade reúnem ao seu redor”. Segundo Marrou (1990), estes últimos não eram mal vistos até mesmo pela polícia, por isso não os considera como “professores do ensino superior”. Podem ser considerados como fundadores de um gênero – “de contornos esquivos: *diatribes*”- e exigia uma “formação secundária”.

Possivelmente é desse período a gênese de uma filosofia difícil, distante, quase inacessível, visto como um “ideal de vida que pretende plasmear o homem por inteiro” (MARROU, 1990, p. 322) tal ensinamento residia em uma “elite de espíritos que, para assimilá-la, dispõe-se a fazer o esforço necessário”. Essa “cultura filosófica” abrigava a ideia de possuir atitudes compatíveis a esse “esforço ascético” manifestos desde a “alimentação e no vestuário: reconhece-se o filósofo por sua túnica curta, grosseira e suja”.

Habitus professoral das docentes de Filosofia

Silva (2004, p.59), tomando como base a teoria bourdieusiana, desenvolveu o conceito de *habitus* professoral, compreendido como:

[...] um instrumento básico que possibilita a formulação dos modos do fazer didático alternativo para o ensino na sala de aula. O conteúdo amplia-se a partir dos recursos didáticos advindos do capital cultural, que oferece aos professores informações “técnicas” estruturais às explicações específicas que dão aos alunos, à formulação de exemplos, ao estabelecimento de relações com áreas afins, entre muitas outras coisas. Nessa medida, acredit[amos] que é do capital cultural adquirido pelo professor que vem a fertilidade das mediações criativas que implementam as especificidades dos conteúdos que ministra. [...] é dessa base de informações que a dimensão espontânea do fazer é alimentada.

Operacionalizar o ato de ensinar demanda a aquisição de capital cultural. Contudo, a posse desse capital em seus diferentes estados não é um processo simples. Podemos, por exemplo, ter um agente social com a posse do capital cultural institucionalizado e isso não refletir diretamente em seu capital cultural incorporado. Por isso, é importante identificar as formas pelas quais as professoras de Filosofia angariam esse tipo de capital. Isso só é possível conhecendo-as biograficamente. Diferentes estratégias são empregadas pelos agentes sociais para a aquisição dos capitais (social, econômico, cultural, linguístico, simbólico).

Diante disso, práticas sociais, gostos, estilo de vida, linguagem, preferências e inclinações políticas são interiorizadas pelos agentes com base em suas disposições sociais. Todos esses elementos constituem o habitus do agente, isto é: sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem serem o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 2003, p.54).

Dessa forma, o capital cultural familiar é imprescindível para o desempenho escolar dos filhos, pois é “ele que estimula e facilita a aprendizagem de conteúdos escolares e códigos considerados legítimos e impulsiona o êxito escolar” (CARLINDO, 2014, p.38). No caso de nossas professoras entrevistadas, mesmo que seus pais não tivessem escolarização formal e, portanto, capital cultural institucionalizado, reconheceram no investimento na escolarização um elemento importante para a aquisição do capital cultural incorporado. Assim, as famílias investiram na escolarização de Eva e Abigail.

Segundo Abigail:

Olha, eu entrei na escola, assim, bem diferente da minha família, com três anos de idade eu fui para uma escolinha. Porque naquele tempo – eu sou a décima terceira de uma família de dezoito filhos, então não tinha esse negócio com idade. Eu fui morar numa cidade – eu morava na zona rural, então eu fui pra cidade, olha, brincar com uma sobrinha que era da mesma idade que eu, mas, como eu era grandona, então não se importaram muito com a idade e me mandaram pra essa escolinha.

O capital cultural incorporado está relacionado ao corpo do agente, demanda tempo e investimento pessoal integrando-se, tornando-se habitus. Ele está “mais predisposto a funcionar como capital simbólico, ou seja, desconhecido e reconhecido, exercendo um efeito de (des)conhecimento, por exemplo, no mercado matrimonial ou no mercado de bens culturais” (BOURDIEU, 2015b, p.75)”. Essa propriedade não pode ser herdada. Isso porque o possuidor do capital incorporado investe de si mesmo, tornando-se corpo e pagando com que lhe é “pessoal, o tempo”. Por isso, é uma propriedade acumulada a despeito da família. Por outro lado, “sabe-se que [...] a acumulação inicial do capital cultural útil – só começa desde a origem, sem atraso [...] pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural”.

Contrariando essa perspectiva de “forte apelo à dependência do capital cultural” a respeito da idade correspondente a escolaridade as falas das professoras entrevistadas não atestam atraso escolar nos anos iniciais, incorrendo na categoria do improvável, da teoria bourdieusiana. Entretanto, o mesmo não se pode afirmar da formação ao longo do tempo conforme Bourdieu (2014).

Abigail desde cedo também tem acesso à leitura. Inicialmente apenas dos livros didáticos, tendo em vista que a escola não dispunha de biblioteca.

E que, pra minha salvação, quando eu estudava, era na segunda série, tinha livros da quarta série. E eu ficava na janela olhando a professora, a professora de quarta série lá, e tinha livro e tal – e depois essa professora me deu um livro de história, história infantil... Ela tinha um livro, me emprestou por muito tempo, acho que eu fiquei quase uns, mais de seis meses com esse livro. E os livros do meu irmão, que eu tinha um irmão que estava bem mais adiantado, então eu tinha livro didático mesmo. Eu lia livro didático, não tinha esses paradidáticos, não.

A professora Abigail nos informou que foi na Uesb, durante sua formação universitária, que pela primeira vez teve acesso a uma biblioteca. Segundo ela:

Não. Não, não. Oh, gente, eu vim conhecer uma biblioteca na UESB. Eu vim conhecer uma biblioteca na UESB, porque na minha cidade não tinha biblioteca. Hoje tem uma biblioteca, mas na minha época não tinha biblioteca. Quando eu cheguei na UESB, que eu me – eu não conhecia a 137 UESB, eu só vim pra UESB estudar mesmo –, eu fiquei tão emocionada e eu, tipo, “meu Deus, eu não vou morrer sem ler um bocado desses livros”. [risos] Mas foi isso.

O contexto social da professora Abigail marca a sua trajetória de vida. Segundo Bonnewitz (2003, p.109), “as classes populares, cujo habitus é marcado pela escolha do necessário”. O autor, (BONNEWITZ 2003, p.80), afirma ainda que “cada indivíduo é apenas uma variante de habitus de classe”. Nesse sentido, a experiência da ausência de acesso aos livros é uma realidade social de recusa pela centralidade do aspecto da pequena burguesia, que é a “boa vontade cultural” (BONNEWITZ, 2003, p.109), enquanto a característica das classes populares é de “submissão à urgência”.

Eva relatou ter contato desde a infância com livros: “Sim, muito. Minha mãe comprava bastante pra gente”. Esse investimento econômico tem influência nas escolhas de cursos superiores que Eva fará posteriormente na universidade, todos ligados às humanidades e com alta carga de leitura, quais sejam, História, Pedagogia e Filosofia.

Com relação à leitura, Eva apontou: “Eu li muitos livros de filosofia, romance, é. Filosofia, romance... Científico eu acho meio complicado. Educação também, eu li muito livro de educação... Sim, li. Então, eu li muito livro de filosofia - alguns filósofos, alguns livros que trabalham algumas questões de filosofia. Li clássicos de romance e educação também. Ultimamente tô lendo muito mais os romances”.

A leitura realizada pelas professoras é uma forma de angariar capital cultural. Demonstra também investimento na profissão. Conforme retratado, também, na indisposição contida na expressão: “científico”, ao referir-se as leituras de ficção científica. Segundo Bourdieu (2015b, p.42), na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar.

Abigail também revela que a leitura faz parte do seu cotidiano: “Leio com frequência, nós temos que estar lendo, né. Hoje eu tenho duas filhas, então, desde todos os conteúdos que tem da psicologia aí, às coisas, questões da atualidade, até os livros mais densos, e principalmente da área de filosofia. Agora mesmo eu estou lendo Diário de um subsolo”.

Considerações finais

A pesquisa demonstrou que a categoria Condições de exercício da docência do professor de Filosofia no ensino médio apresentam resultados significativos para o entendimento da prática educacional em sala de aula. O fator desapossamento dos capitais cultural e econômico, somado a uma origem social popular, sinalizam alguns fatos da história de vida das professoras Eva e Abigail. Em relação à escolarização, ambas iniciaram cedo os estudos, o que possibilitou a posse do capital legitimado em forma de diploma de nível superior em uma universidade pública.

A origem social também é um indício da escolha profissional, bem como o fato de serem do sexo feminino, relacionando o magistério ao cuidado. As professoras apontaram o baixo nível de escolaridade dos pais e avós, evidenciando o investimento dos pais como possibilidade de ascensão social. Mesmo tardiamente, a formação em Filosofia em uma universidade pública, possibilitou a aquisição de capital cultural legitimado. O acesso aos livros também indica a singularidade das professoras, principalmente Eva, que dispõe de livros em casa, por incentivo de sua mãe. Todos esses elementos contribuíram para a construção do *habitus* professoral dessas docentes.

As professoras apresentaram afinidades com dois paradigmas, a saber: Modelo racional técnico e racional prático, acentuadamente debitárias da formação em Pedagogia. Quanto aos fundamentos, estes estão igualmente relacionados com as demais formações das professoras, contribuindo para suas percepções e julgamentos sobre a profissão docente e o ensino de Filosofia. Este fica ainda mais evidenciado na categoria relação ente essas condições e a posição das professoras no espaço das relações sociais apontada na dimensão *habitus* professoral evidenciados nas entrevistas. Tais escolhas, como afirmado por Bourdieu (2017), é efeito do ethos de classe engendrada nas posições ocupadas pelas professoras. Por isso, os autores que mais utilizam ou tem mais dificuldade, os recursos didáticos utilizados e os tipos de avaliação estão relacionados.

Diante disso, o *habitus* incorporado pelo agente orienta sua ação pelo “sistema de qualidades e qualificativos que organizam em torno da oposição entre as *maneiras* positivamente sancionadas ou “distintas” (isto é, as maneiras de dominantes) e as maneiras negativamente sancionadas” (BOURDIEU, 2015a, p.120).

A pesquisa demonstrou que as divisões filosóficas estão diretamente relacionados aos fundamentos da Sociologia e Psicologia presentes nas práticas das professoras, principalmente numa perspectiva pedagógica, conforme ancorado no pensamento de Sacristán (1999) e possibilitaram a compreensão do *habitus* presente na formação e prática das docentes entrevistadas.

Referências

- BASTOS, Lílian C.; Santos, Willian S. dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa: Perspectiva em análise da narrativa e da interação.** Rio de Janeiro: Faperj/Quartet, 2013.
- CARLINDO, Eva P. **Professoras brasileiras e investimento em capital cultural.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- CARLINDO, Eva P. **Professores que atuam concomitantemente no setor público e privado de ensino no Estado de São Paulo: angariação de capital cultural.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.
- CARLINDO, Eva P.; SILVA, Marilda da. Tornar-se professora: da incorporação de capital à estruturação do *habitus* professoral. n.30, p.83-104, jan/abr, 2017.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CONÉLIO MATOS, J. Formação de professores de Filosofia: proposições para o debate. **Ecos**, São Paulo, v.38, p. 31-41, set/dez, 2015.
- FLIK, Uwe. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- KALFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: Um guia para pesquisa de Campo.** Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Petrópolis: Vozes, Maceió: Edufal, 2013.
- KOHAN, Walter; BORBA, Siomara. Apresentação. In.: KOHAN, Walter; BORBA, Siomara (Org.) **Filosofia, aprendizagem, experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- RODRIGO, Maria Lídia O Filósofo e o professor de Filosofia: práticas em comparação. In.: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (Orgs.). **A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos.** São Paulo: Loyola, 2009.
- SANTOS, Rodrigo Barbosa dos S. **Filosofia do Ensino de Filosofia: proposta metodológicas para o ensino de Filosofia.** Porto Alegre: Fi, 2017.
- SACRISTÁN, José G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.
- SILVA, Marilda. **As experiências vividas na formação e a constituição do habitus professoral: Implicações para o estudo de didática.** (Tese de doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999.
- ZUBEN, Newton A. von, Filosofia e Educação: Atitude Filosófica e a Questão da Apropriação do Filosofar. **Pro-Posições**, vol.3, n.02, p. 7-27, 1992.
- Enviado em 30/04/2020
Avaliado em 15/06/2020

ETNOZOOTECNIA COMO PROPOSTA DE VALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA²⁹

Washington Luiz Santos da Silva³⁰
Nelson Vieira da Silva³¹
André Suêlto Tavares de Lima³²
Maria Aparecida de Medeiros³³

Resumo

O objetivo do artigo é trazer à tona alguns dos principais conhecimentos empíricos (tradicionais) com base na etnozootecnia e demonstrar a sua importância no processo de formação de estudantes da rede de educação profissional e tecnológica. Enquadra-se como uma revisão bibliográfica para levantar dados de embasamento teórico que possam explicitar de maneira clara a aplicação desses conhecimentos em pequenas comunidades rurais. Como resultados obtém-se que em muitas comunidades de pequenos criadores o uso de tais conhecimentos, mesmo não sendo aceitos cientificamente, fazem parte do dia a dia do povo rural servindo de explicação para muitos fenômenos naturais que ocorrem no meio. Todavia, a abordagem do tema nos currículos é fator primordial para formação de jovens conscientes com relação à preservação dos valores tradicionais, sobretudo, em profissões que lidam diretamente com o meio rural.

Palavras-chave: Agropecuária. Saber popular. Zootecnia.

Abstract

The aim of the article is to bring to light some of the main empirical (traditional) knowledge based on ethno-ethnicity and to demonstrate its importance in the process of formation of students of the professional and technological education network. It is framed as a bibliographic review to gather theoretical background data that can clearly explain the application of this knowledge in small rural communities. As a result it is obtained that in many communities of small creators the use of such knowledge, even if not scientifically accepted, is part of the daily life of rural people serving as an explanation for many natural phenomena that occur in the environment. However, addressing the theme in curricula is a major factor in the formation of young people aware of the preservation of traditional values, especially in professions that deal directly with the rural environment.

Keywords: Farming, Popular knowledge, Zootechnics

Introdução

Zootecnia é a ciência que busca estudar e aprimorar a produção animal com base em práticas adequadas nos mais variados ramos de produção animal. Tem-se que a etnozootecnia é um ramo da zootecnia que estuda a produção dos animais domésticos em determinada região e por determinada cultura. Partindo-se do conceito de “etno” traduzindo-se como “povo” ou “o povo ou costume de um povo em uma região” a etnozootecnia busca analisar e avaliar os saberes e a cultura de determinado povo no que diz respeito ao trato com a produção animal e sua disseminação.

²⁹ Este artigo originou-se de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-IFAL).

³⁰ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-IFAL).

³¹ Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-IFAL).

³² Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-IFAL).

³³ Professora do Instituto Federal de Alagoas (Campus Murici).

Os conhecimentos tradicionais de um povo nunca devem ser descartados uma vez que trazem em seu cerne toda uma vivência e experiências obtidas por sua cultura. De acordo com Barbosa (2004):

As mudanças tecnológicas e os grandes avanços científicos não são suficientes para eliminar, em diferentes grupos populacionais, a presença de crenças e práticas populares vinculadas a tradições que são passadas entre gerações (Barbosa, 2004, p.1).

Os conhecimentos de cunho empírico trazem aos grupos populacionais práticas que possuem significado de total importância para quem os pratica. Ainda segundo Barbosa (2004): Este conhecimento permite ao praticante livrar-se das incertezas que o cercam. São saberes que não podem ser deixados para trás por um pesquisador uma vez que estes mesmos conhecimentos inserem estes grupos populacionais em sua realidade... Ainda que os recursos populares não tenham uma comprovação científica de sua eficácia, as repetidas experiências de seu uso dentro a população permite validar sua utilidade, pois, esse conjunto de saberes e práticas tem sua estrutura pautada na experiência empírica, na vivência, na experimentação e na avaliação do sucesso ou insucesso desses recursos (Barbosa, 2004, p. 1).

O que leva a determinado grupo social a adotar tais práticas empíricas é justamente o fato de perceber o sucesso e o insucesso de tais atos. Para um simples produtor rural o singular ato de benzer seu bovino para que ele venha a ter uma boa gestação, muitas vezes, é mais válido do que a opinião (ou deve vir em primeiro lugar) de um veterinário ou zootecnista para avaliar sua situação.

Esses saberes devem ser mantidos e devem ser valorizados, sobretudo, na Educação Profissional e Tecnológica, por atuar diretamente na formação de profissionais de nível médio nas Ciências Agrárias. Alunos dessa modalidade de educação devem estar aptos para práticas que respeitem e valorizem os conhecimentos tradicionais, porém nunca desprezando os conhecimentos técnicos-científicos.

Picanço et al (2012) firmam que:

A construção da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil compreende uma rica história pautada em discussões acerca da dualidade entre ensino intelectual e ensino instrumental. Foram necessárias muitas décadas de diálogos e debates de cunho social tendo como objetivo a organização dessa modalidade de educação para que a mesma tivesse autonomia através de instrumentos legais que a respaldassem (Picanço *et al.* 2012, p. 1).

A educação é prática social, e como tal deve contribuir com a sociedade dando uma boa formação de seus indivíduos e estimulando seu potencial criativo. A relação existente entre a Educação Profissional e Tecnológica implica a contribuição simultânea tanto dos sujeitos participantes bem como das áreas de trabalho relacionadas a eles.

[...] Cultivar o pensamento reflexivo, a autonomia intelectual, a capacidade empreendedora e a compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos, nas suas relações com o desenvolvimento do espírito científico; Incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, a criação artística e cultural e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho [...] (BRASIL, 2002, p. 18).

Freire (1996) em sua Pedagogia da Autonomia aponta que o aluno deve ser colocado em posição de questionador e de uma pessoa que seja capaz de mudar sua comunidade. Para isso o professor (principalmente o que está inserido na Educação Profissional e Tecnológica) deve contextualizar seu educando para a realidade na qual vive, deve trazer a seu aluno o conceito da importância social e transformadora que o mesmo possui. É nesse sentido que os conhecimentos empíricos devem ser mantidos para poder haver a socialização nas práticas dos alunos e uma possível comparação e validação dos mesmos pela ciência.

Estando o conhecimento popular presente em várias camadas da sociedade, em especial as comunidades rurais, os alunos dos cursos técnicos das ciências agrárias devem estar inteirados desses conhecimentos para não permitir a subtração das tradições do povo, uma vez que os pacotes tecnológicos estão a cada dia mais presentes no campo. Não se deve esquecer que parte do conhecimento hoje de cunho científico iniciou-se com conhecimento proveniente dos saberes “mágicos” e “encantados” e estes não devem ser deixados no ostracismo, pois os mesmos elucidam muitos conhecimentos presentes em livros acadêmicos.

O homem e os animais domésticos

Na história da humanidade encontramos a estreita relação do homem com as diferentes formas de vida na natureza. Por necessidade, começou a desenvolver suas habilidades como criador de animais e agricultor, e procurou tirar algum proveito que a natureza lhes apresentava.

Com o passar dos tempos o homem começou a formar sociedades e a desenvolver seus próprios meios de conviver com os demais, deixou de ser nômade, agora possuía casa e família e com isso surgiram regras para se viver em comunidade (por mais primitiva que fosse). Os grupos e tribos tornaram-se clãs maiores e os saberes que os mais velhos possuíam eram passados aos seus descendentes à medida que cresciam.

A ciência designou os saberes localizados de determinados grupos ou sociedades de “etno”, portanto tudo relacionado à “etno” traz a ideia de cultura local, de modo de viver local, de cultura de um povo. Para Alves et al. (2010) o prefixo ‘etno’, quando associado ao nome de alguma área de estudo da ciência, indica uma tentativa de articular o conhecimento local com o conhecimento acadêmico formal.

Costa (2008) *apud* Alves (2005) afirma que

Uma cultura congrega todas as classificações populares características de uma sociedade, ou seja, toda a etnociência daquela sociedade, seus modos particulares de classificar seu universo material e social. Quando, por exemplo, uma planta ou animal é classificado em determinada região vê-se claramente que a denominação foi realizada baseada nas vivências e cultura daquele povo, intrínseco a um contexto (Costa, 2008, p.03).

Com relação à presença dos animais nos desenvolvimentos da sociedade dos homens Mello e Moraes (2017) citando Delarissa (2003) afirmam que:

A relação do homem com o animal irá depender do valor que determinada sociedade, cultura ou religião lhe atribuir. Ao observarmos a trajetória da evolução da espécie humana, a partir dos relatos históricos, é possível analisar o quanto esta relação é estreita e o quanto ela é influenciada por necessidades específicas da época vivida (Melo e Moraes *apud* Delarissa, 2017, p. 02).

Com a formação das sociedades humanas (e conseqüentemente sua fixação) o homem passou a necessitar ainda mais dos animais para as suas atividades do dia-a-dia. Passou a utilizar equinos para montaria e transporte, o gado bovino para a produção de leite e carne (incluindo o uso de peles nas regiões mais frias), o rebanho caprino começou a ser domesticado devido à sua resistência à ambientes mais rústicos e áridos, os cães para a guarda e proteção, enfim, os animais, quer sejam companhia, produção de trabalho ou alimento se fizeram presentes juntos aos homens.

Etnozootecnia

Segundo Alves *et al* (2010):

O prefixo "etno", quando associado ao nome de alguma disciplina acadêmica pré-existente (e.g. etno+zoologia, etno+ botânica), indica tentativas de articulação do conhecimento local com o conhecimento acadêmico ou formal. Considera-se, nesse contexto, que o chamado "saber local" não é um simples contraponto do saber "científico", pois também inclui conhecimento cultural e técnico existente em cada sociedade, e está interligado às habilidades sociais e políticas dos povos (Alves *et al*, 2010, p. 03).

Enquanto que a zootecnia busca a criação e, por sua vez, o melhoramento dos animais domésticos visando lazer, companhia e produção econômica, a etnozootecnia aborda o "funcionamento do complexo indissociável homem-animal-meio" (SEZ, 2010). Este ramo da zootecnia visa à parte mais humanizada da criação valorizando o conhecimento de diferentes culturas na criação de animais e permitindo as liberdades básicas dessa relação.

A zootecnia e a etnozootecnia possuem campos de trabalho muito próximos um do outro, a diferença, no entanto, se encontra devido ao fato de que a etnozootecnia enfatiza a criação dos animais dentro da história dos povos e mais ainda por se interessar pela inserção dos animais nos costumes populares e nas representações artísticas (LAURANS, 1977).

Segundo Molenat (2005):

Com a visão mais humanizada de Laurans a etnozootecnia passou a ser associada à etnociência e a antropologia, colocando assim a figura humana como participante ativo nos processos de criação e seleção animal em suas mais diferentes formas de desenvolvimento. Assim, criou-se na França em 1972 a Sociedade Etnozootécnica, instituição essa situada entre as ciências sociais, naturais e as técnicas associadas à criação de animais domésticos. (Molenat, 2005, p. 147).

Chegou-se então no ponto de associar os saberes humanos e culturais ao ato de criar animais domésticos. Tornou-se importante a valorização da visão cultural no desenvolvimento das raças e na sua expansão sem deixar de lado o fator sustentabilidade que é tão visto em comunidades camponesas e indígenas. A aplicação da etnozootecnia está em buscar minimizar a distância que, por vezes, pode haver entre os saberes acadêmicos, formalizados, estruturados e organizados por um viés de estudo, com os saberes do povo comum, que cria seus próprios animais de maneira simples e instintiva, demonstrando em suas práticas todo um saber e cultura, acumulados por muitas gerações e, transmitidos muitas vezes, por via oral, em uma tentativa de formular novas estratégias aceitas por ambos os grupos para melhorar a produção e a preservação da biodiversidade animal.

Saber popular e culturas regionais

O saber popular é o saber que se encontra nas camadas mais simples da população, é o saber dos camponeses, dos indígenas, das crianças, das donas de casa, das parteiras e das benzedoras. Junto ao saber popular temos uma vasta experiência histórica e cultural acumulada pela população ao longo de muitas gerações.

Segundo Diegues e Arruda (2001) os saberes populares e regionais estão presentes nos estudos das etnociências:

A etnociência parte da linguística para entender os saberes das populações humanas sobre os processos naturais, tentando descobrir a lógica subjacente ao conhecimento humano do mundo natural as taxonomias e as classificações totalizadoras. (Diegues e Arruda, 2001, p.36)

Para Schwartzman (1998) a contribuição principal da antropologia moderna e sociologia do conhecimento foi o rompimento da demarcação rígida que se supunha existir entre o conhecimento tido como verdadeiro, científico, e o conhecimento popular, tido como não científico, visto como ingênuo e errôneo. Para o autor, o que sabemos e temos como correto e científico nem é tão seguro, uma vez que uma característica da ciência é a mudança constante de conceitos, assim como o conhecimento popular não chega a ser necessariamente tão errôneo.

Lopes (1993) diz que:

O saber popular, é de uma riqueza incalculável, uma vez que possui uma pluralidade de valores, fruto da produção de significados, e de conhecimentos adquiridos por grupos de classes, por meio de um olhar minucioso sobre eventos do cotidiano. Aceitar os saberes do povo é sinal da humanização da ciência, é prova do saber acumulado pelo “animal humano”. (Lopes, 1993, p.15).

Schwartzman (1998) ainda afirma que são os conhecimentos populares que se enquadrariam no saber verdadeiro. Nesta visão social o que vale é a homeopatia em vez da alopatia; as práticas das parteiras e não dos médicos obstetras; a capacidade dos índios em fazer chover e não as previsões meteorológicas. O ponto a ser criticado aqui é que tanto os cientistas quanto os epistemólogos preferem dar preferência à ciência pronta, com arcabouço formado em detrimento da ciência dita em construção (que é como pode ser chamado o conhecimento popular). Ao desenvolverem a ciência pronta dão à ela uma demonstração fechada com dogmas e demonstrações e deixam de lado a figura humana que pode ter originado, ou feito parte do processo de origem, de tal conhecimento.

Este conhecimento vem da observação do mundo e de seus fenômenos naturais e passados oralmente. São adquiridos de maneira espontânea com vistas a facilitar ou auxiliar a vida no cotidiano dos homens em vários aspectos, é um conhecimento não testado e possui uma grande carga de herança cultural podendo inclusive dirigir os meios de vida da população. Pazinato *et al.*(2012) resume senso comum e saber popular como:

Conhecimentos oriundos do conhecimento popular como um todo, pela experiência de vida e sendo úteis no cotidiano. Enquanto que o senso comum apresenta caráter transclassista, ou seja, se populariza pelo mundo, como por exemplo, a utilização de certa erva para a produção de chás o saber popular é natural e característico de determinada região (Pazinato *et al.* 2012, p. 21).

Para a formação dos profissionais em Ciências Agrárias é importante saber que o morador camponês, mesmo sendo iletrado possui o saber do tempo, da história, sabe interpretar os sinais dos céus e do clima e, por conseguinte sabe como tratar a terra na qual trabalha e dos animais que cuida para sobreviver, dessa forma, a valorização dos conhecimentos tradicionais frente aos conhecimentos tecnizados dos profissionais da referida área é uma demonstração do valor que se dá à cultura do homem do campo e em como pode ajudar aos demais dessa área. É importante que os profissionais das Ciências Agrárias possam compreender e apreender estes conceitos e práticas tantas vezes vistas como aleatórias e sem valor.

Fenômenos sobrenaturais e a zootecnia/etnozootecnia

A crença de forças sobrenaturais muitas vezes não fica restringida apenas aos mais iletrados, mas também aqueles com razoável nível educacional e algumas vezes independe do status social que o indivíduo possui. O fato de chamar atenção às crenças dos camponeses se dá pela maneira que os conhecimentos podem ser passados de geração para geração, mostrando a cultura e conhecimento local.

É conhecido o costume que muitos agricultores possuem de rezarem nas pequenas covas nas quais irão plantar as sementes na esperança de terem boa colheita. Camponeses das tradições pré-cristãs acreditavam nas virtudes dos seres da natureza que podiam auxiliar no crescimento dos vegetais. O mesmo acontecia nas criações animais os quais eram benzidos para que pudessem ter saúde longa.

Segundo Vyse (1997) crenças supersticiosas comuns e crenças no paranormal são resultados altamente previsíveis de processos que controlam a aprendizagem e a cognição humana. O “simples” ato de repassar aos da próxima geração as superstições faz com que a cognição humana e o processo de ensino aprendizagem deem início.

O ato de se acreditar em tais fenômenos faz com que os adeptos dessas crenças possam buscar ter certo controle sobre as mesmas uma vez que passam a incorporar a natureza dessas ocorrências sobrenaturais em seus processos cognitivos acabando assim por diminuir a ansiedade sobre o acontecimento delas em dado momento.

Um exemplo de muitos moradores de zonas rurais de manter certo controle na atuação do sobrenatural sobre si ou sobre suas pequenas criações animais é oferecer sal a um suposto lobisomem que venha atacar seus animais, ao ouvir dos donos da casa que sal é oferecido á ele o lobisomem vai embora e na manhã do dia seguinte a criatura, já em forma humana, volta à casa que tentou atacar na noite passada para buscar o sal prometido. Após isso ele nunca mais é visto ou ouvido na região.

Um aspecto sobrenatural ligado à zootecnia/etnozootecnia é relacionado á morte de animais. Segundo os adeptos de pequenas criações há determinados tipos de espíritos que costumam molestar os animais de qualquer tipo fazendo com que os mesmos venham a morrer de parada cardíaca. Os ditos maus espíritos são conhecidos como “ventos maus” e atacam geralmente no período noturno, porém em alguns casos atacam durante o dia.

Como medida para se livrarem do “vento mau” são colocados em pontos estratégicos do criadouro pequenos patuás com ervas conhecidas na Magia como Ervas de Banimento tais como arruda (*Ruta graveolens*), comigo-ninguém-pode(*Dieffenbachia seguine*) e pinhão roxo (*Jatropha gossypifolia*), tudo misturado com sal grosso. Após uma breve oração no local de criação, acredita-se, fica livre da influencia dos maus espíritos.

Outro exemplo muito comum em áreas rurais é o trato dado à Caipora, ou Caipora (também conhecida como Maria Fulozinha). A Caipora é tida como um espírito protetor das matas e das caças e costuma ser muito temida por caçadores imprudentes que entram de maneira desavisada nas matas.

Além dessa Entidade costumar desorientar os caçadores chegando até mesmo a agir com violência sobre eles dando chicotadas ela também costuma trançar a cauda e a crina dos animais de fazenda, e uma vez trançados somente cortando os pelos para desfazer os nós. Costuma-se agradar essa Entidade sempre deixando um pouco de fumo ou mingau com muito mel na entrada das matas ou em cercados próximos às matas para que ela possa deixar as pessoas entrarem em seus domínios.

Não somente esses espíritos podem causar a morte dos animais como também nomear um animal vivo com um nome de um animal já morto pode causar a morte do animal vivo. Acredita-se que a má sorte ou a estrela má que acompanhou o animal já falecido pode também influenciar o que está vivo e este acaba por morrer por compartilhar de sua má sorte. O animal pode morrer também se houver a presença do espírito do antigo dono caso ele já tenha morrido.

São conhecidos os chás dos mais diversos tipos de ervas encontrados facilmente nos quintais dos moradores rurais. É comum o uso do chá da erva-cidreira (*Melissa officinalis*) para calmar, assim como o do maracujá (*Passiflora edullis*) e do capim-santo (*Cymbopogon citratus*). É aplicado nas feridas dos animais bem como nas feridas das pessoas o sumo da erva conhecida popularmente como samba-caitá (*Hyptis pectinata*), boa para cicatrização.

Na simplicidade do povo campesino e em seus mitos e histórias de suas regiões podemos encontrar a semente do conhecimento científico explicado de maneira que o povo comum possa entender, na necessidade de valorizar a historicidade de suas vivências e de seus conhecimentos.

Deve-se, portanto, compreender esta união dos conhecimentos tradicionais e científicos, pois nos dias atuais pouco valor é dado ao empirismo do homem do campo e sua produção, a sociedade preza sempre e cada vez mais a otimização da produção ou qualidade de vida baseada em termos ou condutas científicas restando pouco espaço para valores provenientes do “boca a boca”. Negar este tipo de conhecimento é negar a história e a tradição de um povo e desvalorizar germen científico que se encontra ali.

Considerações finais

O conhecimento empírico das populações deve ter seu devido local de importância dentro dos estudos acadêmicos. Todo conhecimento que hoje temos nas academias, e que muitos cientistas se apegam veementemente, nada mais são que os antigos conhecimentos de base empírica que foram comprovados através do método científico. O fator social e cultural está inserido nos conhecimentos tradicionais. A história da vida de um povo, bem como suas experiências de erros e acertos, está presente na maneira de ser e de agir dessas comunidades, e negar isso seria desvalorizar o seu patrimônio cultural. Neste contexto a etnozootecnia surgiu como uma tentativa mais humanizada de não apenas estudar o desenvolvimento da criação e produção animal bem como estudar o povo e toda a sua organização e visão de mundo os quais estão inseridos. Contudo, inserir o tema nos currículos profissionais é, sem sombra de dúvidas, valorizar a cultura, respeitar a sabedoria popular e inserir nos mercados profissionais que respeitem a dignidade humana.

Referências

- ALVES, A.G.C.; PIRES, D.A.F.; RIBEIRO, M.N. **Conhecimento Local e Produção Animal: Uma Perspectiva Baseada na Etnozootecnia**. Universidade Rural de Pernambuco. Departamento de Biologia e Zootecnia. 2010.
- ALVES, A.G.C. e ALBUQUERQUE, U.P. **Exorcizando termos em etnobiologia e etnoecologia**. In: ALVES, A.G.C., ALBUQUERQUE, U.P. & LUCENA, R.F.P. (Org). Atualidades em etnobiologia e etnoecologia. Volume 2. Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia/Núcleo de Publicações em Ecologia Etnobotânica. Recife, 2005.
- BARBOSA, M. A. **SABER POPULAR: sua existência no meio universitário**. Universidade Federal de Goiás. Revista Brasileira de Enfermagem. Brasília (DF) 2004.
- COSTA, R. G. de A. **Os saberes populares da etnociência no ensino das ciências naturais: Uma proposta didática para aprendizagem significativa**. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Revista Didática Sistemática, ISSN 1809-3108, VOLUME 8, Julho a Dezembro de 2008.
- DELARISSA, Fernando Aparecido. **Animais de estimação e objetos transicionais: uma aproximação psicanalítica sobre a interação criança-animal**. Assis: UNESP, 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia); Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2003.
- DIEGUES, Antônio Carlos. e ARRUDA, Rinaldo Sergio Vieira. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: MMA; São Paulo: USP, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LOPES, A. R. C. **O currículo e a construção do conhecimento na escola: controvérsias entre conhecimento comum e conhecimento científico no ensino de ciências físicas**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 15., 1993. Anais... Caxambu, set. 1993.
- LAURANS. R. 1977. **Etnozootecnia nas fronteiras das ciências humanas, ecologia e técnicas de pecuária**. *Ethnozootecny*, 20: 5-12.
- MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 23 novembro. 2019.
- MOLENÁT, M. 2005. **Court historique sur les races en conservation, genèse d'une réalisation au travers de la société**. *Ethnozootecnie*, 76: 147-150.
- MORAES, H. S. de.; Mello, M. **A relação do sujeito contemporâneo e o animal doméstico: uma análise a partir do filme "Marley e Eu"**. *Psicologia.pt – o portal dos psicólogos*. ISSN 1646-6977. Caxias do Sul, RS, Brasil, 2017.
- PAZINATO, M. S. et al. **Uma abordagem diferente para o ensino de funções orgânicas através da temática medicamentos**. *Química Nova na Escola*, v. 34, n.1 p. 21-25, fev. 2012.
- PICANÇO, C. S., BRAGHINI, C. R., CARVALHO, E. S. de., MURICY, J. S. **A importância da Educação Profissional e Tecnológica para o desenvolvimento do Ecoturismo em comunidades locais**. VII CONNEPI. Palmas, Tocantins, 2012.
- SEZ. 2010. **Historique. Société d'Ethnozootecnie**. Disponível em <<http://www.ethnozootecnie>>.asso. educagri.fr (24/02/18).
- SCHWARTZMAN. S. **Saberes científicos e saberes populares**. Apresentado na Reunião Anual da Associação Brasileira de Antropologia, Vitória, Abril de 1998. Texto em hyperlink disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/ABA.htm>>. Acesso em 05/11/2018.
- VYSE, S. A. (1997). **Believing in magic**. Oxford, New York: Oxford University Press.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

RESENHA

NUSSABAUM, Martha. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 153 p. 2015.

A URGÊNCIA DAS HUMANIDADES PARA MANTER A DEMOCRACIA

Ana Marli Hoernig³⁴
Breno Arno Hoernig Junior³⁵

A obra de Martha Nussbaum apresenta a situação da educação na contemporaneidade. A autora argumenta de forma envolvente e convincente sobre a importância e a necessidade de manter as humanidades em conexão com a educação, alertando a todos aqueles que se preocupam com o fazer educativo, para sair da superficialidade e voltar-se para objetivos mais profundos da educação.

Nussbaum discorre sobre uma crise da educação, que diz ser global. Tal crise seria consequência, segundo a autora, de uma busca desenfreada pelos governos de alguns países, com tendência a se estender a todas as nações, por lucros em curto prazo para garantirem a competitividade nos mercados financeiros. A autora não se posiciona contra à pesquisa, ciência qualificada e educação tecnológica, porém alerta para as ameaças que cercam as humanidades e que têm se tornado reais no campo da educação. Nussbaum enfatiza para, no alvoroço da competição econômica, não perdermos as competências de humanização, as quais são “decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia e para a criação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar, de maneira construtiva, dos problemas mais prementes do mundo” (p. 8). Segundo a autora, precisamos tanto de competências técnicas como de humanidades, sendo que uma nação próspera se faz com o equilíbrio entre ambas.

A autora chama à atenção do leitor para o empenho dos países em aumentar seu produto interno bruto, o que vem a ser o principal critério para se verificar a qualidade de vida de uma nação. No entanto, a autora escreve que “produzir crescimento econômico não significa produzir democracia” (p. 15). Nussbaum menciona que, apesar de ainda haver um ensino comprometido com o raciocínio crítico e a argumentação, este aprendizado tem sido substituído por uma pedagogia conteudista voltada para exames padronizados e com universidades que tem como objetivo causar impacto no mercado e, neste caso, “o raciocínio crítico não seria uma parte muito importante da educação voltada para o crescimento econômico” (p. 21).

Para Nussbaum, antes de planejar um sistema educacional, precisamos entender os problemas que enfrentamos para transformar alunos em cidadãos responsáveis que possam raciocinar e fazer uma escolha adequada a respeito dos grandes temas relevantes no contexto nacional e fora dele. A educação deve lutar contra as forças que impedem uma cidadania responsável, utilizando todos os recursos que ajudem a manter a democracia. A autora questiona: O que as escolas podem e devem fazer para criar cidadãos em e para uma democracia saudável? E apresenta diversas possibilidades de resposta, sendo uma delas “desenvolver a capacidade dos alunos de ver o mundo do ponto de vista dos outros, especialmente daqueles cuja sociedade tende a retratar como inferiores e como meros objetos” (p. 45).

³⁴ Doutoranda em Educação na Universidade La Salle. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão. Educacional nos Diferentes Contextos - Universidade La Salle. Canoas – Brasil.

³⁵ Doutorando em Educação na Universidade La Salle. Professor da Universidade La Salle. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos – Universidade La Salle. Canoas – Brasil

Nussbaum destaca a importância da argumentação como sendo valiosa para a democracia. Porém muitas pessoas consideram a capacidade de pensar e de argumentar por si só ser algo dispensável, devido à dificuldade de medir tal habilidade através de testes padronizados. Contudo, somente através de avaliações qualitativas realizadas no contexto de sala de aula e através da escrita se poderia averiguar o nível que os alunos atingiram na aprendizagem da argumentação crítica.

Nota-se que no contexto das grandes empresas inseridas num mercado global competitivo, onde os seus principais executivos, mesmo que visando exclusivamente o sucesso econômico, sabem da importância de se criar uma cultura corporativa em que as opiniões críticas, tanto individuais como coletiva, não sejam silenciadas. Nussbaum salienta que um dos problemas importantes na administração das empresas é a inovação, e existem motivos para supor que uma educação baseada nas ciências humanas fortalece a capacidade de imaginar e de pensar de forma independente, cruciais para manter uma cultura de inovação bem-sucedida.

A autora menciona que vivemos num mundo em que dependemos de outras pessoas que nunca vimos, e elas, de mesmo modo, dependem de nós. Todos nós fazemos parte desta interdependência global. Nossas decisões como consumidores “afetam profundamente o padrão de vida de pessoas de países distantes que estão envolvidas na produção de bens utilizados por nós” (p. 80). Nossa vida cotidiana influencia e pressiona o meio ambiente e o contexto social como um todo. Com isso, a educação deveria nos preparar para sermos “cidadãos do mundo”. Porém, esta falta de conhecimentos básicos, adequados relativos à cooperação internacional faz com que as nossas interações humanas sejam avaliadas por índices inadequados, baseadas nas trocas comerciais, em que as vidas humanas são consideradas instrumentos de lucro. A autora considera que as escolas, as faculdades e as universidades têm uma tarefa importante e de máxima urgência, a de desenvolver nos estudantes a capacidade de se perceberem como membros de uma nação heterogênea e de um mundo complexo, sendo necessário inteirar-se da história e da natureza dos diversos grupos que compõem este contexto global generalizado.

A autora sugere desenvolver o “olhar interior” dos alunos. Isso significa uma formação essencialmente moldada nas artes e nas humanidades de forma adequada à idade e ao nível de desenvolvimento das crianças, que as coloque em contato com diversas questões e que se promova experiência e cooperação transculturais. Segundo Nussbaum, o estímulo à imaginação proporciona um apoio fundamental à atividade crítica, pois é difícil tratar a postura intelectual do outro, de forma respeitosa, a não ser que se tente ao menos perceber que perspectiva de vida e quais experiências de vida a produziram.

Consoante Nussbaum “deve-se redobrar o compromisso com os elementos da educação que mantêm a vitalidade da democracia” (p. 122), pois, numa época de globalização econômica, estes se encontram profundamente vulneráveis e sob grande pressão. Para Nussbaum, o ensino das humanidades e das artes proporciona o que é muito mais precioso do que o lucro, criam uma cultura global, um mundo no qual vale a pena viver, onde as pessoas são capazes de enxergar o outro de forma completa.

Em sua obra, de alguns contextos específicos para o mundo, a autora demonstra de forma clara e ampla a necessidade de preservar as ciências humanas nos currículos nos diversos níveis de ensino. A perda de capacidade de uma crítica racional pelo uso da argumentação, de submeter a um sistema educativo voltado a índices econômicos, faz com que valores humanos, como o de pôr-se no lugar do outro e entender sua realidade, sejam perdidos de forma irreparável para as próximas gerações. A ênfase é para que se retorne às humanidades com urgência, e que o investimento no humano e a utilização desta modalidade de educação sejam priorizados para o bem da própria humanidade.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

RESENHA

BUARQUE, Cristovam. **O que é educacionismo**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

EDUCACIONISMO: SOBRE SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA DE LUTA POLÍTICA E DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Francisco Renato Lima³⁶

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque é engenheiro mecânico, economista, educador, professor universitário e político brasileiro. Ocupou os cargos de reitor da Universidade de Brasília (UnB), governador do Distrito Federal (DF) e ministro da educação. Em 1995, recebeu o Prêmio Jabuti de Literatura, na categoria Ciências Humanas. Sua obra no campo da educação, segue a linha de intelectuais, como: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire.

Em *O que é educacionismo*, obra contemporânea, Cristovam Buarque apresenta suas experiências e contribuições a respeito de um modelo de sociedade e educação, que por muitos é considerada como “utopia”, pelo rumo que as coisas tomaram nesse século, em que a civilização caminha rumo a catástrofes.

Por meio de uma linguagem objetiva e direta, o livro é fruto de um trabalho realizado a partir da experiência da prática política, que visa contribuir para a reflexão de temas de fundamental importância para o futuro da humanidade, como a inversão dos valores éticos, as desigualdades de classe, o aquecimento global, entre outras questões, que o autor coloca como sendo do âmbito da educação. Tudo pode ter um rumo diferente, desde que as gerações que estão sendo formadas hoje, tenham uma educação de forma integral e participativa, pois conforme o autor, a revolução na educação brasileira é o caminho para a mudança de muitos problemas e conflitos de ordem social, e que através da resolução destes, o país conseguirá vivenciar sua extraordinária capacidade produtiva e territorial.

O livro está estruturado em uma nota preliminar, na qual o autor apresenta sucintamente a proposta; seguindo de uma introdução bastante contextualizada, a partir de considerações acerca da importância de um sistema social onde seja feita uma educação que considere o desenvolvimento da humanidade, de maneira a preservar e conservar a natureza para as gerações futuras; e, sem seguida, o livro distribui-se em vinte breves capítulos, nos quais o autor explora a questão do educacionismo como forma para evitar o caos social, e o último destes capítulos um “Pequeno dicionário do educacionismo”, que traz alguns significados de termos básicos referentes ao educacionismo.

Os dois primeiros capítulos: “As bases do educacionismo” e “Educacionismo, história e evolução”, tratam sobre o confronto entre doutrinas religiosas e políticos, enfatizando que, ao longo do século XX, as ideologias políticas econômicas (capitalismo, socialismo, comunismo) relegaram as religiões (Cristianismo, Judaísmo, Islamismo, Budismo, entre outras) a segundo plano. Na luta entre socialismo e capitalismo, este mostrou sua força com a destruição da natureza, causando o desemprego, a alienação, a inflação, as guerras, enfim, as desigualdades sociais em escalas locais e mundiais. No século XX, a ideia da sobrevivência dos mais fortes foi substituída pela supremacia dos mais hábeis ou adaptáveis. As regras da racionalidade econômica tomam o lugar dos valores éticos da igualdade de oportunidade entre os indivíduos. Com essa inversão ideológica, o mundo vive um impasse.

³⁶ Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) – Departamento de Pedagogia, do Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI).

O terceiro capítulo: “Educacionismo e luta de classes”, discute sobre a concepção educacionista de classe e põe três mudanças significativas: as classes nítidas em oposição umas às outras, os trabalhadores qualificados foram incorporados pelo capitalismo e a luta de classes em tríade: de um lado, os patrões e seus trabalhadores do setor moderno, e do outro, as massas excluídas. Aborda ainda a formação de classe através da apropriação do conhecimento; a inclusão dos “sem-classe” no sistema; a ascensão de classes; o controle social do conhecimento; e o saqueio das gerações futuras pelo mau uso do conhecimento pelas gerações atuais.

O quarto capítulo: “Educacionismo, trabalho, emprego e salário”, traz um paralelo histórico com as origens do trabalho no Brasil, começando pelo trabalho escravo, seguindo para ascensão do capitalismo, onde o avanço técnico forçou o trabalhador a usar as mãos habilitadas, em virtude disso, surge a expressão mão de obra. O salário é definido conforme a capacidade do profissional em desempenhar determinada função, não basta apenas ser competente, mas ser competente no ramo que a sociedade está necessitando no momento.

Em “Educacionismo, alienação e emancipação”, o quinto capítulo, o autor destaca que a alienação do homem vem do trabalho do operário tratado como máquina, não como gente; e coloca a educação como o único caminho para a emancipação.

No sexto capítulo: “Educacionismo, igualdade e liberdade”, destaca que a igualdade com liberdade só poderá ser construída por meio da igualdade na educação, o que requer uma revolução, pois a liberdade com desigualdade no acesso à educação é uma falsa liberdade.

Em “Educacionismo e Revolução industrial”, o sétimo capítulo do livro, baseado nas ideias de Marx, o autor destaca alguns inventos que podem ser a base para o surgimento de uma civilização industrial, tanto no capitalismo, quanto no socialismo e propõe que o educacionismo seja o embasamento da atual revolução científica e tecnológica.

Nos outros capítulos – do oitavo ao décimo sexto – o autor vai desenvolvendo sua proposta sempre destacando a relação entre “Educacionismo, utopia e riqueza”, em que o educacionismo traz um novo conceito básico de riqueza: a quantidade de saber adquirido pela humanidade, e que em vista disso é utópico; “Educacionismo e valor”: coloca uma nova visão para a teoria do valor: o valor de um produto vem da quantidade de conhecimento envolvido no seu desenvolvimento; “Educacionismo e revolução”: o acesso conhecimento como garantia de que as escolas estarão acessíveis a todos, sem desigualdades; “Educacionismo e imperialismo”: consiste na desigualdade como a educação é ofertada, conforme a renda familiar; “Educacionismo e meio ambiente”: somente através de uma educação universal de qualidade será possível construir ao mesmo tempo novos padrões de consumo respeitando a natureza; “Educacionismo e apartação”: aquilo que divide a sociedade em incluídos e excluídos, ricos e pobres, caminha para separá-los em seres dessemelhantes, uma parte humana, outra não; “Educacionismo e nação”: o Brasil só será uma nação, quando construir escolas igualitárias; “Educacionismo e minorias”: exige-se uma revolução educacionista, que seja capaz de assegurar o conhecimento necessário, livre de preconceitos e discriminações.

Do décimo sexto ao décimo nono capítulo, discorre sobre temas, como: “Educacionismo e educação”, no qual aponta que o educador cria a educação de qualidade dentro da sala de aula e o educacionista luta para que esta educação alcance a todos; “Educacionismo, escola pública, federalização e municipalização”: propõe a escola pública conforme a qualidade do ensino e a quem a formação serve, apontando para as devidas responsabilidades de execução ao Estado e aos municípios; “Educacionismo, professor, família e mídia”: destaca o professor como o principal responsável pelo progresso, e que para isso requer a colaboração a escola, da família, na orientação dos alunos; e da mídia, que favorece a relação com o mundo; e em “A base material e o pacto do Educacionismo”, coloca os pilares-bases para a revolução educacional e a sustentabilidade

ecológica.

No vigésimo e último capítulo, traz “Um pequeno dicionário do educacionismo”, no qual esclarece o significado de alguns termos básicos necessários a compreensão da teoria do educacionismo.

Durante toda a obra, o autor vai colocando o educacionismo como um mandamento, uma ideologia que vê na educação uma possibilidade de vinculação com o mundo, de ampliação de conhecimentos e possibilidades de acesso a este. Busca um mundo para além dos modelos capitalistas dominantes, do domínio e da exploração; e promove a formação do indivíduo em seres humanos, livre de preconceitos, exploração, competição ou egoísmo.

O todo da obra se propõe a difundir a ideia do educacionismo, não havendo, portanto, uma conclusão nos moldes tradicionais. O que há sempre é o destaque para o valor do educacionismo para o bem social. Nisso, a proposta é bastante significativa para profissionais da educação, pois permite uma compreensão do que seria um modelo de educação justa, igualitária, livre de distinções entre classes sociais, respeitando a diversidade nacional, colocando o professor como um grande responsável por esta mudança ideológica.

Grosso modo, pode-se reconhecê-la como um excelente subsídio para aqueles que interagem com a educação e com as práticas sociais em geral, pelo fato de ser um texto breve, com uma linguagem simples, alcançando assim, a maioria da população.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

RESENHA

MATURANA, Humberto. R.; DÁVILA, Ximena. Y. **El Arbol del Vivir**. 1ª Edición: octubre 2015. Matricética – Chile: MVP Editores, 2015, 570 p.

EL ARBOL DEL VIVIR “A ÁRVORE DO VIVER”

Lucas Visentini³⁷

Humberto Maturana e Ximena Dávila publicaram no ano de 2015 a obra intitulada “El Arbol del Vivir” (Escuela Matricética – MVP Editores, Chile), a qual ainda não foi traduzida para o português até o presente momento. O livro é uma espécie de síntese das compreensões propostas por Maturana *et al.* a partir de um entendimento singular dos seres vivos, especificamente dos seres humanos em suas características biológico-culturais.

Conforme as palavras dos próprios autores, o tema da obra ora apresentada é o viver biológico-cultural que surgiu na história evolutiva que entrelaçou, no fluir do viver da linhagem dos primatas bípedes a que pertencemos, a autopoiesis molecular, a Biología do Conhecer (BC) e a Biología do Amar (BA) como unidade dinâmica da constituição do humano como um modo de conviver no linguajar, no conversar e no refletir desde sua origem em uma família ancestral. (MATURANA; DÁVILA, 2015)

Eis um dos principais pontos destacados no decorrer da obra: a Biología do Conhecer (BC) e a Biología do Amar (BA), cuja compreensão, segundo Maturana; Dávila (2015), proporciona o entendimento do operar dos seres vivos como sistemas autopoieticos moleculares na unidade ecológica organismo-nicho que integram, ao mesmo tempo do entendimento do operar do sistema nervoso como sistema fechado na compreensão do conviver consensual.

Nesse sentido, nosso viver biológico-cultural é o fundamento epistemológico de todo explicar e, por isso, é o âmbito sensorial-operacional-relacional em que ocorre todo conhecer e não-conhecer em todos os mundos gerados pelos seres humanos em nosso viver-conviver, que são denominados de *epistemologia unitária*, em que se funda todo nosso sentir e fazer no explicar e compreender o cosmos que surge com nosso explicar nosso viver com nosso viver. (MATURANA; DÁVILA, 2015, p. 194)

Ressaltamos algumas categorias-chave destacadas na obra pelos autores, ao considerarem a importância do viver-conviver dos seres humanos – *Homo sapiens-amans amans* – no fluir de nosso cotidiano: a razão e as emoções humanas. Seria a racionalidade prerrogativa essencialmente humana, o que nos diferenciaria dos outros animais? “Razão” e “emoções” seriam âmbitos antagônicos de nosso viver-conviver no fluir de nosso cotidiano? Eis que:

La única diferencia substancial entre nosotros y otros seres vivos está en que nuestra forma biológica de habitar es biológica-cultural, y en tanto es así, nuestro habitar en el lenguajear, el conversar y el reflexionar sobre nuestro vivir, son parte de nuestro nicho en la unidad ecológica organismo-nicho que integramos. Otros seres vivos que no habitan en el lenguajear no pueden reflexionar. Y nosotros, en tanto podemos reflexionar, podemos siempre preguntarnos qué vivir queremos vivir; y más pronto que tarde, descubrimos que queremos un vivir-convivir que lleve a nuestros hijos e hijas a vivir en el bien-estar y armonía del convivir familiar social de colaboración y mutuo

³⁷ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Especialista em Ensino de Filosofia (UFPel). Professor, escritor e pesquisador do GPKOSMOS e do KITANDA, ambos da UFSM.

cuidado en el amar, que, según nosotros, es, de hecho, el habitar social. (MATURANA; DÁVILA, 2015, p. 15)

Assim, segundo Maturana; Dávila (2015), quando falamos de emoções distinguimos classes de condutas relacionais, modos de estar na relação que definem, em cada instante, a natureza relacional de tudo o que os seres vivos fazem em seu viver-conviver nos diferentes mundos que são gerados. Desse modo, as emoções constituem, em cada instante, o que um observador vê como o âmbito relacional em que se dá o viver-conviver de um ser vivo na realização de seu viver na unidade organismo-nicho que integra. É sobre esse conviver no linguajar entrelaçado com um fluir emocional cambiante – emocionar – que dá seu caráter relacional próprio a esse conviver, ao que queremos nos referir ao falar de conversar. (MATURANA; DÁVILA, 2015, p. 113)

Os autores abordam diversos âmbitos do viver-conviver dos seres vivos, especificamente em relação aos seres humanos. Nesse sentido, ao versarem sobre o ato humano de refletir, Maturana; Dávila (2015) afirmam que a reflexão é o maior tesouro que nós – seres humanos – temos, como seres amorosos que existimos no linguajar e no conversar: se amamos nosso presente, qualquer que seja, isto é, se aceitamos sua legitimidade sem negá-lo a partir de nossos preconceitos antes de vê-lo, poderemos deixar nossas certezas e, ao refletir sobre nosso viver, poderemos escolher viver no paraíso do amar ou viver no inferno da ausência e da negação do amar como o fundamento de nosso viver-conviver cotidianos.

Outrossim, a tríade linguajar-conversar-refletir é considerada como aspecto da realização de nosso viver relacional em coordenações de coordenações de sentimentos íntimos, de ações e de emoções consensuais na dinâmica recursiva de nosso conviver, e como tais são parte da unidade ecológica sensorial-operacional-relacional organismo-nicho em que se realiza e conserva nosso viver humano. Ainda em relação ao viver humano, Maturana; Dávila (2015, p. 354) ressaltam que esse tema está sempre associado a:

1. Lo que respondemos cuando nos preguntamos si queremos vivir el vivir y convivir que estamos viviendo cuando nos damos cuenta de que vivimos un vivir destructor de las coherencias sensoriales-operacionales-relacionales que hacen posible nuestro vivir; 2. Lo que respondemos cuando nos preguntamos si queremos vivir el vivir que vivimos en competencia y ambición que niega nuestra ética-social fundamental de seres amorosos; y 3. Lo que respondemos cuando nos preguntamos si queremos seguir viviendo un vivir de discriminaciones que generan dolor y sufrimiento a otros seres humanos y a todos los seres vivos en general.

Em consonância com o pensamento dos autores, conforme os estudos de Visentini (2014; 2019a; 2019b; 2020), destacamos o entendimento de que as proposições apresentadas pela Biologia do Conhecer (BC) e a pela Biologia do Amar (BA), amplamente apresentadas e discutidas no decorrer da obra ora resenhada, configuram-se como uma verdadeira ruptura de natureza epistêmico-teórico-metodológica. Por fim, mas não menos importante, as palavras dos autores sintetizam algumas das principais proposições apresentadas no livro: “la existencia es un suceder operacional cognitivo en el vivir-convivir humano” (MATURANA; DÁVILA, 2015, p. 192).

Referências

- MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento** – as bases biológicas da compreensão humana. 8ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2010.
- MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, Humberto. R.; DÁVILA, Ximena. Y. **El Arbol del Vivir**. 1ª Edición: octubre 2015. Matriztica – Chile: MVP Editores, 2015, 570 p.

VISENTINI, L. **Experiências [trans]formadoras a partir de processos de ensino-aprendizagem em sujeitos aprendentes no contexto da Educação a Distância no Instituto Federal Farroupilha.** Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC). ISSN: 2446-774X. Vol. 05. N. 10, p. 391-402, 2019a. Disponível em: <<https://doi.org/10.31417/educitec.v5i10.585>>. Acesso em 02 de maio de 2020.

VISENTINI, Lucas. **O escudo de Perseu a refletir a imagem de Medusa:** o processo formativo autopoietico em narrativas autobiográficas de estudantes de pedagogia. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014.

VISENTINI, L.; SCOTT, V. **Biologia do Conhecer e Biologia do Amar:** contribuições de Humberto Maturana para a formação de professores. Revista Querubim (Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – ISSN: 1809-3264). Ano 16. N. 40. Vol. 4, p. 37-45, 2020.

VISENTINI, L.; BRANCHER, V. R. **Literatura Infantil e Formação de Professores:** Reflexões na Pedagogia EaD – ISSN: 2358-0801. TEXTURA – ULBRA. Vol. 21, p. 230-253, 2019b. Disponível em: <<https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-45-4737>>. Acesso em 04 de maio de 2020.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

RESENHA

ALVES, Solange Maria. A Pedagogia Libertadora e a Psicologia Histórico-Cultural: dialogando a educação e o desenvolvimento humano. Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano-17 - n. 30 vol. 01 - jan./jun. 2016

A ESCRITA ALÉM DO AUTOR: REVISITANDO O TEXTO

Mônica Ramos da Costa Macedo³⁸
Sabrina Guedes de Oliveira³⁹

Resumo

Esta revisão tem como objetivo visitar o texto "A Pedagogia Libertadora e a Psicologia Histórico-Cultural: dialogando a educação e o desenvolvimento humano", trazendo aos olhos dos leitores as vozes ocultas, a mensagem que não era tão clara, mas, acima de tudo, ser fiel ao propósito que a autora nos propõe de estabelecer um diálogo entre a Pedagogia Libertadora e a Psicologia Histórico-Cultural. Através desta revisão, procuramos esclarecer o tom da construção da escrita e o suporte teórico utilizado para formatar este trabalho. Apresentamos o olhar da autora ao colocar no centro da discussão o homem, esse sujeito que é histórico, político e fazedor da diferença e da transformação nos espaços atuantes.

Palavras-chave: Revisão. Diálogo. Criticamente. Homem.

O artigo traz o movimento do tornar-se homem, cidadão, na relação direta com o outro, com o mundo. Se (re)fazendo por meio do movimento de encontro com o outro, da hibridez que se estabelece nesse contato. A dialogicidade traz esse corpo teórico que faz parte do universo do homem dotado de pensamento e linguagem, tendo como ponto central o trabalho, que permite uma lapidação, um desenvolvimento do ser.

O trabalho está imerso também na concepção de humanidade e de educação, onde esta, por meio da construção de conhecimento, do pensar, do agir, se efetiva e toma corpo. Trabalho e educação caminham juntos, formando um binômio indissociável.

As teorias apresentadas no artigo contribuíram muito para o processo político das sociedades modernas, pois ambas apontaram para discussões sobre a necessidade de entender o processo de humanização da espécie humana que não é dado, mas que precisa ser construído e constituído. Concordamos com a autora que as teorias de Paulo Freire e de Lev Vigotsky são de suma importância para o campo da educação, já que a formação humana também passa por aqui.

Apresentando a teoria de Freire, a autora reafirma que o homem é o sujeito da ação, um movimento em prol da liberdade, da dignidade e de ser ele mesmo, de forma consciente de seu papel na sociedade e a construção da sua cidadania.

³⁸ Graduada em Licenciatura/Pedagogia pela UNIASSELVI- Indaial SC. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Empresarial de Chapecó – UCEFF. Especialista em Saúde Mental e Dependência Química pela Universidade Empresarial de Chapecó – UCEFF. Bacharel em Direito pela Faculdade Concórdia – FACC. Servidora Pública Federal do Instituto Federal Catarinense-Campus Concórdia.

³⁹ Mestre pela UNICARIOCA em Novas Tecnologias Digitais na Educação Professora de Monografia I - CEDERJ/UERJ/PEDAGOGIA. Ensino à Distância Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro há mais de 10 anos, com projetos premiados pela própria Rede de Ensino. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional Digital, Alfabetização, Sala de Leitura, Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores. Participante dos seguintes Grupos de Pesquisa: GEFEL e Pedagogia Histórico Crítica da UERJ. Idealizadora, fundadora e mediadora do Curso Laboratório de Aprendizagem Tecnológica pertencente ao Espaço Ação de minha propriedade. Pesquisadora em Novas Tecnologias Digitais na Educação, Formação Docente, Alfabetização e Políticas Públicas Educacionais.

Realçando a figura de Vigotsky, a autora enfatiza que ele também traz as relações sociais para essa discussão, afirmando que o homem se faz através e por meio do encontro com outros. Esse intercâmbio é necessário não somente para a aprendizagem, mas para o reconhecimento de quem é o homem de fato no contexto histórico-político-social.

A primeira convergência que a autora aponta é quanto à natureza de seus objetos de estudos, o humano:

Para ambos, o humano é um fenômeno em construção e essa construção só se efetiva nas relações sociais. Tais relações, por sua vez, porque são produtos da ação humana, não são neutras. Ao contrário, carregam as marcas das formas de organização social e das contradições que geram esse movimento. (ALVES, 2016, p.425)

Nesse sentido, a autora destaca e justifica através de outros autores no texto, a visão para além de um corpo biológico e sim de uma espécie que se constitui pelo seu fazer na materialidade, através de suas ações e reflexões sobre esse seu fazer e que, em concomitância com seus pares vai modificando e sendo modificado nessas relações cotidianas. O trabalho é uma das atividades humanas que tem esse sentido e não uma mera ocupação se sentido. E esse, é um dos aspectos que as atuais políticas econômicas baseadas no neoliberalismo, buscam aniquilar na formação humana de uma grande massa humana, dos que estão à margem dos processos, envolvidos pelas teias lodosas da desigualdade. Essa materialidade, como nos diz a autora, é que baliza essa existência:

Tais circunstâncias podem ser traduzidas ou compreendidas como sendo as condições reais de existência humana. Por sua vez, essas condições reais de existência implicam em um conjunto de situações e relações sociais que envolvem a vida humana na sua dimensão cotidiana. Dimensão esta interpretada, significada pelos sujeitos cujos lugares sociais a partir dos quais interpretam, significam e comunicam são lugares historicamente dados. É daí, desse lugar, onde se dá a relação homem-mundo, que Freire propõe que se estabeleça o ponto de partida para a construção de uma pedagogia da libertação. (ALVES, 2016, p.432)

E é pela palavra, símbolo semiótico, que essa relação com o mundo e com os outros homens vai se constituindo. As circunstâncias e condições materiais em que essas relações se dão vão consubstanciar e potencializar o campo para a pedagogia da libertação, que tem como uma de suas marcas pensar sobre o que se pensa, pensar sobre a realidade vivida e colocar a palavra refletida nas ações. A autora coloca que é nesse ponto que se aproximam linguagem e pensamento sendo mediados pelas relações e pela realidade. Contudo, essa relação não é abstrata e nem tão pouco linear, mas marcada pelas contradições e sempre com sentidos ideológicos. Assim, percebemos também uma aproximação entre o pensamento de Freire e de Bakhtin.

Diante desta união de Freire e Bakhtin, é colocado em evidência no artigo, pela autora, que o 'eu' não se esgota na própria pessoa, mas vai além, ultrapassando os espaços e tempos, já que somente tem relevância quando está no coletivo.

A partir desse coletivo social e das complexidades existentes nas teias construídas entre esses dois teóricos da educação, a autora destaca o grande compromisso que o trabalho educativo precisa, especialmente quando se tem como norte o diálogo e o dialogismo, conceitos de Freire e Vigotsky, que colocam o professor na posição de mediador desse processo de aprendizagem, onde o aluno é o sujeito ativo de seu saber, do conhecimento que se constrói.

Dentro do contexto da construção da Pedagogia Libertadora e a Psicologia Histórico-Cultural, o diálogo estabelecido pelo homem é muito mais do que consenso e concordâncias, mas embates de ideias, questionamentos, de ideologias, pontos de vista. Ir além da mensagem e dos códigos que se tem conhecimento.

A palavra proferida ou ouvida e nunca neutra propõe sentidos que se colocam na discussão entre os homens e é nesse momento em que se dão os confrontos mediados pelo momento e os lugares sociais de onde vêm. Essas reflexões são de suma importância para entendermos as relações que são constituídas no espaço escolar, e ao mesmo tempo, perceber as relações com o currículo, sabendo que esse campo irá marcar os sujeitos que estão imersos nele. Consequentemente, é pensarmos e observarmos que representações os sujeitos apresentam em suas relações, que referenciais culturais e históricos eles trazem de suas vivências e que vão balizando e entrando em confronto com seu mundo interior.

Juntando-se a esses dois pontos de vista, temos Vygotsky reforçando esses conceitos e nos possibilitando pensarmos sobre como os sujeitos vão constituindo seus conhecimentos e as relações de sua realidade vivida. Esse é um aspecto interessante para aumentar a lente interpretativa sobre as relações que se dão na escola, pois são atravessadas por essas questões. Por isso, o professor precisa refletir sobre essas considerações, pois a questão da internalização vai além dos contornos biológicos da espécie.

Freire nos faz pensar tanto sobre as relações com o currículo enquanto mediação pedagógica dentro desse cenário. Olhar para esse sujeito concreto, entender seus dilemas e contradições, suas representações, suas referências, nos permite enquanto professores, qualificar nossas mediações, procurando nos aproximarmos e entendermos suas lógicas de pensar a realidade e de dialogar. Entendemos que esse movimento no campo escolar precisa avançar para percebermos que essa proposta se amplia para uma necessidade de se pensar sobre a sociedade, provocando transformações necessárias a uma visão e atuação mais consciente frente a estereótipos, estigmas e preconceitos, que acabam por vezes nublando as ideias de um cenário social mais justo e promissor em contraposição à opressão social.

O lugar social é o espaço primordial das relações que são estabelecidas e construídas e precisa ser analisado e visto como um agente importante e necessário para que o sujeito se reconheça pertencente a um grupo e produtor de cultura, de história. Interferindo e sendo interferido por esse mesmo *locus* social.

A escola é a instituição fundamental que faz essa ponte entre o sujeito histórico, os demais espaços e indivíduos, tecendo um corpo teórico onde a ideologia perpassa essa formação.

A escola, espaço este onde a educação se realiza, não pode admitir a neutralidade, mas colocá-la no cerne das discussões que ainda travamos sobre o assunto. É uma categoria reflexiva, de pesquisa, de estudo, não sendo um simples fenômeno, mas uma realidade concreta que participa do cotidiano.

A formação de homem, de sujeito histórico, passa pela relação direta entre a educação e o trabalho, elementos estes que devem estar em consonância, já que interferem e são interferidas entre si.

O diálogo é uma fonte não somente de informação, mas de conhecimento que se produz no eu, com o outro e no/com o coletivo, tendo a linguagem como ponto forte da intelectualidade, que assim também, se mostra como elemento que caracteriza o indivíduo, o gênero humano.

As categorias de educação e trabalho que carregam no seu bojo as concepções de ensino-aprendizagem que tem por princípio elementos geradores de um conhecimento real e concreto, permitindo com isso que o homem se edifique enquanto ser social, executam de forma plena o seu papel como moventes e transformadoras da sociedade que aí está colocada.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

RESENHA

CORTELLA, Mario Sérgio; KARNAL, Leandro; PONDÉ, Luiz Felipe. FELICIDADE: modos de usar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.160 p.

FELICIDADE: MODOS DE USAR

Sandra Pottmeier⁴⁰

Melissa Probst⁴¹

Caique Fernando da Silva Fistarol⁴²

Marta Helena de Cúrio Caetano⁴³

FELICIDADE: modos de usar é uma obra disposta em 160 páginas lançada em 2019 pela Editora Planeta. O livro prefaciado pelo professor livre-docente da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Clóvis de Barros Filho, apresenta um único capítulo intitulado “Debate”. Nele, os autores desta produção, a saber: Mário Sérgio Cortella, filósofo formado na Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Medianeira, mestre e doutor em Educação com ênfase em Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, instituição esta onde atuou como professor no Programa de Pós-Graduação em Educação; seguido do historiador graduado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e doutor em História Social pela Universidade de São Paulo, professor no departamento de História pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Leandro Karnal e; Luiz Felipe Pondé, filósofo, mestre em Filosofia Contemporânea e doutor em Filosofia Moderna pela Universidade de São Paulo, professor no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, dialogam acerca do tema felicidade. Conforme ressalta Clóvis de Barros Filho (2019, p. 9) “Objeto [este] de interesse de pensadores desde sempre”.

Em tempos de polarização, de intolerância e autoritarismo, é candente a temática abordada pela obra, que, aluás, é objeto de estudo da filosofia desde a Antiguidade Clássica, a exemplo das Cartas sobre a Felicidade, na qual Epicuro (341a.C – 270a.C.), filósofo helenista recomenda: “[...] é necessário, portanto, cuidar das coisas que trazem a felicidade, já que, estando esta presente, tudo temos, e, sem ela, tudo fazemos para alcançá-la” (2002, s./p. [recurso eletrônico]).

Trata-se de uma produção voltada a qualquer público interessado pela temática, contudo, é leitura indispensável para profissionais que atuam na área da Educação, das Ciências da Linguagem, da História e da Filosofia, endereçado ainda para estudantes dos respectivos campos do conhecimento. A linguagem simples e clara prende o leitor às perspectivas filosóficas, históricas, culturais e sociais dos autores, as quais se entrelaçam a partir das citações de outros pensadores e filósofos dos quais Cortella, Karnal e Pondé (2019) tecem no decorrer desta discussão articuladas as suas histórias pessoais, das suas vivências, das suas experiências de vida, portanto, da subjetividade que os constitui e passam a constituir também o leitor. Tais reflexões e inquietações dos próprios autores instigam o leitor a fazê-las e a tê-las sobre si, sobre suas mais diferentes formas de agir, pensar, ser na sua relação sobre/com o mundo, consigo e na relação social, histórica e cultural com o outro. “A tal felicidade parece mesmo estar por trás de tudo que fazemos ou pensamos. Basta ir procurando razões para nossas decisões”, afirma o prefaciador deste livro, Clóvis de Barros Filho

⁴⁰ Graduada em Letras e mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do grupo de Estudos em Linguagem, Cognição e Educação (GELCE/UFSC). Participa do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA/UFSC). É docente na rede estadual de ensino, no município de Blumenau/SC.

⁴¹ Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Integrante do grupo de pesquisa Saberes de Si (PPGE/FURB) e docente na rede municipal de ensino de Blumenau/SC.

⁴² Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Coordenador de línguas estrangeiras na Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SEMED).

⁴³ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Professora na Universidade Regional de Blumenau e na rede particular de ensino de Blumenau/SC.

(2019, p. 10).

Nas palavras de Cortella (2019, p. 28, grifos do autor) **“A felicidade é, no meu entender, um momento de vibração intensa da vida no qual você se coloca, inclusive com a compreensão de que naquele momento já poderia morrer”**. A vibração da qual enuncia o autor é sentimento, é encontro e desencontro, é contínuo e descontínuo como é a vida, como o é o ser humano daquilo que ele realiza, faz, pensa, escolhe e assume suas consequências, ora boas, ora nem tão boas, ora felizes, ora nem tanto. Nessa perspectiva Cortella (2019) sinaliza para um ser que é humano, que erra, acerta, vive, experimenta, e vibra intensamente quando algo lhe toca a alma e o coração. Nessa direção, depreendemos que o ser humano não pode ser ou estar feliz o tempo todo, a todo momento numa constante. **“A felicidade é um desejo permanente, mas é uma circunstância provisória”** (CORTELLA, 2019, p. 25).

Pondé (2019, p. 43-44, grifos do autor) afirma que é **“impossível ser feliz se você não experimentar a misericórdia, ser você não experimentar a possibilidade de perdoar pessoas, e se você não experimentar a possibilidade de ser perdoado por pessoas. Portanto, a felicidade não é possível se você não tiver consciência de que tem culpa de muita coisa e de que faz muita coisa errada”**. O que enuncia o autor (2019) assentado no judaísmo, está relacionado ao conhecimento acerca de si e ter consciência que erramos e acertamos, portanto, vivemos. Até porque e concordando com o autor, não há pessoas perfeitas felizes. **“Pessoas perfeitas devem ser profundamente infelizes”** (PONDÉ, 2019, p. 48, grifos do autor). Pondé (2019, p. 58) vislumbra a felicidade como algo autêntico a partir das experiências vivenciadas, sentidas, apreciadas, sofridas, e assinala que **“uma das virtudes mais necessárias para a felicidade é a coragem”**. A coragem para enfrentar as adversidades, os desafios, os obstáculos com que o ser humano se depara na sua caminhada de aprendizado da vida na relação com o outro, em sociedade. Uma coragem necessária para viver as paixões das quais almejamos, desejamos, sentimentos, vivemos ou experienciamos. Coragem para assumirmos também o quão somos covardes, o quanto temos medo para agir em determinada situação ou momento de nossa vida. O quanto somos covardes com **“relação à vida, ao enfrentamento, à política”**, e assim, nos conhecermos e reconhecemos a nós mesmos, quem de fato somos, como nos constituímos nessa relação com a vida, com o outro, conforme aponta (CORTELLA, 2019, p. 102). Isso implica concordar com Cortella (2019, p. 106, grifos do autor) de que **“a felicidade tem a ver com a consciência da própria felicidade”**.

Karnal (2019, p. 148, grifos do autor) amplia o que enuncia Cortella (2019) pontuando que **“[é] fundamental reconhecer que consciência e conhecimento aumentam a felicidade, aumentam a capacidade de ser receptivo à felicidade”**. Uma felicidade que para Karnal (2019) também está relacionada a ausência, a perda, a falta. Ausência de quem gostamos, daqueles com quem convivemos, amigos, família. **“Felicidade realmente é um exercício nunca uma meta; é uma prática, é uma decisão”** (KARNAL, 2019, p. 134, grifos do autor).

Tais compreensões sobre a essa temática, valida o pensamento que reverbera no discurso desses “três tenores” conforme os nomina Clóvis de Barros Filho. Um tema, portanto, que não se encerra na obra escrita por Cortella, Karnal e Pondé (2019), porque exige sempre essa busca incessante do pensar sobre, por quê. Compreensões essas que precisam ser (re)pensadas, dialogadas, debatidas em distintos momentos da vida do ser humano em diferentes lugares sociais (na família, na escola, no trabalho, na religião, nas redes sociais, entre outros). Porque trata-se de pensar que essa vida é sempre contínuo processo de aprender e ensinar, de vibrar, de encorajar-se, de ter consciência nesse entendimento filosófico, histórico, cultural e social assumido pelos autores, inconclusa. Assim, ao passo que **“é preciso que um seja capaz de produzir e selecionar conhecimento”**, conforme afirma Karnal (2019, p. 148), é preciso também, ser humilde e colocar-se no lugar do outro nas diferentes experiências e convivências que temos e teremos ao longo dessa jornada que é vida a fim de compreendermos que somos seres únicos e irrepetíveis, assim, como o

são nossas experiências (KARNAL, 2019). Errar é humano, “[p]orque o grande direito que todos nós temos é o de errar por nós mesmos. [...] é um direito fundamental errar por nós mesmos, afundar no erro e pode pensar” (KARNAL, 2019, 149-152). Talvez essa seja a “essência” ou um possível caminho a percorrer para empreender e compreender o que é a felicidade e o que ela não é.

Referências

EPICURO. **Cartas sobre a felicidade (a Meneceu)**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2002 [ePUB].

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020