



# RevistaAleph

ISSN 18076211  
ANO XII  
NÚMERO 23  
JULHO DE 2015



Foto: Douglas de Paulo

Capa: Rejany dos S. Dominick

## *Políticas e Práticas na Escola: desafios instituintes*

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

RUA MARCOS VALDEMAR BLOCO D FACULDADE DE EDUCAÇÃO - 5º ANDAR  
TELEFONE: 2629 2706 E-MAIL: [revistaleph@yahoo.com.br](mailto:revistaleph@yahoo.com.br)  
HOMEPAGE: <http://revistaleph.uff.br/> FACEBOOK: ALEPH.BRASIL.7

Ficha catalográfica na Biblioteca Central do Gragoatá

R454 Revista Aleph / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. – Ano 1, n. 1 (jun. 2004) - . Niterói: UFF, 2004 - .

v. : il.

Dois números por ano (jul., dez.): ano 5, n. 16, dez. 2011- .

Irregular: ano 1, n. 1, jun. 2004-ano 5, n. 15, ago. 2011.

Modo de acesso: Word Wide Web.

Disponível em: <http://www.revistaaleph.com>.

ISSN 1807-6211.

1. Educação. 2. Ensino. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

CDD 370

## *Conselho Científico*

### *Nacional*

Célia Linhares – UFF  
Cecília Coimbra – UFF  
Clarice Nunes – UFF  
Eliana Yunes – PUC-Rio  
Elizabeth Barros – UFES  
Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ  
Maria Cristina Leal – UERJ  
Sílvio Gallo – Unicamp  
Solange Jobim – PUC-Rio

### *Internacional*

Adriana Püiggrós – Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Maria Nazaret Trindade – Universidade de Évora, Portugal  
Thamy Ayouch – Université Lille III, Paris VII, França

### *Editores Associados*

Estela Scheinvar – UERJ/FFP  
Eugênia da Luz S. Foster – UNIFAP  
Inês Bragança – UERJ/FFP  
Luiz Fernando C. Sangenis – UERJ/FFP  
Mairce da Silva Araújo – UERJ/FFP  
Maria Tereza Goudart Tavares – UERJ/FFP  
Maria Lucia R. Müller – UFMT

### *Editores Científicos e Executivos*

Léa da Cruz – UFF  
Rejany dos S. Dominick – UFF

### *Conselho Editorial*

Bruna Molisani F. Alves – UERJ/FFP  
Cássia Maria de Oliveira – UFRRJ  
Célia Linhares – UFF  
Dagmar de M. Silva – UFF  
Léa da Cruz – UFF  
Rejany dos S. Dominick – UFF

### *Imagens*

**Capa:** Foto de Douglas de Paulo  
**Páginas iniciais:** Foto de Gabriela Dominick

## *Bolsistas Extensão UFF*

Ana Caroline Rodrigues Sousa – Pedagogia  
Fernanda Nepomuceno – Pedagogia  
Lorena Duarte Rosa – Pedagogia  
Suelen Cristina G. da Silva – Letras

## *Avaliadores deste número*

Adonia Antunes Prado – UFRJ  
Anabelle Loivos C. C. Sangenis – UFRJ  
Ana Maria Padilha – Unimep  
André Augusto Pereira Brandão – UERJ  
Andréa Cardoso Reis – UFF/Pádua  
Adriana Hoffmann – UNIRIO  
Bruna Molisani F. Alves – UERJ/FFP  
Cássia Maria de Oliveira – UFRRJ  
Cristina Maria C. Delou – UFF  
Cristina Lúcia Maia Coelho – UFF  
Dagmar Mello e Silva – UFF/Angra  
Dayala Paiva de M. Vargens – UFF  
Edith Ione dos Santos Frigotto – UFF  
Gabriela Rizo – UFRRJ  
Inês Ferreira de S. Bragança – UERJ/FFP  
José Antonio Supulveda – UFF  
Lea de Lourdes Calvão da Silva – UFF  
Lenaura Vasconcellos – UFF  
Lilian Maria P. de C. Ramos – UFRRJ  
Lucia de Mello e S. Lehman – UFF  
Luciana Esmeralda Osteto – UFF  
Mairce da Silva Araújo – UERJ/FFP  
Márcia Denise Pletsch – UFRRJ  
Márcia Soares de Alvarenga – FFP/UERJ  
Margareth Martins de Araújo – UFF  
Maria Vitória Pardal – UFF  
Monica Vasconcellos de O. Faria – UFF  
Nelma A. M. Pintor – FME-Nit. /U. E. de Sá  
Ney Luiz Teixeira – SESO - UERJ  
Rejany dos S. Dominick – UFF  
Solange S. Ferreira – FME-Nit./ISAT  
Sonia Maria da C. Barreto - UFRP  
Valdelúcia Alves – UFF

**Diagramação:** Rejany dos S. Dominick

## ORIENTAÇÕES PARA O ENVIO DE ARTIGO PARA A REVISTALEPH

... É preciso investir, entre outras frentes de construção social e educativa, nos movimentos de autonomia e teorização dos professores, na busca de práticas criadoras que busquem contribuir para a melhoria da escola pública, socializando os processos de encaminhamentos com que as escolas vão afirmando a possibilidade e a existência (infelizmente, às vezes de forma fugaz) de outras escolas e sistemas escolares.

**Célia Linhares**

Os artigos devem ser encaminhados por meio do OJS, acessando a página <http://revistaleph.uff.br>. Os autores devem procurar, na coluna ao lado esquerdo o item INFORMAÇÃO PARA AUTORES e seguir os passos para envio.

### **Regras gerais:**

Os autores são responsáveis pela observação e cumprimentos das normas culta da Língua Portuguesa no texto e da língua estrangeira na qual elabora o resumo.

Os autores devem indicar, em nota de rodapé junto ao título, se o texto foi apresentado em Evento Acadêmico e/ou se resulta de dissertação de mestrado, tese de doutorado ou de projeto de pesquisa financiado por órgão público ou privado.

### **Filiação temática ou pertinência:**

A RevistAleph privilegia a socialização de artigos que tratem dos movimentos de criação de uma outra escola, de um outro ensino e de uma outra educação que se articulem a dimensões éticas, estéticas, democraticamente includentes, nos diferentes tempos/espacos, a que vimos chamando de Experiências Instituinte.

### **Qualidade das teorizações:**

Os argumentos deverão ser desenvolvidos com originalidade e respaldarem-se no diálogo com pensadores que estabeleçam interlocuções com a área de Educação ou de Ensino da CAPES.

### **Direitos e deveres do autor:**

- É dever do autor informar em nota de rodapé se o texto ou parte do texto já foi publicado em anais de encontros científicos ou em espaços não acadêmicos da web.
- Pode indicar (como sugestão) em qual sessão da revista gostaria de ver seu artigo publicado.
- É preciso atentar para as condições legais e éticas da utilização de imagens, de citação de nomes e da veracidade dos fatos informados.
- Quando da utilização de imagens que não sejam de sua autoria, é importante que cite a fonte e verifique se as mesmas têm reserva de publicação, visto que é de sua responsabilidade todo o conteúdo de seu artigo.
- Compreendemos que ao encaminhar o artigo para publicação o autor está concordando em compartilhar sua produção pela internet sem receber qualquer valor pecuniário, respeitando-se os direitos autorais.
- É importante que o projeto que dá origem ao artigo esteja registrado no Comitê de Ética de sua instituição de origem, especialmente aqueles que trabalham com informações sobre humanos.

## Normas de formatação para envio de artigos

**Papel:** formato A4

**Margens:** Todas as margens 03 cm.

**Título:** Centralizado, espaço simples, negrito, Calibri 14, em caixa alta. Espaço entre o título e os autores 1,5, tamanho 12.

**Sub-títulos** (o que inicia as partes do texto): em negrito, calibri 12, dois espaços após o item anterior e um espaço antes do parágrafo seguinte. Norma culta da Língua. Usar controle de linhas órfãs e manter com o próximo.

**Autor (es):** (não esqueça de suprir o nome dos autores em “manuscrito” – arquivo que será enviado para avaliação cega): Parágrafo simples: alinhamento à direita. Sem espaço entre dois ou mais autores. Fonte: Calibri 12. Incluir nota biográfica de rodapé com a formação do autor, área de pesquisa; instituição de origem e e-mail (Calibri 10 – justificado).

**Resumos (obrigatórios no “manuscrito” – arquivo submetido para avaliação):** em Português e em outra língua opcional (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, etc.), com até 800 caracteres (com espaço), em espaço simples, sem citações e parágrafo único. Colocar um espaço simples entre autor e resumo. Fonte: Calibri 12.

**Palavras-chave:** 3 a 5, em português e outra língua. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12. Seguida do resumo, com espaço.

**Corpo do texto:** Parágrafo Justificado; Recuo da primeira linha do parágrafo: 1,5; **Fonte:** Calibri/ tamanho 12; Espaçamento: 1,5, sem espaço antes ou depois;

**Citações:** Até 3 linhas, no corpo do texto com aspas. Mais de três linhas: em parágrafo recuado, à direita, em 4 cm da margem esquerda, espaço simples. Incluir um espaço simples antes e depois, sem aspas. Fonte: Calibri /tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <http://www.trabalhosabnt.com/regras-normas-da-abnt-formatacao/nbr-10520>

**Notas no rodapé.** Tamanho 10, justificadas.

**Referências:** apenas para autores citados e segundo normas da ABNT, Calibri, tamanho 11, espaço simples, com espaço de uma linha antes de cada obra citada. Justificado.

**DICA**  
acesse

<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/about/submissions#authorGuidelines>

### POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

# SUMÁRIO

<b>EDITORIAL</b>	<b>p. iv</b>
<b>DOSSIÊ TEMÁTICO</b>	
<b>1- Experiências instituintes na Educação Infantil: compartilhando experiências</b>	<b>p. 01</b>
Andrea Cardoso Reis, Pablo de Vargas Guimarães, Célia Maria Lira Jannuzzi	
<b>2- Duas questões em debate: o aluno-leitor contemporâneo e o campo literatura infantil</b>	<b>p. 17</b>
Lauren Marchesano	
<b>EXPERIÊNCIAS INTUITIVAS</b>	
<b>3- Programa e aperfeiçoamento do desempenho (PAD): identificando fragilidades e potencializando forças</b>	<b>p. 32</b>
Kátia Regina Xavier da Silva e Ana Patrícia da Silva	
<b>4- O Software Alfabetização fônica no Contexto da Inclusão: um estudo de caso com alunos com deficiência intelectual</b>	<b>p. 50</b>
Cristina Lúcia Maia Coelho e Aimi Tanikawa Oliveira	
<b>PULSAÇÕES E QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS</b>	
<b>5- Da lei à lida: o trabalho do pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do sudeste de Minas Gerais</b>	<b>p. 67</b>
Patrícia Vieira Bonfim, Debora Mota Marques e Geovani Falconi Glória	
<b>6- Formação de professores nas políticas curriculares: a identidade docente em questão</b>	<b>p. 86</b>
Clarissa Bastos Craveiro e Verônica Borges	
<b>7- Formação de professores para o atendimento educacional especializado: políticas e práticas instituintes de inclusão</b>	<b>p. 103</b>
Mônica Pereira dos Santos, Mylene Cristina Santiago e Sandra Cordeiro de Melo	

Mais uma edição da RevistAleph e com ela se apresentam múltiplas questões que transbordam do conjunto de artigos. São textos permeados de instigações, de dúvidas, que narram mergulhos de educadores nos espaços escolares. Da realidade de diferentes instituições educativas nas quais se cruzam sonhos, perplexidades, desencantos, mas, especialmente, se apresentam infinitas possibilidades de realização, emergem pistas para que se possa compreender o fenômeno educativo em sua riqueza, em uma dimensão ao mesmo tempo mais humana e mais alicerçada no conhecimento. Eis porque, neste número, buscamos como foco as discussões sobre a escola: campo de possibilidades, conflitos e realizações. Neste espaço os desafios impulsionam a transgressão do meramente cristalizado, deixando vir à tona as possibilidades de ruptura com velhos modelos, como fenômenos ricos em interfaces. É, portanto, de redescoberta, de movimentos que provocam reelaborações constantes que tratamos. As questões trabalhadas nascem das práticas educativas, que revelam um infinito mundo possível, onde o conhecimento tem caráter estruturante, onde a poesia do viver se vivifica nas ações que fazem da educação um *conhecer-saber* que poetiza a própria vida. Falamos de processos que se potencializam e, simultaneamente, são potencializadores da autonomia para reinventar-se, na contramão das tiranias que perpetuam o já feito, campo fértil para a intercambiação de saberes e promessas.

O Dossiê Temático nos oferece dois artigos produzidos a partir de diferentes realidades. O primeiro discute a educação infantil a partir do entrecruzamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Trata-se de uma experiência desenvolvida como prática pedagógica em que o projeto dá vida ao currículo rizomático, em que todos são seres aprendentes, rompendo-se com as hierarquias de saberes. Especialmente as crianças revelam lógicas próprias do aprender e do ensinar. O texto oferece pistas sobre a potencialidade do brinquedo e do imaginário infantil. Nesta mesma linha, o segundo artigo elege a literatura como objeto e a criança como sujeito, narrando uma experiência educativa apoiada na Estética da Recepção. A produção literária com e para a criança se constitui em uma travessia com sentidos existenciais.

A sessão Experiências Instituintes oferece ao leitor duas discussões das mais atuais, tanto em relação à política educacional, como em relação às iniciativas mobilizadoras de novas práticas educativas na escola, especialmente quando aborda a inclusão.

Os dois artigos tratam de inclusão no sentido mais pleno. O primeiro tem como foco um movimento instituinte surgido no contexto da formação de professores e profissionais de Educação Física realizado em uma instituição privada de ensino, situada no Rio de Janeiro, mais especificamente na Baixada Fluminense. Visou contribuir para a ampliação e aprimoramento do desempenho dos estudantes, no que se refere aos saberes, fazeres e valores profissionais.

O segundo aborda a educação inclusiva *stricto sensu*, por meio de uma experiência. Trata-se de um projeto desenvolvido com o uso de programas computacionais lúdicos, ferramenta de intervenção no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual. As autoras tratam da metacognição e da autorregulação como possibilidade de controle das ações desenvolvidas pelos próprios estudantes. Seus resultados revelam que o projeto instigou professoras da escola para uma utilização mais ampla do equipamento disponível.

Na sessão Pulsações e Questões Contemporâneas estão três artigos que tratam, a partir de ângulos distintos, da formação (e também da ação) de professores. O primeiro estabelece uma linha comparativa entre aspectos legais que norteiam a formação e a atuação do pedagogo. A distância entre a lei e a vida emerge deixando clara a prioridade dada às ações administrativas em detrimento das pedagógicas, indicando a necessidade de dar corpo à formação continuada dos pedagogos. O artigo seguinte apresenta um estudo sobre políticas de formação de professores em dois tempos históricos recentes da educação no Brasil, delineadas pelo MEC, nos períodos FHC e Lula. O último artigo desta edição volta a tratar da educação inclusiva. O texto relata resultados e análises de uma pesquisa desenvolvida em quatro municípios do Rio de Janeiro em relação à formação de professores. Como uma pesquisa colaborativa, o trabalho avalia o programa que implementa as Salas de Recursos Multifuncionais, revelando potencialidades e dificuldades encontradas pelos sujeitos da escola. Destaca, sobretudo, as barreiras existentes no seu cotidiano. Vale destacar no relato a essência da participação que se fez presente como grupo focal.

Assim, este número deixa a quem se debruça sobre o rico material publicado a sensação de que é preciso avançar em análises como as que aqui se apresentam. Degustem, saboreiem porque, como afirma Célia Linhares, o saber tem sabor. Neste caso, sabor de “quero mais”. Boa leitura!

As editoras

#### APOIOS



## EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS <sup>1</sup>

Andréa Cardoso Reis<sup>2</sup>  
Pablo de Vargas Guimarães<sup>3</sup>  
Célia Maria Lira Jannuzzi<sup>4</sup>

### Resumo

Este artigo narra experiências no âmbito de um projeto PIBID-CAPES. As experiências ocorreram na interface ensino, pesquisa e extensão em uma escola no interior do estado do Rio de Janeiro. Buscávamos a compreensão do cotidiano que envolve a vida da e na escola. Vivenciávamos a prática pedagógica partindo do rompimento de cadeias disciplinares tanto no espaço acadêmico quanto escolar. A partir de observações do cotidiano escolar e construção de projetos de trabalho, um currículo rizomático instituía-se. Educadores e crianças aprendiam juntos. Rompia-se uma hierarquia de saberes e lógicas lineares reproduzidas no processo educativo. As crianças revelavam suas próprias lógicas do aprender e do ensinar e eram elas que avaliavam os adultos nas suas brincadeiras.

**Palavras-Chave:** experiências, ensino, escola

### Résumé

Cet article relate des expériences au sein d'un projet PIBID-CAPES. Les expériences ont eu lieu dans l'interface entre enseignement, recherche et extension universitaire, dans l'école et de la vie de l'école. Nous vivions la pratique pédagogique à partir de la rupture des chaînes disciplinaires, aussi bien à l'université qu'à l'école. D'après des observations de la vie quotidienne de l'école et des élaborations de projets de travail, un programme rhizomique se développait. Les éducateurs et les enfants apprenaient ensemble. La hiérarchie de savoirs et la logique linéaire reproduites dans le processus éducatif se rompaient. Les enfants révélaient leurs propres logiques d'apprentissage, d'enseignement et, dans leurs jeux, évaluaient les adultes.

**Mots-clés :** expériences, enseignement, école

<sup>1</sup> Artigo baseado em relatório técnico enviado do Programa de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID-CAPES entre os anos de 2011-2013).

<sup>2</sup> Graduada em Psicologia e Doutora em Educação (UFF). Departamento de Ciências Humanas. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. Universidade Federal Fluminense. [andreainfes@gmail.com](mailto:andreainfes@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduado em Música (UNIRIO). Doutor em Educação (UERJ). Departamento de Ciências Humanas. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. Universidade Federal Fluminense. [pablodvg@gmail.com](mailto:pablodvg@gmail.com)

<sup>4</sup> Graduada em Biologia e Pedagogia. Departamento de Ciências Exatas, Biológicas e da Terra - Mestre em Educação. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. Universidade Federal Fluminense. [cmlj2012@gmail.com](mailto:cmlj2012@gmail.com)

### **Genealogias de um processo instituinte...**

Vasculhamos palavras, sentidos, que pudessem expressar nossas experiências vividas no Projeto PIBID durante os anos de 2011 a 2013, e encontramos no fragmento de Abranches um pouco daquilo que vivemos, compreendemos, compartilhamos dessa experiência. “À margem!” É justamente o nome dos caçadores ribeirinhos. Àquele lugar de encantos. É um lugar fértil, de boa caça, denso de criaturas humanas – Gente que se desloca cautelosamente”. (ABRANCHES apud PADILHA, 2007, p. 169).

“À margem!” Marginalizados foi assim que nos sentimos. Da construção do projeto à avaliação das atividades ocorridas no triênio 2011-2013, no interior da Escola Municipal de Educação Infantil onde foi desenvolvido, pudemos perceber a densidade do humano. Isto é, pensar a escola e o espaço educacional para além de práticas de ensino que instrumentalizam e interpretam conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, e que tentam localizar em professores e crianças, problemas, faltas ou dificuldades.

Buscamos, por meio de práticas dialógicas, a compreensão das malhas do cotidiano, as tensões e intenções que envolvem a *vida da escola*, a *vida na escola*. Como caçadores ribeirinhos, percebemos que havia vida dentro da escola. Uma vida pulsante, uma vida composta por culturas locais, sem contornos precisos cuja potência podia ser expressa na alegria, na dor, no choro, no ânimo e no (des)ânimo das criaturas humanas que habitavam aquele terreno fértil.

O ano de 2011, “denso” e “tenso” em termos de reformas políticas, questões conjunturais que adiaram, inclusive, nossa chegada à escola, não foi por isso menos (in)tenso. Do processo de seleção de bolsistas e dos primeiros contatos da coordenação do projeto com a escola até a sensibilização e compreensão do que significaria a implementação do Projeto PIBID foi um longo percurso que ainda continua...

No ano de 2012 o programa ganhou mais vida quando o projeto “Música, Cultura e Educação” entrou na universidade e na escola, e quando os “Ciclos Temáticos das Ciências na Educação Infantil” trouxeram mais fôlego às formações continuadas na escola.

Percebíamos nessas ações, práticas instituintes, movimentos coletivos que se estabeleciam como terreno de aprendizagem tanto na formação das futuras professoras, bolsistas do projeto, quanto para as professoras e equipe pedagógica que atuavam na escola.

Na universidade nem sempre se evidencia a relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, e nós tentávamos dialogar com esses elementos que compunham indissociavelmente nossa prática e que apontavam para a transdisciplinaridade. Uma realidade que merece ser destacada, posto que ainda vivemos em prisões conceituais que insistem em nivelar e conservar territórios disciplinares.

Birman (2008), na apresentação ao livro de Claudine Haroche *A condição sensível: formas e maneiras de sentir no Ocidente*, comenta a dificuldade de ultrapassarmos esses “contornos disciplinares”

nos confins de cada disciplina, sempre existe algo que provoca ruído na leitura de certas temáticas, e, que por isso mesmo, exige a interlocução com outras disciplinas para a sua devida elucidação teórica. De um lado, a existência de ruídos evidencia os limites epistemológicos das disciplinas; de outro, indica uma ampliação do campo de indagação teórica e a constituição de novos estilos de pesquisa (p.13).

A escrita e prática acadêmica *fala e escreve* sobre *transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade*, mas esse discurso ainda alcança de forma muito incipiente as práticas dos discentes em formação, e por que não dizer *a escuta e o discurso* da escola que viveu durante muito tempo reclusa no espaço e no discurso disciplinar.

Num trabalho de coordenação compartilhada, tentávamos construir na porosidade das diferentes áreas de conhecimento um terreno fértil em que

se pudesse respirar a realidade do que significa a prática pedagógica partindo do rompimento dessas cadeias disciplinares que são gestadas no próprio espaço acadêmico.

E os anos de 2012 e 2013 nos mostraram que esses diálogos eram possíveis. Diálogos com a Filosofia, com a Música, com as Ciências Naturais, com a Física, nos mostravam a circulação e o atravessamento dos saberes entre a escola e a universidade.

Consideramos importante retomarmos aqui a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão para compreender a dimensão de um programa de iniciação à docência. Um programa institucional que além de incentivar a prática discente e, com isso, o componente de Ensino nas Licenciaturas, nos provoca a Pesquisa e Extensão, num entrelace entre atividades que envolvem a comunidade acadêmica e a comunidade local (compreenda-se aqui a comunidade escolar e por extensão as próprias famílias, secretarias municipais e estaduais de educação), transversais e colaboradoras na realização desse programa.

Como um programa, muito mais que um projeto, o PIBID trouxe a oportunidade da compreensão do espaço educacional capaz de redimensionar a relação entre aquilo que é produzido no cotidiano da escola e aquilo que é produzido no espaço formal da universidade. Coordenadores, Supervisores, Bolsistas são surpreendidos cotidianamente com realidades no espaço escolar que se movem, configuram e se reconfiguram em expressões que envolvem as dinâmicas do afeto, que atravessam as relações humanas e que se modificam nos olhares em relação à prática e à interpretação da vida escolar.

Esse é outro ponto que precisa ser destacado. Competência técnica e eficácia são elementos constantemente mencionados em relação à formação inicial e contínua dos professores. No entanto, o mal-estar docente, a psicodinâmica dos afetos que envolvem a prática pedagógica, é pouco mencionada no âmbito da formação docente. Sem desconsiderar as políticas

públicas de incentivo à formação dos professores, a profissionalização do professor esbarra em questões éticas e morais que se tornam muito complexas quando da sua chegada à escola.

Ao entrar no espaço escolar, ao iniciar sua vivência com outros profissionais, ao receber cerca de vinte ou trinta crianças de culturas familiares e locais diferenciadas, incluindo sua própria cultura e a dos outros professores, começa-se a perceber que não existem respostas prontas para seus questionamentos e dificuldades, que o conhecimento acadêmico produzido não é estanque, e que é preciso, sem clichês ou modismos, reinventar a prática a cada dia.

Mas essa prática não diz respeito somente às atividades que o professor iria construir junto às crianças, ela precisa ser reinventada também no âmbito das relações humanas, políticas, da escuta, da coletividade.

Essa é uma das dimensões que envolvem o PIBID, a do reconhecimento de um programa que não está pronto, não pode esperar respostas rápidas ou precisas porque não é assim que as relações pedagógicas acontecem. As aprendizagens são processuais e acontecem em todos os níveis

### **Experiências Instituintes em gestão**

A “experiência” do PIBID atravessa a todos que estão envolvidos neste Programa, dentro da Escola e dentro da Universidade. Aliás, a partir de um determinado momento, que não é possível prever ou definir, uma “experiência instituinte” atravessa o curso de nossas vidas. Já não é possível precisar os limites da escola e da universidade, estamos a partir daí, desterritorializados.

Fazíamos a escola na universidade e a universidade na escola, não sem obstáculos e nem sem dificuldades. Nossa “experiência” na escola era uma extensão da Universidade, e nossa “experiência” na Universidade era

uma extensão da escola. Uma experiência que inspirava aos nossos sentidos um gosto doce e amargo ao mesmo tempo.

Doce, quando descobríamos, nas linhas de fuga, as epistemologias e estratégias que as crianças utilizavam para construir a escola que queriam. Amarga quando presenciávamos a sujeição dos educadores e o desânimo frente às políticas colonizadoras de seus corpos e mentes que os impediam de criar rotas diferentes para aprender e ensinar.

Nessa dinâmica de experiências e afetos, atravessamento de diferentes saberes, experiências de trabalho na escola, terrenos férteis descobertos não podiam ser silenciados.

Larrosa (2011) nos confronta com o saber da experiência e o saber da ciência, fazendo-nos refletir sobre os obstáculos que ambos enfrentam nas relações de poder que circulam no interior da escola.

nos modos de racionalidade dominantes, não há saber da experiência, não há razão da experiência, não há linguagem da experiência, por mais que, desde essas formas de racionalidade, haja um uso e um abuso da palavra experiência. E se existe, se trata de uma linguagem menor, particular, provisória, transitória, relativa, contingente, finita, ambígua, ligada sempre a um espaço e a um tempo concreto, subjetivo, paradoxal, contraditório, confuso, sempre em estado de tradução, como uma linguagem de segunda classe, de pouco valor, sem a dignidade desse saber da teoria que diz, em geral, o que é e o que deveria ser. Então, o primeiro a se fazer, me parece, é dignificar a experiência, reivindicar a experiência, e isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida<sup>5</sup>... (p.24).

Pudemos observar esse conflito, logo de início, na própria concepção que se tem dos espaços-tempos da escola.

---

<sup>5</sup> Citado pelo mesmo autor no texto "Experiência e Alteridade em Educação, a partir de *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*" foi publicado no Brasil em 2004, no livro *Trajatórias e perspectivas da formação de educadores*, pela Editora UNESP.

Guimarães e Reis (2011), na investigação *Aula ou Atividade na Educação Infantil?*, observam a dificuldade que a escola tem de conceber o “tempo das infâncias” que atravessa os espaços da escola.

Essa tem sido uma das questões norteadoras, uma vez que o significado de *aula* tem sido representado como a de um *aprimoramento* de práticas em tempo e espaço determinados. Tentamos descaracterizar a noção de *aula*, quando esta se adere a uma visão preparatória e conteudista em detrimento do direito da criança experimentar as relações com o espaço-tempo do brincar e das narrativas da sua cultura local (p.01).

Perguntas constantes ecoavam: *Vão dar aula hoje? Qual o plano de aula? Sobre qual conteúdo será a aula? Quanto tempo vocês precisarão para a aula?* As construções discursivas sugeriam aos nossos ouvidos que a concepção desse espaço-tempo escolar vivido naquela escola destoava da concepção de espaço tempo das crianças.

Foucault (2004) nos recorda essa genealogia, ou seja, como historicamente foram sendo organizados o espaço e o tempo escolares.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. J. -B. de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna dos pais. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente "classificador" do professor (p. 126).

As questões: *Vão dar aula hoje? Qual o plano de aula? Sobre qual conteúdo será a aula? Quanto tempo vocês precisarão para a aula?* já citadas anteriormente, não sugeriam apenas o esquadramento dos espaços físicos e de um tempo cronológico. Nessa trama discursiva deslizavam questões relacionadas a uma concepção curricular unilateral e hierárquica.

Gallo (2000) nos lembra que a formação dos estudantes, e aqui nos referimos às crianças da Educação Infantil, não acontece a partir da assimilação de discursos, mas a partir de uma experiência microsocial vivida que leva esse sujeito a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos outros sujeitos que participam com ela desse microcosmo cotidiano.

Estamos falando aqui de uma dimensão ética, que percorre todos os conteúdos escolares e que não é admitida como um conteúdo, muito menos vista como integradora e transversal a esse mesmo currículo.

O que estamos sinalizando é que a ideia de currículo corrente nas escolas ainda é concebida como um conjunto fragmentado de saberes que precisam ser reunidos em planos de aula bem determinados e definidos precisando caber em 08 meses letivos.

Nossas observações apontavam para a dificuldade de romper com essa lógica compartimentada, mas, ao mesmo tempo, o trabalho em equipe, o desejo de transformar uma realidade que se mostrava estanque e cristalizada, rompendo os limites de um tempo contínuo, uma visão de saberes e um currículo hierarquizado.

### **Experiências em trans(formação): projetos instituintes**

Considerando a proposta desenvolvida pelo PIBID, no contexto da escola de Educação Infantil relatada por esta investigação, observamos a importância do trabalho com projetos.

Os projetos vêm sendo utilizados como forma de metodologia de trabalho e com bastante ênfase nas práticas educativas em Educação Infantil. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que representam orientações curriculares para esta modalidade, tiveram grande influência na difusão das “abordagens de projetos”.

Atualmente, não só as escolas de Educação Infantil como outros níveis da Educação Básica e Ensino Médio têm utilizado essas metodologias como uma forma de pensar o currículo escolar de forma abrangente e integrada.

Dois dos projetos desenvolvidos na escola se inspiraram nesta abordagem, embora não tenham tido a preocupação de se apoiarem diretamente em aportes teóricos sobre essa metodologia que determinassem sua realização.

Uma metodologia que enfatize projetos de trabalho, como sinaliza Hernandez (1998), traz um olhar para o currículo que valoriza problemas numa dimensão transdisciplinar e não conteúdos ou disciplinas. Segundo o autor, os projetos de trabalho abrangem temas ou problemas de interesse negociados ou compartilhados com a turma, envolvendo perguntas, pesquisas de temas, conhecimento construído, grupos de trabalho, estudo da realidade cotidiana e comunitária, a ideia do professor como mediador, além de avaliações processuais.

Entre outras questões e situações trazidas por essa abordagem, o autor menciona questões de ordem epistemológica confrontando educandos

e educadores como a própria ideia de currículo, uma vez que para Hernandez (1998, p. 58) a metodologia em questão traz como alguns de seus objetivos:

*- questionar toda forma de pensamento único, o que significa introduzir a suspeita e questionar a realidade baseada em verdades estáveis e objetivas;*

*- reconhecer, diante de qualquer fenômeno que se estude, as concepções que o regem, a realidade que representam e as representações que tratam de influir nela;*

Portanto, na busca por romper com lógicas compartimentadas, um grupo de bolsistas compreendeu a necessidade de desenvolver projetos de trabalho. Um desses projetos foi intitulado *Pequenos Cientistas e Dinossauros*.

Esse projeto “nasce” em uma roda de conversa sobre “ser cientista”. O que é ser um “cientista”?

Em uma das conversas era trabalhada a letra D, de dinossauro. Foi então que se decidiu trabalhar a temática “Dinossauro” no projeto.

A inspiração para a roda de conversa veio das "comunidades de investigação", pensadas por Matthew Lipman em seu modelo de filosofia com crianças. A partir da leitura de textos, as crianças elaboram suas próprias perguntas sobre o que foi lido, expondo-as para o grupo. A investigação gira em torno das questões iniciais e de outras geradas ao longo do diálogo.

Após o levantamento de temas e problema, foram propostas algumas experiências como o trabalho com paródia de música, a montagem do mapa do Brasil associada a imagens de fósseis, previamente preparadas em cubos de gelo, localizando-as em diferentes regiões do país. Como suporte a essas atividades foi utilizada a contação de histórias.

Na parte da observação dos fósseis, foi solicitada às crianças uma descrição detalhada a fim de que pudessem reproduzir nos seus registros o que haviam compreendido sobre essas estruturas. Foi utilizada, também,

argila para construção dos contra-moldes usando as miniaturas colecionadas pela turma.

Em seguida, alguns “ossos” construídos foram escondidos na areia do parque da escola com a intenção de que as crianças fizessem uma busca para posterior estudo, como fazem os paleontólogos. Nesta atividade, de cunho científico, as crianças precisariam observar, discutir e salientar texturas, suas diferenças e semelhanças bem como a função de cada espécie observada. As bolsistas relataram que as crianças ficaram muito interessadas pelo dinossauro brasileiro. Então, confeccionaram algumas máscaras e dobraduras da cabeça de (pterodátilo) para brincar.

A atividade foi encerrada com o filme: “Meus amigos dinossauros”, que gerou algumas exemplificações e debates relacionados aos tipos de lixo, o que fazemos com eles e como podemos utilizá-los para fazer o dinossauro.

As bolsistas relataram que através das rodas de conversa, grupos de discussão, podiam tratar mais abertamente com os alunos sobre o que eram fósseis e assim pensar em outras possíveis atividades. Perceberam também a capacidade de organização e a noção de escolha por votação.

Era utilizada a encenação na brincadeira para construir e explorar o conhecimento desenvolvido ao longo das pesquisas sobre dinossauros. As licenciandas destacavam nos seus relatos a capacidade de realização de trabalhos em grupo, e a articulação entre diferentes disciplinas trabalhadas por meio da experimentação de diferentes matérias, criando diálogos e histórias com as cabeças de dinossauros. Algumas questões levantadas após a exibição do filme relacionavam-se à situação da produção de lixo do município, reportando-as ao tema da reciclagem.

As crianças mostram que o conhecimento não pode ser “partido” em suas cabeças. E a proposta da metodologia de projetos nos permitiu enxergar crianças *ensinantes-aprendentes* como protagonistas dos seus processos de aprendizagem. Para elas o projeto não se restringia à escola. Por conta

própria, em suas casas, se aprofundavam em suas pesquisas. Motivação intrínseca, livre da lógica da obrigação, do dever, da sanção. O conhecimento das crianças sobre dinossauros ultrapassou em longe o das professoras.

O alcance do projeto não se limitou a alunos e professores. As mudanças de comportamento e atitude das crianças era tão marcante que começou a chamar a atenção de toda a comunidade escolar, desde o pessoal da manutenção e limpeza até os funcionários da cozinha.

Em um outro projeto desenvolvido na mesma escola, mais uma “experiência” nos apontava essa partilha de saberes.

Pinto (2014) e Garcia (2014) desenvolveram coletivamente um projeto de trabalho que foi intitulado *Alimentação Saudável*, em que a primeira proposta foi o desenvolvimento de uma atividade sobre alimentação que teve como etapa inicial uma roda de conversa para saber o que as crianças conheciam sobre o assunto e seus hábitos, depois fazer uma ilustração do alimento que mais gostavam.

Foram realizadas atividades como construção de quebra-cabeças sobre frutas, contato com algumas frutas para que as crianças pudessem conhecer a textura, o cheiro, o sabor, as cores, os tamanhos e formas. A partir de então, as atividades seriam planejadas de acordo a imaginação e autonomia das crianças, de forma que houvesse interação entre as áreas de conhecimentos. As rodas de conversa se estendiam de forma produtiva e prazerosa, pois todos queriam falar de suas experiências alimentares.

Através dessa conversa, percebeu-se que certos tipos de alimentos eram comuns para uns e estranhos para outros. O jogo da memória foi uma novidade, pois as crianças nunca realizaram esse tipo de atividade. Tiveram um pouco de dificuldade em brincar de acordo com as regras, visto que era a primeira vez em que foram desafiados a trabalhar em grupo e esperar por sua vez. Ao longo da brincadeira, conforme viravam uma cartinha, elas descobriam um tipo de alimentos e foram se familiarizando.

No decorrer das atividades com as frutas, surgiu a curiosidade sobre as sementes e as bolsistas levantaram algumas questões para a atividade seguinte. Para que servem as sementes? O que era preciso para ela crescer?

Em outra roda de conversa, quando as bolsistas perguntaram: "o que era preciso para as plantas crescerem?", e deram a dica do que se bebia todos os dias no lanche ou na hora das refeições. Uma delas disse que a semente precisava de suco. Esse pensamento e a lógica desenvolvida pela criança trouxe a questão de que algumas crianças ingerem mais suco do que água. Deduziu-se, então, que aquela criança falou da realidade que vivia.

Na semana da patrulha ecológica (atividade de vigilância sanitária desenvolvida pelas crianças) as bolsistas saíram com elas em uma caminhada ao redor da escola com a finalidade de coletar os lixos encontrados no chão. Durante a caminhada as crianças pararam perto das árvores e coletaram as sementes que tinham encontrado para colocar na caixa de coleção que estavam preparando.

As crianças colocaram em prática as *conversa(ações)* que tinham com as bolsistas. Em uma das atividades fizeram o plantio de algumas sementes. As bolsistas, então, solicitaram que as crianças observassem atentamente o que acontecia, dia após dia, fazendo comparações do experimento e desenvolvimento dos tipos de semente, observando o diferente crescimento de cada plantinha. Depois que elas terminavam as rodas de conversa em torno das atividades que estavam sendo desenvolvidas, as próprias crianças pediam para fazer o registro.

A abordagem dos projetos sinalizava o quanto as crianças internalizavam conceitos e socializavam suas aprendizagens de forma lúdica

todas as vezes, eles nos surpreendiam com suas falas e suas brincadeiras. As meninas brincavam de fazer comida de mentira e diziam que havia, verduras, legumes e frutas nos pratos porque são mais saudáveis. Através da imaginação, eles representavam e associavam à realidade por meio das brincadeiras àquilo que estavam aprendendo, e isso resultou em uma aproximação e uma relação de afeto entre nós bolsistas e os alunos. Percebemos o tamanho da

importância de participar das horas das brincadeiras e interagir com eles, sempre questionando suas brincadeiras e indagando para que eles falassem o motivo de tais ações. Esse acompanhamento e participação fora do espaço da sala de aula nos permitiu muitos avanços e aprendizados com as crianças e a ressignificar o que estávamos propondo. Nessas horas, muitas vezes mais do que dentro da sala de aula é que nós víamos o nosso projeto dando resultado. (PINTO, 2014, pp.24-25).

Os educadores aqui aprendiam tanto quanto as crianças. Não estava em questão uma hierarquia de saberes a serem ensinados ou aprendidos, não havia lógicas lineares a serem reproduzidas no processo educativo. As crianças revelavam suas próprias lógicas do aprender e do ensinar e eram elas que “avaliavam” os adultos no repertório das suas brincadeiras.

### **In(conclusões): cartografias do brincar**

Nas leituras de Benjamin e Vygotsky, buscamos aberturas dialógicas que nos permitissem o estiramento das linhas de força que têm aprisionado o discurso escolar e as práticas refletidas na Educação Infantil.

Segundo Benjamin (1984), nossos hábitos são “formas petrificadas da nossa primeira felicidade, do nosso primeiro terror”. As crianças nos dizem “em todo tempo” que os brinquedos, ao contrário dos hábitos dos adultos, comportam as forças instituintes que, no seu imaginário são capazes de subverter a ordem das coisas, alterando formas e conteúdos, gestos e significados.

No brinquedo, a criança “cria” novos significados para os objetos que passam a obedecer a plasticidade de seu imaginário. Não existem regras prontas. Nas suas brincadeiras as crianças cartografam o cotidiano apresentado a elas, conferindo sentidos que antes não estavam explícitos.

Para Vygotsky (1984) mesmo que a relação entre brincadeira e desenvolvimento humano possa ser comparada a uma relação ensino-aprendizagem, ela ultrapassa esse nível. A brincadeira oferece recursos mais amplos para as mudanças que influenciam a formação da consciência na criança. É a construção de uma racionalidade que utiliza a lógica do imaginário para concretizar suas ações.

Durante o desenvolvimento dos projetos, as crianças mostravam a plasticidade de seus imaginários, a autonomia de seus pensamentos. Os “pequenos cientistas” brincavam com as palavras como quem brinca com objetos.

Schlesener (2011) nos recorda, a partir de Benjamin, que o brinquedo é expressão da vida, linguagem, revelando uma aprendizagem libertadora. Nessa mesma direção, as brincadeiras infantis se amplificam como práticas de conhecimento do mundo, e a partir delas é possível questionar os pressupostos da modernidade, delineados na noção de história, na experiência sensível e na relação com a natureza.

Ao brincar a criança lê, escreve, “estuda” o mundo que é apresentado a ela. A brincadeira representa um universo das experiências instituintes onde a criança aponta para os adultos não só sua capacidade de transformar a realidade como sua perplexidade frente à barbárie.

## Referências

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. SP: Summus Editorial, 1984.

BIRMAN, J. In: HAROCHE, C. *A condição sensível: formas e maneiras de sentir o Ocidente*. RJ: Contracapa, 2008

BROCANELLI, C. R. *Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância*. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 29ª edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2004

GALLO, S. Transversalidade e Educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.) *O sentido da escola*. RJ: DP&A, 2011.

GARCIA, G. A. *Ciências na Educação Infantil: um projeto possível*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia como requisito parcial para o grau de licenciado em Pedagogia. Universidade Federal Fluminense, 2014.

GUIMARAES, P. V.; REIS, A. C. Aula ou atividade na Educação Infantil?. In: VI COPEDI Congresso Paulista de Educação Infantil e II Congresso Internacional de Educação Infantil. São Paulo: USP, 2012.

HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KOHAN, W. O. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Mathew Lipman*. Petrópolis, Vozes, 2000.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez 2011. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>.

PADILHA, L. C. *Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX*. 2ª edição. – Niterói: EDUFF, Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2007.

PINTO, J. P. *O trabalho com projetos na educação infantil envolvendo ciências naturais*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense como pré-requisito ao grau de licenciado em Pedagogia. UFF, 2014.

SCHLESENER, A. H. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. *Paidéia* jan.-abr. 2011, Vol. 21, No. 48, 129-135. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n48/a15v21n48.pdf>.

VYGOTSKY, L. S. *A construção social da mente*. SP: Martins Fontes, 1984.

## DUAS QUESTÕES EM DEBATE: O ALUNO-LEITOR CONTEMPORÂNEO E O CAMPO LITERATURA INFANTIL

Lauren Marchesano<sup>6</sup>

### Resumo

O foco deste artigo é a literatura infantil e a leitura literária para crianças. Ele discute os indícios da literatura infantil no Brasil e a função da literatura infantil no mundo contemporâneo, a partir dos estudos de Arroyo (2011), Candido (1999), Jauss (1979) e outros. Analisa-se o texto e a ilustração, de dois livros de literatura infantil, “O Praça Quinze” e “O coração de Corali”, apresentados por meio de um relato de experiência, a crianças de 9 e 10 anos. Mostra a recepção das crianças e os efeitos de compreensão produzidos por elas.

**Palavras-chave:** linguagem, leitura literária, estilo, narrativas contemporâneas

### Resumen

El objetivo de este artículo es la literatura infantil y la lectura literaria para niños. Se discute los indicios de la literatura infantil en Brasil y el papel de la literatura infantil en el mundo contemporáneo, a partir de los estudios de Arroyo (2011), Candido (1999), Jauss (1979) y otros. Se analiza el texto y la ilustración, dos libros de literatura infantil, “O Praça Quinze” y “O Coração de Corali”, presentados a través de un relato de experiencia, a niños de 9 y 10 años. Muestra la recepción de los niños y los efectos de la comprensión producidos por ellos.

**Palabras clave:** lenguaje, lectura literaria, estilo, narrativas contemporaneas

---

<sup>6</sup> Professora e Pedagoga. Cursa o doutorado na UFRJ – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Contato: educacaolauren@gmail.com

### Pontuações preliminares

O presente artigo tem o objetivo de dialogar com duas questões escolhidas para o debate sobre a leitura literária. A primeira questão é apresentada por Arroyo (2011, p. 32): “como pode a criança criar sua própria literatura?”. Essa colocação sugere uma premissa para a experiência do leitor infantil que temos encontrado nos eventos de pesquisa de mestrado e, atualmente, de doutoramento em educação. A centralidade no sujeito que lê literatura e a criação pessoal de um olhar para esse material ficcional impõe uma problematização em direção à segunda questão: o campo da literatura infantil especificamente e os desdobramentos de um “estilo em literatura infantil”, em interface com a discussão oferecida por Lajolo e Zilberman (1986 p. 15-21). Segundo o enfoque das pesquisadoras, ao tratarmos de elementos para entendermos como as primeiras décadas republicanas assistiram à formação da literatura infantil brasileira na condição de gênero, precisamos tratar da hipótese de que o fortalecimento da escola enquanto instituição e as campanhas cívicas em prol da modernização da imagem do país podem ter fornecido as condições para sua gênese. Com isso, os mesmos fatores seriam responsáveis pelo lastro ideologicamente conservador dessa literatura.

Para conhecermos o escopo histórico da literatura e a formação da literatura infantil brasileira como gênero, a partir das pesquisas de Lajolo e Zilberman (1986), acompanhamos o estudo de Candido (1999, p. 28-52) sobre a configuração do sistema literário. O autor mapeia a gênese do gênero no Brasil para mostrar sua transformação histórica do século XVIII ao XX, como uma atividade regular de vários escritores que asseguram a referência à tradição local. Demarca, assim, os indícios dos movimentos culturais no país, no contexto do Brasil colônia quando, pela pena do jovem Feliciano Joaquim de Sousa Nunes, é publicado o único exemplar de *Discursos políticos morais*, no ano de 1758, em Lisboa; uma vez que, apenas em 1808, com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, começou para nós a impressão de

livros. Por ordem do Governo, essa primícia editorial foi confiscada e destruída. Apesar do fim trágico, Candido nos revela que a tentativa insinuou o descontentamento do intelectual da Colônia e o desejo de que fosse reconhecida a expressão cultural do Brasil.

Por outro lado, a gênese da literatura infantil brasileira vincula-se às tentativas pioneiras de traduções nacionais, no fim do século XIX, como as de Carlos Jansen (v. “Carlos Jansen: Contos seletos das *Mil e uma noites*”, “Correspondência de Carlos Jansen”). Nesse período, em relação à linguagem, as contradições apontadas mostram de um lado uma literatura infantil preocupada com o destinatário criança. Por outro, o compromisso ideológico e escolar de cumprir a função de aperfeiçoar a língua pela apresentação dos bons textos.<sup>7</sup> Com essas referências, constatamos que a produção da literatura e a função da literatura infantil nascem de um esforço para deflagrar uma produção cultural nacional, quando vários elementos políticos e de ordem socioeconômica, com a abolição da escravatura e o advento da República, aliam-se para a tentativa de formação de um “perfil de modernização” no Brasil. Nesse cenário, o modelo capitalista cunhado da Europa exigia da economia brasileira um investimento político e cultural para a criação de um público consumidor de livros. Em decorrência, as iniciativas de intelectuais, políticos e educadores em prol das campanhas de alfabetização corroboraram para que a própria função de escritor abarcasse a de divulgador do discurso de um país comprometido com sua modernização.

Assim, indícios como o de Carlos Jansen, no final do século XIX, capturam o rastro ideológico da literatura infantil que nos interessa mencionar neste artigo. Esse marco de tradução nacional, no contexto precário e irregular de circulação de livros infantis de edições portuguesas, esclarece o viés conservador, apontado por Lajolo e Zilberman (1986, p. 15). Somando-se a ele, coletamos uma ampliação teórica para nossa pesquisa: “Na base da literatura infantil estará sempre, soberana, a literatura oral que a

---

<sup>7</sup> Cf. Lajolo e Zilberman, op. cit., p. 15-21.

antecede historicamente e a fundamenta tematicamente. ” (ARROYO, 2011, p. 29).

De alguma forma, essa síntese nos lança à tradição oral de muitos povos e culturas do Oriente, recolhidos por Charles Perrault, e materializados em seu livro, no século XVII, para a Europa Ocidental. A influência desse acervo europeu atingiu a base temática da literatura infantil brasileira e serviu à missão da incipiente indústria do livro infantil e didático, ocupada em traduzir pedagogicamente a ideologia nacionalista da transição entre séculos, como já situamos acima, em publicações literárias.

### **As narrativas e o leitor infantil**

O sentido da leitura literária que explicitaremos mais à frente, nas duas narrativas selecionadas, se articulam às concepções dialógicas e dialéticas, presentes no conteúdo e na forma ficcional literária, “como um produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 1995, p. 66), onde a palavra do outro nos constitui e desloca sempre em alteridade para outros lugares de enunciação e sentido exotópico (o olhar de fora que só o outro pode dar); uma vez que a mediação literária pressupõe o dialogismo da criança com a literatura e da escola com os sentidos decorrentes dessa relação, sem perder de vista o contexto da cultura na qual estamos inseridos.

Nesse movimento, o aluno-leitor recebe e responde de forma muito singular às mediações do texto literário, evidenciando sua potência e experiência de sujeito para enfrentar desafios advindos desse encontro/confronto. A alteridade deflagrada na relação texto-leitor pode apontar para o aluno a dimensão dos eventos da existência e sugerir características antagônicas para ele narrar coletivamente o mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, o sistema literário referendado em Candido (1999) apoia a justificativa de uma intenção e sentido ideológico para

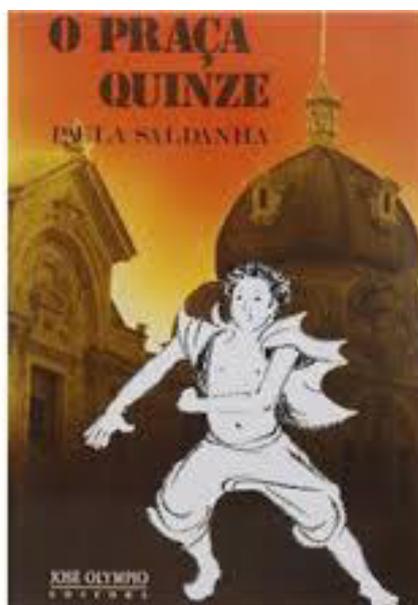
elaborar uma literatura para criança. Atualmente, contemplamos a produção de uma literatura concebida como um produto de mercado altamente especializado e rentável, de milhões de exemplares, com o objetivo de alcançar uma criança inserida no contexto mundial de grande ênfase hedonista, em que multifacetados feixes de sentido e linguagens disputam os discursos pela supremacia da constituição pueril.

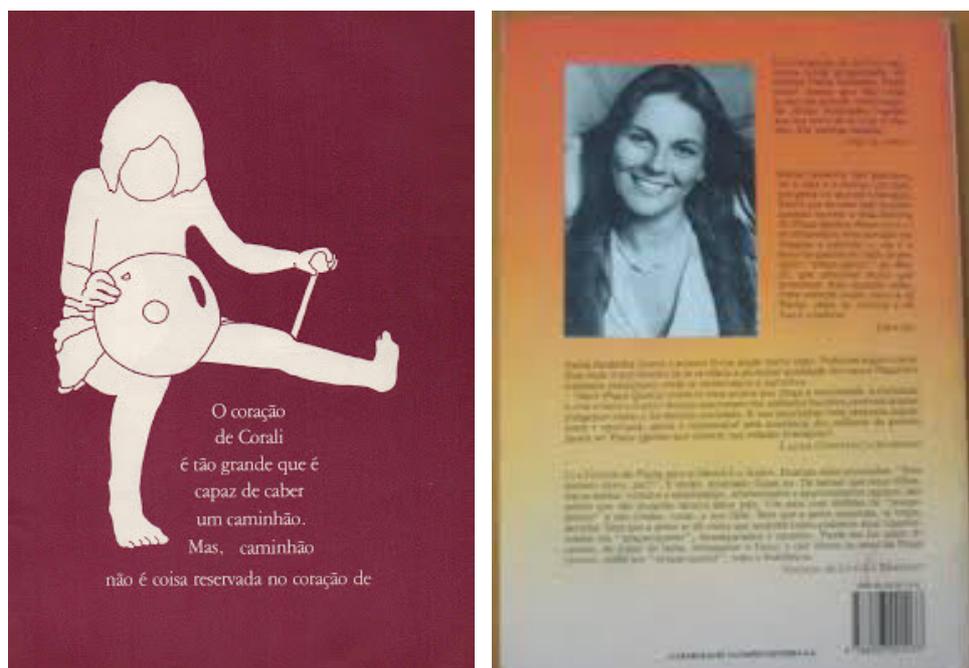
Demarcando essas duas abordagens, uma do leitor e a outra do campo da literatura infantil, pretendemos analisar comparativamente, a seguir, as marcas da narrativa contemporânea. O que nos interessa ressaltar neste momento, então, são algumas questões "da menina" e "do menino", em dois contextos literários opostos, mas diretamente dialógicos. A cena, para travarmos as considerações e assentar nosso olhar, é a própria literatura utilizada como estratégia discursiva, que teve lugar em um relato de experiência, onde palavra e imagem são abordadas como linguagem, por via da leitura compartilhada e ênfase na entonação/performance. O episódio ocorreu em uma sala de aula de uma escola pública, localizada em área urbana, no município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Este relato compõe coleções profissionais de trabalho com a leitura literária, quando ainda e apenas professora, em sala de aula, no ensino fundamental público.

No dia da experiência literária em questão, o início da leitura confrontou-se com o barulho e resistência da turma de alunos do terceiro ano do ensino fundamental. Um território quase intransponível para o adulto-professor. Contudo, o envolvimento com a leitura proposta cresceu à medida da interface das crianças com as protagonistas. A convocação à partilha de sentimentos revelada nas narrativas, por meio das ilustrações, inclusive, gerou movimentos na turma. No primeiro momento, a força da oralidade "capturou" o ouvido das crianças para os textos e, posteriormente, a aproximação e a recepção dos alunos ao discurso ficcional, conduziu a turma a falar de dramas da vida de alguns, situados em contextos antagônicos (família/rua; escola/casa; escola/rua). O papel da família, da mulher, do

homem, da criança foi contemplado no enfrentamento das narrativas; cada uma a seu tempo; umas vezes, em confronto, outras em consenso, em grande parte em movimento de escuta para o diálogo, inclusive com as ressonâncias imprevisíveis da nossa emoção e dos “delicados fios de sentido” ofertados por uma voz aqui, uma respiração e interjeição ali: tons e sons na trama da linguagem teciam novos sentidos com a voz do leitor em sala de aula, como apresentaremos na seção a seguir.

### A recepção e o diálogo entre livros e leitores





Nos livros acima, *O coração de Corali*,<sup>8</sup> de Eliane Ganem (1999), e *O Praça Quinze*,<sup>9</sup> de Paula Saldanha (1985), ambos originalmente lançados pela Editora José Olympio, procuramos analisar comparativamente as marcas da narrativa contemporânea: a polissemia do texto, a flexibilidade do narrador, a impressão sinestésica, utilizando como instrumental teórico a Estética da Recepção (JAUSS, 1979).

A autora e ilustradora, da obra *O Praça Quinze*, Paula Saldanha, apresenta na abertura da narrativa, a localização geográfica do menino: “Ele vivia aqui, bem no centro dessa cidade grande...” Esse menino não é identificado pelo que é e sim por “onde está”. A técnica de inversão temporal, ou seja, as consequências da ação são conhecidas antes das suas causas, cria envolvimento e expectativa no leitor. Essa primeira cena, com descrição econômica do *locus* de existência e ambientação do menino na Praça Quinze de Novembro, no centro da metrópole Rio de Janeiro, dá-nos a visão desse sujeito-menino que ali vivia. As ricas impressões sinestésicas criadas pelas imagens colocam os leitores do 3º ano *dentro da praça*. O modo de vida do

<sup>8</sup> Imagem. Disponível em: <http://contoseuconto.blogspot.com.br/2013/03/dica-de-livro-infantil-o-coracao-de.html> Acesso em: 12 ago. 2013.

<sup>9</sup> Imagem. Disponível em: <https://www.google.com/weblivro+o+pra%C3%A7a+quinze>. Acesso em: 12 ago. 2013.

"Praça Quinze" vendendo amendoim evidencia para os leitores que esse menino não escolheu sua trajetória. A pergunta sobre quem ele é, de onde veio, permanece oculta e presa ao suspense do tempo ficcional da narrativa. Respondê-la exigirá a contínua leitura de desvelamento, página a página, sem negar o percurso diante da literatura para apropriar-se do processo de constituição da experiência de leitor.

No desenvolvimento da história, descobrimos a ilha de Paquetá, na Baía de Guanabara, no Rio de Janeiro, como referência de nascimento, contato sociocultural com o mundo e moradia. A vida difícil "na casinha de madeira" com a mãe e o irmão menor sugere a miséria de uma sociedade excludente. "Como chegou às ruas?". Um aluno da turma quer saber. Diante da pobreza, a saída da família é enviá-lo a um reformatório no Rio de Janeiro. Nesse lugar recebe frieza e maus-tratos. A fuga necessária impulsiona-o a escapar para as ruas "se virando pra juntar uns trocados" (p.46). Na próxima página, logo ficamos sabendo que idas e fugas se seguirão à tentativa desesperada de resgatar sua identidade e espaço de vida em Paquetá ao lado da mãe e do irmão, sua família. O patrão da mãe, o doutor, é o agente da exclusão social do menino. Pela idade (aproximadamente 10 anos), o menino "não foi aceito pelos donos da casa" (p. 48), onde a mãe arranhou emprego para suprir sua subsistência.

Apesar de "ir ficando na praça" e descobrir-se menino "na rua", com novos parceiros, o garoto joga com seu drama de exclusão e abandono, criando uma conduta lúdica para driblar o caos (interno e externo) em que foi colocado. Lemos: "Era invocado. Perguntava se as pessoas podiam "inteirar" sua passagem. Mas perguntava só. Não pedia esmola não" (p.15).

A invenção dos mergulhos no cais são manifestações do menino na rua que não deixou de ser criança com fantasias, sonhos e desejos. Paula Saldanha, repórter conhecida na mídia televisiva, descreve esse garoto com

um olhar sensível – menino real entrevistado por ela durante uma reportagem para televisão sobre crianças de orfanatos.<sup>10</sup>

O lugar do menino é ampliado pela leitura atenta às marcas estilísticas da escrita contemporânea, com vistas à experiência estética dos leitores, como defendemos, “na sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva” (JAUSS, 1979, p. 46): despojamento da linguagem estruturada; economia vocabular; enfoque realista e problematizador das questões sociais; não linearidade narrativa; expectativa ficcional para enredar o leitor à trama; espaços vazios para preenchimento do sujeito-leitor-receptor ocupar; temática subjetiva reveladora dos dramas contemporâneos de uma civilização tecnológica, programada e distanciada do tratamento de temas literários da condição humana *mais amarga*.<sup>11</sup>

Os espaços vazios deixados para o leitor ocupar proporcionam efeitos de estranhamento necessários à vida urbana de muitos outros meninos e meninas, "Praça Quinze", deste país. Com isso, a convocação sugerida pela práxis estética em suas três funções básicas: produtiva, receptiva e comunicativa, lança nosso olhar para as relações dialógicas entre a experiência estética e as outras áreas de significação da realidade cotidiana (cf. JAUSS, op. cit., p. 45). Trazem também para a escola o constrangimento moral e social de milhões de crianças “improdutivas” (segundo a lógica do capitalismo), pela opressão econômica e excludente decorrente da miséria e empobrecimento cultural. Neste momento, as vozes dos leitores do terceiro ano soam nos entremeios ficcionais dando corpo aos sentidos e aos temas latentes das suas próprias experiências cotidianas, como pontuamos ao tratar da criação literária pela criança. A tematização revelada pelas crianças sobre o lugar onde vivem, como convivem em casa e se sentem com a mãe e o pai, o que criam quando estão na rua e na escola, aparece como um plano

---

<sup>10</sup> No prefácio do livro a autora revela como encontrou o menino Praça Quinze.

<sup>11</sup> QUEIRÓS, B. C. de. *Vermelho amargo*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

para os desdobramentos que, daqui para frente, transbordarão nas conversas: ressonâncias deflagradas...

Dialogando com esse contexto existencial legítimo, do menino "Praça Quinze", entra em cena Corali, personagem de Eliane Ganem. Menina de classe média, desenvolve sua busca subjetiva a partir de um *espaço no coração*.

Mas mesmo com esse mundo de gente dentro do coração, ainda sobrava espaço. E o espaço, Corali não sabia porque, tinha mais é cara de buraco. Um buraco vazio no fundo do peito. Corali sentia que faltava alguma coisa (GANEM, 1999, p. 4).

Mesmo com o espaço interno da casa preenchido pela sua família, ao contrário do "Praça Quinze", a menina Corali revela a angústia sufocante e perturbadora de seu coração cheio, mas ainda vazio. A família consciente da questão se reúne e coloca em pauta o coração de Corali e seu problema. Sugere, com essa atitude, o desejo de protegê-la de um enfrentamento iminente e previsto para ela e para todas as crianças: a transição subjetiva da infância e as angustiantes dúvidas (e dores!) que essa tarefa sugere para a condição humana. O confronto humano de Corali é abreviado, mas não impedido pela família. A personagem-menina não aceita mais os consolos da primeira infância. O jogo de linguagem é transbordante de significados para o leitor enredado atravessar com sutileza a busca subjetiva da criança, menina e menino, em direção ao crescimento.

As duas existências dialogam na trama das narrativas realistas e produzem uma recepção de surpresa e identificação pessoal e social com a estética literária, que confere verossimilhança ao diálogo com episódios de vida das crianças em sala de aula. Com isso, os leitores inquietos, que estão na cena da leitura, expressam sentimentos, dialogam e "entram na trama" com as personagens. E o literário vem à tona como uma inferência cruzada com o sentido da vida ou a própria vida sentida?

As histórias, embora em contextos antagônicos, convocam os alunos reais que dialogam em sala, à relação reflexiva sobre as questões internas e externas à vida da criança, futuro adolescente, no âmbito das desigualdades sociais. O leitor implícito, presente nas obras, não cumpre o mascaramento ideológico e intencional reconhecido em alguns livros de literatura. Pelo contrário, os sentimentos das personagens deflagram a temática existencial. As autoras Paula Saldanha e Eliane Ganem não ofuscam o drama pungente vivido pelas crianças, mas assumem uma estilística adequada à tensão dramática dos dias atuais em que crianças e adolescentes são exterminados nas ruas, e outros encontram a morte, por causas diversas, cada vez mais amplificadas pela mídia.

Apesar de toda frieza, de todo mau-trato (aquele reformatório sugando sua vida) Praça Quinze sentia por dentro um cheiro de mato, um gosto de folha, uma vontade de correr, explodir. E sentia o coração disparar (SALDANHA, 1985, p. 35).

Mas, ninguém deixava ela falar. Gente grande, às vezes, acha que gente pequena não tem opinião. Queriam resolver a todo custo o problema. E acabaram não resolvendo nada. Só fizeram com ela o que cada um achava (GANEM, 1999, p. 6).

A enunciação “gente grande” sugere uma relação não autêntica com as crianças. Contudo, Corali e Praça Quinze captam a limitação pseudoprotetora do adulto e instigam a manifestação de pensamentos, sentimentos e nova empatia com a dupla no drama ficcional.

Pra falar a verdade, a vida de Corali piorou muito depois da reunião da família. (...) Um inferno! E o buraco lá. Parecia até que tinha aumentado. O coração doía, às vezes, de tristeza por ter agora que ficar tapando o espaço que antes já estava cheio, e que de vez em quando esvaziava quando ela ficava com raiva da mãe, do pai, do avô, de quem ela gostava (GANEM, 1999, p. 9).

Ao assumir suas necessidades e rejeitar as falsas soluções dos adultos, Corali e "Praça Quinze" persistem na busca. Corali encontra na interlocução com a "tia gorda" o lugar de cumplicidade para ser ouvida (GANEM, 1999, p. 18). Praça Quinze sai de Paquetá e encontra o pânico, a indiferença e a violência física do reformatório.<sup>12</sup>

A "tia gorda" inventaria o problema abrindo espaço para Corali se apresentar como criança, com sua voz e sentimentos. A essa altura da leitura compartilhada, pela primeira vez, Eliane Ganem demarca com diálogos a enunciação da menina. A presença da tia cria uma nova cena, repleta de estilo, que dá força aos significados de aproximação do leitor com a questão que perseguimos: a criação e, talvez, a apropriação pela criança da função literária (ARROYO, 2011, p. 32). Como possibilitar esse processo sem a leitura e a mediação de muitos textos?

Na história de Corali, as ilustrações assinadas por Elvira Vigna cumprem a função de inquietar o leitor e atender a defesa de um “estilo em literatura infantil concreto, com uma economia verbal capaz de tornar visual a cena e o tema focalizados” (ARROYO, 2011, p. 34). As cores brancas dos desenhos vazados em vermelho intenso conferem à história um tom vivo, aflito e refletem o signo do vazio, o buraco do coração de Corali, em forma, cor e originalidade.

Dialogando com as ilustrações de Elvira Vigna, Paula Saldanha, autora e ilustradora, também elabora, para seu texto, desenhos em grafite impactando o leitor com o negro dos traços e o branco chapado das folhas. Uma estética em preto e branco, para a realidade nua e crua, que também casa com a forma intrínseca do texto do menino pobre e abandonado.

As configurações de texto, forma e cor das ilustrações dirigem a cena final. Após conseguir falar e ser ouvida, Corali demonstra preencher sua

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://memoriaglobo.globo.com/perfis/talentos/paula-saldanha.htm>. Acesso: 11 ago. 2013.

questão interior com um olhar endereçado à tia. A cena posterior será descobrir, pela relação dialógica com ela, que todo mundo tem um buraco dentro de si. O despojamento da tia aponta uma crítica à pedagogia do falseamento/impostura do escritor de literatura infantil, muito difundida nos espaços educativos pelo chavão "criança não entende certas coisas". Enquanto isso "Praça Quinze" não pode retornar à família e, por conta dessa interdição, não vive um "final feliz". No desfecho das duas narrativas, há diferenciação da menina e do menino atravessando a transição da infância para a adolescência, em meio aos conflitos inerentes às etapas de constituição humana. A personagem menina, mais plena e o menino, mais vazio.

### **Inconclusões**

Ao longo do artigo, buscamos mostrar sinteticamente a relevância da compreensão da gênese do gênero literatura infantil em interface com o conhecimento da sua história e do sistema literário nacional. Além disso, situamos a discussão do estilo em literatura infantil a partir de um relato de experiência de leitura compartilhada, em uma turma de 3º ano de escolaridade, de duas publicações da década de 80, que permanecem atuais.

Os resultados do relato de experiências apontam a produtividade da metodologia da leitura literária compartilhada com os alunos em sala de aula, porque ela atraiu e enredou o leitor no processo de mediação literária; gerou uma aproximação com a voz dos protagonistas, o que trouxe a lume a possibilidade latente de recepção com o sentido literário, em interface com a voz/autoria do leitor do 3º ano de escolaridade, para provocar, neste contexto de ensino, o debate sobre a centralidade do leitor contemporâneo e os desdobramentos do campo literatura infantil, conforme anunciamos. Além disso, endossou o permanente desafio teórico-metodológico de realizar

leituras literárias na perspectiva das demandas que emergem dos desejos infantis, sem a obrigatoriedade e a imposição utilitarista de “ler para fazer”. Na perspectiva da Estética da Recepção, acentuamos a compreensão fruidora e a fruição compreensiva, sem perder de vista as ênfases em disputa de produção e circulação atual de literatura distribuída no Brasil pelo PNBE.<sup>13</sup>

Reforçamos nosso interesse e desafio interrogando e pesquisando o sistema histórico-literário para a ampliação dos espaços discursivos na escola de crianças, com a intenção de fomentar uma mediação literária para a constituição da experiência do leitor infantil, sem exigir do aluno a propagação de uma “ideologia de massas”, atrelada à passividade do pensamento e à baixa relação dialógica com o texto literário. Ao contrário, postulamos a ênfase na mediação e leitura literária para privilegiar o efeito de enraizamento que a Estética da Recepção também pode oferecer ao leitor inserido em contextos socioeconômicos desafiantes, como os dos personagens ficcionais.

Em coerência com esse princípio, parece-nos necessário refletir criticamente com os autores alencados neste artigo, o estilo e a função da literatura infantil, sempre em interface com o conteúdo e a forma do produto-livro, em sua materialidade estética e meio estratégico, para favorecer a experiência constitutiva do aluno-leitor, com vistas à transformação da condição humana e sustentação da autonomia crítica de pensamento.

Defendemos o pensamento de que a própria literatura oferece seus caminhos de travessia e experientiação do sentido nos intercursos existenciais, surge desse próprio deslocamento as seguintes questões: - Como

---

<sup>13</sup> O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas/item/3982-edital-pnbe-2014>. Acesso em: 15 maio 2013.

a criança pode criar sua própria literatura no sentido da autoria crítica de seu pensamento e linguagem, como sugerida pelas personagens Corali e “Praça Quinze?” Haveria a possibilidade de ensaiar uma mediação que otimizasse a relação leitor e texto do gênero literatura infantil condicionada à variação do sistema literário-ideológico contemporâneo? Por fim: - Que espécie de literatura infantil tem chegado às escolas públicas e por que vias se proporciona a apropriação das mesmas pelos alunos? O debate continua...

### Referências

ARROYO, L. *Literatura infantil brasileira*. 3ed. rev. e ampliada. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 11-41.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 7ed. Prefácio de Roman Jakobson. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

CANDIDO, A. *Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes*. 3d. São Paulo: Humanitas/FFLCM/USP, 1999.

GANEM, E. *O Coração de Corali*. 14ed. Ilustrações de Elvira Vigna. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

JAUSS, H. R. A Estética da Recepção: colocações gerais. In: JAUSS et al. *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-61.

SALDANHA, P. *O Praça Quinze*. 3ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

SILVA, V. M. de A. e. *Teoria da literatura*. Rio de Janeiro: Livraria Martins Fontes, 1976, p. 21-78; 555-573.

ZILBERMAN, R. e LAJOLO, M. A formação da literatura infantil brasileira (1890-1920). In: *Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986, p. 15-55.

## PROGRAMA E APERFEIÇOAMENTO DO DESEMPENHO (PAD): IDENTIFICANDO FRAGILIDADES E POTENCIALIZANDO FORÇAS

Kátia Regina Xavier da Silva<sup>14</sup>

Ana Patrícia da Silva<sup>15</sup>

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do desenvolvimento de estratégias institucionais oriundas de movimentos instituintes com vistas à melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes no ensino superior. O debate se desenvolve a partir de um movimento instituinte surgido no contexto de um Centro Universitário situado no Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente na Baixada Fluminense e tem como foco a formação de professores e profissionais de Educação Física. Dentre os resultados destaca a importância de investir no desenvolvimento da inteligência dos estudantes e analisa alguns desafios à formação competente de professores e profissionais de Educação Física, considerando as demandas educacionais e sociais na atualidade.

**Palavras-chave:** ensino superior, habilidades acadêmicas, currículo

### Abstract

This article aims to discuss the importance of developing institutional strategies derived from instituting movements aimed at improving the academic performance of students in higher education. The debate develops from an establishing movement emerged in the context of a university center located in the state of Rio de Janeiro, more specifically in the Baixada Fluminense and focuses on teacher training and physical education professionals. Among the results highlights the importance of investing in the development of intelligence of students and examines some challenges to the relevant training of teachers and physical education professionals, considering the educational and social demands today.

**Keywords:** higher education, academic skills, curriculum

<sup>14</sup> Doutora em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação e Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica, Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Ciências Médicas.

<sup>15</sup> Doutora em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Ciências Médicas.

## Introdução

O presente artigo se propõe a discutir a importância do desenvolvimento de estratégias institucionais oriundas de movimentos instituintes, com vistas à melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes no ensino superior. O debate tem como foco um movimento instituinte surgido no contexto da formação de professores e profissionais de Educação Física realizada em uma instituição situada no Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente na Baixada Fluminense. Para Célia Linhares os movimentos instituintes são

aqueles em que prevalecem tendências ético-políticas que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, tensionadas por construções permanentes de uma maior inclusão e amorização da vida, marcadas por uma dignificação crescente do humano-social em seu processo de diferir, criar e criar-se com autonomia, legitimando as alteridades como forma de enfrentamento das desigualdades na escola e em todos os intercâmbios culturais que a constituem (LINHARES, 2010, p. 815).

Historicamente, a região onde se situa o Centro Universitário em questão é caracterizada pela pobreza econômica e pela invisibilidade social, cultural e educacional. O índice de desenvolvimento humano (IDH) é um dos mais baixos do Estado do Rio de Janeiro (0,684). A taxa de abandono escolar precoce se concentra em 36% da população entre 18 e 24 anos e desses 38,2% são pessoas pretas ou pardas, 33,4% mulheres e 38,6% homens.<sup>16</sup> Desse modo, os que chegam ao ensino superior, quando chegam, muitas vezes vêm como única alternativa de vida ingressar numa instituição privada, considerando alguns critérios de adequação como horários de aula mais flexíveis e políticas de ingresso menos rígidas que as adotadas pelas

---

<sup>16</sup> IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php?lang=>

instituições públicas. É fato que a formação universitária representa, para muitos dos alunos ali matriculados, a realização de um sonho e a possibilidade de conseguir uma vida melhor.

Dentre os desafios enfrentados pelo curso de Educação Física da instituição pesquisada, destaca-se a necessidade de desenvolver uma “cultura institucional em que o sucesso acadêmico seja compreendido numa dimensão ampliada, como um processo que requer a avaliação e autoavaliação dos indivíduos, da coletividade e da instituição” (SILVA, 2013, p.355). Esse desafio pressupõe ressignificar as representações cristalizadas que desqualificam os alunos que estudam no sistema privado de ensino superior, classificando-os como pouco inteligentes em função do baixo desempenho acadêmico, da distorção idade/série ou do fato de não terem sido aprovados em vestibulares reconhecidamente difíceis.

A premissa de que o direito à educação deve ser assegurado em qualquer sistema de ensino e o entendimento que a valorização da diversidade dos alunos é imprescindível para a conquista de uma educação qualitativamente melhor foram os pontapés iniciais para a criação de uma proposta pedagógica que visou intervir na realidade existente no curso de Educação Física. Desse modo, o *Programa de aperfeiçoamento do desempenho (PAD)* surgiu do sonho de alguns professores, da Coordenação Acadêmica do curso e de um movimento que buscou formas de reagir contra a noção de *fracasso escolar*, instituída e arraigada no imaginário dos estudantes – e também de muitos professores – no espaço social, cultural e acadêmico do qual a instituição faz parte.

O PAD foi composto por um conjunto de ações que visavam contribuir para a ampliação e aprimoramento do desempenho dos estudantes, no que se refere ao desenvolvimento de saberes, fazeres e valores profissionais, a saber: o instrumento denominado Prova Interdisciplinar, o projeto Desafiando Conhecimentos, o projeto Formação em Serviço e o Curso de Desenvolvimento de Habilidades Acadêmicas (DHA), foco

deste artigo. O DHA teve como objetivo geral favorecer a sistematização de hábitos de estudo e o desenvolvimento das capacidades analíticas, criativas e práticas no decurso da graduação.

Com o intuito de avaliar o impacto dessa proposta de enriquecimento curricular na formação profissional dos estudantes do curso de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) a Coordenação do Curso levou a efeito uma pesquisa-ação que pretendeu, de maneira específica: (1) realizar um mapeamento histórico-institucional do PAD; (2) construir indicadores para avaliar a adequação da condução da proposta (avaliação de processo); (3) construir indicadores para verificar se existem relações entre o desempenho acadêmico dos estudantes e as ações desenvolvidas pelo Programa; e (4) produzir materiais informativos de caráter teórico-prático sobre o processo de gestão do conhecimento na formação profissional em nível superior, elaborados a partir das vivências, reflexões e análises acerca dos problemas enfrentados no decorrer da pesquisa.

A criação do DHA responde a dois dos cinco indicadores identificados na pesquisa, formulados nos seguintes termos: *i. o sucesso acadêmico está relacionado ao desenvolvimento de habilidades de pensamento analíticas, criativas e práticas* e *ii. a qualidade do ensino está associada à criação de uma cultura institucional que promova a participação efetiva dos diferentes atores (alunos, professores, gestores) na reavaliação e reflexão sistemáticas sobre a organização dos currículos e a promoção do sucesso acadêmico dos estudantes.*

O artigo foi organizado em quatro seções. A primeira propõe algumas reflexões sobre o papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento da inteligência de seus estudantes. A segunda apresenta a estrutura pedagógica e os conteúdos trabalhados no curso de DHA nos anos de 2012 e 2013. A terceira apresenta e discute os impactos do curso de DHA segundo a percepção dos estudantes participantes, no decorrer de quatro semestres de realização. Finalmente, a última seção expõe e reflete sobre

alguns desafios à formação competente de professores e profissionais de Educação Física, considerando as demandas educacionais e sociais na atualidade.

### **Desenvolvendo a inteligência plena no Ensino Superior**

De acordo com Ferreira, Almeida e Soares (2001), a organização das instituições universitárias exerce influência sobre a formação do aluno sob o ponto de vista profissional, cognitivo e psicossocial. Num estudo realizado com 1273 estudantes da Universidade do Minho sobre a adaptação acadêmica no 1º ano do ensino superior os autores defendem que as atividades curriculares e extracurriculares promovidas neste nível de ensino devem desenvolver competências acadêmicas, cognitivas e pessoais como forma de subsidiar a formação técnica e profissional e, sobretudo, como forma de preparar os futuros profissionais para enfrentar os obstáculos com os quais irão se deparar ao longo da vida, em ambientes profissionais e sociais. A compreensão dos próprios processos de aprendizagem é classificada, neste sentido, como sendo um dos componentes do sucesso acadêmico, que não se restringe às notas obtidas nas disciplinas cursadas e à classificação dos estudantes no decorrer dos semestres letivos.

Monteiro, Almeida e Vasconcelos (2012), estudaram os fatores diferenciadores e preditivos do rendimento acadêmico junto a 233 alunos do 2º ao 5º ano de engenharia, também da Universidade do Minho. Dentre os resultados da pesquisa destaca-se o papel das ambições pessoais e da motivação a longo prazo para a compreensão do desempenho acadêmico excelente. A capacidade de autorregulação, definida por Sampaio, Polydoro & Rosário (2012) como “o controle e a regulação do próprio estudante sobre seus pensamentos, sua cognição, afeto, motivação, comportamento e ambiente em prol de objetivos acadêmicos” (p.120) funciona, deste modo,

como “um fator mediador entre a aprendizagem e o desempenho” (MONTEIRO, ALMEIDA & VASCONCELOS, 2012, p.161).

Outro aspecto em destaque é a necessidade de promover, no contexto do ensino superior, experiências diversificadas que favoreçam o desenvolvimento de interesses, capacidades e talentos desde o início da formação, tendo em vista que o ambiente desafiador e o gosto pelo estudo podem ser determinantes para o futuro profissional.

Igüe, Bariani & Milanesi (2008) desenvolveram um estudo que relacionava as vivências acadêmicas às expectativas de universitários ingressantes e concluintes. Eles argumentam que a necessidade de se adaptar às novas exigências acadêmicas pode gerar sentimentos de insatisfação e decepção nos estudantes universitários novatos, em decorrência do confronto entre a alta expectativa de sucesso ao ingressar na universidade e as dificuldades provenientes do processo educativo (POLYDORO, 2000 *apud* IGUE, BARIANI & MILANESI, 2008). Entre os fatores que corroboram para o aumento dessa insatisfação os autores mencionam “a falta de recursos pessoais, inapropriado repertório acadêmico básico, inexistência de um projeto profissional definido e ausência de apoio da instituição” (IGUE, BARIANI & MILANESI, 2008, p.157).

Corroborando as ideias dos autores ora mencionados, Sternberg & Grigorenko (2003) propõem que a aprendizagem efetiva e a autorrealização dos estudantes pode ser incentivada pelos professores, na medida em que estes incluem em seus programas de ensino formas diversificadas de desenvolver a inteligência dos alunos. Deste modo, propõem a expressão *inteligência plena* para caracterizar “o conjunto integrado das capacidades necessárias para o indivíduo obter sucesso na vida, independentemente de como o defina, em seu contexto sociocultural” (p.16). A expressão plena da inteligência requer o reconhecimento das próprias forças e fragilidades, potencializando as primeiras e compensando as últimas e, sobretudo, imprimindo esforços para se adaptar às novas situações e modificar

ambientes com o intuito de solucionar problemas de maneira eficiente e eficaz.

Sternberg & Grigorenko (2003) descrevem a *inteligência plena* como resultado da integração e interação entre três capacidades: analítica, criativa e prática. A *capacidade analítica* “envolve a direção consciente dos processos mentais para encontrar uma solução ponderada para um problema” (p.49); a *capacidade criativa* “é a capacidade de gerar ideias novas e interessantes” (p.71) e a *capacidade prática* “é empregada quando a pessoa (...) aplica ou usa aquilo que aprendeu” (p.21).

Para obter um bom desempenho ao longo de sua formação o estudante deverá ser capaz de (re)organizar as informações recebidas e solucionar problemas de diferentes naturezas que requerem a mobilização de diferentes aspectos de sua inteligência. Em síntese, ao graduando *não basta saber*. Ele deve ser capaz de *usar adequadamente o que aprendeu em diferentes situações em sua vida pessoal e profissional*.

### **Curso de Desenvolvimento de Habilidades Acadêmicas (DHA): identificando fragilidades e potencializando forças**

O desempenho dos estudantes dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física no ENADE (2004, 2007, 2010 e 2011) foi um dos elementos motivadores para a criação do curso de DHA, tendo em vista algumas fragilidades recorrentes apresentadas nos relatórios do ENADE, sobretudo em relação às respostas às questões dissertativas. Entre as fragilidades apontadas, destacaram-se: dificuldade em argumentar e articular as ideias com coesão e coerência, tendência à atribuição de respostas genéricas, falta de compreensão das questões propostas, má utilização da língua materna, dificuldade de estabelecer relações, analisar e formular hipóteses, falta de compreensão do que foi solicitado, falta de conhecimento,

dificuldade de interpretação do comando ou de atenção para responder com assertividade ao que lhe foi solicitado no local adequado, entre outras.

O curso de DHA, em sua concepção original, trabalha com o pressuposto de que o desempenho nas avaliações nacionais resulta de um processo que tem início no ato do ingresso do estudante no curso de graduação. Esse processo cria demandas para o estudante, entre as quais compreender os próprios processos de aprendizagem e refletir sistematicamente sobre as relações entre as próprias expectativas de sucesso e as habilidades e competências de base necessárias para obtê-lo (envolvendo, nesse caso, a análise crítica do próprio conceito de sucesso). Por outro lado, também cria demandas institucionais, tais como o investimento em atividades que promovam a autorregulação da aprendizagem e a motivação para aprender, considerando os resultados a médio e longo prazo e a diversificação das experiências acadêmicas em âmbito curricular e extracurricular.

Partindo do pressuposto explicitado e com base nas demandas apresentadas, a primeira edição do curso de DHA foi realizada no primeiro semestre de 2012, por iniciativa da Coordenação dos Cursos de Educação Física do Uniabeu em parceria com uma das Orientadoras Educacionais do Centro de Apoio Psicopedagógico (CAPSI) da mesma instituição. Além desta, que foi voltada apenas aos estudantes dos cursos de Educação Física, de todos os períodos, houve mais três edições, cuja participação foi facultada a todos os estudantes da instituição, prioritariamente dos três primeiros períodos da graduação. Considerando o escopo deste artigo, a discussão voltar-se-á apenas para os resultados referentes aos cursos de Educação Física.

A primeira edição do curso de DHA (2012.1) teve como objetos: a identificação e análise dos estilos de aprendizagem; a percepção, atenção e memória e suas relações com a aprendizagem e o desenvolvimento de técnicas de leitura dinâmica. A segunda edição (2012.2) focalizou a resolução de problemas de lógica matemática; o raciocínio verbal; a estrutura do texto

narrativo; e o desenvolvimento de técnicas de elaboração de mapas mentais para a organização do processo de estudo. A terceira edição (2013.1) enfatizou as estratégias de autorregulação da aprendizagem e o uso do ciclo de resolução de problemas para a melhoria do desempenho acadêmico. Finalmente, a última edição do curso de DHA (2013.2) teve como foco o processo de argumentação e o desenvolvimento de técnicas de redação.

Embora o foco dos conteúdos abordados tenha sido diferente, as quatro edições do curso contaram com uma estrutura didático pedagógica comum. Os responsáveis pela mediação das atividades eram estudantes da graduação devidamente capacitados para tal através de encontros sistemáticos realizados semanalmente com a coordenadora da pesquisa. O curso de DHA teve a duração de 30 horas, distribuídas em sete encontros presenciais. Optou-se pela nomenclatura *encontro* no lugar de *aula*, para exaltar a conotação de *conjunção/troca* em oposição à conotação de *transmissão*. A própria atuação dos alunos da graduação como mediadores do processo favoreceu essa compreensão, na medida em que cursistas e mediadores buscavam, juntos, superar as situações de dúvida e conflito numa relação de confiança mútua e aprendizagem coletiva.

Nos encontros de capacitação os mediadores, que atuavam sempre em duplas, vivenciavam previamente as experiências que iriam compartilhar com os cursistas e esclareciam as eventuais dúvidas. A estrutura dos encontros do curso de DHA contava com um momento inicial, onde os mediadores esclareciam aos cursistas os objetivos do dia. Em seguida, eram propostas algumas atividades e desafios com foco na consecução dos objetivos, cuja dinâmica privilegiava, sobretudo, a interação entre os participantes e entre os mediadores e participantes.

A troca de experiências visando o compartilhamento das dúvidas surgidas durante o processo de aprendizagem e dos processos e estratégias utilizados para solucionar os desafios foi considerado um ponto chave da interação, na medida em que os mediadores, também alunos, haviam

experimentado o percurso da dúvida à solução nos encontros de capacitação. Nos momentos finais do encontro era apresentado um vídeo com conteúdos relacionados à importância da motivação para a superação das dificuldades, da liderança, do trabalho em equipe, casos de sucesso em diferentes áreas, entre outros. O último encontro era destinado à realização de um evento com vistas à avaliação final do curso que era composta de exercícios referentes aos temas desenvolvidos e uma pesquisa de satisfação. Dentre os itens abordados na pesquisa de satisfação os cursistas foram solicitados a responder a seguinte questão: o que você mais gostou no curso de DHA? As respostas a esta questão são o objeto de análise do presente artigo.

### **Desenho da pesquisa**

A pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa-ação sendo classificada como um estudo longitudinal e de coorte, que visou o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes do curso de Educação Física do UNIABEU. A população foi composta pelo conjunto de estudantes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da UNIABEU – Centro Universitário, regularmente matriculados, do primeiro semestre de 2011 ao primeiro semestre de 2014; o conjunto de professores, o staff e a equipe gestora vinculada aos referidos cursos no mesmo período ora mencionado. Dentre os instrumentos de coleta de dados utilizados destaca-se: (a) observação participante (OP), (b) entrevistas semiestruturadas, (c) pesquisa documental e (d) questionários.

A organização e registro dos resultados foi feita na base de dados [surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com) (disponível em [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com)) e os dados quantitativos foram tratados através do software Bioestat 5.3 (disponível em [www.mamiraua.org.br](http://www.mamiraua.org.br)). A estratégia analítica qualitativa utilizada foi a análise de conteúdo e a organização e tratamento dos dados qualitativos foi feita

com o uso software de apoio à análise de dados qualitativos denominado webQDA ([www.webqda.com](http://www.webqda.com)).

A primeira etapa da análise qualitativa foi a codificação das respostas, levando em conta: (a) o ano e o período letivo em que se realizou o DHA; (b) o gênero; (c) a idade e (d) o período letivo em que o respondente estava matriculado quando respondeu o questionário de satisfação. Em seguida, foi feita uma leitura flutuante dos dados, com o intuito identificar os temas/ideias mais frequentes e, posteriormente, foram listadas, através do WebQda, as 50 palavras mais frequentes, dentre as quais destaca-se as palavras *forma* (33) e *conteúdos* (31). Esse processo deu origem a quatro categorias e suas respectivas subcategorias: *conteúdos* (temas, vídeos e técnicas), *estratégias de ensino*, *benefícios/ganhos* (materiais/imateriais) e *estrutura organizacional* (administrativa e pedagógica).

### **Apresentação e discussão dos resultados**

Somando-se as quatro edições do curso de DHA, participaram 322 estudantes, dentre os quais 214 (66,45%) eram dos cursos de Educação Física (Licenciatura ou Bacharelado). Em geral, o público atendido concentrou-se nos três primeiros períodos: 65,9% em 2012.1; 76,6% em 2012.2; 92,7% em 2013.1 e 87,8% em 2013.2. Esses resultados coadunam com a proposta do DHA que é servir de suporte acadêmico aos alunos ingressantes.

Do total de participantes, 97 (45,3%) eram do sexo masculino e 117 (54,7%) do sexo feminino. A idade variou de 17 a 57 anos. Para efeitos de análise por idade, considerou-se duas faixas etárias. A primeira faixa foi composta por 128 estudantes de 16 a 25 anos (60%), considerada tradicional pela literatura nacional e internacional. A segunda, considerada não-tradicional, foi composta por 86 estudantes com mais de 27 anos (40%).

Segundo Schleich (2006), “é considerado não-tradicional aquele estudante que possui uma ou mais dessas três características: ser viajante, ou seja, não residir no campus da universidade, ter idade de 25 anos ou mais velho e frequentar uma instituição de ensino superior de meio período” (p.63). Constata-se, portanto, que os participantes do curso de DHA, apresentam pelo menos dois critérios que indicam não tradicionalidade: além da idade, todos frequentam o curso em meio período e alguns deles moram fora do município onde está situado o campus.

No que se refere a análise das respostas à questão sobre a satisfação com o curso de DHA, a categoria *conteúdos* teve 100 referências e foi composta pelas subcategorias: *temas* (45 referências), *vídeos* (30 referências) e *técnicas* (25 referências). Os *temas* mais recorrentes foram a interpretação de texto, o raciocínio lógico e a redação. Os *vídeos*, cujos conteúdos eram de ordem motivacional, foram avaliados positivamente, principalmente no que se refere às relações com a auto superação: “nos motiva de fato a olhar além das nossas dificuldades” (EF2012.1\_40), “nos ensinaram a olhar as coisas de um ponto de vista melhor” (EF2012.1\_48), “ajuda muito a enxergar com mais clareza as situações da vida” (EF2013.1\_27). As técnicas mencionadas pelos cursistas dizem respeito às diferentes formas de apropriação, tratamento e organização da informação desenvolvidas ao longo dos encontros, dentre os quais a leitura dinâmica, os mapas mentais e as diferentes estratégias de memorização. Para Monteiro, Almeida e Vasconcelos (2012)

a orientação para a tarefa, por si só, parece não constituir condição suficiente para distinguir os alunos face ao rendimento, sendo as ambições pessoais e motivações a longo prazo aquelas que mais contribuem para a compreensão da forma como os alunos de excelência se envolvem e comprometem face às tarefas acadêmicas (p.160).

Sendo assim o DHA se apresentou profícuo no desenvolvimento de conteúdos a fim com as tarefas acadêmicas típicas do ensino superior e

constituiu, pelo menos na visão dos participantes, como uma alternativa motivadora na condução do processo de estudo.

A categoria *estratégias de ensino* teve 53 referências e concentrou as falas sobre a *forma* (diferente, dinâmica, descontraída) como o curso foi ministrado: “a forma e métodos diferentes de adquirir conhecimento” (2012.1\_04); “fica mais fácil absorver a informação” (EF2012.1\_30); “a forma de ensinar; os esclarecimentos” (EF2012.2\_05); “a maneira diferente de abordagem de conteúdo” (EF2012.2\_14). As falas reforçam a importância do desenvolvimento de estratégias diversificadas que buscam trabalhar competências transversais, de forma ampliada e aplicada às práticas profissionais.

A categoria *benefícios/ganhos* teve 68 referências e foi subdividida em duas subcategorias: *benefícios/ganhos – materiais* (4 referências) e *benefícios/ganhos – imateriais* (64 referências). A subcategoria *benefícios/ganhos – imateriais* foi subdividida em três, considerando o foco dos assuntos abordados: *benefícios/ganhos – imateriais – cognitivos* (40 referências); *benefícios/ganhos – imateriais – afetivos* (16 referências) e *benefícios/ganhos – imateriais – sociais* (8 referências).

A baixa frequência de referências às horas de atividades acadêmicas complementares (AACC)<sup>17</sup> como *benefício/ganho material* indica um aspecto positivo do DHA, tendo em vista que os *benefícios/ganhos imateriais* contribuem para a formação do profissional em médio e longo prazo, o que não ocorre com os *benefícios/ganhos materiais*, como são o caso das horas AACC, quando deslocadas de um contexto formativo. Dentre os aspectos cognitivos sinalizados pelos cursistas pode-se mencionar o estímulo à curiosidade, o incentivo à reflexão, o desenvolvimento da atenção e da resolução de problemas: “ele abre nossa mente para o novo” (EF2012.2\_46);

---

<sup>17</sup> As AACC constituem um componente curricular obrigatório no curso de Educação Física. Os estudantes devem, até o final do curso, cumprir 200 horas de AACC através de atividades extracurriculares, entre as quais palestras, cursos, visitas orientadas, participação em congresso, entre outras.

“a forma de nos fazer raciocinar melhor e ficar mais atentos” (EF2013.1\_11); “aprendi que devo ter muito mais atenção e saber observar sempre de um modo mais amplo” (EF2013.1\_17). Dentre os aspectos afetivos ressalta-se “o incentivo para seguir adiante tentar não desistir, tudo isso serviu para mim, pois estava pensando em trancar por vários motivos” (EF2012.1\_44) e “a forma elaborada para estímulo de cada dia; mostrada a realidade do dia-a-dia, porém nos mostrando o valor de cada um” (EF2012.2\_16). E, em relação aos aspectos sociais: “troca de aprendizagem entre os alunos e monitores” (EF2012.2\_28) ou ainda “a convivências com mais pessoas, que antes não conhecia” (EF2013.1\_32).

A categoria *estrutura organizacional* teve 33 referências e foi subdividida em *administrativa* (6 referências) e *pedagógica* (27 referências). As menções aos aspectos administrativos disseram respeito, sobretudo, ao planejamento do curso e à valorização da iniciativa da instituição, por oferecer um curso dessa natureza para agregar valor à formação do estudante universitário:

é muito bom saber que a coordenação está interessada no desenvolvimento total e não apenas na conclusão do curso seja ele qual for, como é o que ocorre na maioria das instituições de ensino deste país (EF2012.1\_08).

São poucas as instituições que se importam com o grau de conhecimento de seus alunos e desejam aprimorar ou desenvolver o saber dos educandos (EF2012.2\_39).

O interesse da instituição em preparar o profissional com cada vez mais conhecimento (EF2012.2\_30).

A dimensão pedagógica foi destaque pela participação efetiva dos monitores e sua atuação competente:

a dedicação do professor ao explicar, a paciência (EF2012.1\_72).

Toda a motivação e empenho da equipe, bem coordenada e que também os motivou muito (EF2012.2\_38).

A forma que é passado os conteúdos pelos monitores, uma boa forma didática (EF2012.2\_09).

Um ponto que merece destaque diz respeito à contraposição dos *benefícios/ganhos materiais e imateriais*. De certa forma, a expectativa era de que a possibilidade de obtenção das horas de AACC seria o elemento motivador central para a participação no curso, tendo em vista que a legislação referente ao ensino superior exige que todos os estudantes cumpram um quantitativo de horas de AACC para integralização do currículo. Embora essas AACC constituam um componente curricular obrigatório que visa, dentre outras finalidades, agregar valor à formação universitária através da participação do estudante em diferentes atividades de natureza acadêmica, cultural, social e do envolvimento em práticas profissionais, voltadas para a área de formação em questão, os cursos de extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior tanto podem servir de recurso a simples obtenção das horas necessárias para cumprimento do requisito como colaborar no cumprimento dessas finalidades, num sentido mais amplo. No caso do curso de DHA constatou-se de que o que menos importou para os cursistas foram as horas de AACC.

### **Considerações finais**

O baixo desempenho nas avaliações externas, isto é, a nota 2 (dois) no ENADE/2007 e o conceito 2 (CPC) atribuído ao curso de Educação Física não refletiam a qualidade do curso de Educação Física, tal como fora classificada pelo Ministério da Educação (MEC), à época do credenciamento: um curso com o conceito “A” em todas as dimensões avaliadas. Por consequência, os temas qualidade e desempenho foram objetos de análise crítica e discussão do colegiado do curso, resultando na instauração do PAD, programa este que visou potencializar a aprendizagem dos estudantes dos cursos de Educação Física do Uniabeu, através de ações e projetos que

fomentavam hábitos de estudo, aprofundavam conhecimentos e diversificavam conteúdos e métodos de ensino e avaliação. O PAD passou por vários ajustes, adequações e adaptações, com base na avaliação colegiada, que incluiu a participação efetiva de estudantes, professores, Coordenação e pessoal de apoio administrativo.

A adoção de novos processos de ensino e avaliação representou, na instituição pesquisada, algo maior do que a simples adoção de “novos” instrumentos e metodologias, constituindo, sobretudo, elementos motivadores da transformação da cultura pedagógica institucional e da forma de ensinar e avaliar. É unânime o entendimento de que se quisermos melhorar a qualidade do ensino e ampliar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas não se pode apenas investir em iniciativas pontuais e aligeiradas ou eventos sem efeitos diretos e profundos na cultura pedagógica institucional.

O DHA demonstrou ser uma estratégia extracurricular profícua para o desenvolvimento de competências acadêmicas, cognitivas e pessoais, tendo em vista seu potencial para incentivar a compreensão dos próprios processos de aprendizagem por parte dos estudantes. Levando em conta a importância da motivação a longo prazo e do estabelecimento de metas, também pode-se afirmar que o DHA atingiu seus objetivos, considerando o reconhecimento de que os benefícios imateriais proporcionados pelo DHA suplantaram os benefícios materiais. O processo de autorregulação foi utilizado como um recurso norteador na condução das ações em direção à consecução das metas propostas durante o curso, favorecendo a identificação das fraquezas e potencializando as forças dos estudantes.

Conforme aponta a literatura, a participação dos estudantes dos primeiros períodos de formação em cursos como o DHA pode colaborar para balizar as expectativas e fomentar o desenvolvimento e o aprimoramento do repertório necessário ao sucesso acadêmico, que não se restringe ao desempenho mensurável através das notas. O DHA proporcionou, deste

modo, o desenvolvimento de competências transversais, necessárias a qualquer área do conhecimento, permitindo assim a autonomia da aprendizagem e a reflexão sobre as responsabilidades a serem assumidas no processo de construção do próprio conhecimento. Embora a pesquisa não tenha feito uso de recursos experimentais ou quase experimentais para comprovar a eficácia do DHA, ressalta-se que a validade do *processo* deve ser considerada, tendo em vista a replicação deste curso por quatro semestres consecutivos em diferentes grupos de estudantes. Como um movimento instituinte, o DHA se constituiu num espaço de reflexão sobre as percepções e olhares em relação a própria aprendizagem; um ambiente onde a expressão dos sentimentos foi incentivada como forma de objetivar o conhecimento e, um local onde os discursos eram gestados e criados coletivamente.

Finalmente, salienta-se, sobretudo, a relevância de desenvolver estudos futuros que considerem a verificação da eficácia do DHA como uma estratégia a ser compartilhada no meio acadêmico. Ressalta-se, igualmente, a importância do desenvolvimento de estudos de acompanhamento dos estudantes que participaram do DHA com vistas a averiguar o impacto desse tipo de experiência na vida acadêmica, a longo prazo.

## Referências

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S. & SOARES A. P. C. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, v.6, n.1, p.01-10, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v6n1/v6n1a02.pdf> Acesso em: 20/10/2013.

IGUE, E. A.; BARIANI, I. C. D. & MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, v. 13, n. 2, p. 155-164, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v13n2/v13n2a03.pdf> Acesso em 20/10/2013.

LINHARES, C. Tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente. In: DALBEN, A. (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.801-818.

MONTEIRO, S. C., ALMEIDA, L. da S. & VASCONCELOS, R. M. de C. F. Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: Convergência no desempenho acadêmico excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. jul.-dez. 2012, Vol. 13, No. 2, 153-162. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21511/1/Abordagens%20%C3%A0%20aprendizagem,%20autorregula%C3%A7%C3%A3o%20e%20motiva%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em 20/10/2013.

SAMPAIO, R. K. N., POLYDORO, S. A. J. & ROSÁRIO, P. S. L. de F. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes Universitários. *Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPEL*. Pelotas [42]: 119 - 142, maio/junho/julho/agosto. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2151/1968> Acesso em 20/10/2013.

SCHLEICH, A. L. R. *Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação (Dissertação De Mestrado). Campinas, SP: 2006.

SILVA, K. R. X. da. Programa de aperfeiçoamento do desempenho (PAD): Desafios ao enriquecimento curricular no curso de Educação física do UNIABEU – centro universitário. *Revista UNIABEU Belford Roxo*. v..6, n.13, p.342-357, mai./ago.2013.

STERNBERG, R. J. & GRIGORENKO, E. L. *Inteligência Plena – ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## O SOFTWARE ALFABETIZAÇÃO FÔNICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Cristina Lúcia Maia Coelho<sup>18</sup>

Aimi Tanikawa de Oliveira<sup>19</sup>

### Resumo

No cenário da inclusão, intervenções baseadas em programas computacionais lúdicos têm se tornado poderosas ferramentas de ensino e aprendizagem. A pesquisa analisa a eficácia de uma intervenção psicopedagógica através do *software* Alfabetização Fônica no desempenho de sujeitos com deficiência intelectual nas competências de leitura. A abordagem teórico-metodológica se baseou num estudo de caso com o referencial da avaliação interativa. Após a intervenção, verificou-se avanços significativos nas dimensões Processos Léxicos e Sintáticos, assim como na consciência fonológica dos sujeitos. O incentivo à metacognição se desdobrou em processos de auto-regulação permitindo que os alunos mantivessem maior controle de suas ações durante a execução dos jogos eletrônicos e como tomada de consciência.

**Palavras-chave:** deficiência intelectual, avaliação interativa leitura, jogos eletrônicos, consciência fonológica

### Abstract

In the scenario of inclusion, based interventions in recreational computer programs have become powerful teaching and learning tools. The research analyzes the effectiveness of a psychoeducational intervention by Phonological Awareness Literacy Software performance of individuals with intellectual disabilities in reading skills. The theoretical-methodological approach was based on a case study with the reference of interactive assessment. After the intervention, there was significant progress in the dimensions Lexical and Syntactic processes as well as in phonological awareness of the subject. Encouraging metacognition unfolded in self-regulatory processes allowing students to maintain greater control of their actions during the execution of electronic games and how awareness.

**Keywords:** intellectual disability, interactive assessment, electronic games, reading, phonological awareness, technology

---

<sup>18</sup> Doutora em Psicologia pela UFRJ. Mestre em Psicologia pela FGV. Pós doutorado em Educação pela Universidade do Minho, Portugal. Professora Associada de Psicologia da Faculdade de Educação e do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

<sup>19</sup> Mestra em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense/ Instituto de Biologia. Professora da Fundação Municipal de Educação Niterói/Assessoria de Educação Especial.

## Introdução

Nas últimas décadas, o conhecimento sobre a educação de alunos com deficiência intelectual se baseou no reforço de uma ideologia da educação inclusiva e em modelos conceituais interativos levando ao um novo entendimento sobre a idéia de capacidade. Segundo Sanches-Ferreira (2012), uma nova representação sobre o desenvolvimento baseada em uma concepção ecológica admite o meio no qual a criança se desenvolve, deixa de ser considerado estático e imóvel e passa a ser dinâmico. A autora destaca a complexidade das relações de interdependência e de transicionalidade entre a criança e o meio. Esta dinâmica coloca em cena as relações indivíduo/meio e leva-nos a entender a incapacidade não como uma característica intrínseca da pessoa, mas como resultado do desajustamento entre a funcionalidade e os cenários de aprendizagem nos quais ela participa.

Na perspectiva ecológica, o *desenvolvimento* está condicionado a vários níveis de sistemas (BRONFENBRENNER, 1996). No microsistema se considera o peso constitutivo que tem o papel do sujeito e suas relações (pais e professores) no desenvolvimento cognitivo. Quando estão em cena as interrelações entre microsistemas fala-se do nível mesossistêmico. No nível exossistêmico, temos - por exemplo - as condições sociais dos pais de um aluno como horários de trabalho flexíveis. Por fim, o macrossistema se refere à cultura na qual está inserido o aluno. Neste último nível podemos evocar a política de educação inclusiva com valores que exaltam a diversidade. Estes padrões de valores muitas vezes diferem entre culturas, assim como entre grupos sócio-econômicos como se vê claramente no Brasil. A concepção de transição ecológica define uma alteração no papel do sujeito no ambiente. Por exemplo, um aluno que vem frequentando a sua sala regular com dificuldades e em função de avaliações passa também a frequentar outros ambientes como a sala de recursos multifuncionais associados à práticas

pedagógicas lúdicas pode vislumbrar novas possibilidades no seu desenvolvimento.

Ao longo do tempo - autores como Kliewer e Biklen (apud SANCHES-FERREIRA, 2012) referem que indivíduos com Síndrome de Down vêm sendo classificados com níveis de QI cada vez mais elevados. Assim, nas primeiras décadas do século XX eram classificados na categoria deficiência mental profunda. Já na década de 1950, o seu QI médio situava-se no grupo da deficiência mental severa. Nos anos 1960, 10% já eram classificados como educáveis ou seja, com deficiência mental moderada. E a partir dos anos 1970, 20 a 50% já eram classificados como moderadamente abaixo da média. Podemos atribuir esta evolução a fatores exógenos, como os ambientes escolares.

A palavra inteligência pelos seus muitos significados só ganha sentido se precisarmos a dimensão em que a estamos valorizando. Nesse sentido, este estudo apoia-se na perspectiva sócio-histórica, que entende a cognição humana na sua indissociabilidade dos aspectos sociais, afetivos e relacionais. Temáticas como - a relação entre fatores não intelectuais e funções cognitivas deficientes, tipo e extensão das mediações, modificabilidade cognitiva, processos afetivos e motivacionais - têm sido investigadas por autores diversos. Na perspectiva da avaliação interativa, o mediador atua como um modificador do funcionamento cognitivo, provocando transformações que interferem na autonomia do sujeito. Face a esta mudança de paradigma, o modo como pensamos a *deficiência intelectual* alterou-se radicalmente.

Avaliação dinâmica ou interativa foi proposta por Haywood e Tzuriel (1992) baseada na teoria sócio-interacionista de Vygotsky (2003) e constitui uma inovação na forma de avaliar o potencial de aprendizagem. Segundo Coelho (2011), a avaliação interativa vem sendo utilizada como um processo de avaliação ativo, sistêmico, interativo e contextualizado, dirigido para modificar o funcionamento cognitivo através de um mediador. Fundamentada

no conceito de zona de desenvolvimento proximal, a avaliação dinâmica ou interativa relaciona o desenvolvimento, a interação social e o ambiente sócio-cultural. Permite uma avaliação do potencial de aprendizagem, englobando a análise da sensibilidade da criança à instrução, e não apenas para identificar déficits. (CAMPIONE, 1989; LUNT, 1994). No contexto interativo, o mediador atua como um modificador do funcionamento cognitivo do sujeito, provocando impacto na sua autoestima e nos processos de auto-regulação

Feuerstein (apud HAYWOOD e TZURIEL,1992) ressaltou características básicas do processo de interação: a) intencionalidade e reciprocidade – refere-se a um intencional esforço para produzir no aluno um estado de vigilância, o sentimento de competência e autodeterminação; b) mediação do significado refere-se ao aspecto afetivo-motivacional do estímulo; (c) a possibilidade de transcender a necessidade imediata da situação específica para outros objetivos; (d) controle dos comportamentos impulsivos. A mediação é regulada de acordo com a demanda do aluno, a partir do fornecimento de pistas (*prompt*), instruções passo-a-passo, demonstração, sugestão, *feedback* sistemático, informativo e analítico, estímulo a auto-regulação, reforço aos acertos, questionamento sobre os erros e pistas sobre estratégias de raciocínio.

Pesquisas evidenciam que a presença do lúdico aliado às práticas pedagógicas contribui para o desenvolvimento psicológico, afetivo e cognitivo dos alunos. A atividade lúdica é identificada como um espaço no qual são estimulados a imaginação e a liberdade. Adquiridas no ambiente lúdico, as competências cognitivas são inconscientemente transferidas para o ambiente da vida real, mostrando-se uma poderosa ferramenta de ensino e aprendizado (AGUILERA e MÉNDIZ, 2003). Considerando a predominância de uma cultura lúdica no contexto contemporâneo, Jean-Paul Richter citado por Brougère (2000) vê, no brincar, o espaço da criação cultural por excelência, que, como a arte, mantém uma relação simbólica com o real. Numa perspectiva antropológica, Brougère (2000) admite que longe de ser apenas a

expressão de uma subjetividade, o jogo é o produto de múltiplas interações sociais no qual é necessária a existência de significações a partilhar e de possibilidades de interpretação.

Consideramos que o uso do jogo eletrônico - como experiência da cultura contemporânea - constitui não só um instrumento de intervenção no processo ensino e aprendizagem mas contribui de forma significativa para a inclusão social de classes desfavorecidas. Com base nas considerações acima, o objetivo do trabalho é analisar empiricamente a eficácia do software Alfabetização Fônica Computadorizado aplicado dentro da perspectiva da avaliação interativa, no desempenho de alunos com deficiência intelectual nas competências de leitura.

### **Metodologia**

A abordagem teórico-metodológica do presente trabalho se baseia em uma análise longitudinal decorrente de uma avaliação de pré-teste através do PROLEC (Provas de Avaliação dos Processos de Leitura), a fim de identificar o perfil cognitivo dos alunos, o desenvolvimento de uma intervenção sob o viés da avaliação interativa com o *software* Alfabetização Fônica Computadorizada visando o desenvolvimento das habilidades de leitura aplicado por uma equipe de mediadores de cursos de graduação em Formação de Professores da UFF e uma reavaliação do PROLEC (pós-teste).

Participaram da pesquisa 3 alunos com deficiência intelectual com capacidade para se expressarem oralmente, com idade de 13 (sexo feminino), 15 (sexo masculino) e 17 (sexo masculino) frequentando respectivamente 4º, 5º e 4º ano de escolaridade. Com as aplicações do PROLEC, se obteve um perfil da capacidade de leitura dos alunos, o que permitiu o entendimento das suas dificuldades. Esse cenário possibilitou a estruturação do ambiente de intervenção propício para o desenvolvimento do aluno. Os instrumentos

foram aplicados nas salas de recursos das escolas respeitando o ambiente ecológico dos alunos proporcionando-lhes momentos de fazeres lúdicos num contexto de reciprocidade (BRONFENBRENNER, 1996). Vale destacar que a ênfase do estudo não recai numa análise do desempenho grupal e sim individual, na medida em que os alunos não serão comparados entre si e nem mesmo com normas psicométricas, mas seus desempenhos foram analisados em diferentes momentos.

Instrumentos de avaliação:

- a) PROLEC – Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (Cuetos, Rodrigues e Ruano, 2010) englobando as seguintes dimensões: Identificação de Letras, Processos Léxicos, Processos Sintáticos e Processos Semânticos,
- b) Alfabetização Fônica Computadorizado (CAPOVILLA et al., 2005). O programa objetiva desenvolver as seguintes competências: consciência fonológica e conhecimento das correspondências grafofonêmicas. A consciência fonológica se relaciona à habilidade de distinguir e manipular os segmentos da fala enquanto a relação grafofonêmica é resultante da correspondência entre letras e sons. Ambos são quesitos fundamentais para a aquisição de leitura e escrita. O programa se destina a promover o desenvolvimento da consciência fonológica nos seus vários níveis, ou seja, consciência de palavras, consciência de rimas e de aliterações, consciência de sílabas e, finalmente, consciência de fonemas. Além disso, o *game* eletrônico auxilia também no processo interativo e contribui para o aspecto motivacional à medida que exigem a atenção e o *feedback* do aprendente. O módulo Consciência Fonológica possui cinco grupos de atividades: Palavras, Rimas, Aliterações, Sílabas e Fonemas. No grupo “Palavras” são apresentadas frases para serem completadas seguidas de figuras. O sujeito deve selecionar a figura que melhor completa a frase. Por exemplo, na tela aparece a frase: “Eu comi \_\_\_\_ hoje” e cinco figuras (imã, hipopótamo, lápis, chocolate e jaqueta). O aluno deve escolher, dentre essas cinco figuras, a que melhor completa a frase. No bloco “Rima”, o sujeito deve selecionar figuras ou palavras que

terminam com o mesmo som. Na tela, por exemplo, são apresentadas seis figuras (balão, helicóptero, cão etc..) e é dada a instrução oral para que o sujeito clique nas figuras cujos nomes terminam com /ão/. E assim, são desenvolvidas atividades que envolvem também as aliterações, as sílabas e os fonemas. O módulo Menu Alfabeto possui quatro grupos de atividades: Vogais, Consoantes, Encontrando Palavras e Descobrimdo Palavras. O grupo Vogais envolve atividades com letras (maiúsculas e minúsculas nos tipos cursiva e de forma) associadas aos seus sons em processos de identificação de imagens que iniciam pelas vogais e leitura de pequenos textos. O grupo Consoantes envolve o conhecimento de várias letras que são trabalhadas associadas às imagens nas quatro formas (de fôrma maiúscula e minúscula, cursiva maiúscula e minúscula). O usuário ao passar o mouse sobre as letras, o *software* apresenta o som das mesmas. Ao passar o mouse sobre as figuras, o *software* exhibe os nomes das mesmas e depois pede que clique naquelas que começam com as letras trabalhadas em cada momento.

## **Resultados**

Os resultados obtidos no PROLEC possibilitou ajustes nos processos de intervenção de acordo com o perfil de cada aluno e suas necessidades individualizadas. O levantamento dos dados revelou um grupo heterogêneo com dificuldades na habilidade de leitura em várias dimensões (Tabela 1). Assim, o aluno A obteve resultado acima de 67% de aproveitamento nas dimensões “Identificando letras 1 e 2” avançou na dimensão processos léxicos 1, 2 e 3 e não obteve pontuação no teste 4 da dimensão processos léxicos e nas dimensões processos sintáticos e semânticos. O aluno B obteve rendimento percentual de 25%, 35% e 64% respectivamente nos testes da dimensão identificando letras 1 e 2 e no teste 1 da dimensão processos léxicos. Não obteve pontuação nos testes dos processos sintáticos, nem nos

testes dos processos semânticos. A aluna C obteve resultados acima de 70% de aproveitamento nos testes das dimensões Identificação de letras, nos testes da dimensão processos léxicos e na dimensão processos semânticos no teste compreensão de palavras.

**Tabela 1: PROLEC – Pré-teste - Porcentagens de aproveitamento nas habilidades de leitura<sup>1</sup>Identificação de letras, <sup>2</sup> Processos léxicos, <sup>3</sup>Processos sintáticos, <sup>4</sup>Processos semânticos**

Alunos <sup>20</sup>	I.L. <sup>1</sup> 1	I.L. <sup>1</sup> 2	P.L. <sup>2</sup> 1	P.L. <sup>2</sup> 2	P.L. <sup>2</sup> 3	P.L. <sup>2</sup> 4	P.SI. <sup>3</sup> 1	P.SI. <sup>3</sup> 2	P.SE. <sup>4</sup> 1	P.SE. <sup>4</sup> 2
A	100	95	90	67	67	0	0	0	0	0
B	25	35	64	0	0	0	0	0	0	0
C	100	100	93	100	77	78	75	65,6	100	0



Figura 1: Mediadora prof<sup>a</sup>. Cristina Lúcia aplicando o PROLEC (pré-teste) com uma aluna.

Os resultados da intervenção com o software Alfabetização Fônica (Tabela 2) revelaram que os alunos tiveram aproveitamento que variavam de

<sup>20</sup> Os nomes dos alunos foram representados por letras.

40 a 100% nas 9 dimensões, tanto na dimensão Alfabeto (vogais e consoantes) quanto na Consciência Fonológica o que pode ser atribuído ao caráter lúdico do jogo e à mediação.

**Tabela 2: Alfabetização Fônica - porcentagem de acertos nas dimensões**

Alunos <sup>21</sup>	Vogais	Consoantes	Palavras	Rimas	Aliteraões	Sílabas	Fonemas
A	100	95	100	100	100	95	-
B	68	75,6	100	59	71	48	38,5
C	94	96,1	100	92	98	73	0

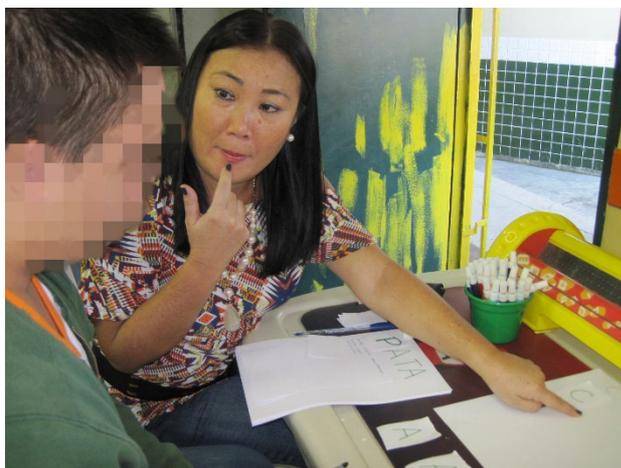


Figura 2: Mediadora profª. Aimi durante a intervenção psicopedagógica sob o viés da avaliação interativa com o aluno B.

Numa análise comparativa dos resultados individuais do pré e pós-teste no PROLEC (Tabelas 1 e 3) identificamos que entre os alunos com deficiência intelectual os avanços nas habilidades de leitura foram significativos após a intervenção com *software* alfabetização fônica.

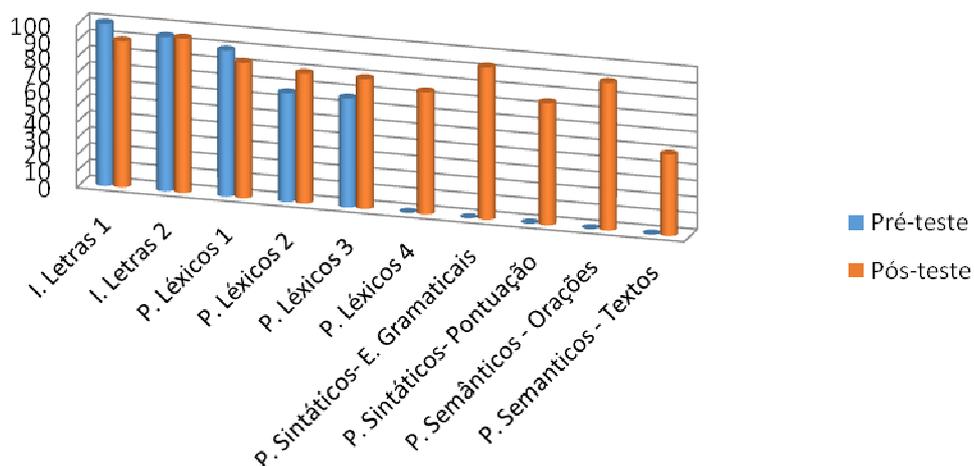
<sup>21</sup> Os nomes dos alunos foram representados por letras.

**Tabela 3: PROLEC – Pós-teste- Porcentagens de aproveitamento nas habilidades de leitura<sup>1</sup>Identificação de letras, <sup>2</sup> Processos léxicos, <sup>3</sup>Processos sintáticos, <sup>4</sup>Processos semânticos**

Alunos <sup>4</sup>	I.L. <sup>1</sup> 1	I.L. <sup>1</sup> 2	P.L. <sup>2</sup> 1	P.L. <sup>2</sup> 2	P.L. <sup>2</sup> 3	P.L. <sup>2</sup> 4	P.SI. <sup>3</sup> 1	P.SI. <sup>3</sup> 2	P.SE. <sup>4</sup> 1	P.SE. <sup>4</sup> 2
A	90	95	83,3	96,6	80	75,3	93,7	75	91,6	50
B	100	50	0	0	0	0	0	0	0	0
C	100	100	100	100	100	95	75	-	100	-

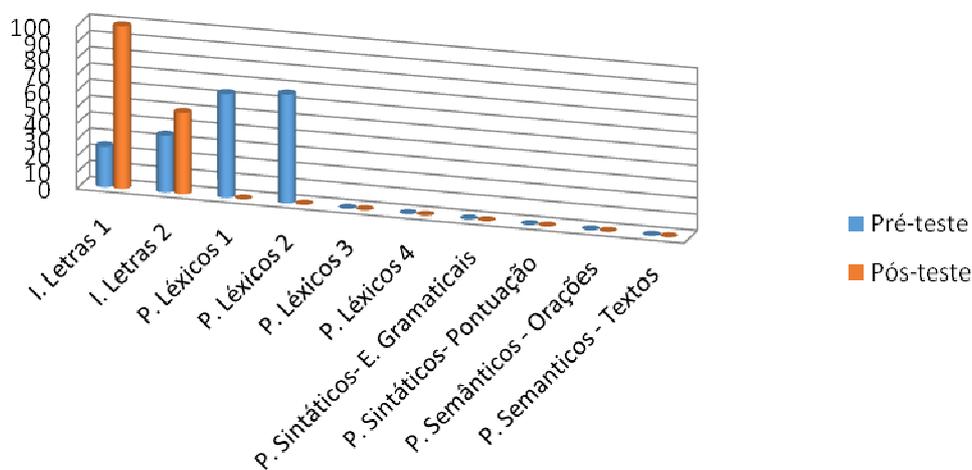
O aluno A manteve um desempenho alto na dimensão identificando letras. O aluno avançou nas dimensões processos léxicos 2 que se refere a leitura de palavras; processos léxicos 3 que se refere à leitura de pseudopalavras e procesos léxicos 4 que se refere à leitura de palavras e pseudopalavras. Nas dimensões processos sintáticos e semânticos o aluno não havia atingido nenhuma pontuação no pré-teste e obteve avanços significativos no pós-teste. Mais especificamente, avançou no processos sintáticos 1 que se refere à estruturas gramaticais, nos processos sintáticos 2 que se refere a sinais de pontuação e processos semânticos 1 e 2 correspondendo respectivamente às provas de compreensão de oração e compreensão de textos demonstrando muita sensibilidade às intervenções realizadas (Gráfico 1).

**Gráfico 1 - COMPARAÇÃO DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE NO PROLEC DO ALUNO A**



O aluno B - portador de Síndrome de Down - obteve avanço na dimensão identificando letras nos dois subtestes conforme gráfico 2. Não apresentou progresso nas demais dimensões no PROLEC após as intervenções. Interessante ressaltar que a atitude do aluno B foi muito receptiva e afetuosa. Sua forma de identificar letras era muito individualizada e fortemente marcada por associações com suas experiências na escola e com as professoras que o apoiam. Por exemplo, a letra L ele dizia L de Laura uma das professoras, H de hipopótamo, F de fada e fazia muitas referências às suas atividades significativas como o teatro, os textos trabalhados e pessoas queridas.

**Gráfico 2 - COMPARAÇÃO DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE NO PROLEC DO ALUNO B**



A aluna C manteve seus resultados altos na dimensão Identificação de Letras no pós-teste, obteve avanços nas dimensões processos léxicos, nas atividades dos processos sintáticos e nas atividades da processos semânticos no teste de compreensão de orações (Gráfico 3). Não obteve avanço na dimensão processos semânticos compreensão de textos. A aluna foi a primeira a terminar a pesquisa e, no final nos surpreendeu mostrando uma carta que havia escrito de próprio punho relatando sua angústia por ser uma deficiente intelectual, as dificuldades que enfrenta e os sonhos que tem para sua vida, conforme está representada na figura 3. Consideramos positivo a capacidade expressada da aluna de sua ansiedade e podemos atribuir esta conquista à confiança gerada entre a aluna e a mediadora. Este fato nos leva a admitir que o vínculo afetivo constitui requisito imprescindível na interação aluno/professor gerando conseqüências no potencial cognitivo do sujeito aprendente. Vale destacar que a mesma expressou-se de forma clara ainda que com alguns erros, utilizando as dimensões sintáticas e semânticas da linguagem.

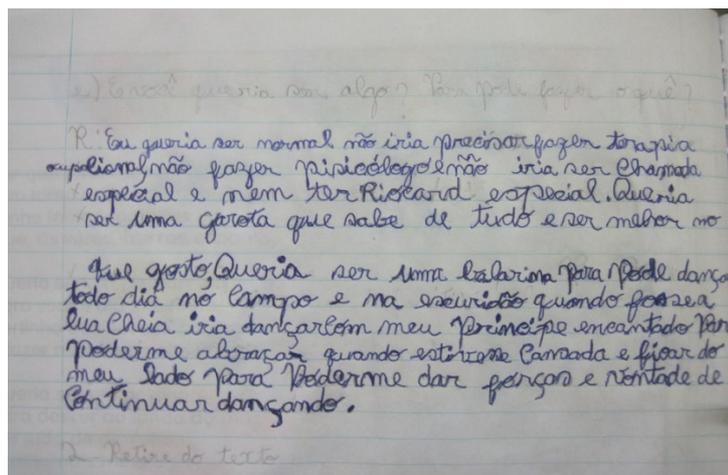


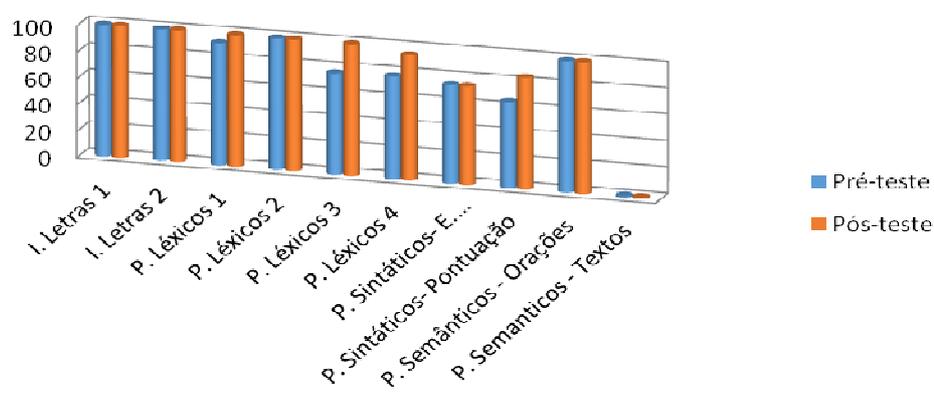
Figura 3: Carta da aluna C.



Figura 4: Mediadora Luana aplicando o PROLEC (pós-teste) na aluna C.

### Gráfico 3 - COMPARAÇÃO DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE no PROLEC DA ALUNA

C



Vale registrar que o fato das escolas ter nos acolhido permitindo o desenvolvimento do estudo nas salas de recursos garantiu a validade ecológica da pesquisa. Os professores permaneciam conosco durante nossas intervenções e aplicações dos testes. Durante as intervenções pedagógicas com os jogos eletrônicos, comentavam que poderiam usá-los durante as aulas no espaço da sala de recursos multifuncionais com os seus alunos.

De uma forma geral, o grupo de alunos demonstrou alegria ao nos ver, pois percebeu que teria uma atenção exclusiva, e mais, poderiam utilizar o computador com jogos eletrônicos os quais demonstram interesse. Consideramos importante que o mediador ao iniciar a intervenção com determinado aluno permanecesse até o final da pesquisa com o mesmo, dado ao vínculo afetivo e o clima de confiança estabelecido que proporcionava um fazer pedagógico mais prazeroso.

Considerando que as intervenções impuseram uma autorização formal dos pais, foi gerado um relacionamento amistoso da equipe de pesquisa com os mesmos provocando reações positivas quanto às intervenções manifestada em seus relatos nos quais ressaltavam as consequências benéficas para seu filho e para a escola. Os relatos mais significativos ressaltavam progressos percebidos em seus filhos na expressão oral que mantinha-se mais organizada, coerente e clara; na elevação do nível da auto-confiança; no aumento do nível de interação com a família e maior motivação em realizar atividades escolares. Acreditamos que a contribuição de estratégias alternativas de ensino que atendam efetivamente ao aluno com deficiência intelectual possibilitaram um fazer pedagógico próprio, imbuído da sensação de poder fazer, de ser independente nas suas ações que envolvem *o aprender e o ser capaz*.

## Considerações finais

Na fase da intervenção, sob o viés da avaliação interativa, com o *software* Alfabetização Fônica, a experiência se mostrou muito rica e gratificante, considerando o elo afetivo estabelecido entre os alunos e a equipe de pesquisadores. Mais especificamente, a utilização de estratégias pedagógicas e afetivas provocaram sentimentos de confiança através de estratégias de apoio que são fundamentais para alunos com deficiência e histórico de multirrepetência, considerando-se que os mesmos apresentavam pouco domínio de estratégias de aprendizagem tanto cognitivas como metacognitivas. Neste sentido, os aspectos afetivo-emocionais assumem um papel significativo ativando as habilidades metacognitivas (SPINILLO e LAUTERT, 2008). O incentivo à metacognição se desdobrou em processos de auto-regulação permitindo que os alunos mantivessem maior controle de suas ações durante a execução dos jogos eletrônicos e como tomada de consciência na medida em que puderam compreender e refletir sobre o que fizeram, como fizeram e porque fizeram.

Vale destacar que mesmo o aluno B que apresentou indicador de mudança apenas na dimensão Identificando Letras obteve ganho observado de forma qualitativa, quando consideramos o repertório comunicativo e o padrão de interação com o mediador na fase de intervenção, dados confirmados pela professora e mediadores

Constatamos que o *software* Alfabetização Fônica - instrumento lúdico e computadorizado - se mostrou capaz de produzir a decodificação e conversão de grafemas em fonemas, assim como as intervenções de caráter interativo e mediador puderam representar uma possibilidade inovadora para a alfabetização de sujeitos com deficiência intelectual.

Esses resultados reforçam a crença na plasticidade e na modificabilidade dos processos cognitivos através de intervenções psicopedagógicas marcadas pela ênfase nos aspectos relacionais e afetivos.

Um outro ponto a se destacar refere-se a interdependência entre os processos cognitivos - como a aquisição de leitura, reconhecimento de letras, regras gramaticais, compreensão de palavras e de textos - e outros processos como os atencionais, a memória e a percepção. Nesse sentido, a intervenção psicopedagógica com o destaque ao mediador estimulando estes outros processos torna-se central, considerando que os alunos com deficiência intelectual apresentam poucos recursos de forma autônoma necessitando de apoio externo.

Em síntese, podemos admitir que o aspecto motivacional – considerado um mecanismo de controle na regulação do sistema cognitivo – assumiu um papel relevante se admitirmos que os alunos com deficiência intelectual vivenciam muitas vezes experiências de frustração recorrentes perante ao seu desempenho em tarefas escolares que exigem uma demanda cognitiva. Nesse sentido, o presente trabalho pode representar uma quebra de um círculo vicioso de frustração e baixo rendimento entre os alunos com deficiência intelectual no contexto escolar.

## Referências

- AGUILERA, M.; MÉNDIZ A. Video games and education. *ACM Computers in Entertainment*, v.1, 2003.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 24-29, 2000.
- BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- CAMPIONE, J. Assisted assessment: a taxonomy of approaches and an outline of strengths and weaknesses. *Journal of Learning Disabilities*, v. 3, n. 22, p. 151-165, 1989.
- CAPOVILLA, F.C., MACEDO, E.C., SEABRA, A.G. *Alfabetização fônica computadorizada* [CD-Rom]. São Paulo: Memnon, 2010.

COELHO, C.L.M. Avaliações/Intervenções com Jogos Eletrônicos no Contexto da Inclusão. *Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. As Fronteiras da Extensão*. (2011) In: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0173-5/Sumario/4.1.16.pdf>.

Acesso em: 03 de jun. 2014.

CUETOS, F.; RODRIGUES, B.; RUANO, E. *PROLEC- Provas de Avaliação dos Processos de Leitura: Manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

HAYWOOD, H.; TZURIEL, D. *Interactive assessment*. New York: Springer-Verlag, 1992. p. 527

LUNT, J. A prática da avaliação. In H. Daniels (Orgs.), *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus, 1994.

SANCHES-FERREIRA, M.; LOPES-DOS-SANTOS, P.; SANTOS, M. A desconstrução do conceito de deficiência mental e a construção do conceito de incapacidade intelectual: de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 4, p. 553-568, out.-dez., 2012.

SPINILLO, A.; LAUTERT, S. Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In: CASTRO, L. R. e BESSET, V. (Orgs) *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, p. 294-321, 2008.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. Porte Alegre: Artes Médicas, 2003.

**DA LEI À LIDA:  
O TRABALHO DO PEDAGOGO NO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS  
GERAIS**

Patrícia Vieira Bonfim<sup>1</sup>  
Débora Mota Marques<sup>2</sup>  
Geovani Falconi Glória<sup>3</sup>

**Resumo**

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os primeiros dados referentes à formação dos 23 pedagogos de um Instituto Federal mineiro, assim como comparar e discutir o que se apresenta no âmbito legal e o que se efetiva na atuação desse profissional. Para a coleta de dados, foram utilizados sítios eletrônicos de consulta pública e documentos institucionais. Os resultados apontam que: há necessidade de maior investimento da instituição na formação continuada dos pedagogos; o trabalho desses profissionais ainda oscila entre o educacional e o administrativo, sobrepondo, frequentemente, o segundo em detrimento do primeiro; e há um distanciamento entre o que se propõe na formação do pedagogo e o que se efetiva no contexto analisado.

**Palavras-chave:** trabalho, formação dos pedagogos, Instituto Federal

**Abstract**

This research aims to analyze the first data on the training of 23 pedagogues of a Institute Federal mining, as well as compare and discuss what is presented in the legal framework and what is effective in the performance of this professional. For data collection, electronic sites of public consultation and institutional documents were used. The results show that: there is need for greater investment institution in the continuing education of pedagogues; the work of these professionals still oscillates between the educational and administrative, overlapping, often, the second over the first; and there is a gap between what is proposed in the formation of the pedagogue and what is effective in the context analyzed.

**Keywords:** work, training of pedagogues, Federal Institute

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei. Especialista em Didática e Tecnologia do Ensino Superior. Área de pesquisa: Formação de Professores e Gestores Escolares. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. [pattyular@yahoo.com.br](mailto:pattyular@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Especialista em Gestão Escolar: orientação e supervisão. Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense. Área de pesquisa: formação de Gestores, professores e profissionais da Educação. [Deborauff20@yahoo.com.br](mailto:Deborauff20@yahoo.com.br)

<sup>3</sup>Especialista em Contabilidade Pública e Responsabilidade Fiscal. Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de São João del-Rei. Área de Pesquisa: Administração e Gestão Pública. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Contato: [geovaniglória@yahoo.com.br](mailto:geovaniglória@yahoo.com.br).

## Introdução

Este trabalho foi ganhando forma a partir da composição de pesquisadores de dois ambientes organizacionais aparentemente distintos do Instituto Federal: o Administrativo e o das Ciências Humanas. Unir essas perspectivas foi uma necessidade sentida a cada reescritura do texto, especialmente pelo interesse de se enriquecerem as ideias e o arcabouço teórico que foi se constituindo sobre a temática *Trabalho e Formação dos Pedagogos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDMG)*.

Ao mesmo tempo em que esta experiência foi interdisciplinar e gerou resultados positivos, trouxe também provocações no sentido de fomentar questões reflexivas e, às vezes, contraditórias sobre a dicotomia trabalho administrativo e educacional no contexto das escolas técnicas federais de ensino. Partindo desses diferentes olhares que se entrecruzam, esta pesquisa traz elementos para se pensar o contexto mais amplo das políticas públicas e para se ampliarem as produções na área, haja vista que a atuação do pedagogo é um estrato do que vem ocorrendo com as condições de vida e de trabalho daqueles que se dedicam à educação escolar. Conforme denomina Marx (2013), as pessoas possuem bens produtivos ou bens de trabalho para outros – no caso dos pedagogos dos Institutos Federais, bens de trabalho para o Estado – por meio da atividade remunerada.

A partir do tema apresentado, este texto tem como objetivos analisar os primeiros dados referentes à formação dos pedagogos que fazem parte do IFSUDMG nos diferentes campi e na Reitoria e comparar e discutir o que se apresenta na legislação brasileira e o que se efetiva na atuação profissional.

Durante a exposição do texto, propõe-se um diálogo com alguns autores que coadunam com a matriz teórica do materialismo histórico-

dialético, para tecer considerações sobre as múltiplas interfaces que se descortinam ao pedagogo, que atua como técnico-administrativo em educação na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (MARX, 2013; SAVIANI, 2013; SANTOS, 2012; PARO, 2011; HORA, 2007).

Tal estudo é relevante à medida que contribui para ampliar o debate em torno do papel do pedagogo nos Institutos Federais, principalmente porque ainda são pouco expressivas as produções na área, conforme constatado no banco de dados do sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em pesquisa realizada em janeiro de 2014.

A proposta central deste texto é analisar a relação formação e atuação do pedagogo numa instituição que abarca uma diversidade de cursos, nas formas integrada, concomitante e subsequente, cursos superiores, cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Esta pesquisa surgiu a partir de vivência, estudos e reflexões em torno do trabalho do pedagogo e das seguintes problematizações: quais as competências desse profissional descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia? Que outros documentos legais podem contribuir para as discussões? E, por fim: em que medida as atribuições do pedagogo ora se aproximam, ora se afastam dada a sua formação?

Para discutir essas questões, este texto se estrutura da seguinte forma: em princípio, destacam-se os aspectos legais que fundamentam a formação e atuação do pedagogo; no segundo momento, ressaltam-se os limites e possibilidades no campo do trabalho; na terceira parte, são apresentados e analisados os primeiros resultados da pesquisa; e nas considerações provisórias, é apontado um caminho profissional ora árido, ora fértil, em que novas possibilidades são vislumbradas nas práticas pedagógicas dos Institutos Federais.

Esta pesquisa se torna relevante à medida que coloca em pauta a discussão *trabalho e formação* e à medida também que abre espaços para a socialização e discussão da temática junto a outras comunidades acadêmicas.

### **1 Alguns apontamentos sobre a formação e atuação do pedagogo na legislação e nos documentos oficiais**

Os cursos de Pedagogia, no Brasil, estão passando por reformulações em suas Propostas Curriculares, de modo que possibilitem atender, com qualidade, às exigências inerentes à profissão. Dentre os eventos que têm se mostrado fecundos para tal diálogo, podem ser citados o Fórum Nacional de Pedagogia, o Fórum Internacional de Pedagogia e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Esses eventos contam com a presença de pesquisadores, estudantes, professores, gestores e demais profissionais vinculados à área educacional. Eles convergem em suas propostas com os objetivos de: fomentar o desenvolvimento de pesquisas; discutir os documentos oficiais e propor reformulações; debater sobre a formação e atuação dos professores e demais profissionais da educação; e indicar ações para o fortalecimento dos cursos, seja na dimensão epistemológica do campo da educação, seja nas ações pedagógicas e operacionais.

Neste texto, são apresentadas breves considerações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no que tange à formação e às expectativas em relação ao perfil desse profissional para o mundo do trabalho.

Para isso, buscou-se, em princípio, destacar três pilares sobre a formação do pedagogo no referido documento:

- I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II- a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional;
- III- a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, art. 3º).

Em linhas gerais, pode-se inferir que os currículos dos cursos de Pedagogia focam nos estudos da educação em diferentes espaços sociais e, de forma mais aprofundada, na práxis da educação escolar. Frequentemente, essa formação se fundamenta numa concepção política, em que sujeitos constroem e reconstróem a realidade a partir das vivências sociais, culturais e de trabalho. No entanto, essa concepção política apresentada no currículo contrapõe-se à concepção de política encontrada em muitas escolas.

De acordo com Paro (2011), em muitas instituições de ensino prevalecem uma visão restrita de política, a sobreposição do administrativo em detrimento do pedagógico, as relações de poder, a não observância dos méritos acadêmicos e a lógica de dominação restrita, partidária e centralizadora. Confrontando essa lógica, Saviani (2013) acrescenta à discussão um apelo para a consolidação de um sistema de ensino brasileiro, de modo que seja combatida uma proposta política “enraizada na prática dos nossos governantes, avessa ao planejamento e movida mais por apelos imediatos, midiáticos e populistas, do que pela exigência de racionalidade, inerente à ação planejada exigida pela educação organizada na forma de um sistema nacional” (p. 257).

Confrontar a lógica da escola implica também rediscutir e problematizar o conceito de política que permeia o sistema de ensino brasileiro. Segundo Santos (2012), esse termo recebeu muitos significados ao longo dos tempos, desde a Grécia Antiga, com autores como Platão e Aristóteles, até a atualidade, com estudiosos como Norberto Bobbio. No século XXI, o termo permanece com o sentido de dimensão coletiva,

geralmente voltada para a análise de elementos como a relação entre o indivíduo e a administração pública, entre as estruturas da coletividade e os indivíduos, e entre os indivíduos e os órgãos representativos.

Muitas críticas ainda são feitas ao tratamento dado a esse conceito. Para Santos (2012), a noção de política está ligada ao exercício do poder em sociedade: seja em nível individual, quando se trata das ações de comando; seja em nível coletivo, quando um grupo ou toda a sociedade exerce o controle das relações de poder. Com isso, fica mais claro compreender o motivo pelo qual a percepção crítica construída durante a formação do pedagogo confronta-se com conceitos, lógicas e concepções da estrutura escolar.

Retomando o segundo pilar apontado nas Diretrizes, há um enfoque na formação de pedagogos-pesquisadores nos currículos dos cursos de Pedagogia, principalmente nas universidades públicas, por meio de oportunidades de participação em monitorias e projetos de pesquisa e extensão, conforme constata pesquisa de Fontana e Romanowski (2007).

E o terceiro pilar aponta para uma base teórica consolidada sobre o papel da gestão nos processos educativos, o que implica uma proposta democrática em que participem a comunidade escolar: docentes, discentes, equipe pedagógica e administrativa, como também a comunidade externa: pais de estudantes e demais representantes da sociedade civil.

Além dos três pilares destacados no documento, o objetivo da formação do pedagogo é contribuir para que ele atue com ética e compromisso, de modo que a educação possibilite aos sujeitos pensarem e desenvolverem estratégias para minimizar as desigualdades sociais e as diferentes formas de exclusão.

Corroborando para a discussão em torno da formação do pedagogo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) esclarece que tais profissionais poderão atuar como trabalhadores em educação, com habilitação em administração, planejamento, supervisão,

inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado na mesma área.

Conforme apresenta a legislação educacional vigente, os pedagogos que atuam nos Institutos Federais devem ser reconhecidos como trabalhadores em educação, e não técnico-administrativos em educação, conforme prevê a Lei referente à sua carreira: Lei nº 11.091/2005 (BRASIL, 2005b).

Outro aspecto relevante em relação ao pedagogo nos Institutos Federais é que esse profissional ingressa via concurso público de provas ou provas e títulos, e atua, na maioria das vezes, na Educação Básica e Superior.

A partir do seu ingresso no serviço público federal, ele passa a compor a carreira de Técnico-administrativo em Educação, nível de classificação E. Durante seu exercício na carreira, o pedagogo poderá receber Progressão por Capacitação ou Mérito Profissional. Progressão por Capacitação Profissional é a mudança de nível de capacitação, no mesmo cargo e nível de classificação, decorrente da obtenção, pelo servidor, de certificação em Programa de Capacitação, compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária mínima de trabalho exigida (BRASIL, 2005b). Para ter acesso a essa Progressão, cabe ao pedagogo apresentar cursos de educação não formal, com carga horária mínima de 120 horas, 150 horas e, no último nível, curso de aperfeiçoamento igual ou superior a 180 horas, respeitando-se o interstício de 18 meses.

Já a Progressão por Mérito Profissional é a mudança para o padrão de vencimento imediatamente subsequente, a cada 18 meses de efetivo exercício, desde que o servidor apresente resultado fixado em Programa de Avaliação de Desempenho, observado o respectivo nível de capacitação (BRASIL, 2005b). Ainda quanto à carreira, é previsto o Incentivo à Qualificação ao servidor que possuir educação formal superior à exigida para o cargo de que é titular na forma de regulamento, como é o caso dos pedagogos que

possuem cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado ou doutorado).

Além da legislação referente à carreira, existem outros documentos que definem o papel dos pedagogos nos Institutos e Universidades Federais.<sup>22</sup>

Eles apontam como descrição sumária do cargo:

implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de Educação Infantil, de Ensino Médio ou Profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2005a).

De acordo com os documentos analisados, o pedagogo exerce papel relevante na construção coletiva e democrática das práticas escolares produzidas nas instituições de ensino.

À medida que o pedagogo atua em níveis mais elevados da educação escolar, como é o caso dos Institutos Federais e das Universidades, são maiores as necessidades de formação continuada (GATTI; BARRETO, 2009).

## **2 Da lei à lida: o trabalho do pedagogo em cena**

Retomando a ideia de que o pedagogo que atua nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou nas Universidades compõe a carreira técnico-administrativa, será feita uma breve análise conceitual da sua questão funcional.

Segundo o dicionário Aurélio, o vocábulo *técnico* remete ao conceito de profissional que tem conhecimentos práticos de uma arte ou de um ofício.

---

<sup>22</sup>A carreira do Técnico-administrativo em Educação é a mesma nos Institutos e Universidades Federais, regidas pela Lei nº 11.091/2005 (BRASIL, 2005a).

Traçando um paralelo entre esse conceito e a carreira, percebe-se que a mesma definição é assimilada erroneamente por parte da comunidade acadêmica, que desconhece o papel e as descrições do cargo de pedagogo.

Duarte (2006), ao fazer referência a Gramsci, pontua algumas considerações sobre a má interpretação que ainda prevalece em nossa sociedade e nas divisões de trabalho: “[...] não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*, e este é o eixo norteador do seu princípio educativo” (p. 100).

Nos Institutos Federais, verifica-se que alguns pedagogos estão sobrecarregados com atividades técnicas ou burocráticas em detrimento das intelectuais. Isso pode provocar, progressivamente, a falta de tempo para a reflexão sobre o seu trabalho e o distanciamento dos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial.

Dentre suas atividades estritamente técnicas, destacam-se: a de fazer atas, e assim não intervir, durante as reuniões, em algumas discussões que exigem reflexões mais aprofundadas sobre a educação; a de cobrar dos professores documentos institucionais; e a de conferir diários, restringindo-lhe a função de contabilizar os dias de aula ou de indiciar erros referentes aos lançamentos dos conteúdos.

Se não houver formação continuada dos pedagogos aliada a uma reflexão crítica, tanto o número excessivo de tarefas da rotina quanto a jornada de trabalho, que até pouco tempo era de 40 horas semanais,<sup>23</sup> podem mover rapidamente o pedagogo da dimensão intelectual para a dimensão prática, provocando a polarização trabalho manual e trabalho intelectual tão combatida na sociedade contemporânea. Consequentemente, podem

---

<sup>23</sup>Após muitos esforços e trabalho coletivo dos técnico-administrativos em educação, por meio da Comissão de Flexibilização da Jornada de Trabalho do IFSUDMG, foi instituída a Portaria nº 633/2012, que instituiu a flexibilização da jornada de trabalho para 30 horas semanais. Disponível em: <[http://www.ifsudestemg.edu.br/gestao\\_pessoas](http://www.ifsudestemg.edu.br/gestao_pessoas)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

acarretar uma progressiva desvalorização do seu trabalho, tendo em vista que o contexto acadêmico, no qual está inserido, valoriza a atividade intelectual, o que inclui a titulação acadêmica, a participação em projetos de pesquisa e extensão e a publicação científica.

Durante a jornada de trabalho do pedagogo, há que se destinarem tempo e dedicação às atividades de cunho intelectual, como o estudo da legislação educacional, a leitura de autores da educação, a escrita de textos científicos, a participação em eventos de divulgação científica e a produção de materiais que deem suporte à da prática pedagógica. Tais propostas vão ao encontro da descrição de atividades típicas do referido cargo nos Institutos Federais:

Elaborar e desenvolver projetos educacionais; participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica educacional; elaborar manuais de orientação e catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículos e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional; participar de divulgação de atividades pedagógicas; implementar programas de tecnologia educacional; participar do processo de recrutamento, seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na instituição; elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão; utilizar recursos de informática; executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional (BRASIL, 2005a).

No mundo contemporâneo, as Instituições Federais de Ensino não avançam se mantiverem a visão polarizada entre trabalho manual e trabalho intelectual, ainda que o objetivo seja utilizar esse mecanismo para manter a alienação, a subordinação e o controle dos trabalhadores, conforme destaca Marx (2013).

O termo Técnico-administrativo, apresentado na carreira que abrange o pedagogo e os demais profissionais da educação dos Institutos e

das Universidades Federais, pode ser um dos elementos que de forma distorcida se utiliza para justificar a divisão do trabalho dentro das instituições de ensino. Retomando o segundo termo utilizado na carreira, “administrativo”, outras problematizações, do ponto de vista da história da educação e da administração pública, precisam ser revisitadas.

Estudos de Hora (2007) e Paro (2011) constataam que as escolas públicas têm se organizado com a mesma lógica adotada nas empresas privadas. Historicamente, a teoria administrativa do século XX se desenvolveu por intermédio de três grandes escolas: a clássica, a psicossocial e a contemporânea. Dentre elas, a que mais se assemelha ao modelo de escola em muitas regiões brasileiras é a clássica.

A escola clássica foi representada pela administração científica de Taylor, pela administração geral de Fayol e pela administração burocrática de Weber. Para Taylor, o controle do trabalho era essencial para a gerência, por isso a importância e a necessidade de se ter um trabalhador responsável pelo planejamento e pelo controle das atividades: o administrador, cuja ação passou a garantir ao regime capitalista um poder maior sobre os trabalhadores (HORA, 2007).

Um estudo de Paro (2011) aponta que os resquícios da teoria administrativa ainda se fazem presentes nas escolas da atualidade. Pode-se confirmar essa assertiva ao constatar que até o presente momento da pesquisa, março de 2015, o setor de atuação das pedagogas de um dos câmpus do IFSUDMG é denominado, nos documentos internos, Gerência e Supervisão Pedagógica (REGIMENTO INTERNO, 2011). De igual forma, utiliza-se a denominação “diretorias sistêmicas” em relação à Diretoria de Administração e Planejamento (DAP), à Diretoria de Desenvolvimento Institucional (DDI) e à Diretoria de Desenvolvimento Educacional (DDE). Esse termo, diretorias sistêmicas, está relacionado à proposta sistêmica, pensada por Ludwig von Bertalanffy, e desenvolvida em um ambiente empresarial, no

final da década de 1930, que consiste na “ideia de elementos que interagem e formam conjuntos para realizar objetivos” (MAXIMIANO, 2010, p. 39).

Hora (2007), ao citar Fayol, destaca como princípios da administração a divisão do trabalho, a autoridade, a disciplina, a unidade de comando, a unidade de direção e a subordinação de interesses individuais em detrimento dos interesses gerais, defendendo os princípios de centralização, hierarquia, ordem e iniciativa.

Para compreender as contribuições do pedagogo nos Institutos Federais, não cabe o pensamento de Taylor sobre o treinamento baseado em regras e rotinas. A visão dele era organizar uma firma e possibilitar o controle de tarefas realizadas pelos operários no chão da fábrica, o que muito contribuiu para o sistema de produção em massa. O pedagogo não pode ser visto no espaço acadêmico como um operário realizador de tarefas. Ele é um servidor apto a desenvolver atividades intelectuais, compatíveis com as exigências do cargo e com sua formação. Portanto, ter uma visão mecanicista de seu trabalho é abrir mão de novas possibilidades que possam surgir com o aperfeiçoamento das tarefas em equipe, em que pedagogos, docentes e demais profissionais atuem interdisciplinarmente. Essa interlocução cria novos caminhos para a elaboração e condução do ensino, da pesquisa e da extensão, desperta experiências e auxilia na solução de problemas.

Corroborando para essa perspectiva, a chamada administração burocrática de Weber, afirma o surgimento paralelo da concentração dos meios materiais nas mãos dos chefes. Nesse sentido:

A organização do trabalho e do capital na estrutura burocrática reforça a separação entre planejamento e execução, trabalho manual e intelectual, intensificando a dominação do capital sobre o trabalho, dada a sua extensão a todos os níveis da atividade humana (HORA, 2007, p. 38).

Pode-se perceber inúmeros resquícios das teorias da administração na educação escolar, de modo geral, e no contexto da escola pública, de modo particular, como o foco na produtividade, e não na prática educativa; a

divisão do trabalho; a hierarquização dos saberes, dentre outros. Como desdobramento dessa questão, não menos importante seria investir em pesquisas que objetivem traçar e analisar o perfil dos gestores dos Institutos Federais, partindo dos eixos formação e diretrizes de atuação profissional. Como apontam Caravantes, Panno e Kloeckner (2005):

A grande crítica que se faz à abordagem clássica, e por extensão à burocrática, é que ambas cultivam uma visão parcial, concentrando sua atenção nos aspectos meramente formais das organizações, deixando de lado aqueles que efetivamente fazem com que as organizações funcionem: as pessoas que nela operam (p. 66).

Os mesmos autores fazem uma crítica sobre a teoria clássica e a burocracia de Max Weber pelo fato de elas colocarem o trabalho em primeiro plano. Ambas priorizam a melhor maneira de se realizar uma tarefa, e no menor tempo possível. Para corrigir esse pensamento, o australiano George Elton Mayo, ao investigar os fatores que influenciam a motivação dos trabalhadores e, conseqüentemente, o aumento da produção, afirmou que esta é influenciada pelos relacionamentos interpessoais no ambiente de trabalho, pelas condições oferecidas aos trabalhadores e pela valorização do profissional. O que se pretende aqui é mostrar que limitar o trabalho do pedagogo à função técnico-instrumental equivale a descaracterizar o seu papel na escola.

Em última análise, desconstruir a lógica empresarial nas instituições de ensino não é uma tarefa fácil. No entanto, os esforços se unem no sentido de propor uma Administração Escolar descentralizada, que focalize a participação coletiva de diferentes segmentos, o que implica manter uma agenda mais efetiva e menos descritiva de gestão democrática, em que todos os trabalhadores e estudantes, juntos à comunidade externa, busquem o diálogo e a abertura para novas propostas de educação.

### **3 Metodologia, alguns resultados e análises**

A metodologia deste trabalho pautou-se, num primeiro momento, num estudo teórico dos campos da educação e da administração. Paralelamente, focou-se na análise de documentos institucionais e no estudo da legislação e dos documentos oficiais, para analisar a formação e o trabalho do pedagogo no Instituto Federal. No segundo momento, teve-se o propósito de coletar alguns dados sobre o perfil dos 23 Técnico-administrativos em Educação, que atuam como pedagogos no IFSUDMG, nos câmpus Barbacena, Rio Pomba, Juiz de Fora, Muriaé, São João del-Rei, Santos Dumont e Bom Sucesso, como também na Reitoria. E, no terceiro e último momento da pesquisa, foi realizada a análise dos dados em consonância com o referencial teórico adotado.

Em relação à coleta de dados, as informações foram consultadas nos sítios eletrônicos de cada campi e da Reitoria, na Plataforma Lattes, no Portal da Transparência Pública e no Diário Oficial da União, entre os meses de janeiro e março de 2015. As análises apresentadas a seguir foram realizadas a partir dos primeiros resultados de uma pesquisa que ainda se encontra em andamento.

#### **3.1 Número de pedagogos por campus**

Atualmente, a Instituição conta com 23 pedagogos distribuídos em sete campi do IFSUDMG e na Reitoria. Desse número, apenas dois são do gênero masculino. Essa questão é justificada nas pesquisas de Gatti e Barreto (2009), quando apontam que ainda prevalece nos cursos de Pedagogia o público feminino.

---

#### **Quadro 1 – Relação campus/número de pedagogos**

---

<b>CAMPUS</b>	<b>NÚMERO DE SERVIDORES</b>
Barbacena	4
Rio Pomba	5
Juiz de Fora	4
Muriaé	3
São João del-Rei	2
Santos Dumont	2
Bom Sucesso	1
Reitoria	2

Disponível em: <<http://www.ifsudestemg.edu.br/>>. Acesso em: 4 mar. 2015.

Embora a atuação do pedagogo seja na Gestão Escolar, os dados revelaram que em nenhum dos campi esses servidores ocupam cargos de Função Gratificada (FG) ou de Direção (CD).

### **3.2 Formação do pedagogo e tempo de trabalho no IFSUDMG**

Para analisar os dados referentes ao tempo de trabalho dos pedagogos no IFSUDMG, foi utilizada a data de exercício no cargo ou a data de redistribuição. A segunda opção também foi necessária, porque a Instituição recebeu alguns servidores que já atuavam como pedagogos em outras Instituições Federais de Ensino Superior.

#### **Quadro 2 – Tempo de trabalho dos pedagogos no IFSUDMG**

<b>TEMPO DE TRABALHO</b>	<b>NÚMERO DE SERVIDORES</b>
0 a 3 anos	11
3 a 6 anos	8
6 a 9 anos	4

Disponível em: <<http://portal.in.gov.br/>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

A partir dos resultados, observou-se que a maior parte dos pedagogos do IFSUDMG ainda se encontra no período de Estágio Probatório, que compreende os três primeiros anos de exercício no cargo, de acordo com

a exigência legal estabelecida para os Servidores Públicos Federais, a Lei nº 8.112/1990 (BRASIL, 1990).

Quanto à formação inicial, ficou evidenciado que a maioria dos servidores pesquisados cursou Pedagogia em uma Instituição Pública de Ensino Superior: 15 em Universidades Federais e duas pedagogas em Universidade Estadual. Em relação aos que se formaram na rede privada, seja em Centro Universitário, seja em Faculdade, o número chegou a cinco. É importante esclarecer que nesse quesito faltaram os dados de uma das pedagogas pelo fato de ela não possuir cadastro na Plataforma Lattes.

Em relação à formação *stricto sensu*, os dados revelaram que apenas quatro pedagogas possuem mestrado e uma, doutorado, perfazendo menos de 25% do total. Desse grupo, somente duas realizaram o curso após ingressarem no Instituto Federal.

Os dados mostraram também que há uma projeção de ampliação da formação dos pedagogos nos próximos anos, considerando que seis servidores estão em processo de formação: cinco em nível de mestrado e uma em nível de doutorado.

Nesta pesquisa, não foi contemplado na coleta de dados o tempo de experiência do pedagogo em outras instituições de ensino, seja na docência, seja na gestão escolar, porém esse é um elemento interessante para estudos posteriores.

### **Considerações provisórias...**

Para analisar a relação trabalho e formação do pedagogo no IFSUDMG, a presente pesquisa dialogou com a legislação que instituiu a carreira dos Técnico-administrativos em Educação e com os documentos que trazem orientações sobre a formação inicial do pedagogo. Tal discussão levou em consideração a precarização da educação e das condições de trabalho dos

educadores, principalmente sob a ótica de que “a educação passou a ser concebida como um bem dotado de um valor econômico próprio, sendo considerada como um bem de produção (capital), e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2013).

No contexto da educação brasileira, as condições de trabalho dos pedagogos dos Institutos Federais representam uma amostragem do que vem ocorrendo em relação ao descaso das políticas públicas com a educação e com os seus trabalhadores da rede pública.

Para manter a qualidade nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, faltam aos trabalhadores dos Institutos Federais, Técnico-administrativos em Educação, espaços-tempos para dialogarem sobre as condições de trabalho e as suas reais possibilidades de intervenção. Falta, também, maior disponibilidade de recursos financeiros e de investimento da instituição no que se refere à formação continuada dos pedagogos.

Em um cenário em que vem se constituindo a construção da identidade dos Institutos Federais no Brasil, o campo de atuação do pedagogo pode ser fértil se esse profissional puder articular seu trabalho com os professores, as representações estudantis e com os Conselhos e Associações de Pais e Mestres. Essa abertura precisa começar a ser mapeada nos documentos institucionais, discutida nas reuniões e vivenciada na gestão democrática.

As possibilidades de atuação do pedagogo são potencializadas quando há clareza sobre qual educação se quer propor e sobre qual cidadão se quer formar. A partir desses princípios, o profissional pode construir seu trabalho por meio de uma Pedagogia de Projetos, em que se preconize a articulação da pesquisa, do ensino e da extensão.

Quanto ao percurso arenoso, o pedagogo não pode deixar-se seduzir pelas questões administrativas em detrimento das pedagógicas, mas buscar o

estudo, a reflexão sobre sua prática e, sobretudo, uma ética humana, que em nada se compactua com a ética do lucro, como bem nos lembra Paulo Freire.

Na oscilação entre o percurso árido e arenoso, o pedagogo exercer um papel significativo na construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade, ainda que seu trabalho tenha pouca visibilidade e que as conquistas levem tempo para promoverem mudanças no Instituto Federal.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Subsecretaria de Assuntos Administrativos e Coordenação Geral de Gestão de Pessoas. *Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC referente à descrição dos cargos de técnicos-administrativos em educação*. Brasília, 2005a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13256:documentos-oficios&catid=111:tv-escola](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13256:documentos-oficios&catid=111:tv-escola)>. Acesso em: 20 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei nº 8.112/1990*. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005*. 2005b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2013.

CARAVANTES, G. R.; PANNO, C. C.; KLOECKNER, M. C. *Administração: teorias e processos*. São Paulo: Hall, 2005.

DUARTE, A. J. Contribuições de Antônio Gramsci para a formação do trabalhador. *Educativa*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 99-110, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/search/authors/view?firstName=Aldimar%20Jacinto&middleName=&lastName=Duarte&affiliation=>>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

FONTANA, M. I.; ROMANOWSKI, J. P. A pesquisa na formação de pedagogos: um estudo de caso. In: BEHRENS, M. A.; ENS, M. T.; VOSGERAU, D. S. R. (Org.). *Discutindo a educação na dimensão da práxis*. Curitiba: Champagnat, 2007. v. 1, p. 135-148.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

HORA, D. L. da. *Gestão Democrática na Escola*. Campinas: Papyrus, 2007.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAXIMIANO, A. C. A. *Introdução à Administração*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PARO, V. H. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

PORTARIA Nº 633/2012. *Portaria que institui a flexibilização da jornada de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais*. Disponível em: <[http://www.ifsudestemg.edu.br/gestao\\_pessoas](http://www.ifsudestemg.edu.br/gestao_pessoas)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

REGIMENTO INTERNO. *Documento interno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – campus Muriaé*. Disponível em: <[http://www.muriae.ifsudestemg.edu.br/site\\_ifet/index.php/documentosinstitucionais/240?optio=com\\_content](http://www.muriae.ifsudestemg.edu.br/site_ifet/index.php/documentosinstitucionais/240?optio=com_content)>. Acesso em: 5 fev. 2011.

SANTOS, P. S. M. B. dos. *Guia prático da política educacional: ações, planos, programas e impactos*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SAVIANI, D. *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS POLITICAS CURRICULARES: A IDENTIDADE DOCENTE EM QUESTÃO <sup>24</sup>

Clarissa Bastos Craveiro <sup>2</sup>

Verônica Borges <sup>3</sup>

### Resumo:

Esse trabalho analisa as políticas curriculares para formação de professores no período dos governos FHC e Lula. Tem como aporte teórico a teoria do discurso de Ernesto Laclau incorporada ao campo do currículo por Alice Casimiro Lopes. Focalizamos a análise do projeto de identidade docente nos governos FHC e Lula no que diz respeito à Educação Básica. Busca-se compreender se o antagonismo presente nas propostas governamentais mencionadas também está presente nas políticas de formação de professores. Há avanços e conquistas em defesa do discurso em prol de uma formação docente democrática. Nos sentidos acessados, há limitações no campo de ação diante do discurso hegemônico das competências que buscam “enformar” quem é o bom professor.

**Palavras-chave:** formação docente, política curricular, identidade docente, discurso

### Resumen:

Este trabajo analiza las políticas curriculares para la formación de profesores en el período de los gobiernos FHC y Lula. Su aporte teórico es la teoría del discurso de Ernesto Laclau incorporada al campo del currículo por Alice Casimiro Lopes. Nos centramos en el análisis del proyecto de identidad docente en los gobiernos de FHC y Lula con respecto a la educación básica. Se busca entender si el antagonismo presente en las propuestas gubernamentales mencionadas también está presente en las políticas de formación del profesorado. Hay avances y logros en defensa del discurso en favor de una formación docente democrática. En los sentidos accedidos hay limitaciones en el campo de acción ante el discurso hegemónico de las competencias que buscan "enformar" quien es el buen maestro.

**Palabras clave:** formación docente, política curricular, identidad docente, discurso

<sup>24</sup> Texto apresentado no XVII Endipe, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

<sup>2</sup>Graduada em Pedagogia. Doutora em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) /doutorado sanduíche na Universidade do Porto (FPCEUP) na área de currículo e formação de professores. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). clacraveiro@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação no PROPED/ UERJ. Professor I da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2008). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (1994) e Especialização em Psicopedagogia PUC /RJ. borges.veronica@gmail.com

### **Para início de conversa**

No Brasil, a partir da década de 1980, ocorreram reformas no campo educacional e curricular. Tais reformas educacionais foram marcadas pelo esforço de colocar a agenda política brasileira em uma perspectiva democrática e rechaçar os resquícios do governo ditatorial ainda recente. Tendo como referência a LDBN/96 e documentos curriculares posteriores, no que diz respeito à formação dos professores, tem significado um discurso de construção/mudança de perfil docente para atender às necessidades/desafios do mundo globalizado e em prol da democracia. Sendo assim, esse trabalho visa analisar sentidos produzidos e projetados por meio da política curricular para a identidade docente. Busca compreender se o antagonismo presente nas duas propostas governamentais de Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva também está presente nas políticas de formação de professores. Discursos instrumentais circulam tanto na proposta tida como neoliberal (FHC) como no discurso das propostas tidas como democráticas (Lula). Há distanciamentos, mas mantém-se um perfil centrado em uma determinada identidade docente fixa. Assim, empreendemos análise da lógica da articulação presente nessas cadeias discursivas e seus deslizamentos de sentidos. Defendemos que política curricular permanece marcada pela concepção de habilidades e competências e pela cultura de avaliação, ainda que docência mantenha-se central nos dois governos. Sendo assim, também analisamos os sentidos que se busca fixar nesses discursos e simultaneamente os que desestabilizam essas mesmas fixações.

### **Currículo e formação docente: a associação à ideia de competência**

A associação de perfil profissional ao conceito de competências não é recente no âmbito da formação de professores. A relação perfil/competências

ganhou força na década de 1970 no Brasil, dada a não universalização do acesso à escola e a pressão da sociedade por trabalhadores qualificados; estabelece-se um discurso de associação entre escolarização e mercado de trabalho.

Macedo (2002) e Lopes (2008) destacam que a valorização de uma organização curricular, apoiada no conceito de competências, se dá porque elas são entendidas como comportamentos mensuráveis e, por isso, cientificamente controláveis. Esse enfoque comportamentalista incentiva que as atividades de ensino sejam concretizadas em ações a serem executadas com base em determinadas habilidades, as quais podem “comprovar” sua eficiência a partir de indicadores de desempenho. Tal modelo de ensino está associado a um saber tácito que valoriza um conhecimento especializado e avaliações por desempenho, tendendo a desqualificar as habilidades/competências adquiridas nas redes sociais cotidianas, por estas não estarem associadas a saberes valorizados pelo mundo produtivo, como os conhecimentos especializados.

As competências questionadas por Dias e Lopes (2003) nas Diretrizes e guias curriculares são as que utilizam essa abordagem pedagógica como forma de simplificar a formação e reduzir as habilidades e competências a automatismos de execução ou guias de “saber-fazer”. Não se questiona aqui a possibilidade de o indivíduo adquirir determinadas habilidades e competências; entendemos que faz parte do processo de aquisição de conhecimentos. No entanto, questiona-se a concepção de que o currículo deva ter por base uma organização curricular por competências. Ball e Maguire (2007), Lopes (2008) e Dias (2002) questionam a valorização de um currículo embasado em aspectos técnicos do saber-fazer delimitados como importantes para a adequação do indivíduo à sociedade, deixando de lado, dessa maneira, o potencial inovador. Acabam valorizando mais o indivíduo capacitado para um determinado tipo de sociedade previamente dada do que o indivíduo que, a partir de suas experiências e leituras “de mundo”,

ressignifica os sentidos de sociedade, de formação ou de qualquer outra prática discursiva.

Nesse sentido, um currículo pautado em habilidades e competências e, posteriormente, a aferição desses conhecimentos com base em uma matriz “fundamentada em uma abordagem de avaliação de competências” (BRASIL, 2010, p. 3) busca garantir determinadas posturas, ações, formas de lidar com o social e que, assim, projetam determinados discursos que tendem a “enformar” determinados perfis.

Num outro registro, Lopes e Macedo (2011, p. 203) compreendem currículo como “uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural”. A partir desse entendimento, a defesa de determinados sentidos no currículo pode ser entendida como uma tecnologia de governo que (tenta) produzir determinadas identidades.

Macedo (2008) entende que o modelo de formação por competências não consegue dar conta da diferença e complexidade da formação de professores por se pautar em saberes instrumentais e por limitar-se a um só modelo de formação profissional. Além disso, pondera que, talvez, a discussão de alternativas para lidar com a diferença, em uma perspectiva relacional, dialógica e negociada, seja um caminho possível e mais razoável para que as disputas por sentidos outros sejam possíveis. Para ela, a busca por delinear um perfil determinado apresenta-se como um “fechamento” a outras possibilidades de exercício da profissão, uma delimitação de um determinado modelo cultural, o que traz como consequência a desqualificação dos que não se encaixam nesse padrão.

Além disso, a orientação para desenhar o “novo” perfil profissional docente pode buscar “mecanismos” para “reformatar” professores e para mudar o que significa “ser professor” (BALL, 2002, p. 5). A unificação de um perfil nacional poderia trazer também uma devolutiva ao discurso de culpabilização do fracasso escolar pela falta de qualificação docente, prática

discursiva recorrente, nada recente, sempre atual de grande parte das políticas governamentais.

### **Notas acerca da identidade e dos processos de identificação**

Apontamos para um questionamento de concepções essencialistas e universalistas que acabam por restringir a compreensão da categoria profissional docente formada como um grupo social específico e homogêneo (DUBAR, 1995 *apud* LOPES, 1998), conforme a delimitação de um perfil para as políticas curriculares. Utilizamos o termo "identidade" ao invés de "perfil", a partir da compreensão de "identidade como híbrida e performática, que se constrói a partir de ações discursivas que se dão na fronteira e na negociação" (p. 17); tais ações discursivas "reinscrevem a identidade, não sendo mais evidente a determinação, e sim fluida, que reconhece, negocia e coabita com/na diferença" (FRANGELLA, 2006, p. 17).

A constituição da identidade se dá pela representação e pela regulação dos processos de negociação. Sentidos de currículo são aceitos ou não fazendo com que as identidades se constituam na medida em que se identificam com determinados sentidos; dessa maneira, "fixam" identificações contingentes que constituem tais identidades. Portanto, as identidades podem ser melhor descritas "como fixações de identificações contingentes de sujeitos, que ocorrem em circunstâncias muito próprias. O termo identidade pode ser compreendido como "uma coisa acabada" e identificação como "um processo em andamento" (HALL, 2006, p. 39).

A opção pelos processos de identificação traz algumas questões a serem esclarecidas quanto à mudança de concepção de constituição de sujeito e seu entendimento no campo do currículo. Se a defesa de uma proposta de perfil docente traz consigo a determinação tanto de uma formação que dê conta desses valores como de uma valorização de

determinadas características na ação profissional, nesse caso, as características do bom professor tidas como universais tornam-no qualificado para sua função. A defesa da identidade, constituída como fluida, em constante processo de negociação e de identificação, desconstrói essa modelização ao apresentar a possibilidade da diferença e, por isso, da fluidez, no sentido de manifestar a impossibilidade de uma única representação fixada por um dado perfil.

Essa abordagem de análise das políticas curriculares distancia-se das propostas que essencializam determinados modos de ser, através da prescrição de identidades pré-estabelecidas ou que sinalizam uma identidade emancipada ideal. Os processos de identificação dos sujeitos serão sempre provisórios de acordo com a(s) luta(s) em que se esteja(m) a articular.

Hall (2006) pondera que a identidade se torna móvel, transformada continuamente por meio de identidades em constantes deslocamentos, a partir de diferentes identificações em que nos dirigimos em resposta às contínuas interpelações que sofremos através da cultura, e, num duplo movimento, produzimos outros processos de identificação, que são fixados temporariamente, enquanto anulamos outros.

Essas variações ou articulações sociais que são processos diferenciais, particulares/singulares, de sujeito para sujeito produzem identificações. Ainda podemos avançar na compreensão do processo identitário, compreendendo-o como processo de identificação que não está pré-determinado, opera por constantes descentramentos. Por isso, Hall esclarece que os processos de identificação sofrem “uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença” (2006, p. 21).

Segundo Laclau (2000, p. 48), as relações sociais são sempre relações contingentes, são relações de poder: “a constituição de uma identidade social é um ato de poder e que a identidade como tal é poder”. Esse caráter constitutivo da identidade implica em pensar na natureza contingente de toda objetividade, o que, segundo o autor, pressupõe que “toda objetividade é

uma objetividade ameaçada” (2000, p. 48). Por isso, estudar as condições de existência de uma identidade envolve analisar os mecanismos de poder que a fazem possível. Além disso, a identidade objetiva é um conjunto articulado de elementos. É nesse aspecto que a teoria laclauiana contribuirá no estudo do discurso das identidades docentes, entendendo-as como possibilidades de identificação por meio de relações de poder. Entendemos a busca por fixar sentidos para um perfil docente como uma luta por significá-lo discursivamente.

O deslocamento das identidades e seu processo de identificação, conforme Lopes e Macedo (2011), remetem à compreensão de que os sistemas de significação estão relacionados à cultura. Por sua vez, “as identidades são o resultado de um processo de identificação no qual os indivíduos se subjetivam dentro dos discursos culturais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 224). Assim, processos culturais de significação são produzidos por meio de sistemas de significação nos quais também as políticas curriculares estão sendo subjetivadas/ subjetivadoras.

### **Perfil docente: discurso associado a políticas curriculares docentes**

Tanto os sentidos acessados no governo MEC/FHC como MEC/Lula constroem uma representação que se pretende universal ou hegemônica, a partir de discursos conhecidos na política curricular internacional e na realidade brasileira. Esses sentidos estão relacionados com o da cultura da avaliação para assegurar um padrão da qualidade nacional ou social. Os sentidos acessados a partir dos discursos de ambos os governos buscam hegemonizar certos sentidos para o perfil docente.

Apesar de esses discursos sobre o perfil docente se organizarem em uma mesma formação discursiva, ou, conforme Mendonça e Rodrigues (2008), de construírem significação a partir de unidades mais amplas que

buscam dar um sentido social universal e, por isso, produzirem um discurso hegemônico, esse discurso será sempre heterogêneo e não perderá sua pluralidade nem “será um todo monolítico, fechado em si, mas produzirá efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam” (p. 42). Isso se dá porque a lógica da constituição hegemônica é uma lógica da equivalência que não elimina a lógica da diferença.

A demanda particular do perfil nacional assume a representação de outras demandas da formação de professores. Representa um discurso hegemônico que defende um perfil nacional docente e ainda incorpora outras demandas que podem ser acessadas por meio dos sentidos diferenciados dos dois governos. O discurso acessado por meio dos documentos do MEC/Lula é antagônico à defesa da formação docente feita nos documentos do MEC/FHC, ainda que, ambos, permitam acessar sentidos e compreender um discurso da formação pautado em habilidades e competências.

Mendonça e Rodrigues (2008) destacam o caráter de sobredeterminação do sentido social, isto é, uma pluralidade na forma de abordar um fenômeno social e suas várias possibilidades de descrever ou explicar uma formação discursiva. Segundo os autores, isso se dá porque todo fenômeno social é o cruzamento de diversas formas de construção daqueles acontecimentos.

Para Laclau (2006), as construções discursivas acabam por constituir uma unidade que não é dada apenas por uma posição do sujeito, pois o sujeito vai sofrendo vários processos de identificação ao longo de suas articulações societárias e essas pluralidades de posições podem começar a estabelecer algum grau de solidariedade. Dá-se uma aparente “unidade” de posição, porque nessas articulações não há perda da diferença, senão uma relação de equivalência em que as particularidades se unem em oposição a alguma construção discursiva. O discurso de formação de professores no período Lula permite acessar um discurso criado por uma lógica da diferença

e da equivalência em um constante processo de tensão. Esse discurso possui demandas diferenciadas do discurso de formação de professores do período FHC em suas lutas políticas.

Ressaltamos que as relações nas construções discursivas são relações de representação para Laclau (2006). A particularidade, que tem a função de “unidade” na cadeia articulatória, acaba por representar uma “universalidade” relativa nessa cadeia. Essa “universalidade” vai prevalecer sobre as particularidades diferenciais e equivalentes que se uniram em torno de uma luta comum. Quanto maior for a cadeia articulatória ou construção discursiva, mais aumentam os sentidos polissêmicos, fazendo com que cada particularidade ou significante esteja mais distante de seus conteúdos particulares. Essa “universalidade” que predomina por meio do significante vazio pode ser uma estratégia na luta hegemônica, pois permite a aglutinação de particularidades diferenciais que renunciam em alguma instância a suas diferenças para fortalecer a luta do grupo em prol de uma causa que considera superior a suas particularidades. A contingencialidade da hegemonia atua sempre - terminado o interesse pela causa a articulação pode ser desfeita. Conforme mencionado, os discursos acessados a respeito de perfil docente, em ambos governos, articulam várias particularidades equivalenciais. Essas são diferentes entre si, fazem com que o discurso de perfil docente seja significado diferentemente nas duas cadeias articulatórias. Se *perfil docente* é um significante presente nos dois governos, articula particularidades diferenciais que lutam em cadeias articulatórias distintas.

### **Propostas curriculares: uma análise de sentidos**

Defendemos o entendimento do currículo como texto e a concepção da política de currículo vinculada à perspectiva pós-estruturalista. Esse entendimento diz respeito ao currículo como “criação ou enunciação de

sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 28) e tenta desconstruir concepções de currículo associadas à seleção de conteúdos, à aquisição pragmática de habilidades, ao controle social, mencionadas nas teorias críticas ou reprodutivistas que tiveram atuação intensa principalmente no período de redemocratização brasileira.

Segundo essa abordagem teórica, as políticas curriculares são significações discursivas construídas no jogo político. Operar com o entendimento de que currículo é uma prática discursiva, conforme Lopes e Macedo (2011, p. 41), significa afirmar que currículo “é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos”.

Os discursos produzidos pela aglutinação de demandas em relação à formação de professores – como, por exemplo, a necessidade de delinear um perfil docente – vão além da constatação da necessidade de uma proposta nacional política. Esses discursos representam lutas de poder que buscam hegemonizar sentidos através de articulações entre diferentes sujeitos envolvidos nessa temática e nesses espaços. Laclau (2009), ao apresentar a noção de demanda, desmistifica a luta unificada de uma proposta nacional como um interesse em um projeto único, pois explica que a “unidade do grupo em unidades menores que denominamos demandas: (...) é, em nossa perspectiva, o resultado de uma articulação de demandas” (p. 9), ou seja, não é uma proposta política social – como unidade do grupo – que definirá a produção das políticas. As propostas podem delimitar o espaço de ação, mas é na articulação de interesses particulares, isto é, de demandas, que a fixação de discursos vai se formando e se hegemonizando.

Assumimos que não existe uma identidade fixa e universal que represente toda a diversidade social e política possível, mas existem processos de identificação constituídos através das constantes tensões de equivalência e diferença entre demandas. Por conseguinte, a luta por um perfil docente nacional não será a luta por um perfil universal, mas a luta pela

hegemonia de um perfil particular, ainda que impregnado do discurso de autonomia, cidadania e democracia.

### **Discursos MEC/FHC e MEC/Lula: deslizamentos de sentidos**

A análise dos significantes comuns aos dois *governos* visa compreender os deslizamentos de sentidos, as aproximações e/ou os afastamentos de sentidos, como também alguns sentidos hegemônicos para a identidade docente.

Nessa análise, a partir do registro teórico Teoria do Discurso (TD), passaremos a operar com *significantes*, entendidos como unidades menores do discurso que endereçam sentidos nos discursos dos documentos do MEC de cada governo analisado.

O significante *docência* no governo MEC/FHC remete à formação do professor - entendida como função basilar da ação docente - tida como princípio comum aos professores de todos os níveis da Educação Básica expressa nas diretrizes de 2001. Esse significado também é acompanhado da necessidade de mudanças para ampliar a ação para a participação no projeto educativo da escola, no conselho escolar, no convívio social dos alunos e principalmente aprendizagens, situações didáticas e trabalhos da classe. Sentidos da formação docente e tentativas de fixação dos processos de identificação em uma identidade universal circulam nesse discurso e estão relacionados aos saberes e âmbitos da sala de aula. Entende-se que essa necessidade de significação de docência pode ser marcada pela própria necessidade de significar quais são as demandas das ações pedagógicas e que, para o professor, acaba por delinear características que o constituem enquanto profissional. Dessa maneira, defender uma concepção que signifique o que é “ser professor”, a partir do discurso presente nos documentos curriculares, sinaliza, de certa maneira, possibilidades de

constituição de identidade. A partir da enunciação de ações e de relações delimitadas nas diretrizes nacionais, confere ao professor um determinado âmbito de ação. Nesse sentido, as políticas curriculares entendidas como tecnologia de governo produzem identidades na medida em que sugerem desempenhos, medidas de produtividade e de rendimento. Entretanto, esse movimento de significação não é único e sofre várias influências nos diferentes contextos em que as políticas curriculares se articulam, produzindo um discurso híbrido (BALL, 2002).

A enunciação das funções docentes a partir desses documentos curriculares busca significá-lo enquanto profissional. Freitas (2002) discute que sentidos são enunciados para a profissionalização como um retorno às concepções tecnicistas de formação das décadas de 1960 a 1990 pautados em habilidades e competências que também são percebidos nos discursos depreendidos do governo FHC. Lopes, Macedo e Tura (2012) argumentam que na formação de professores há uma representação hegemônica que caracteriza essa formação como profissionalização, em contraponto com outra representação hegemônica do campo que caracteriza a docência como uma representação vocacional, vinculada ao amor e ao cuidado. Entretanto, é possível afirmar que a concepção de professor de cunho mais político é defendida através do acesso ao discurso do governo Lula, que valoriza a atuação do professor na gestão compartilhada da escola e busca fixar esse âmbito de ação.

O discurso acessado nos documentos do MEC/Lula sugere que tanto as funções relacionadas à sala de aula como as demais funções do exercício docente possuem o mesmo “grau” de importância e a significação de docência vem sempre associada às outras funções que buscam potencializar a atuação do professor da Educação Básica, apresentando outros campos de desenvolvimento como gestão, movimentos culturais da comunidade, desenvolvimento com estudos e pesquisas de natureza teórico-investigativa da educação e da docência.

Analisando os deslizamentos de sentidos nas cadeias discursivas, MEC/FHC e MEC/Lula, é possível identificar duas cadeias articulatórias que aparentemente apresentam discursos antagônicos. Esses discursos defendem suas demandas em torno da concepção de docência. O discurso da docência por meio da atuação social e política que busca assegurar as questões culturais e sociais, que abarca a dimensão pedagógica da ação do professor, antagoniza com os sentidos de docência que enfatizam a preocupação com o campo de ação entendido como fundamentalmente o campo de ação da sala de aula. O discurso da função social do professor acessado nos documentos do período MEC/Lula, que contribui para o projeto de Nação, antagoniza com o discurso em defesa de um aumento de qualificação docente MEC/FHC, associado à ação do professor conteudista preparado didaticamente para a atuação em sala de aula. Os discursos MEC/Lula, de modo geral, buscam ampliar a significação da docência em relação ao MEC/FHC. Por isso, os sentidos disputados nessas duas cadeias são o do professor que domina as especificidades da sala de aula e que está preparado para o “mundo atual” através das competências cobradas pela sociedade e o da docência comprometida com o social, com a comunidade escolar envolvida em um projeto coletivo de escola.

Até o presente momento da análise e com base apenas nos significantes selecionados para esta análise prévia, destacamos duas cadeias articulatórias a partir da representação do discurso de formação docente. Uma que defende um significante de docência amplo e outra que delimita sentidos para aspectos de domínio pedagógico de sala de aula. Há, no entanto, semelhanças nas ações propostas para a formação docente pautada em habilidades e competências. Sendo assim, encontramos diferenciações entre os sentidos fixados no discurso produzido nos dois períodos de governo, mas as ações concretizadas de formação ou de cunho avaliativo mais se assemelham que se distanciam.

Outra aproximação dos discursos dos dois governos é a presença dos índices internacionais como padrão e desafio para a “educação de qualidade” que, em ambos os casos, incorporarão o mecanismo de avaliação para aferir as mudanças educacionais na formação e delimitação de um perfil profissional adequado para o “mundo atual”. Ambos apontam a inadequação profissional dos professores através de índices.

Nos documentos curriculares MEC/Lula, o investimento na educação é justificado através de programas voltados para maior qualificação nas licenciaturas a partir de índices nacionais e internacionais. A aprendizagem dos alunos é comparada aos índices dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os relatórios apresentados têm por base dados do Fundo Monetário Internacional (FMI), Base de dados mundial de economia (2008), Relatório de Desenvolvimento Humano 2008/2009 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, compilado com base em dados de 2006, Relatório de Monitoramento Global do EPT, UNESCO. Desse estudo partem as avaliações como SAEB, Prova Brasil e ENEM, bem como a formação de professores com IFET, Universidade Aberta do Brasil e Programa REUNI para a Universidade Federal.

Entretanto, se a proposta de função social do professor é antagônica ao discurso anterior que é sinalizado como um discurso pragmático, no espaço de delimitação ou prescrição do discurso no texto curricular MEC/Lula acaba por fixar um discurso particular distinto do discurso de viés democrático defendido ao longo dos vários textos. Esse discurso é percebido nas temáticas da avaliação e de justificativa da necessidade de utilização dos índices nacionais e internacionais de padrão de qualidade da OCDE.

Verificou-se em MEC/Lula a necessidade de adequação da formação de professores ao projeto da nação, a fragmentação do saber profissional, a necessidade do resgate da identidade docente e a falta de padrão de qualidade na formação docente. Todavia, essa luta defende e concretiza a

formação de professores com um discurso pautado nas habilidades e nas competências.

Flutuações de sentido constantes no governo MEC/Lula: a docência ampla, a necessidade de inserção do professor na práxis social, o pertencimento das ações docentes à gestão democrática, a dimensão política da ação docente. Essas demandas/sentidos que circulam em torno da ação docente aparentemente sinalizam modificações com relação ao MEC/FHC que apresenta certa fixação na representação docente voltada para o âmbito da sala de aula e a aquisição de domínio didático e de conteúdos.

Assim, uma articulação que pareceria incompatível com os discursos defendidos por MEC/Lula, por buscarem apresentar uma diferenciação de significados com relação à formação docente do MEC/FHC, pouco se diferencia nas práticas para a transformação social da formação e qualificação docente, se considerarmos o discurso defendido anteriormente.

### **Considerações finais**

Destacamos que há avanços e conquistas que se deram em defesa do discurso em prol de uma formação democrática e nos espaços alcançados por algumas demandas como, por exemplo, o entendimento da docência ampla e os espaços de ação do pedagogo no contexto escolar, os programas e o incentivo à formação continuada, o aumento da qualificação através dos processos avaliativos. Entretanto, os sentidos acessados para uma formação docente mais ampla, para além dos espaços da sala de aula, ainda limitam o campo de ação na medida em que o discurso hegemônico das competências e as especificidades dessa organização curricular buscam “enformar” quem é o bom professor e os seus âmbitos de ação.

## Referências

- BALL, S. J. The policy process and the process of policy. In: BALL, S. et al. (orgs.). *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M. Discursos da Reforma Educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o Trabalho dos Professores. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 97-104, jul.-dez., 2007.
- BRASIL. MEC. INEP. Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. *Documento para Consulta Pública*. Brasília: DF, 2010.
- DIAS, R. E. *Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. 2002. 160f. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas, v. 85, n.85, p. 1155-1177, 2003.
- FRANGELLA, R. de C. P. *Na Procura de um Curso: Currículo-Formação de Professores-Educação Infantil Identidade(s) em (des)Construção?* 2006. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO) – UERJ, Rio de Janeiro, 2006.
- FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre Projetos de Formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.23, no.80, set/2002, p. 136-167.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.
- LACLAU, E. Política de la retórica. In: \_\_\_\_\_. *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires/México: Fondo de Cultura Económica, 2006, pp. 57-127.
- LACLAU, E. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- LOPES, A. C. Currículo e Profissionalização Docente: reflexões. *Parte do Relatório da Pesquisa "Socialização Profissional de Professores"*. Coord: Antonio Flavio Moreira, Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Fernandes de Macedo. UFRJ/UERJ. FE, mimeo, 19 p., 1998.

LOPES, A. C. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. *Anais do XIV Endipe – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*. CD-ROM. Porto Alegre, 2008, p. 59-78.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E.; TURA, M. de L. As representações sociais e os estudos de política de currículo para formação docente. In: PLACCO, Vera M. N. de S.; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S.; SOUSA, Clarilza P. de (Orgs.). *Representações sociais: diálogos com a educação*. São Paulo: Champagnat/FC, 2012, v.109-136.

MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, E. (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, E. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES, A. C. (org.). *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Faperj, 2008.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (orgs.). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POLÍTICAS E PRÁTICAS INSTITUINTES DE INCLUSÃO<sup>25</sup>

Mônica Pereira dos Santos<sup>26</sup>

Mylene Cristina Santiago<sup>27</sup>

Sandra Cordeiro de Melo<sup>28</sup>

### Resumo

O artigo apresenta resultados parciais de investigações empreendidas no Observatório da Educação Especial do Estado do Rio de Janeiro, inserido no Observatório Nacional da Educação Especial. Desde 2011, avaliamos os limites e possibilidades das Salas de Recursos Multifuncionais implementadas nos municípios do Rio de Janeiro, Niterói, Petrópolis e Nova Iguaçu, com a parceria de quatro universidades públicas. Apresentamos um mapeamento sobre o eixo formação de professores para inclusão escolar e a proposta do I Ciclo de Formação de Professores para a Inclusão, um desdobramento das reflexões suscitadas pelos professores nos encontros de 2012. O trabalho está fundamentado nos autores Booth, Ainscow e Morin. Trata-se de pesquisa qualitativa, utilizando análise de conteúdo para tratar os dados. Os resultados revelam que a participação na pesquisa tem sido uma experiência enriquecedora, em relação à formação e troca de experiências em múltiplos contextos.

**Palavras-chave:** formação de professores, atendimento educacional especializado, inclusão em educação

### Resumen

El trabajo presentan resultados parciales de investigaciones llevadas a cabo en el Observatorio de Educación Especial del Estado de Río de Janeiro en el Centro Nacional para la Educación Especial. Desde 2011, avaliamos los límites y posibilidades de Salas de Recursos Multifuncional implementadas en los municipios de Río de Janeiro, Niterói, Petrópolis y Nova Iguaçu, con la asociación con cuatro universidades públicas. Vamos a presentar un mapeo de la formación del profesorado para la inclusión escolar y la propuesta del I Ciclo de Formación del Profesorado para la Inclusión, una rama de las reflexiones planteadas por los profesores durante las reuniones de 2012. Nuestro trabajo está basando en el marco teórico de autores como Booth, Ainscow y Morin. Se trata de una investigación cualitativa, así utilizamos el análisis de contenido para procesar los datos. Los resultados muestran que la participación en la investigación ha sido una experiencia enriquecedora, en relación con el proceso de capacitación e intercambio de experiencias en múltiples contextos.

**Palabras clave:** formación del profesorado, tratamiento educativo especial, inclusión en la educación

<sup>25</sup> Versão de trabalho apresentado no III Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial (III EONEESP) em junho de 2013.

<sup>26</sup> PhD. Profa da Graduação e Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ. Apoio CAPES e FAPERJ.

<sup>27</sup> Doutora em Educação (UFRJ). Profa. da Faculdade de Educação da UFF.

<sup>28</sup> Doutora em Educação. Profa. Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ.

## Introdução

Inserido no Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP), o Observatório da Educação Especial do Estado do Rio de Janeiro (OEERJ) avalia, desde 2011, os limites e as possibilidades das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) implementadas nos municípios do Rio de Janeiro, Niterói, Petrópolis e Nova Iguaçu, contando com a participação de quatro universidades públicas: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

No primeiro ano da pesquisa, a amostra pesquisada no OEERJ envolveu, ainda que de modo alternado, tendo em vista os quatro meses de interrupção do projeto por conta da greve nacional de professores das Universidades Públicas, 34 professores no Rio de Janeiro, 21 professores em Niterói, 18 professores em Petrópolis e 7 professores em Nova Iguaçu, totalizando 80 participantes. Com o propósito de investigar as peculiaridades no âmbito municipal, elencamos como objetivo: avaliar a situação do programa de implementação de SRM, considerando seus limites e possibilidades como sistema de apoio educacional e identificar aspectos potencializadores do AEE oferecido em SMR, no que tange à formação e atuação de professores.

O estudo preliminar sobre os dados demográficos e administrativos e as entrevistas realizadas com os gestores de Educação Especial dos quatro municípios, nos permitiu conhecer aproximações e distanciamentos entre as realidades de cada município.

Posteriormente, ao longo de 2012, realizamos entrevistas coletivas sobre os eixos temáticos: formação de professores para inclusão escolar; avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais; organização do ensino nas SRM e classes comuns.

Neste artigo, faremos um mapeamento das entrevistas realizadas sobre o eixo formação de professores para inclusão escolar e apresentaremos a proposta do I Ciclo de Formação de Professores para a Inclusão, que se trata de um desdobramento das reflexões suscitadas pelos professores durante as entrevistas coletivas.

### **Formação de professores para a inclusão escolar: o contexto das salas de recursos multifuncionais**

Considerando o caráter colaborativo que articula a pesquisa, destacaremos em nossa análise as reflexões decorrentes da participação dos professores dos quatro municípios nos grupos focais. Os enfoques colaborativos ou participativos privilegiam processos de investigação e de aprendizagem através da reflexão, diálogo, participação e trabalho coletivo, que propiciam uma maior compreensão dos problemas investigados, sistematização das experiências vividas e o crescimento na construção de soluções concretas, necessárias ao desenvolvimento e transformação dos processos educativos (MONTERO, 1999).

Diante da importância das discussões e trocas de experiências ocorridas durante o diálogo nos grupos focais, buscaremos problematizar os desafios e as potencialidades levantadas pelos participantes no que se refere ao processo de formação e às práticas pedagógicas desenvolvidas nas SMR. Na apresentação dos excertos das falas das participantes da pesquisa usaremos o código P1, P2, sucessivamente, para manter o anonimato dos professores.

Em primeiro lugar destacamos que a identidade profissional não se descola das múltiplas experiências de vida, tanto pessoal quanto profissional. Nesse sentido, ressaltamos a história de vida, a formação e a prática docente

como elementos constituintes do processo identitário profissional dos professores, em nosso caso específico, dos professores que atuam nas SRM:

Minha primeira experiência formativa ocorreu quando fiquei por um ano em SRM da Ed. Infantil, com crianças portadoras da Síndrome de Down, deficiência intelectual e problemas locomotores. Durante esse período busquei conhecer a fundo a necessidade dos alunos da SRM, levantando estudos que pudessem me preparar para tal atuação. Essa experiência contribuiu grandemente para formar quem sou, o dia-a-dia vai formar o profissional por meio das experiências e do contato com a família dos alunos. Somente a formação oferecida pela faculdade não é suficiente. (P5)

No que se refere à formação de professores, os participantes consideram fundamental que estejam preparados para atuar nas SRM, através de uma formação que contextualize a política que implementa a sala de recursos, evitando práticas isoladas e incoerentes com os pareceres e orientações da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC, 2008). Nas palavras de uma professora:

Eu considero fundamental uma formação inicial. [...] Então eu entendo assim: essa formação inicial tem que ter uma visão sobre a política que rege uma sala de recursos, os pareceres, toda política voltada, que são várias, desde a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, aquele parecer nº 4, enfim, tem vários pareceres que embasam a sala de recursos. E isso é fundamental pro nosso conhecimento, até pra gente ter uma fala de força diante da unidade escolar, né. E as formações outras necessárias pras diferentes especificidades. Mas eu considero – vou falar por mim, tá gente – assim quase que uma maldade nos oferecer uma sala de recursos sem nos dar uma sustentação que nos permita estar na sala de recursos. Eu digo uma sustentação seja ela com cursos, seja ela com uma supervisão, - não estou dizendo que tenha só o curso -, seja ela com apoio outro, com uma fala, um eco de fala, né, porque senão nós ficamos muito solitários e a solidão é muito perigosa. Porque a gente fica fazendo às vezes ensaio e erro, por falta de um parceiro experiente que possa nos apoiar nesse momento. Então eu considero que é fundamental uma formação inicial, ou continuada, ou uma supervisão que

esteja ali no meu, no meu dia a dia, isso aí eu acho, que é uma coisa que o Ministério da Educação deveria prever, prever e garantir. (P1)

O professor de Atendimento Educacional Especializado é considerado como o profissional responsável pela concretização do processo de ensino complementar ou suplementar de alunos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. Além de uma formação inicial, seu trabalho requer saberes especializados e estruturados por múltiplas relações e desafios. No entanto, o medo do isolamento e da responsabilização individual pelo desenvolvimento dos alunos está presente no discurso dos professores das SRM, que são identificados como os atores responsáveis pelo processo de inclusão dos alunos no cotidiano escolar. Embora no plano das ideias haja um consenso de que cada aluno é responsabilidade da escola como um todo, no dia a dia da escola, o professor da sala de recurso multifuncional e o professor da sala de aula se polarizam no que se refere à formação, ao trabalho e atribuições com o aluno.

A demanda trouxe a necessidade do professor buscar esse conhecimento, mas muitos professores se sentem distantes desse envolvimento, principalmente o professor do grupo de referência (professor da turma). Quem está envolvido diretamente são os professores da SRM e quem faz parte da coordenação, ou seja, quem sente mais necessidade vai buscando. A demanda trouxe esse problema, o aluno com necessidades especiais fica somente sob responsabilidade do professor de AEE. (P3)

A política pública contribuiu para o acesso e a garantia da educação do aluno com NEE (Necessidades Educacionais Especiais). Essa política exige uma formação específica para o professor de SRM, mas não para o professor de turma regular, o que faz perceber que ainda hoje o professor funciona com a questão da exigência, pois o professor de turma regular não assume o aluno especial como sua responsabilidade. (P4)

A multidimensionalidade do processo educacional requer decisões complexas e diversificadas, de natureza pedagógica e política, que em grande

parte, extrapolam o espaço escolar. Tais decisões expressam *culturas de inclusão* como um conjunto de valores, modos de pensar, expressar concepções que terão influências diretas ou indiretas sobre *políticas e práticas* no cotidiano escolar. Nesse contexto os professores criam definições e identidades específicas no que se refere ao seu papel no Atendimento Educacional Especializado.

Considero meu trabalho em AEE, sendo de extrema responsabilidade, importantíssimo na vida das crianças que fazem parte da educação especial, para as famílias e classe regular. Pois, me cabe oferecer estratégias de ensino-aprendizagem, que se adequem a cada criança, tendo como objetivo a necessidade de cada um. Procuro viabilizar adequações de material pedagógico, curricular, dar orientações que venham a melhorar a qualidade de vida, o relacionamento familiar e social, e auxiliar o professor no planejamento e trocas de experiências sobre como trabalhar com o aluno incluído. (P7)

Nosso foco é pedagógico, a gente não tem que tratar essas crianças, a gente precisa sim, saber da deficiência, mas a gente tem que saber que a gente não está ali tratando, a gente está dando aula, somos PRO –FES –SO - RES. (P8)

A ação profissional do professor é constituída de relações, que são permeadas e, ao mesmo tempo, resultantes das tensões, negociações e colaborações entre as pessoas envolvidas no processo educativo. A relação com a família do aluno, que participa da SRM, tem um importante papel no processo de inclusão. Entendemos que inclusão envolve a ampliação da participação e do relacionamento entre as pessoas. Em conformidade com esse princípio a fala seguinte é bastante ilustrativa.

O atendimento tem que ser extensivo à família também. Tem muitos casos que é... surtiu tanto efeito somente quando comecei fazendo um trabalho paralelo [com] a família porque muitas vezes o próprio pai e muitos irmãos também não sabem como lidar com esta situação. E como eles chegam de uma forma inesperada muitos não têm o preparo pra estar recebendo e muitos acabam super protegendo e impedindo desta forma com que eles se desenvolvam como deveria ser. Tenho um aluno com deficiência intelectual e a família toda estava isolando ele

de vários contatos. Até a mãe o isolou de contato com o próprio irmão tudo que acontecia com ele a mãe vinha em cima do irmão, que já estava se afastando desse aluno por conta desse tratamento diferenciado. Quando você chega mostrando para esta responsável que ele pode ser igual, que os outros filhos também têm necessidade e essa necessidade é semelhante à deste irmão, eu acho que é muito mais fácil trabalhar aluno e família. (P9)

O processo de inclusão em educação está fortemente vinculado à participação, que significa aprender junto com os outros, ampliando experiências e, sobretudo, exercendo a capacidade de decisão e progressiva autonomia. Nesse sentido, para se avançar no processo de inclusão é necessário o constante desafio de reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação (SANTIAGO, 2013). Entre as atribuições do professor de AEE, destacamos a necessidade de envolver as pessoas interessadas e diretamente relacionadas com os alunos que estão em atendimento, para que um processo de colaboração sistemática seja efetivado na cultura escolar, permitindo que seus membros revejam atitudes, valores e comportamentos que perpetuam barreiras que mantêm o caráter excludente da organização pedagógica da escola.

### **A política de inclusão: desestabilizando concepções e práticas**

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC, 2008) tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

As diretrizes dessa política situam a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e

serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Diante da magnitude dos princípios e orientações expressos na política nacional, os professores revelam uma sensação de desestabilização de suas concepções e práticas para realizar o AEE.

Em minha visão, quando a Política Pública começa a sair do papel, direcionando-se para o dia-a-dia, provoca o professor. Atualmente, a Política Pública de Inclusão tem fornecido muitos cursos de formação. Então, não há como o professor se justificar dizendo que não sabe trabalhar com algum tipo de criança. A mentalidade de certos professores não permite a evolução dessa demanda, pois alguns professores limitam até onde podem fazer e outros procuram o que fazer. Essa política está proporcionando uma instabilidade para aqueles que estão buscando por essa formação. (P5)

A política de inclusão escolar trouxe a possibilidade de despertar em muitos professores a sensibilização, um olhar cuidadoso para cada aluno, e a diversificação de suas práticas pedagógicas, além da necessidade de buscarem formação profissional e trocas de experiências sobre o trabalho com a educação especial. (P7)

Na abordagem que defendemos, as políticas inclusivas tratam-se de uma dimensão que garante que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva todos os seus atores. Caso a política nacional não seja absorvida e redimensionada nas culturas e práticas escolares, o sentimento de desconforto e de imposição torna-se presente entre os professores, o que de certa forma pode impedir o êxito de seu processo de implementação, como vimos anteriormente, na fala da professora que considera quase uma *“uma maldade nos oferecer uma sala de recursos sem nos dar uma sustentação que nos permita estar na sala de recurso”* (P.1). Em alguns momentos, as

professoras problematizam se a política em questão se trata de uma medida vertical, o que nem sempre é visto como algo negativo.

Eu penso da seguinte forma: a demanda da mudança da ida desses alunos para a escola mexeu com toda essa política da educação dentro dos municípios. Entendi que foi uma coisa de cima para baixo. Eu comecei a botar um aluno na escola pra depois eu formar o professor, eu não formei o professor pra depois colocar o aluno, então a inclusão aconteceu antes da formação. Quando você propõe uma lei e depois implanta uma política pública para, a partir dali, começar a receber o aluno na escola, você muda a política pública do município que teve que obrigatoriamente oferecer uma formação para esse professor. Você muda a vida desse professor porque para esse movimento ele precisou se formar, então essa foi a minha visão em relação a essa demanda das políticas públicas, que foi uma coisa que veio de cima para baixo, mas se não tivesse sido feita assim, não iria acontecer. (P11)

Os discursos das professoras revelam os contraditórios processos de inclusão/exclusão presentes nas três dimensões interdependentes de culturas, políticas e práticas. O processo de inclusão em educação exige a adoção de valores inclusivos que pressupõem a garantia da educação como direito incondicional.

Partindo do pressuposto de que o processo de inclusão é infundável, a identificação e a superação de barreiras se tornam indispensáveis para se processar as mudanças necessárias em cada contexto institucional. Desse modo, apresentamos alguns desafios destacados pelos professores.

O primeiro deles se refere à orientação de que o atendimento educacional especializado seja oferecido no turno inverso ao da classe comum, de modo que as ações da educação especial possibilitem a ampliação de oportunidades de escolarização.

Eu sou totalmente contra o aluno ser retirado de sala de aula pra ser atendido em sala de recursos. [...] então é preferível deixá-lo na sala de aula, porque você está interrompendo uma dinâmica daquela criança dentro do seu atendimento pedagógico... rompe com aquilo, leva pra uma sala de recursos e devolve pra sala de aula. Quer dizer,

vou falar dentro do meu entendimento e daquilo que eu tenho procurado ler e tal, não é producente. (P1)

Esta discussão se deu, vale dizer, porque um dos municípios não adota esta medida do contraturno, contrariando o que manda a legislação pertinente. Este município atende os estudantes no horário escolar, enquanto outros municípios permitem que tais alunos das SRM cheguem mais cedo à escola ou saiam mais tarde (após o almoço) para este atendimento. Isto porque as famílias alegam não ter condições de levar e trazer os filhos de volta no contraturno. A primeira solução compromete o caráter complementar e não substitutivo do AEE, enquanto a segunda medida oferece possibilidade de participação, mas com o risco do trabalho nas SRM ter tempo muito reduzido, o que pode interferir na qualidade do trabalho.

Outra questão importante a ser destacada é a determinação ou não de laudo médico ou parecer de especialista para que o aluno seja devidamente diagnosticado para então ser encaminhado ao atendimento educacional especializado.

Se eu entendi bem, existem duas questões aqui distintas: a questão de ter ou não o laudo não invalida a ação pedagógica, porque a ação pedagógica vai se fazer independente do parecer clínico. O que me parece que o laudo traz pra gente assim de ganho pro aluno, primeiro são os cuidados dessa criança, que é um sujeito da sociedade, e da saúde, e que precisa ter cuidados clínicos sim. (P1)

Você conhece, você sabe, você vê todo dia e você sabe que aquela criança precisa, ela geralmente é excluída desse atendimento e temos às vezes números baixos de inclusão por não ter o diagnóstico médico, tanto que no nosso município algumas SR fecharam por não ter aluno suficiente; tem o aluno, não tem a documentação, não tem o laudo, não tem o diagnóstico. Então, eu acho que nesse sentido deve-se pensar numa forma de facilitar o acesso dessa criança no AEE e na permanência dela nesse atendimento, que é uma barreira que a gente enfrenta com muita frequência, de ter o aluno e não poder atender. (P13)

A nota técnica nº04/2014 (MEC/SECADI/DPEE) esclarece que o laudo médico não é um documento condicionante para a inserção do aluno nas SRM, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico.

Considerando os desafios apresentados nos relatos das professoras e outros existentes no processo de implementação das salas de recursos multifuncionais, o grupo de pesquisadores do Rio de Janeiro decidiu, juntamente com os gestores dos municípios participantes, promover um ciclo de formação de professores para a educação inclusiva. Esta proposta surgiu, em particular, por conta da avaliação dos participantes sobre os encontros promovidos em 2012, que consideraram muito bons, mas muito rápidos, solicitando, como sugestão, que continuássemos a formação. Desta forma, delineamos a proposta descrita a seguir, aprovada para financiamento pela FAPERJ e em realização durante todo o ano de 2013.

### **Ciclo de formação de professores para a educação inclusiva: em busca de uma perspectiva omnilética**

O projeto OEERJ 2013 teve por objetivo geral consolidar o Observatório Estadual de Educação Especial – OEERJ em consonância com o Observatório Nacional de Educação Especial - ONEESP, como uma rede estadual de estudos, pesquisas e apoio técnico-interdisciplinar relativa ao campo da Educação Especial. Quanto aos objetivos específicos, mantivemos os originalmente propostos pelo ONEESP e, tendo em vista as diferenças entre referenciais teóricos e a demanda de continuidade acima mencionada, acrescentamos um terceiro: Organizar um curso de extensão para professores envolvidos com o AEE no Estado do Rio de Janeiro, a fim de compartilhar conhecimento e boas práticas, além de atender à demanda de aperfeiçoamento profissional dos professores das redes públicas.

Partimos do princípio de que o Atendimento Educacional Especializado é uma opção desejável para os alunos alvos da educação especial possam interagir em um ambiente escolar mais acessível, buscando ampliar suas experiências de convívio social, além de afirmar o direito ao acesso a uma escola nas proximidades de sua residência. Por outro lado, também reconhecemos que as SRM não funcionam de forma isolada numa escola abstrata; fazem parte dos demais setores de atendimentos educacional, cultural e artístico que a escola deve oferecer a seus alunos com ou sem deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento. Desta forma, a inclusão da própria SRM na instituição como um todo, bem como sua interação com os demais setores da escola, com a gestão escolar e com os professores da sala de aula foi, também, objeto do projeto proposto. Isto porque nossa perspectiva teórica compreende a inclusão como um processo interminável, emancipatório e passível de diferentes interpretações, conforme a história e as culturas de cada contexto.

Neste sentido, e fundamentando-nos em autores como Booth (1996), Booth e Ainscow (1998, 2002), Morin (2006), Adorno (2000) e Bourdieu (2011), propomos o conceito de processos de inclusão em educação (SANTOS, 2003), ao invés de “educação inclusiva”. Em nosso ver, esta expressão pode ser problemática se o termo “inclusiva” for compreendido como algo que adjective a educação, qualificando-a como um estado final ao qual se chega, de “excelência”, em detrimento de uma visão instituinte, processual, que tanto pode contemplar avanços quanto retrocessos, ao reconhecer toda a complexidade que a dialética inclusão/exclusão traz em seu bojo, em tempos de globalização e de “neoliberalização” da educação.

Outra construção conceitual a que nos lançamos por meio de e em consequência do engajamento neste projeto foi a de uma perspectiva omnilética de inclusão em educação, que nas palavras de Santos (2012) significa,

uma percepção relacional da diversidade, do que é variado, variação esta que pode encontrar-se tanto presente quanto oculta, ao mesmo e um só tempo ou em tempos e espaços diferenciados. Trata-se de um modo complexo de se perceber os fenômenos sociais, os quais compõem, em si mesmos, possibilidades de variações infinitas e nem sempre imediatamente perceptíveis, visíveis ou imagináveis, mas nem por isso ausentes ou impossíveis, pois seu caráter relacional, referencial e participativo (no sentido de ser parte) torna aquilo que se percebe do fenômeno tanto sua parte instituída quanto é, esta mesma, sua instituinte. Ou seja, os fenômenos que percebemos e como os percebemos são tão instituídos quanto instituintes (p. 1225).

Em conformidade com o ONEESP, o OEERJ 2013 também assumiu como foco de preocupação os grupos de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Inúmeras transformações, sobretudo aquelas relacionadas às posturas adotadas com relação às deficiências, são necessárias para promover a inclusão destes sujeitos, a qual, ainda hoje, após tantas reflexões e estudos, é confundida com integração. Sabe-se que esta apenas insere o sujeito na escola, esperando que se adapte a um ambiente escolar já estruturado, o que, em nosso ver, não caracteriza inclusão. Assim, podemos dizer que uma de nossas intenções com esta proposta de pesquisa/formação continuada é desvelar estas percepções – caso persistam nos participantes – e desafiá-las a partir de uma reflexão omnilética.

Em termos metodológicos, por tratar-se de pesquisa essencialmente qualitativa e sem pretensões de generalização de dados, previmos o tratamento dos dados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2002). Os dados foram coletados ao longo dos 9 encontros presenciais (um por mês) no ano de 2013 e outros tantos virtuais (entre um mês e outro, com o objetivo de manter laços de reflexão por meios virtuais), distribuídos da seguinte maneira e incorporando os seguintes objetivos e conteúdos:

DATAS	OBJETIVOS	CONTEÚDO
<b>1º encontro</b>	<b>OBJETIVOS:</b> APRESENTAR OS CONCEITOS TEÓRICOS QUE DIRECIONARÃO AS DISCUSSÕES E REFLEXÕES A SEREM DESENVOLVIDAS NO CURSO;	<b>CONTEÚDO TEMÁTICO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: DEFININDO CONCEITOS;</li> <li>• O PROCESSO DIALÉTICO DA INCLUSÃO-EXCLUSÃO NO DESENVOLVIMENTO DE CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO;</li> <li>• APRESENTAÇÃO DO INDEX;</li> <li>• REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS DE IDENTIDADE, DIFERENÇA, DIVERSIDADE E BARREIRAS DE APRENDIZAGEM.</li> </ul>
<b>2º encontro</b>	<b>OBJETIVO:</b> CONTEXTUALIZAR A LEGISLAÇÃO ATUAL COM MARCOS FILOSÓFICOS E LEGISLATIVOS QUE AS PRECEDERAM.	<b>CONTEÚDO TEMÁTICO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• MARCOS LEGAIS DA GESTÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. ARTICULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS RELATIVAS À INCLUSÃO.</li> <li>• MARCOS LEGAIS DO AEE.</li> <li>• LEGISLAÇÃO QUE INSTITUI O AEE.</li> <li>a) CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2006.</li> <li>b) POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA;</li> <li>c) DECRETO 5296/2004</li> <li>d) DECRETO 7611/2011</li> <li>e) DECRETO 7612/2011 - PLANO VIVER SEM LIMITES;</li> <li>• SISTEMAS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS: ACESSO, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM. IDENTIFICAÇÃO DE DEMANDAS DE ACESSO.</li> </ul>
<b>3º encontro</b>	<b>OBJETIVO:</b> DISCUTIR AS CONCEITUALIZAÇÕES DE NEE ADOTADAS NAS POLÍTICAS VIGENTES, CONFRONTANDO-AS COM AS CONCEPÇÕES DO GRUPO.	<b>CONTEÚDO TEMÁTICO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CARACTERIZAÇÃO DO AEE. POPULAÇÃO ESTUDANTIL DO AEE.</li> <li>• OBJETIVOS DO AEE.</li> </ul>
<b>4º encontro</b>	<b>OBJETIVO:</b> REFLETIR SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL	<b>CONTEÚDO TEMÁTICO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: AUTONOMIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA;</li> <li>• TRABALHANDO O INDEX PARA A INCLUSÃO: AS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS;</li> </ul>

	ESPECIALIZADO E A ORGANIZAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO PPP DA ESCOLA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>PROMOÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE.</li> </ul>
5º encontro	<p><b>OBJETIVO:</b></p> <p>DISCUTIR A IMPORTÂNCIA DE ENFATIZAR AS POTENCIALIDADES DE CADA ALUNO NO AEE.</p>	<p><b>CONTEÚDO TEMÁTICO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>IDENTIDADES E DIFERENÇAS: DESVELANDO POTENCIALIDADES;</li> <li>AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM. CONCEITOS BÁSICOS NAS ÁREAS DE MEDIDA E DE AVALIAÇÃO. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIATIVAS INCLUSIVAS TENDO POR BASE AS DIMENSÕES DE CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.</li> </ul>
6º encontro	<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <p>IDENTIFICAR BARREIRAS EXISTENTES NO COTIDIANO DAS ESCOLAS E NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS. CRIAR ESTRATÉGIAS COLETIVAS PARA SUPERAR BARREIRAS IDENTIFICADAS.</p>	<p><b>CONTEÚDO TEMÁTICO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>PRINCIPAIS BARREIRAS ENCONTRADAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENFATIZANDO UMA ABORDAGEM PSICOEDUCACIONAL, DISCUTINDO POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS PARA AÇÕES NO ÂMBITO ESCOLAR, INCLUINDO OS ESTUDANTES E SUAS FAMÍLIAS.</li> </ul>
7º encontro	<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <p>CARACTERIZAR O TRABALHO DESENVOLVIDO EM CADA MUNICÍPIO, COM BASE NAS FALAS DOS GRUPOS FOCAIS;</p>	<p><b>CONTEÚDO TEMÁTICO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NAS SRMS DE CADA MUNICÍPIO COM BASE NAS FALAS DOS GRUPOS FOCAIS;</li> </ul>
8º encontro	<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <p>CARACTERIZAR O TRABALHO DESENVOLVIDO EM CADA MUNICÍPIO, COM BASE NAS FALAS DAS ENTREVISTAS COLETIVAS;</p>	<p><b>CONTEÚDO TEMÁTICO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NAS SRMS DE CADA MUNICÍPIO COM BASE NAS FALAS DAS ENTREVISTAS COLETIVAS;</li> </ul>
9º encontro	<p><b>OBJETIVO:</b></p> <p>PLANEJAR ATIVIDADES PARA O AEE, COM BASE NAS QUESTÕES DESTACADAS NO MÓDULO ANTERIOR;</p>	<p><b>CONTEÚDO TEMÁTICO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.</li> <li>APRESENTAÇÕES DOS TRABALHOS</li> </ul>

## Considerações finais

A participação no OEERJ, de acordo com os pesquisadores, gestores e professores participantes, foi uma experiência enriquecedora no que se refere ao processo de formação e troca de experiências entre diferentes contextos pessoais, municipais e institucionais.

A ideia de colaboração permeou todos os encontros e atividades de pesquisa, gerando desdobramentos, como o ciclo de formação anteriormente apresentado. A possibilidade de compartilhar incertezas e esperanças transmitiu a sensação de que a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, especificamente, as salas de recursos multifuncionais, podem potencialmente ampliar a participação e a aprendizagem dos estudantes alvos da educação especial (com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades) no processo educacional, assim como reforçar a importância da tomada de decisões coletivas no cotidiano escolar.

A finalização da experiência relatada deixou-nos cientes de que ainda temos um longo caminho a percorrer, ao nos colocarmos na posição de investigadores de nossas próprias práticas e concepções, dispostos a aprender com nossas dúvidas, tensões e contradições, numa perspectiva colaborativa que minimiza as barreiras identificadas no contexto das escolas e de nossas próprias concepções e práticas sobre inclusão em educação.

## Referências

ADORNO, T. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BOOTH, T. Understanding Inclusion and Participation in British Schooling System. *Cambridge Journal of Education*, Cambridge, vol. 26, n.º 1, pp.87-99, 1996.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. *From them to Us*. London: Routledge, 1998.

\_\_\_\_\_. *Index for Inclusion – developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, 2002.

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2011.

MEC. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2008.

MONTERO, M. T. M. Investigación Educativa: los enfoques participativos. *Revista Siglo XXI*. año 4, Vol. 12, enero/abril, 1999. Disponível em: <<http://www.revistasigloxxi.com/revista/index.php/sigloxxi/issue/archive>>

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SANTIAGO, M. C. *As múltiplas dimensões de inclusão e exclusão nos Laboratórios de Aprendizagem*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SANTOS, M. P. *Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)*. Curitiba: CRV, 2013.

\_\_\_\_\_. O Papel do Ensino Superior na Proposta de Uma Educação Inclusiva. *Revista Movimento*, Faculdade de Educação da UFF, Niterói, n.º 7, Maio de 2003, pp. 78-91.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência: uma análise omnilética. In: ALMEIDA, M. I. et al. *Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula*. Araraquara: Junqueira & Marins, 2012.