

## **SÉRIE-ESTUDOS**

**Periódico do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da UCDB**

Série-Estudos publica artigos de caráter teórico e/ou empírico na área da Educação.

---

Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 38 (jul./dez. 2014). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino 4. Política Educacional 5. Gestão Escolar.

---

Bibliotecária: *Clélia Takie Nakahata Bezerra* – CRB n. 1/757

Indexada em:

BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

EDUBASE – UNICAMP

CLASE – Universidad Nacional Autónoma de México

LATINDEX – Directorio de publicaciones científicas seriadas de America Latina, El Caribe, España y Portugal



**UCDB**

Missão Salesiana de Mato Grosso  
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Instituição Salesiana de Educação Superior

## **SÉRIE-ESTUDOS**

**Periódico do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da UCDB**

Campo Grande, MS, n. 38, p. 1-272, jul./dez. 2014.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Instituição Salesiana de Educação Superior

**Chanceler:** *Pe. Gildásio Mendes dos Santos*

**Reitor:** *Pe. José Marinoni*

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:** *Prof. Dr. Hemerson Pistori*

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação:** *Heitor Queiroz Medeiros*

*Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB – Publicada desde 1995*

**Editores Responsáveis**

José Licínio Backes (backes@ucdb.br)

Maria Cristina Paniago Lopes (cristina@ucdb.br)

Ruth Pavan (ruth@ucdb.br)

**Conselho Editorial**

Adir Casaro Nascimento

Maria Cristina Paniago Lopes

Ruth Pavan

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Heitor Queiroz Medeiros

**Conselho Científico**

Ahyas Siss – UFRRJ

Amarílio Ferreira Junior – UFSCar

Belmira Oliveira Bueno – USP

Celso João Ferretti – UTFPR

Graça Aparecida Cicillini – UFU

Emília Freitas de Lima – UFSCar

Gaudêncio Frigotto – UERJ

Hamid Chaachoua – Université Joseph Fourier  
(UJF)/França

Iara Tatiana Bonin – ULBRA

José Luis Sanfelice – UNICAMP

Luís Carlos de Menezes – USP

Maria Izabel da Cunha – UNISINOS

Marilda Aparecida Behrens – PUCPR

Romualdo Portela de Oliveira – USP

Sonia Vasquez Garrido – PUC/Chile

Susana E. Vior – Universidad Nacional de Luján  
(UNLu)/Argentina

Valdemar Sguissardi – UFSCar/UNIMEP

Yoshie Ussami Ferrari Leite – UNESP

Direitos reservados à **Editora UCDB** (Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias – ABEU):

Coordenação de Editoração: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Glaciene da Silva Lima*

Revisão de texto: *Maria Helena Silva Cruz*

Av. Tamandaré, 6.000 – Jardim Seminário

CEP: 79117-900 – Campo Grande – MS – Fone/Fax: (67) 3312-3373

e-mail: editora@ucdb.br – <http://www.ucdb.br/editora>

## Editorial

A *Revista Série-Estudos* publica neste número quinze artigos e uma resenha que se inscrevem em campos temáticos das tecnologias e mediações culturais, da educação infantil, da educação sociocomunitária, da educação especial, da educação não formal, dos processos educativos não escolares de adolescentes, da interculturalidade, das políticas públicas, da educação de jovens e adultos. Destacamos que, dando continuidade à política de publicação de artigos de autores estrangeiros, nesse número publicamos dois artigos, um de Portugal e outro do Canadá. A diversidade de ênfases teóricas e metodológicas que subsidia as discussões nos textos científicos em educação caracteriza os diferentes artigos.

O primeiro texto, *Ponto de Vista*, inscreve-se no campo das tecnologias, educação a distância e mediações culturais. José da Silva Ribeiro, em *“O audiovisual no ensino em ambientes virtuais: dos videogramas à cultura participativa”*, problematiza as produções audiovisuais e sonoras (videogramas e audiogramas) endógenos – produzidos pelas próprias instituições com objetivos específicos de ensino de matérias específicas. O autor entende que o desenvolvimento da cultura participativa, da cultura da convergência e da criação de recursos educacionais partilhados deram ao ensino uma outra abertura e maior complexidade que podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos estudantes, e questiona o sentido da produção e utilização do audiovisual no ensino em ambientes virtuais.

O segundo artigo, *“Lifelong learning as a source of well-being and successful aging”* (Aprendizagem ao longo da vida como uma fonte de bem-estar e envelhecimento bem sucedido), autoria de Bárbara Borges e Kerstin Roger, inicia-se com uma reflexão sobre o *script* que recebemos quando nascemos, pontuando como nossas vidas seriam: ir à escola, depois à universidade, começar a trabalhar, casar, ter filhos, então netos e se aposentar. As autoras questionam: e depois da aposentadoria? Ninguém nos disse o que fazer pelos próximos vinte, trinta, quarenta próximos anos de nossa existência. Nesse cenário, a educação tem um papel importante em manter os idosos como membros ativos na sociedade, aumentando sua qualidade de vida. O artigo explora a importância dos programas educacionais e a necessidade de planejá-los de acordo com o seu público, suas necessidades e desejos. Por fim, oferece algumas recomendações e conclusões sobre a educação de idosos de acordo com a literatura existente.

Com foco nas novas tecnologias voltadas para a comunicação, mais especificamente nos *gadgets*, Maria Lúcia de Amorim Soares, Eliete Jussara Nogueira e Leandro Petarnella apresentam em *“Juventude, gadgets e educação: reflexões contemporâneas”* reflexões de que existem valores sociais centrais na contemporaneidade

– influenciados pelo imaginário de ser jovem – que são facilitados com uso de novas tecnologias voltadas para a comunicação. Segundo as autoras, para além de seu caráter utilitário implícito na troca de informações, esses objetos – os *gadgets*, propiciam outro, o simbólico, que permeia as ideias de conectividade e de socialidade. Entretanto, no mundo universitário e acadêmico, adepto, geralmente, do processo conservador e positivista, as palavras Juventude, *Gadget* e Educação são gerúndios, sempre iniciando, crescendo, aprendendo, concluindo, escolhendo, esperando, entre outros.

Maria Cristina L. Paniago e Kátia Godoi, em “*Contextos de apropriação tecnológica e pedagógica do laptop na prática de professores em formação no Projeto UCA*” (Um Computador por Aluno), analisam dois contextos de apropriação tecnológica e pedagógica do uso do laptop, um no município de Terenos, MS, e outro no município de Campo Limpo Paulista, SP, ambas escolas públicas, a primeira estadual e a segunda municipal. Sem a intenção de comparar os dois contextos, a pesquisa intencionou evidenciar possíveis aproximações e/ou distanciamentos da prática de professores com o uso do laptop. Os resultados mostram um movimento dos professores nessa apropriação tecnológica e pedagógica, com disposição, interesse e vontade no enfrentamento dos desafios do Projeto UCA.

O artigo “*Algumas reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento*”, autoria de Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, discute conceitos de alfabetização e letramento apresentados por professores de educação infantil e expõe algumas reflexões acerca da apropriação da linguagem escrita, destacando a relação entre os processos de alfabetização e letramento compreendendo-os, respectivamente como: aprendizagem de habilidades necessárias para os atos de ler e escrever; estado ou condição do sujeito que incorpora práticas sociais de leitura e escrita. A autora considera ser também papel da educação infantil enriquecer o processo de letramento das crianças e estimular sua alfabetização, o que requer reconhecer tais processos como indissociáveis e interdependentes, porém distintos, e repensar a formação inicial e continuada de professores.

O próximo artigo discute o processo de objetivação a partir de uma pesquisa sobre as representações sociais de escola entre crianças. Tainah de Brito Barra Nova e Laeda Bezerra Machado, em “*O processo de objetivação nas representações sociais de escola para crianças*”, apresentam os resultados da pesquisa que revelaram, no processo de objetivação da representação de escola, o mascaramento de alguns elementos e acentuação de outros. O núcleo figurativo dessa representação apresentou duas fases: vida melhor, reservada aos escolarizados, e condição de subalternidade, reservada aos não escolarizados. Para as crianças, a escola está objetivada como fonte de superação das adversidades e reconhecimento social.

O artigo que se segue discute a contribuição da educação sociocomunitária para a nova visão de promoção em saúde. Denise do Amaral Camossa e Sueli Maria Pessagno Caro, em *“Promoção em saúde e educação sociomunitária”*, apresentam um levantamento bibliográfico aprofundando o conhecimento e respondendo aos questionamentos específicos da realidade social. Segundo as autoras, as dificuldades referentes ao trabalho em equipe (interdisciplinary) é ainda o reflexo da mudança de um modelo pedagógico centrado em um trabalho linear, institucionalizado, hierárquico, com a utilização de técnicas específicas de uma determinada área de formação e exige mudanças e desafios inerentes à própria convivência social no local de trabalho.

Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves e Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi, autoras do artigo *“Estudo bibliométrico sobre educação do campo para jovens e adultos deficientes”*, focalizam a produção científica acadêmica brasileira sobre a Educação do Campo (EC) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como subsídio para estabelecer a relação com a Educação Especial (EE) visando reconhecer a existência de pesquisas que retratem a preocupação da escolarização de jovens e adultos do campo com deficiência. É um estudo bibliométrico que permite analisar a produção científica de uma área de conhecimento ou tema específico a ser investigado. Os resultados indicaram uma lacuna na produção científica nacional a despeito da interface entre EJA, Educação do Campo e Educação Especial.

Com foco na in/exclusão da pessoa com deficiência visual, Claunice Maria Dorneles e Ruth Pavan contextualizam/historicizam em *“A concepção de in/exclusão da pessoa com deficiência visual na perspectiva histórica”* como a sociedade em cada época, concebe a pessoa com deficiência visual, desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, Moderna e Contemporânea. As autoras analisam que há um processo histórico de discriminação, mas também um processo histórico de luta pela inclusão das pessoas com deficiência visual que resultou em políticas públicas, incluindo políticas públicas educacionais que vêm possibilitando avanços significativos, como a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares e a implantação das salas de recursos multifuncionais.

Renata Sieiro Fernandes, em *“Educação não formal, os registros e a oralidade”*, trata dos registros feitos por educadores em suas práticas educativas, no campo da Educação não formal como instrumento imprescindível para o exercício da autonomia, da reflexão sobre os fazeres e saberes, constituindo-se em uma educação ao longo do tempo e permanente. Segundo a autora, é um elemento que congrega memórias e histórias de diferentes sujeitos, dos processos e da própria instituição educativa e fornecem indicadores que permitem pensar em “tecnologias do eu”, no sentido de permitir a subjetivação, capacidade que abre espaço para a reflexão e apropriação do fazer docente.

O artigo *“Adolescentes em privação de liberdade na Fundação Casa-Sorocaba, SP: ato infracional e processo educativo”*, autoria de Julio Cesar Francisco e Marcos Francisco Martins, é resultado do trabalho de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e objetiva investigar a relação entre o processo de marginalização de dezoito adolescentes que se envolveram com atos infracionais e a educação escolar e não escolar vivida por eles na Fundação Casa de Sorocaba, SP. Os resultados da pesquisa permitiram identificar os motivos que levam adolescentes a se envolverem com atos infracionais, a relação entre a situação escolar vivida pelos adolescentes e o envolvimento com atos infracionais, o processo “disciplinar” educativo vivido pelos adolescentes no interior da Fundação Casa e o perfil étnico, escolar, familiar, econômico e infracional de adolescentes em Sorocaba.

Robson Alex Ferreira, José Milton de Lima, Márcia Regina Canhoto de Lima e José Nunes da Silva Filho, em *“A interculturalidade com origem na escolar do ‘branco’ – as contribuições da educação física e da geografia para a temática indígena em sala de aula”*, mostram a contribuição da pesquisa ação por meio das representações sociais de cento e três crianças de uma unidade pública de ensino. Para isto, essas crianças ‘brancas’ conviveram com índios Kaingang e Krenak e algumas tradições de cultura indígena. Conclui-se que as representações iniciais dos alunos foram se modificando ao longo de todo o estudo e solidificadas ao final da pesquisa-ação.

Referindo-se ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o artigo de Cláudio José Oliveira, *“O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores que ensinam matemática”*, apresenta os resultados de uma pesquisa em andamento (2012-2013) que visa produzir dados sobre o PIBID de uma universidade comunitária na região Centro-Serra do Estado do Rio Grande do Sul. O autor problematiza as narrativas de bolsistas “pibidianos” dos Cursos de Pedagogia e Matemática e o PIBID como um espaço de relações de poder que promovem a normalização no sentido de instrumentalizar os futuros professores. Desse modo, infere-se que as experiências vivenciadas pelos alunos no PIBID instituem verdades sobre a formação docente de professores que ensinam matemática.

Eurize Caldas Pessanha e Silvia Helena Andrade de Brito, autoras do artigo *“Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história”*, problematizam os distintos sentidos e a forma como se constitui a categoria “ensino secundário”, desde sua organização de forma sistemática e a sua consolidação. Identificam-se as distintas denominações do ensino secundário e as principais características a elas associadas e analisam-se as diferentes formas de designação encontradas, na legislação brasileira, de 1837 até 1971, e nos estudos

e relatórios produzidos no âmbito do governo federal no período. Conclui-se que a definição da identidade do ensino secundário abre questionamentos sobre o caráter de nível intermediário de escolarização, seu desdobramento em etapas e equiparação com outras modalidades.

O artigo “As políticas educacionais no Brasil”, autoria de Luciana Abdonor Pedroso da Silva e Jefferson Carriello do Carmo, discorre sobre as investigações acerca das políticas educacionais relacionadas à formação docente para Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. O recorte temporal está situado entre o final dos anos 1990 até a presente data, e o caminho empírico foi o bibliográfico e descritivo-analítico. Foi estruturado em duas seções. A primeira descreve a educação como política educacional no Brasil e tece comentários acerca da participação das Organizações Internacionais, suas imposições e representações, nas políticas, bem como as suas determinações nos resultados políticos e a correlação de forças presentes na formulação dessas políticas. A segunda apresenta discussões acerca das políticas educacionais de formação para a EJA e discute a tarefa da LDB nessas políticas, bem como o direito dos jovens e adultos ao ensino e a importância da habilitação docente para atuar na modalidade EJA.

Por fim, a resenha feita por Katia Alexandra de Godoi e Silva do livro *Tecnologia e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?*, escrito pela professora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e pelo professor José Armando Valente, publicado pela Editora Paullus, em 2011, surge da necessidade de refletir sobre a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao currículo, motivada pela ausência de compreensão dos seus alunos, professores, educadores, gestores e outros profissionais que atuam na educação, sobre o que significa fazer essa integração, apesar de a temática estar contida já nos primeiros projetos governamentais brasileiros do uso das tecnologias na educação.

Desejamos a todos os nossos leitores uma ótima leitura!

A Comissão Editorial  
Novembro, 2014



# Sumário

## Ponto de vista

<b>O audiovisual no ensino em ambientes virtuais: dos videogamas à cultura participativa .....</b>	<b>15</b>
<i>The audiovisual thing in the teaching in virtual environments: from videograms to participative culture .....</i>	<i>15</i>
José da Silva Ribeiro	

## Artigos

<b>Lifelong learning as a source of well-being and successful aging .....</b>	<b>35</b>
<i>Aprendizado ao longo da vida como uma forma de bem-estar e envelhecimento saudável..</i>	<i>35</i>
Barbara Borges Kerstin Roger	
<b>Juventude, <i>gadgets</i> e educação: reflexões contemporâneas .....</b>	<b>47</b>
<i>Youth, education and gadgets: contemporary reflections.....</i>	<i>47</i>
Maria Lúcia de Amorim Soares Eliete Jussara Nogueira Leandro Petarnella	
<b>Contextos de apropriação tecnológica e pedagógica do laptop na prática de professores em formação no Projeto UCA.....</b>	<b>59</b>
<i>Contexts of technological and pedagogical appropriation of laptop in the practice of teachers in training at the UCA Project .....</i>	<i>59</i>
Maria Cristina L. Paniago Kátia Godoi	
<b>Algumas reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento apresentados por professores de educação infantil.....</b>	<b>69</b>
<i>Some reflections about the concepts of literacy and littering presented by the teachers of childhood education .....</i>	<i>69</i>
Maria Angélica Olivo Francisco Lucas	
<b>O processo de objetivação nas representações sociais de escola para crianças .....</b>	<b>93</b>
<i>The objectification process in social representations of school of children .....</i>	<i>93</i>
Tainah de Brito Barra Nova Laeda Bezerra Machado	
<b>Promoção em saúde e educação sociocomunitária .....</b>	<b>107</b>
<i>Health promotion and socio-community education .....</i>	<i>107</i>
Denise do Amaral Camossa Sueli Maria Pessagno Caro	

<b>Estudo bibliométrico sobre educação do campo para jovens e adultos deficientes ...</b>	<b>129</b>
<i>Bibliometric study on rural education for disabled youth and adults.....</i>	<i>129</i>
Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves	
Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi	
<b>A concepção de in/exclusão da pessoa com deficiência visual na perspectiva histórica ...</b>	<b>151</b>
<i>The conception of in/exclusion of visually impaired people according to the historical perspective .....</i>	<i>151</i>
Claunice Maria Dorneles	
Ruth Pavan	
<b>Educação não formal, os registros e a oralidade.....</b>	<b>169</b>
<i>Non formal education, educational records and orality.....</i>	<i>169</i>
Renata Sieiro Fernandes	
<b>Adolescentes em privação de liberdade na Fundação Casa – Sorocaba, SP: ato infracional e processo educativo.....</b>	<b>183</b>
<i>Adolescent in deprivation of liberty in the Fundação Casa – Sorocaba, SP: illegal act and process education.....</i>	<i>183</i>
Julio Cesar Francisco	
Marcos Francisco Martins	
<b>A interculturalidade com origem na escola do ‘branco’ – as contribuições da Educação Física e da Geografia para a temática indígena em sala de aula .....</b>	<b>203</b>
<i>A cross culturality with origin in the ‘white’ school – the contribution of Physical Education and Geography for indigenous theme in the classroom.....</i>	<i>203</i>
Robson Alex Ferreira	
José Milton de Lima	
Márcia Regina Canhoto de Lima	
José Nunes da Silva Filho	
<b>O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores que ensinam matemática.....</b>	<b>223</b>
<i>The Institutional Scholarship Program of Teacher Induction (PIBID) and mathematics teacher education.....</i>	<i>223</i>
Cláudio José Oliveira	
<b>Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história.....</b>	<b>237</b>
<i>Middle School or Middle Education? Controversies and singularities in writing its history ..</i>	<i>237</i>
Eurize Caldas Pessanha	
Silvia Helena Andrade de Brito	
<b>As políticas educacionais no Brasil.....</b>	<b>251</b>
<i>Educational policies in Brazil .....</i>	<i>251</i>
Luciana Abdonor Pedroso da Silva	
Jefferson Carriello do Carmo	

## Resenha

<b>Tecnologia e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?.....</b>	<b>263</b>
<i>Technology and curriculum: convergent or divergent trajectories? .....</i>	<i>263</i>
Katia Alexandra de Godoi e Silva	

# **Ponto de vista**



# O audiovisual no ensino em ambientes virtuais: dos videogramas à cultura participativa

## *The audiovisual thing in the teaching in virtual environments: from videograms to participative culture*

José da Silva Ribeiro\*

\* Professor da Universidade Aberta de Portugal. Investigador do Centro de Estudos da Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), coordenando o Grupo de Investigação Laboratório de Antropologia Visual / Media e Mediações Culturais.

### Resumo

O ensino a distância permaneceu durante logo tempo refém de um manual e de produções audiovisuais e sonoras (videogramas e audiogramas) endógenos – produzidos pelas próprias instituições com objetivos específicos de ensino de matérias específicas. O desenvolvimento da cultura participativa, da cultura de convergência e da criação de recursos educacionais partilhados deram ao ensino uma outra abertura e maior complexidade que, em nosso entender, poderá contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos estudantes. Persiste-se, no entanto, na produção e apresentação de *videoaulas*. Fará sentido essa produção e utilização do audiovisual no ensino em ambientes virtuais ou perspetivar-se-ão formas mais ativas de integração do audiovisual no ensino *online*?

### Palavras-chave

Cultura de convergência. Ensino a distância. Ensino em ambientes virtuais.

### Abstract

Distance learning has remained hostage of manual, sound and audiovisual productions (videos and audiograms) endogenous – produced by the institutions themselves with specific educational goals, for a long time. The development of participative culture, the culture of convergence and the creation of educational resources shared gave teaching another opening and greater complexity that, in our view, may contribute to the development of critical and creative thinking of students. However, we insist on the production and presentation of video lessons. Does it make sense this production and use of audiovisual in teaching in virtual environments or are there perspectives for more active forms of audiovisual integration in teaching *online*?

### Key words

Convergence culture. Distance learning. Teaching in virtual environments.

## Introdução

Refletir sobre a utilização do audiovisual no ensino é uma tarefa complexa por uma grande multiplicidade de razões. O audiovisual ainda não adquiriu na academia o estatuto da escrita nem o da oralidade – exposição oral, conferência, aula. A sua leitura, ainda que aparentemente naturalista, de representação direta da realidade, é muito mais complexa e profundamente marcada por códigos e convenções imagéticos e sonoros, processos de montagem, densidade histórica da linguagem, situações contextuais e processos epistemológicos, éticos, políticos, económicos e tecnológicos de produção. A integração destes na investigação e ensino é conseqüentemente ou frequentemente marginal e marcada por profundas mudanças. A reflexão apresentada pretende focar sobretudo a mudança e parte das experiências do autor desenvolvida ao longo de duas décadas no âmbito do ensino a distância em funções docentes e de produção de materiais para ensino em suporte impresso, vídeo, áudio. Resulta também da transição na última década para o ensino online das unidades curriculares de Antropologia, Antropologia Visual e Antropologia Digital e da componente reflexiva e criativa (produção áudio, audiovisual, hipermédia e bases de dados) desenvolvida ao longo dessas duas décadas no Laboratório de Antropologia Visual / Media e Mediações Culturais da Universidade Aberta de Portugal e da cooperação internacional nesse âmbito.

## 1 O audiovisual no ensino a distância

Acerca da utilização do *audiovisual no ensino* poderemos dizer que o mundo mudou, e é essa mudança que é preciso estudar. Na verdade entre as instituições de ensino a distância de 2ª e 3ª geração<sup>1</sup>, há uma mudança acentuada que por vezes escapa a quem viaja nesses processos de transição. Essa mudança opera-se em muitas frentes em simultâneo – na sociedade, na cultura, nas instituições, nos sistemas de ensino, nas instituições universitárias, nos meios utilizados no ensino, nas contínuas revoluções tecnológicas, nas culturas de convergência, nas linguagens, na formação e capacitação dos professores, no acesso às tecnologias, no desenvolvimento das plataformas e redes sociais...

O ensino a distância de 2ª geração foi responsável, na década de 1970 e

---

<sup>1</sup> Entendemos como necessário esclarecer, ainda que de forma sintética, o sentido que damos às 3 gerações de ensino a distância: a 1ª geração ou ensino por correspondência, decorre na generalidade até aos anos de 1970 e caracteriza-se pela utilização, como principal meio de formação, de materiais impressos, geralmente um guia de estudo, com tarefas ou outros exercícios enviados pelo correio; a 2ª geração, entre os anos de 1970 e a adoção das tecnologias digitais, é caracterizada pela criação das primeiras Universidades Abertas, pelo *design* e implementação sistematizadas de cursos a distância e produção própria /endógena de materiais educativos. A 3ª geração que começa a implementar-se a partir dos anos de 1990 é caracterizada pelo uso sistemático das tecnologias digitais e, mais recentemente, pela web 2.0. As transições entre as diversas gerações não constituem, geralmente, cortes, mas processos de implementação progressiva de mudanças.

1980, pela criação das Universidades Abertas, e estas seguiram quase todas o mesmo modelo e o mesmo tipo de materiais de ensino – design e implementação sistematizadas de cursos a distância, utilização de materiais impressos próprios

(Manuais), transmissões por rádio televisão em antena aberta de programas de rádio de televisão, distribuição de cassetes/CD-DVD de áudio e vídeo e interação dos alunos com os docentes por telefone e, mais tarde, por e-mail (tutoria).

**Tabela 1** – Universidades e materiais

Universidades	Países	Fundação	Materiais de ensino adotados
University of South Africa (UNISA) – Ensino por correspondência	África do Sul	1873	Materiais Impressos, guias de estudo, correspondência tutorial.
Wisconsin – Extension	EUA	1958	Materiais impressos, programas de rádio e TV, kits, vídeo e áudio conferência e www.
Athabasca University	Canadá	1971	Materiais impressos, teleconferências, www, áudio, vídeo e tutoria
UK Open University	Inglaterra	1971	Materiais impressos, kits, áudio e vídeo em suporte material, www e workshops
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	Espanha	1972	Materiais impressos, programas de radio e televisão/áudio e vídeo em suporte material, www e tutoria.
FernUniversität – Hagen Universidade de ensino a distância baseado na pesquisa	Alemanha	1974	Materiais impressos, áudio e vídeo em suporte material, CBT-Aufgabentrainer, www e tutoria, Aulas em Centro de Estudos, Seminários.
Open University of the Netherlands	Holanda	1984	Materiais impressos, áudio e vídeo em suporte material, CAI, IV, CD-I, CD-ROM e tutoria.
Indira Gandhi National Open University (IGNOU)	Índia	1987	Materiais impressos, fitas de áudio e vídeo em suporte material e tutoria.
Universidade Aberta	Portugal	1988	Materiais impressos (Manuais), programas de radio e televisão / audiogramas e videogramas em suporte material e tutoria (telefone e email). Em 2007 adotado modelo pedagógico de ensino <i>online</i> <sup>2</sup> .
Universitat Oberta de Catalunya (UOC)	Espanha	1995	Uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e oferece um modelo educativo baseado na personalização e acompanhamento permanente do estudante.

<sup>2</sup> Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf>>.

Universidades	Países	Fundação	Materiais de ensino adotados
Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Brasil	2006	Tecnologias digitais, Web 2.0.
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)	Colombia	1982	Tecnologias digitais, Web 2.0.

Fonte: PETERS, 2004 e Informação Institucional

Como verificamos no quadro acima, as principais universidades de ensino a distância criadas nas décadas de 1970 e 1980 adotaram como materiais de ensino:

- Materiais impressos, em muitas universidades manuais universitários<sup>3</sup>, utilizados frequentemente pelas universidades presenciais;
- Produção própria /endógena de programas de rádio e televisão emitidos em antena aberta;
- Produções áudio e vídeo distribuídas aos estudantes em suportes materiais – videocassetes e audiocassetes.

No *design* de materiais educativos, era determinante a produção impressa (escrita) sendo a produção áudio e audiovisual integrada nos objetivos expostos nos manuais. O *design* de produção audiovisual servia funções diversas de comunicação: descrição, demonstração, ilustração, etc. funções que analisaremos

<sup>3</sup> A Universidade Aberta de Portugal (UAb) tornou-se na década de 1990-2000 a maior editora de Manuais Universitários de autores de referência, de produtos audiovisuais e programas rádio emitidos em antena aberta e distribuídos em suporte material.

mais à frente. As instituições universitárias de ensino a distância tornaram-se, simultaneamente, de ensino e produtoras de materiais de formação em suporte escrito, áudio e vídeo.

Virgilio Tosi sumariou assim a utilização do filme ou do audiovisual no ensino na Open University (1987, p. 177-178):

- Apresentar experiências e demonstrações que de outro modo se tornavam difíceis ou inacessíveis aos alunos;
- Mostrar objetos, acontecimentos e lugares que o estudante normalmente não pode observar: vistas aéreas, experiências em laboratórios especializados, comportamentos humanos ou animais, objetos museológicos ou de difícil acesso aos alunos;
- Tornar observáveis acontecimentos que só o podem ser através da instrumentação audiovisual devido às velocidades alta (percurso de um projétil, micro acontecimento desportivo, acidente de trabalho, explosões, reações químicas, etc.), ou baixa (desabrochar de uma flor, crescimento e tropismos das plantas, crescimento urbano);
- Fazer a apresentação real dos processos de investigação avançada:

processos enquanto se realizam – instrumentação, atores, gestos materiais (técnicos) e rituais do processo;

- Explicar conceitos de difícil compreensão através de diagramas e de modelos animados;
- Apresentar cientistas eminentes, apresentando ou debatendo os seus trabalhos;
- Apresentar o bom professor durante o seu trabalho.

A fileira de produtos audiovisuais utilizados no ensino a distância 2ª geração foi, por conseguinte, muito diversificada recuperando múltiplas experiências desenvolvidas no âmbito do filme científico e do documentário, centradas em duas tendências: de exploração ou de investigação e apresentação dos resultados e de exposição ou explanação.

A utilização da imagem animada ou audiovisual como instrumentação de investigação e apresentação dos resultados assenta na tradição e solidez de mais de um século de experiências acumuladas, em áreas em que esteja implícito o movimento, quer se trate de comportamentos, de transformação da matéria ou de qualquer mudança no tempo e no espaço. O seu papel específico de registar acontecimentos ou fenómenos dinâmicos, oferece ao investigador uma multiplicidade de possibilidades de análise decorrentes da sua especificidade: fotografia a intervalos de tempo para análise de fenómenos lentos; registo em velocidade elevada dos fenómenos rápidos (efeito errone-

amente denominado de câmara lenta); observação de fenómenos em lugares de difícil acesso: submarinos, espaciais, ambientes de muito elevadas ou muito baixas temperaturas, ou privados de luz – com técnicas especiais de iluminação ou meios técnicos específicos para o efeito, endoscópicos, etc.; obtenção de amplificação dos fenómenos pela ampliação dos detalhes (micro e macro cinematografia e videografia); percepção de fenómenos que decorram a grande distância, com a ajuda do telescópio e da telefotografia; repetição da observação em diferido dos fenómenos e acontecimentos; preservação de fenómenos e acontecimentos fugazes irrepetíveis ou difíceis de reproduzir; análise, estudo e medida de fenómenos dinâmicos, registos gráficos com o auxílio de outros meios tecnológicos – nomeadamente informáticos.

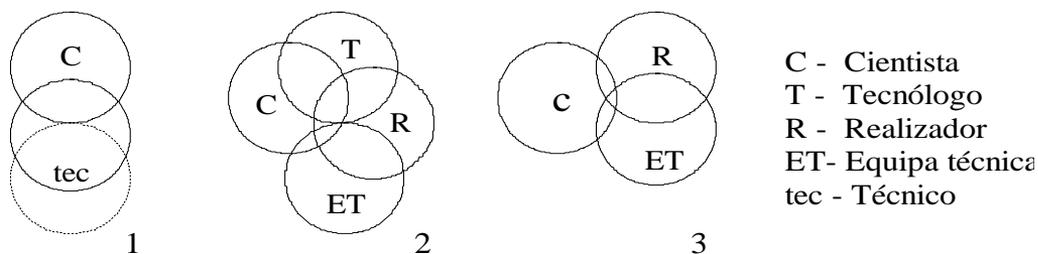
O filme ou audiovisual como instrumentação científica constitui uma matéria-prima / informação / documentação para o investigador, sendo, portanto, mais de natureza exploratória que explanatória ou de exposição. Ao nível da produção, exige “o mínimo de intermediários e o máximo de tecnicidade” (BOUHOT; PAILLÉ, 1988, p. 11), de observação especializada, de conhecimento do objeto ou do processo observado. A sua produção está, sobretudo, dependente da natureza do fenómeno observado, não oferece grandes dificuldades e centraliza-se no investigador ou no professor na sua atividade de

investigação<sup>4</sup> que necessita, quando não tem formação cinematográfica especializada, de ajuda técnica. São exemplos dessa estratégia quer “as imagens como auxiliares de pesquisa” e “documentos visuais”, quer os registos exploratórios.

Nos filmes didáticos e de divulgação, associados à extensão universitária e de desenvolvimento da cultura científica, predomina a função de comunicação, de exposição, estão de modo diferente centrados na predominância do destinatário, estudante, espectador, ou da população ou público-alvo (terminologia frequentemente utilizada para esses produtos). Nestes o processo observado e o processo mostrado não se aproximam – frequentemente são produzidos a partir da pesquisa já realizada anteriormente. Nesses casos, é necessário proceder a escolhas, esquematizar dados do processo de observação e adequá-lo quer à especificidade da função – ensino, divul-

gação científica, quer à população alvo. O processo de produção torna-se mais complexo e o recurso a um realizador e a uma equipa técnica, necessário. Os filmes didáticos e de divulgação são muito complexos. Nestes, a equipa de produção é maior e composta de uma diversidade de atores com culturas diferenciadas. Além do autor, ou do cientista, existe por vezes um conselheiro pedagógico (tecnólogo – mediador), um realizador e de uma equipa técnica. Nessa situação de produção, a interação torna-se particularmente complexa, e o equilíbrio das tarefas pertencentes a cada um, difíceis de definir e de gerir. O mesmo acontece com o filme de divulgação em que o equilíbrio entre o realizador, equipa técnica, e o cientista também é difícil de gerir tendo em vista os objetivos do produto. Vejamos como Bouhot e Paillé esquematizam a interações entre os diversos atores da produção audiovisual.

**Figura 1** – Situações de produção audiovisual



**Fonte:** Adaptação a partir de Bouhot e Paillé, 1988.

<sup>4</sup> Recordamos que as funções do professor universitário são simultaneamente de investigação, ensino e extensão universitária – ação e integração dos saberes na realidade social e cultural.

Bouhot e Paillé (1988, p. 12), no esquema apresentado, sintetizam os processos ou “modalidades de realização de um filme científico”: no esquema 1 – realização de documentos para a

pesquisa, “documentos visuais”, “esboços”; em 2 – realização de filmes didáticos; em 3 – realização de filmes de divulgação científica ou de comunicação científica para grandes públicos.

O filme didático transmite informação mais estruturada fazendo a apresentação prévia de interrogações, situações e problemas que possam tornar-se objeto de trabalho de uma aula ou de uma unidade de ensino a partir da análise do filme apresentado; recapitulação e síntese de atividades de uma unidade de ensino; poderiam ter, ainda, uma função problematizadora para resolução em trabalho de grupo, ou de pesquisa através de outros meios complementares (TOSI, 1987, p. 51-52).

Cabero Almenara (1989, p. 23-43) apresenta cinco momentos de utilização dos *media* na educação: o primeiro, que denomina de “etapa pré-histórica”, caracterizado pelo pouco desenvolvimento dos meios e do “primado do livro”, punha-se, no entanto, a hipótese de criação de outros meios, não-verbais, para o ensino das crianças; O segundo momento é o da sobrevalorização dos meios, paráfrase bíblica de Kaufman “no princípio eram os *media*”, o desenvolvimento das ciências físicas e da engenharia contribuíram para a reprodutibilidade técnica de imagens e do desenvolvimento dos meios técnicos e o conseqüente fascínio que estes criam; o terceiro momento é baseado na valorização dos estímulos e na psicologia do comportamento, deu origem às máquinas de ensinar e ao ensino programado, ao aperfeiçoamento

das linguagens, dos sistemas simbólicos (modelo cibernético); o quarto momento é o da perspectiva sistêmica, de natureza processual, baseada na análise e definição do problema, seleção ou concessão de uma solução a partir de um conjunto de alternativas, implantação, gestão, avaliação e revisão, e, finalmente a implementação e o controle; o quinto momento é um movimento renovador e de aperfeiçoamento do anterior, mais reflexivo e assente sobretudo na busca das bases filosóficas do modelo sistêmico e na sua abordagem pluridisciplinar e holística, isto é, dependente da percepção global do problema, da metodologia projetual.

Poderemos pois concluir que a produção audiovisual para ensino e mais especificamente para ensino a distância passa pela reflexão das principais funções da imagem que servem estratégias comunicacionais baseadas na natureza do signo e na relação com o objeto ou com o recetor e com o interpretante e que apresentamos sumariamente:

- “Sinal” baseia-se na causalidade do objeto no registo, pode funcionar como método de descoberta ou como procedimento de confirmação: na descoberta essencialmente interpretativa (classificação, mensuração, relacionamento e comparação, etc.); na confirmação quando existe um saber lateral prévio. São exemplos a fotografia de descoberta ou exploração;
- Protocolo da existência/experiência, a imagem funciona como prova desse protocolo ou confirmação da existên-

cia de seres que se presumiam existir ou das suas relações espaço temporais. São exemplo desta função o radar para controlo de velocidade protocolo de experiência jurídica, científica etc.;

- Descrição, esta função, amplamente utilizada, funciona como o estar aí do objeto cuja existência se pressupõe, isto é a substituição gráfica do objeto, a representação do objeto;
- Testemunho, função que se apresenta distinta da descrição (mais referida ao estático, aos objetos) por substituir ou representar acontecimentos, ações e reações, essencialmente narrativa. Define-se pela inserção da imagem numa narrativa que pretende ser verídica e que, por vezes, está ligada a tomadas de posição ideológicas ou éticas. A regra do testemunho implica sempre a harmonização de uma imagem e de uma mensagem narrativa;
- Recordação, a imagem predominantemente icónica, é reflexiva, autoscópica atua como estímulo elegíaco, sugere uma resposta emocional, pouco condicionada por esquemas interpretativos, funcionando mais como identificação, projeção, transferência. Está saturada de saber lateral e confere a intenção do ter estado aí. Esta função tem um papel importante na entrevista com fotografias – o folhear o álbum de recordações poderá constituir uma das mais proveitosas formas de entrevista (de revelação dos saberes laterais) sem que as perguntas modelem as respostas. Esta função é

utilizada frequentemente no cinema, nomeadamente em *Rashomon* (1950) Kurosawa, *Paris Texas* (1984) Wim Wenders;

- Rememoração, esta função tem um menor grau elegíaco, é mais racional, sujeita a esquemas de interpretação, releitura ou reanálise de algo que aconteceu. É já um olhar distanciado no tempo, olhar que criou mudanças e afastamento em relação ao acontecido;
- Apresentação, a estratégia de apresentação institui a imagem como manifestação do apreendido. Pode funcionar como complementar, dependente da mensagem verbal – ilustração – e de forma autónoma. A apresentação tematiza a imagem fotográfica como manifestação da realidade na plenitude da sua presença, quer se trate de objetos, paisagens ou pessoas.
- Na ilustração, a imagem funciona como ajuda de uma mensagem verbal. Submete-se por completo à mensagem verbal, a informação incompleta que possui é saturada pela mensagem verbal.
- Na apresentação autónoma, a imagem é proposta como manifestação do objeto na sua plenitude, identifica-se com o objeto, considerando-se a imagem como totalidade do objeto que se manifesta visualmente.
- Demonstração, como a apresentação propõe representar a plenitude da realidade não dos objetos, dos elementos estáticos, mas dos dinâmicos, dos

acontecimentos. Na demonstração a imagem confirma, através da representação icônica, algo preexistente: uma tese, uma hipótese.

Poderemos concluir que as quatro primeiras funções são do domínio da exploração, predominantemente denotativas; as quatro seguintes do domínio da exposição, predominantemente dependentes “dos códigos da experiência adquirida”, conotativas.

## 2 O audiovisual no ensino em ambientes virtuais

Dizíamos anteriormente que o mundo mudou e é essa mudança que é preciso estudar. Que mudanças se poderão constatar na transição do ensino a distância de 2ª para a 3ª geração, do ensino a distância para o ensino *online*?

Se voltarmos ao quadro 1, verificamos que a mudança tem a ver com “uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação (TIC) ou tecnologias digitais, com um modelo educativo baseado na personalização e acompanhamento permanente do estudante” (UOC).

A integração de tecnologias digitais na investigação, ensino e extensão universitária vai acontecendo de forma paulatina e paralela à da integração no cotidiano da vida social e profissional, numa espécie de “convergência cultural” irreversível. É antes de tudo um processo cultural e não apenas tecnológico. A utilização dos *media* na vida pessoal e sua integração no cotidiano leva as pessoas a avaliar, ainda que implicitamente, o modo

como estes melhor servem seus objetivos específicos. Os *media* percorrem também um processo de convergência tecnológica na medida em que os *novos media* incorporam potencialmente todos os *media* anteriores, diluem as especificidades de cada um, facilitam a intertextualidade e a sua mestiçagem (STAM, 2001). Essa convergência generaliza-se no âmbito do que denominamos de cultura popular atual – videojogos, televisão interativa, web 2.0, utilização generalizada dos telemóveis e outros aparelhos tecnológicos capazes de realizar diferentes funções. Essas práticas de convergência têm servido para traduzir as mudanças nas formas de relacionamento do público com os meios de comunicação e para a compreensão das dinâmicas sociais e movimentos culturais da era digital.

As mudanças, embora significativas e com imensas potencialidades, ainda inexploradas, são imperceptíveis para quem vive a imersão nos novos *media* e a convergência cultural. Com efeito, a convergência cultural “naturaliza” as mudanças e as tecnologias digitais não parecem, pois, trazer “nenhuma nova abordagem fundamental”, “nenhuma novidade significativa”, “de facto, atualmente, mais que catalisador de novas formas, o computador parece potencializar as existentes” (MANOVICH, 2002).

Duas vias parecem emergir nesse processo de “convergência cultural”. Uma instrumental, a da introdução “naturalista” das tecnologias digitais na investigação e ensino como processo de “modernização”, isto é, de fazer

as mesma coisas recorrendo a outros meios. Outra, talvez mais promissora e reflexiva, a da tomada de consciência das transformações iniciadas. Esta passa pelo desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva (teoria digital) em relação à utilização dos *media* e a uma dinâmica criativa. Ambas são materializáveis hoje através do computador e da panóplia de aparelhos tecnológicos – todas as estratégias desenvolvidas com o fim de despertar o espectador para a sua própria existência, e constituem hoje a rotina básica de uma sociedade pós-industrial (colagem, montagem, janelas dinâmicas...) (MANOVICH, 2005).

O caminho parece ser o da integração destas três capacidades (crítica, reflexiva e criativa) num só *medium*, o hipermédia entendido como “a linha de conhecimento mais inovadora” produtora de um “novo modelo de comunicação” e de “uma nova cultura” assente em quatro processos: a integração dos *media* e processos anteriores numa forma híbrida de expressão; a interatividade e, por conseguinte, a possibilidade de o utilizador intervir, utilizar a sua experiência e realizar associações pessoais; a imersão do utilizador no ambiente; a criação de novas narrativas, novas estratégias e formas que, baseadas nas antigas, exploram a não linearidade (CASTELLS, 2004).

Perguntar-se-á, no entanto, se isto é novo ou, pelo contrário, como o afirma Manovich, a materialização no computador das vanguardas culturais anteriores. Ou se as potencialidades do hipermédia, enunciadas por Castells, não

serão simplesmente “um sonho tecnológico”, e as transformações culturais bem mais complexas. Não será apenas do domínio da experiência subjetiva a existência de um “verdadeiro sistema interativo, digitalmente comunicado e eletronicamente controlado, dentro do qual todas as peças soltas da expressão cultural passada, presente e futura, em todas as suas manifestações, poderiam existir e recombinar-se?” (CASTELLS, 2004, p. 238).

As tecnologias digitais tornam-se acessíveis a um número cada vez maior de utilizadores (democratização dos *media*), enquanto se melhora a sua qualidade técnica e se diluem também as fronteiras entre “amadores” e “profissionais” dos *media*. São tecnologias da memória (arquivos digitais) suscetíveis de armazenar, organizar e comunicar uma grande quantidade de informação, de qualquer tipo e suporte (textos, imagens, sons, audioimagético), de a fazer circular e tornar facilmente acessível e disponível simultaneamente numa pluralidade de lugares por um grande número de utilizadores – as bases de dados serão as formas simbólicas ou culturais contemporâneas, aparentemente caóticas, mas estruturadas, nas quais se podem realizar um grande número de operações básicas: navegar, ver, organizar, reorganizar, selecionar, compor, enviar, imprimir, etc. (HALBWACHS, 1968; LEVY, 2001; BAER; RODRÍGUEZ, 2003). Se, por um lado, está latente a ameaça de banalização ou da corrosão da forma inerente ao pensamento e à

racionalidade (Neil Postman), por outro, torna-se urgente encarar o desafio que as tecnologias digitais oferecem à investigação, ao ensino, à criação de espaços virtuais de produção, circulação e utilização do conhecimento e às profundas transformações que parecem produzir nas sociedades contemporâneas, comparável à invenção do alfabeto (CASTELLS, 2000).

Na convergência desses fatores, os computadores poderão ser para o ensino muito mais úteis que meros processadores de textos e de codificação de dados, mas um poderoso meio de (autoria) apresentação de resultados de investigação – como o hipermídia; lugar de convergência com teorias e paradigmas de investigação (pós-estruturalismo, teoria crítica); capazes de desenvolver uma apresentação multissensorial (escrita, sons, imagens), relacionar dados com a interpretação, de justapor vozes e perspectivas, de permitir ao utilizador processos interativos de descoberta e de utilizador ativo e criativo no processo de aprendizagem ou de utilização, de gerar produtos culturais ou científicos para grandes públicos (LANDOW, 1995; BAIRON, 2002).

Ao potencializarem (facilitarem e generalizarem) as práticas tradicionais de investigação e ensino na sua componente escrita, audiovisual e na organização e desenvolvimento do processo parecem também constituir um potencial avanço na medida em que incorporam potencialmente todos os *media* anteriores, diluem especificidades, facilitam a intertextua-

lidade (STAM, 2002) e a integração de processos, práticas e tradições referidos. Os novos *media* constituem uma forma, porventura mais eficaz de integração das imagens, sons e audiovisuais com a escrita; dos filmes com a reflexão teórica – todo o aparelho crítico do filme (produção, utilização, reflexão teórica); das práticas atuais com a recuperação da densidade histórica dos arquivos; da tradição escrita e imagética com a tradição museológica, as coleções, os arquivos, isto, é com a memória e, por consequência, com o tempo presente e a história.

Ao permitir armazenar, organizar uma grande quantidade de informação proveniente de uma multiplicidade de meios e torná-la facilmente acessível e utilizável, as tecnologias digitais e o hipermídia tornam possível apresentar todo o percurso de um investigador, articular o processo desenvolvido ao longo de décadas e a contínuas reescritas do percurso; a historicidade de uma comunidade, de um povo, de uma instituição e de possibilitar uma infinidade de processos criativos de interligações e de reflexão acerca desses processos de interligação e de “intertextualidades eletrônicas” (DARLEY, 2002). Os diversos estudos acerca de uma mesma problemática ou a partir de um mesmo terreno poderão igualmente ser objeto de integração.

A questão, porém, não se coloca apenas em relação à diversidade de informação multissensorial mas também à quantidade de informação incluída. Nas tradições anteriores, grande quantidade

de informação texto, imagens ou outro qualquer acervo (documentos, objetos, etc.) era excluída da apresentação final dos resultados: texto, filme, exposição, etc. Estas podem hoje ser incluídas na rede de computadores ou num suporte material.

O valor pedagógico da utilização das tecnologias digitais no ensino é reconhecido pelas potencialidades de incentivar os utilizadores a desenvolver práticas específicas, que permitem não apenas conhecer os resultados finais de uma determinada pesquisa, mas também aceder aos dados e às interpretações e, a partir destas, reconstruir os processos de análise e de interpretação ou de distanciamento crítico e criativo com a procura de novas interpretações, recriando todo o percurso de investigação - do terreno ao texto, ou a si próprio – utilizador/ator do conhecimento. Com efeito, na medida em que se torna possível organizar uma grande quantidade de informação, facilitar a acessibilidade e conceber múltiplas relações entre a informação organizada, as tecnologias digitais possibilitam ao utilizador:

- Trabalhar sobre os dados reunidos na pesquisa, confrontar-se com a interpretação do investigador, integrar novas interpretações, sujeitar suas interpretações a processos contínuos de reformulações explorando as enormes possibilidades de cruzar referências;
- Integrar no processo de aprendizagem

representações multissemióticas – atividade verbal, visual, sonora e audiovisual e tradições que secularmente caminharam em paralelo, a par, nem sempre sem conflitos;

- Delinear o seu próprio caminho (ou reconhecendo os caminhos propostos, aceitando-os ou recusando-os) explorando todas as formas de intertextualidade: entre os dados e as interpretações, entre dados escritos visuais e sonoros e as interpretações resultantes dos processos de montagem (edição visual, sonora, audiovisual).

Assim os *media* digitais e o hipertexto/hipermedia progressivamente se vão instalando no quotidiano das sociedades atuais, “representar a informação digital no ecrã é visto como a forma simbólica da nossa época” (JOHNSON, 2001) ou como “novas formas de ensino, conhecimento e expressão” (JENKINS, 2009) num tempo liminar ou de passagem – da “era da reprodutibilidade técnica” (BENJAMIN, 1992) para a era da “transformação digital” (JENKINS, 2009).

### 3 Transição

Traçamos em seguida um quadro da transição de utilização recursos de aprendizagem /materiais de ensino adotados no ensino a distância (2ª geração) e no ensino *online*. Fazemo-lo em forma de quadro para facilitar a leitura dos processos de mudança.

**Tabela 2** – Ensino a distância e Ensino *online*

Ensino a Distância	Ensino <i>online</i>
<p>1. Recursos educacionais fechados e integrados – <i>Packages</i> de informação (Material impresso Manual / áudio e vídeo antes no ensino por correspondência Material impresso e Kit)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Menor complexidade – organização didática dos conteúdos, maior estruturação dos conteúdos.</li> <li>• Centrada nos conteúdos, nos objetivos de aprendizagem, na transmissão / aquisição de saberes e na sua reprodução em situação de avaliação.</li> <li>• Será o manual uma obra aberta (na concepção, design e na sua utilização) – pelas propostas de atividade e referências bibliográficas?</li> <li>• Estímulo à atividade de consumo e reprodução de saberes. Quanto muito à atitude crítica.</li> <li>• Relação com o audiovisual – o audiovisual subsidiário do manual, subordinado aos conteúdos produzido pelas instituições de formação (produção endógena).</li> </ul>	<p>1. Recursos educacionais abertos – convergência mediática (multiplicidade de meios – multissensoriais e mutisemióticos) e cultural (utilizadores das TIC na vida quotidiana)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maior complexidade - Recursos abertos, inteligências coletivas, maior abertura, menos estruturação de conteúdos.</li> <li>• Centrado mais no desenvolvimento de competências que na transmissão de conteúdos (os conteúdos continuam a ser importantes... mas abertos à investigação, às necessidades de formação, à sociedade atual).</li> <li>• Importância da empregabilidade e da inclusão social. Adaptação à mudança.</li> <li>• Estimulo ao conhecimento crítico e criativo e à atividade empreendedora (integração da pesquisa pessoal)</li> <li>• Relação com o audiovisual: recurso abertos, disponíveis em plataformas abertas e provenientes de uma multiplicidade de atores e instituições.</li> </ul>
<p>2. Produção audiovisual endógeno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzidos pelas próprias Instituições de ensino. Produtoras de recursos educacionais em suportes diversos – Impressos, áudio e vídeo.</li> <li>• Com objetivos específicos de ensino e ancorado nos Conteúdos e no Manual. Dependência da escrita (meios impressos). Previamente programados.</li> <li>• Produção assegurada por profissionais dos <i>media</i> / produção industrial – linguagem marcada pela formação dos profissionais. Maior homogeneidade.</li> </ul>	<p>2. Produção aberta / cultura participativa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzida em qualquer contexto e em qualquer lugar (Universidades, Centros de Investigação, Autores individuais). Necessidade de avaliação da qualidade...</li> <li>• Objetivos da produção não são predeterminados pelo programa de formação. Integrados <i>a posteriori</i> nas atividades de formação. Maior flexibilidade de utilização.</li> <li>• Produção de “amadores”<sup>2</sup>. Produção muito diversificada desde a produção de grande qualidade científica e audiovisual, produção experimental e produção banal...</li> </ul>

<b>Ensino a Distância</b>	<b>Ensino <i>online</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipas de produção numerosas, equipamentos pesados acompanhando a qualidade da indústria audiovisual.</li> <li>• Linguagem audiovisual cuidada. Por vezes linguagem estereotipada da televisão – forma, entrevistadores, vozes...</li> <li>• Constrangimentos económicos e políticos da produção audiovisual.</li> <li>• Difusão por antena aberta, ou distribuição em suporte material – controlo dos meios de difusão, custos e dificuldades de distribuição.</li> <li>• Autoridade e conceções hegemónicas de saber.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipas mínimas ou autores individuais, meios ligeiros, qualidade das obras de autor (muitas banalidades e algumas preciosidades)</li> <li>• Linguagem de autor. Maior ousadia e liberdade de expressão. Produção caótica. Qualidade científica e audiovisual muito diversificada.</li> <li>• Liberta de constrangimentos económicos e político na decisão de produção, ausência de censura e de controlo de conteúdo ou forma.</li> <li>• Disponibilização <i>online</i> nas plataformas digitais – Youtube, Vímeo, lugar do real, possibilidade de os produtores difundirem / disponibilizarem / comentário abertos e construção participada de interpretações.</li> <li>• Caos... como “uma ordem por decifrar”</li> </ul>
<p>3. Recepção e leitura (guia de leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guia de leitura. Precisar­á o filme audiovisual de um guia de leitura?</li> <li>• Guia de leitura que permita ao estudante integrar os conteúdos e forma audiovisual na formação.</li> <li>• Aparelho crítico do filme. Informação sobre sua realização</li> </ul>	<p>3. Recepção e leitura (recepção partilhada)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha dos comentários <i>online</i>. Múltiplas vozes e interpretações.</li> <li>• Sugestões de integração do audiovisual no desenvolvimento das atividades (ex. fenômeno ritual / fenômeno social)</li> <li>• Aparelho crítico pelos atores/ produtores/ realizadores.</li> </ul>
<p>4. Relação audiovisual / escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominância da escrita sobre as imagens. Produção baseada numa obra ou guião literário inspirado nos conteúdos do Manual. As imagens têm sobretudo funções ilustrativas ou demonstrativas. De exposição.</li> <li>• Poderá haver produção de natureza mais exploratória em alguma matérias específicas.</li> </ul>	<p>4. Relação audiovisual / escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita decorrente da observação diferida, da interpretação...</li> <li>• Ligação de complementaridade....</li> <li>• Que escrita para as imagens</li> <li>• Integração do audiovisual na escrita...</li> </ul>
<p>5. Vantagens</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura intensiva / focalizada</li> </ul>	<p>5. Vantagens</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura extensiva aberta</li> <li>• Desenvolvimento do espírito crítico e criativa... atitude empreendedora.</li> </ul>

<b>Ensino a Distância</b>	<b>Ensino <i>online</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de capacidades de aquisição e reprodução de conhecimentos.</li> <li>• Maior facilidade de avaliação de conhecimentos</li> <li>• Extensão educativa – resultante das emissões em antena aberta / oferecida sem procura sem atitude ativa dos estudantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades da avaliação de competências.</li> <li>• Produção pública, disponível para todos professores e estudantes, exige procura e definição de critérios pessoais / fundamentados de escolha pelos professores e estudantes.</li> </ul>
<p>6. Desvantagens</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fechada, centrada nos conteúdos e por isso facilmente desatualizada.</li> <li>• Hegemónica</li> </ul>	<p>6. Desvantagens</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura extensiva pode tornar-se banal, composta de generalidades. Necessidade de critérios fundamentados de avaliação da produção.</li> <li>• Integração cuidadosa, atenta ao feedback e ao diálogo com os estudantes.</li> </ul>
<p>7. Organização da formação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização clássica, conservadora, hierárquica, departamental.</li> <li>• Separação da investigação, ensino, produção de materiais de formação, extensão universitária.</li> </ul>	<p>7. Organização da formação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização fractal que dê resposta às necessidades de inovação que requer uma organização universitária em rede e na Rede – interface virtual geradora e reprodutora de conhecimento (BELTRAN, 2009).</li> </ul>

#### 4 Notas complementares

Impõem-se algumas notas complementares decorrentes das questões levantadas pelos estudantes em situação de ensino a distância no contexto da reflexão anterior. Essas notas respondem sobretudo a uma pergunta: fará sentido a videoaula (produção e utilização do audiovisual), formas e conteúdos património do EAD, no ensino em ambientes virtuais ou perspetivar-se-ão formas mais ativas de integração do audiovisual

no ensino *online*?

Em primeiro lugar é necessário definir o que se entende pelos termos, noções ou conceitos e práticas de videoaula, de videograma, de audiovisual para o ensino. A videoaula constitui, pelas práticas observadas e disponibilizadas pelas Universidades, o registo de uma aula presencial disponibilizada aos alunos em qualquer sistema de ensino e consequentemente integrável no ensino a distância e no ensino *online*. Diferente dos materiais vídeo (videogramas) e áudio

(audiogramas) noção mais abrangente<sup>5</sup> e de caráter mais técnico, incluindo todo o registo de fixação, em suporte material, de sons ou imagens, acompanhadas ou não de sons, bem como a cópia de obras cinematográficas ou audiovisuais.

Num espontâneo diálogo virtual, entre 23 de outubro e 28 de novembro de 2012, os estudantes de uma instituição universitária de ensino *online* reivindicaram, em 149 *posts*, a disponibilização de “aulas em vídeo para facilitar a aprendizagem”, apontavam um modelo de vídeo-aula e remetiam para instituições ou plataformas onde poderiam ser gravadas as aulas, para Universidades<sup>6</sup> que registram e disponibilizam as aulas e para as práticas anteriores de ensino a distância (2ª geração) em que se utilizava os materiais áudio e vídeo nas aprendizagens. Consideravam também que

---

<sup>5</sup> Na legislação portuguesa que regulamenta a atividade de edição, reprodução e distribuição de videogramas, videograma é considerado “o registo resultante de fixação, em suporte material, de imagens, acompanhadas ou não de sons, bem como a cópia de obras cinematográficas ou audiovisuais... Para efeitos do presente diploma e do número anterior, é considerado suporte material o suporte analógico ou digital, no qual está incorporado o videograma, através de cujo acesso é permitida a visualização da obra, designadamente, cartridges, disquetes, videocassetes, CD em todas as suas especificações, DVD em todas as suas especificações, chips e outras formas de fixação que possam vir a ser determinadas pela inovação tecnológica” DL 121/2004.

<sup>6</sup> Lembremos que a Universidade de São Paulo lançou em 31 de maio de 2012, um portal com mais de 800 vídeo-aulas produzidos por docentes da Universidade em diversos campos do saber.

o material impresso (manual) era mais “vago”, diria, abstrato, e a videoaula mais concreta. Alertavam para “a importância do vídeo na sociedade da informação” e para a utilização de “todas ferramentas para melhorar o modelo do ensino”. Mas, sobretudo, referiam insistentemente que a videoaula “fez aprovar muitos colegas”, “são um complemento importantíssimo para o sucesso”, “uma ferramenta de utilidade ímpar para acompanhar o estudo que é considerado por muitos de solitário”, “ajuda preciosa para quem tem apenas o manual para estudar”; “a implementação do vídeo levará todos os/as alunos/as a alcançar melhores resultados, retirarão melhor proveito desse recurso com vista a auxiliar o ensino/aprendizagem. Tanto ajudará um bom professor como irá atrair o/a aluno/a e não modificará de forma substancial a relação pedagógica, tornará mais próxima a “sala de aula”, facilitará a aprendizagem, a comunicação e até trará novas questões nesse processo educacional”.

O diálogo, bastante participado, e as conversas então tidas com alguns estudantes que participaram no fórum apontavam no sentido de “facilitar a aprendizagem” e o “aproveitamento do escasso tempo disponível pelos estudantes”.

Estas observações e reivindicações manifestadas pelos estudantes remetem para novas situações, meios e ambientes de estudo – a audição ou o visionamento

---

<sup>7</sup> Algumas estudantes referiam que poderiam ouvir a vídeoaula enquanto desenvolviam tarefas domésticas.

repetido da aula em múltiplas situações – enquanto realizam outras atividades (domésticas ou outras), nos transportes e nas deslocações ou enquanto caminham ou fazem seu treino na academia / ginásio. Remetem também para um quadro identificado por Wood e Zurcher (1988) de mudança de valores: “rejeitar esperar pela recompensa por seus esforços”, “indisponibilidade para suportar o sacrifício”, “recusa a fazer trabalho rotineiro”. Não convém esquecer que essa mudança de valores das sociedades atuais apontam para a 1) apetência para uma recompensa imediata de um esforço – se o curso não responde a necessidades sentidas e não presentem recompensas imediatas (emprego, saídas profissionais, boas remunerações, etc...) abandona-se, larga-se. Isto acontece em muitas outras situações da vida social atual tornando-se, de certa forma, uma dimensão cultural da nossa época, das sociedades líquidas; 2) o entretenimento e o divertimento, sobretudo nos estudantes mais jovens, são mais apelativos que o esforço, o sofrimento, o trabalho, mesmo que estes conduzam

a melhores oportunidade – seu maior interesse está mais orientado para o imediato; 3) o trabalho e o ensino *online*, baseado nas tecnologias, vão ao encontro dos mais jovens habituados a usá-las sobretudo nos jogos. Desta situação decorrem inúmeras perguntas: A estruturação dos conteúdos aproveita esta sinergia, esta disponibilidade, esta capacidade instalada? O que sabemos e utilizamos como novas formas de estruturação de conteúdos (menos monolíticos – forma de “os modificar facilmente em resposta à necessidade dos estudantes... a flexibilidade é um custo, a personificação do produto é mais cara que a standardização (GARRISON; ANDERSON, 2011). 4) as tecnologias respondem a necessidades e a motivações dos jovens e mesmo de adultos nas sociedades atuais – interesse pela autoexpressão, autorrealização suscetíveis de serem exploradas no *e-learning* (PETERS, 2004; SHNEIDERMAN, 2006; GARRISON; ANDERSON, 2011).

Videoaulas por que não? Mas não se poderá ir além no trabalho com o audiovisual no ensino?

## Referências

- ALLARD, L. L'amateur: une figure de la modernité esthétique. *Communications*, França, v. 68, n. 68, p. 9-25, 1999.
- ALMENARA, J. C. *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo*. Barcelona: PPU, 1989.
- BAER, A; RODRÍGUEZ, I. S. Tecnologías de la memoria: la tranformacion del recuerdo colectivo en la sociedad de la información. *Cuadernos de Realidades Sociales*, n. 61-62, p. 163-184, 2003.
- BAIRON, S. *Interdisciplinaridade: educação, história da arte e hipermídia*. São Paulo: Futura, 2002.
- BENJAMIN, W. *Sobre a arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.

BELTRAN, I. S. *Por qué la UOC puede concebirse como una organización fractal?*, 2009. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/isalass0902/isalass0902.html>>. Acesso em: 15 maio 2012.

BOUHOT, G.; PAILLÉ A. La part du cineaste et du scientifique. *Films & Documents*, n. 364, Fédération Française du Cinéma Educatif, [s/d].

BURGESS, J. ; GREEN, J. *YouTube e a revolução digital*. São Paulo: Aleph, 2012.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. *A galáxia internet*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

DARLEY, A. *Cultura visual digital*, Barcelona: Paidós, 2002.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2011.

HALBWACHS, M. *La mémoire collective*, Paris: P. U. F., 1968.

JENKINS, H. The work of Theory in the Age of Digital Transformation. In: MILLER, T.; STAM, R. (Org.). *A companion to film theory*. Oxford: Blackwell Publisher, 2003.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

JOHNSON, S. *Cultura da interface*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LANDOW, G. *Hipertexto, la convergência de la teoría crítica contemporânea y a tecnología*. Barcelona: Paidós, 1995.

LEVY, P. *O que é o virtual?* Lisboa: Quarteto Editora, 2001.

MANOVICH, L. La vanguardia como software. *Artnodes* – intersecciones entre artes, ciências y tecnologías. Barcelona, UOC, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/artnodes/espai/esp/art/manovich1002/manovich1002.htm>>. Acesso em: 22 dez. 2012.

MANOVICH, L. *El lenguaje de los nuevos médios de comunicación*. Barcelona: Paidós, 2005.

MIGNOT-LEFEBVRE, Yvonne. Vingt ans après... La video. In: SEMINAIRE ECRIT, IMAGE, ORAL ET NOUVELLES TECHNOLOGIES, 1991, Paris, VII. *Actes...* Paris: Université Paris, 1991.

PETERS, O. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

SHNEIDERMAN, B. *O laptop de Leonardo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

STAM, R. *Teorías del cine*. Barcelona: Paidós, 2001.

TOSI, V. *Manual de Cine Científico*. México: Unam / Unesco, 1987.

WOOD, M. R. e ZURCHER, L. A. *The Development of Postmodern Self*. New York: Greenwood Press, 1988.

**Recebido em julho de 2014**

**Aprovado para publicação em agosto de 2014**

# **Artigos**

---



# Lifelong learning as a source of well-being and successful aging

## *Aprendizado ao longo da vida como uma forma de bem-estar e envelhecimento saudável*

Barbara Borges\*

Kerstin Roger\*\*

\* Ms. PhD student, Faculty of Education, University of Manitoba. E-mail: borgeseb@myumanitoba.ca

\*\* PhD. Associate Professor, University of Manitoba. E-mail: Kerstin.Roger@umanitoba.ca

### **Abstract**

When we were born, we 'received' a script saying how our life would be. We would go to school, and then to the University, begin to work, marry, have children, then grandchildren and retire. What about after retirement? Nobody told us what to do for the next 20, 30, 40 years of our existence. In this scenario, education has an important role to keep older adults as active members in the society, increasing their quality of life. This paper explores the importance of educational programs for older adults; it describes some of these programs; and discusses the importance and necessity for planning these educational programs, according to the target audience, their needs, and wishes. Finally, this paper offers some recommendations and conclusions about older adult education according to the existing literature.

### **Key words**

Lifelong Learning. Education for Older Adults. Educational Programs.

### **Resumo**

Quando nascemos, recebemos um 'script' dizendo como será a nossa vida. Nascer, brincar, ir para a escola, para a Universidade, começar a trabalhar, casar, ter filhos, netos e se aposentar. E depois da aposentadoria? Ninguém nos ensinou o que fazer nos próximos 20, 30, 40 anos de nossa existência. Neste cenário, a educação tem um papel importante para manter os idosos como membros ativos da sociedade, melhorando sua qualidade de vida. Este artigo explora a importância de programas educacionais para idosos; descreve alguns desses programas; e discute a importância e necessidade para o planejamento destes programas educacionais, de acordo com o público-alvo, suas necessidades e desejos. Finalmente, este artigo oferece algumas recomendações e conclusões sobre a educação de idosos, de acordo com a literatura existente.

### **Palavras-chave**

Aprendizagem ao longo da vida. Educação para idosos. Programas educacionais para idosos.

## 1 Introduction

With the emerging transformation of our aging population in the mid-twentieth century, we are facing a marked change in the age structure of our global population. The aging population is a global phenomenon; currently there are more than 600 million people over 60 years of age in the world, and it is anticipated that it will grow to 1.5 billion in 2050 (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2010). Advances in medicine, new technologies, as well as social and economic development have increased longevity, but longevity is not everything and we must think about the importance of living longer with a good quality of life. Therefore, whenever possible, older adults should be able to enjoy daily life with their family and community, and should be encouraged to be healthy, safe and satisfied active members of society, aging successfully. The elderly group will clearly grow. Their well-being in community and society will become more of an issue as time goes by for all generations, not just the elderly. Education has a key role in providing wellness, as it contributes to the elderly's citizenship, so they have conditions to remain active and aware of their aging process.

This paper proposes a reflection on the meaning of successful aging, and how education contributes to this, since it is an excellent tool to engage older adults as citizens in the democratic society. This paper will highlight older adults'

perceptions of lifelong learning, what are the motivations to participate, the perceived impacts of those educational programs on their quality of life and well-being, as well as the barriers they experience.

## 2 The impact of education on successful aging

In Western society, the search for meaning of successful aging began in 1944, the year that the American Social Science Research Council established the Committee on Social Adjustment to Old Age (TORRES, 1999). Besides starting the discussion on the definition, the work of this committee resulted in the development of measurement instruments that correlate to subjective well-being to autonomy, psychological well-being, coping strategies and generativity.

Over the past five years, emphasis was placed on the perceptions of the older adults' experience, associating this knowledge with the results of professional reviews. The result is a lack of agreement on the meaning of successful aging among researchers in the field (TEIXEIRA; NERI, 2008).

Rowe and Kahn (1987) proposed a distinction between typical and successful aging, suggesting that the study of the determinants of this process should observe individuals with physiological and psychosocial characteristics considered above average. In the following years, Rowe

led several studies that included topics of physical performance, cognitive function, and health.

According to Teixeira and Neri (2008), the main feature of healthy aging is the ability to accept the physiological changes caused by age. For Hansen-Kyle (2005), healthy aging refers to a personal concept, and planning should be focused on one's history, and physical attributes and individual expectations, thus constituting a journey and not an end.

Menec (2003) states that aging well depends on the balance between the limitations and potential of the individual, with losses occurring with aging. Successful aging cannot be seen as a single set of conditions, but as a general process of adaptation. According to the author, it is defined in terms of health, life satisfaction and happiness, coupled with physical and cognitive functions.

Aging well depends on the opportunities of the individual to enjoy adequate conditions of education, urbanization, housing, health and work throughout their life course. These are the basic determinants of health, longevity, activity, satisfaction, productivity, cognitive ability and social competence. The ability to seek and maintain contact and social support with family and friends, the capacity for self-regulation of personality, the level of individual motivation for seeking information and social interaction, all are indicators of successful aging (NERI, 1995).

Although there are different definitions emphasizing functional capacity, the following characteristics were also considered: life satisfaction, longevity, absence of disability, independence and positive adaptation. Predictors varied according to the authors, such as high educational level, regular physical activity, sense of self-efficacy, social participation and absence of chronic diseases. Thus, according to Menec (2003), educational programs for older adults has a direct relationship with the promotion of wellness and improved quality of life, because the insertion of the elderly in the context of lifelong learning becomes the active participant of their social time.

### **3 Overview of lifelong learning for older adults**

#### **3.1 Education for Older Adults**

In the Vienna International Plan of Action (1982), education was understood as a way to assist in the adaptation of the individual as they age in a society that constantly evolves and requires more capacity, including labor. There are various recommendations with regards to education, most importantly, teaching geared to the elderly, respecting their learning pace and encouraging self-sufficiency and responsibility. It should also educate the population about the aging process, and promote the respect and acceptance of the elderly (ONU, 1982).

Twenty years later, the Madrid International Plan of Action (2002) stated that education is seen as a prerequisite for an active and full life, especially when aging. According to this plan, a lot of older people in developing countries reach old age still illiterate (ONU, 2002).

Educational programs for the elderly work as a tool to extend to old age, the socialization process that begins in childhood, goes through adolescence, and reaches adulthood. The elder continues to be considered as a subject and agent of socialization. In childhood and adolescence, updating the values and norms occurs predominately through school, in old age, education is viewed as an opportunity to upgrade and acquire knowledge and to participate in cultural, social, political and leisure activities. On the other hand, the older adult is considered more as an agent than as an object of educational activity (PEREIRA, 1980).

According to Peterson (1990), one of the goals of education is to provide opportunity for personal growth, through learning and occupation of free time, bringing benefits to their physical and emotional well-being, their quality life and providing opportunities for social contact. The author also suggests that education for older adults can work on promoting literacy and to develop new skills to solve current problems and prevent future ones. Browning (1995) highlights that educational programs targeted to the elderly provide benefits in their daily life, promote wellness,

revive motivators for learning, all of which can be hidden since their youth, and contribute to the acquisition of new cognitive skills through practicing activities.

Panayotoff (1993) states that education is seen as an activity that promotes well-being, interpersonal relations and provides a positive impact on the lives of older adults in relation to depression, social satisfaction and symptoms of aging. He concludes that education acts as a therapeutic space for the elderly, and shows that educational programs for older adults contribute to personal growth, provide opportunities for work in the community, promote the development of creativity and productivity, create spaces for socialization and acquisition of new knowledge, and can contribute to new ideas and positive attitudes toward aging.

Cachioni (1998) states that during the aging process, people are faced with new challenges and new demands. Physical limitations are added to those limitations created in society, such as ageism. The challenge is to keep older adults developing attitudes that lead them to overcome difficulties, and gain a greater quality of life.

Education, therefore, is a way to overcome the challenges posed by age and society, providing them with the possibility to acquire new knowledge and opportunities to pursue physical and emotional well-being. Brazilian educational programs for the elderly

seek to meet their needs, working with various pedagogical methods in order to raise their critical thinking, generating knowledge that goes beyond avoiding or delaying diseases (CACHIONI, 2002).

Lifelong Learning is not only for cultural renewal, but, more importantly it is a new requirement for individuals to retain their autonomy and remain active citizens due to the rapid changes in the society.

### 3.2 Programs and resources

According to Sloane-Seale and Kops (2008), there are three kinds of programs and resources for older adults: a) *Non-formal learning resources*, such as seniors' centres, churches, libraries, museums, art galleries, and legions; Organizations and groups that students use to facilitate their learning and whose main priority is not the provision of educational activities. b) *Informal learning resources*: aids to learning such as Internet, radio, libraries, newspapers, books, and magazines; c) *Formal learning resources*: Refers to learning opportunities located within institutions with a mandate to provide education, such as programs for seniors offered in school divisions, colleges and universities. Currently, there is a wide range of educational programs offered to older adults some of which will be described below.

### 3.3 University for Older Adults

Pierre Vellas, from the Toulouse University of Social Sciences in France, created the first University for Older Adults in 1973. Its purpose was to serve a population that had undergone two major World Wars. According to Vellas, the Universities for Older Adults was created with the purpose of contributing to the advancement of gerontological research, Continuing Education programs, health education and service actions to community (AIUTA, 1991; LEFÈVRE, 1993). Its purpose is not only to contribute to the development of life and health for the older adults, but to work for the progress of older adults. According to Vellas, the original goals of the University of Older Adults were to get the older adults away from isolation, to provide them with health, energy and interest in life and to modify their image in society (AIUTA, 1991; LEFEVRE, 1993).

In 1975, the University for Older Adults had expanded not only in other French Universities, but as well as in Universities of Belgium, Switzerland, Poland, Italy, Spain, Canada (Quebec) and the United States (California) (CACHIONI, 2002).

The English model of the University for Older Adults was born at Cambridge University in 1981, with a substantial modification of the French model. In this model, people who attend the program can act as both teachers and students with the opportunity to engage in research. It is based on the concept

of self-improvement, considering that experts from all areas get old and retire. Thus, benefit from contact with their peers and through this, collaborate with the university and society. Besides the elderly, professionals and non-professionals are involved in the program. Some benefits of this version are: the low cost to the participants, unlike the French version which had high costs for their students; easy access because the activities are offered in the City Halls, libraries, community centers, schools, homes, schedules, flexible methods and curriculum and no academic restriction for entry (SWINDELL; THOMPSON, 1995). Currently, it is estimated that there are about 1,200 universities around the world.

Canada offers a wide range of educational programs for older adults. The Universities of Older Adults are present in several institutions, working with both, the French and the English models. In Montreal, L' Institut Universitaire du Troisième Age, founded in 1983, caters to a clientele of people over 50 years of age and that have sufficient knowledge of the two official languages (English and French). The program's goal is to update knowledge; therefore enabling students to better manage their personal and social life. Students receive a certificate after fulfillment of 30 credits; and when they have completed 90 credits, they are awarded a Bachelor of Arts (CACHIONI, 2002).

The compulsory courses of this program are: Education and Senior

Citizens, Development and Learning in Old Age, Psychology of Aging, Creativity Techniques, Communication and Self-Expression, Art and Life, Psychology of Leisure and the Importance of Education (LEMIEUX, 1995). The purpose of these courses are to encourage right of every older adult to participate, to contribute as a protagonist of the development of the community, to make decisions, to cultivate new friendships, having a dignified and harmonious life.

I will now describe 3 specific programs in Manitoba – Canada.

### 3.4 Creative Retirement

Creative Retirement is a non-profit organization devoted to lifelong learning. They are firm believers in mental stimulation as a major factor in good health and longevity, providing interesting and informative programs for people of varied interests. It contributes to the well being of older adults and their communities by developing and offering innovative learning opportunities. Its goals are to enrich retirement years with educational programs, to make it possible for retired individuals to continue to be productive members of the society by sharing their talents and skills, by facilitating courses or by taking part in their Seniors and Students Together Program.

Their philosophy: people in all of their diversity have the right of access to education across the life-span; lifelong learning promotes well-being intellectually, emotionally, physically,

socially and spiritually; the well-being of individuals and the health of communities are interconnected; retirement presents a creative opportunity for individuals to enrich their lives and that of their communities; people involved in Creative Retirement are active in governing, shaping and delivering programs; and seniors have a very valuable role to play in their communities by sharing their knowledge and life experience (<http://www.crm.mb.ca>).

### 3.5 55 Plus Program

This is a University of Winnipeg program that stimulates older adults' minds and to remain an intellectually active, vital member of the community as they approach or enjoy retirement. The courses offered are: current affairs, politics, religion, history, music, science and literature.

The 55 Plus Program offers non-credit courses (without the tests and assignments) that deliver knowledge as diverse and interesting as the students who attend them (<http://pace.uwinnipegcourses.ca/55-plus-program>).

### 3.6 Age and Opportunity (A&O)

Age and Opportunity Support Services for Older Adults is a non-profit organization that provides specialized services for older Manitobans across the province. The goal of these programs is to empower and support older adults in the community. The programs support and enhance the physical, intellectual,

emotional, social and spiritual lives of older adults and actively promote participation in all aspects of community life.

A&O strives to be a recognized community partner in the development and delivery of innovative services that empower seniors to lead healthy vibrant lives (<http://www.ageopportunity.mb.ca/main/index.htm>).

## 4 Older adults participants

Older adults, who participate in educational programs generally are over the age of 55, have completed high school, and are predominantly female. There are several factors that contribute to the large percentage of women accessing educational programs; typically women outlive men (HURWORTH; CROMBIE, 1995), women leave employment at an earlier age, usually for marriage or family reasons (MIDWINTER, 1996). A third reason for the gender imbalance in educational programs for older adults has to do with men and women's marital status in old age. Men who have lost a spouse, for whatever reason, are more likely to remarry than women in the same situation (GINN; ARBER, 1995). Older women without partners, living alone, seek social companionship outside the home (WILSON, 1995). Typically the users are housewives and retired men. They are willing to share their life experiences, and to put into practice their acquired knowledge.

Nowadays, women are more free of the responsibilities of their maternal roles, and with free time, are further motivated by media to see educational programs as a way to slow down the aging process (NERI, 1995).

Men and women approach retirement differently. The two most common differences are that men are inclined to stay home and women more motivated to do things outside the home. Some women become free to do many of the things they have wanted to do all their lives and have not been able to, while widowers are inclined to “sit” in retirement. This suggests that this is a negative thing, which can be explained in terms of men and women being different in this regard and behaving according to their gender socialization and ideas about retirement. For some men their health problems at or after retirement compound the usual difficulties of retirement and add to their desire to “sit” (WILLIAMSON, 2010).

Gender differences in educational programs for older adults and the relatively low participation rates by men reflect a variety of issues centering on their retirement interests, the feminization of the educational programs, members’ marital status, and the social groups to which they belong in the Third Age. Clearly there is an important issue of gender differences in older adults participation in learning which warrants further investigation.

## 5 Older adults perceptions of lifelong learning

### 5.1 What are the motivations?

According to Sloane-Seale and Kops (2007; 2008) and Cachioni (2002), the motivations for older adult’s participation in educational programs are: a) *Learning for the sake of learning* - Gaining knowledge for its own sake. Students take part in learning activities because they are seeking for knowledge or they have an inner drive for knowledge and intellectual stimulation. They want to learn for the pleasure of learning; b) *Socializing* - older adult students participate in educational program to socialize, specifically, to be a part of a larger community, to find emotional supports, form friendships, meet new people, and feel at home in a group; c) *Achieving a goal* - students attended learning activities to achieve specific goals; to use their mental and physical abilities while learning about specific topics, such as health or world issues.

### 5.2 What are the Barriers?

There are a number of obstacles to participation in educational programs, such as personal dispositions, transport, level of education, socio-economic status, and language (HURWORTH; CROMBIE, 1995). Sloane-Seale and Kops (2008) and Cachioni (2002) describe the barriers as follow: *Situational Barriers* - conditions that limit participation, such as time, money, location, convenience,

transportation and mobility. *Dispositional Barriers* - relates to personal attributes and abilities, such as a negative attitude, fear, pride, or lack of self-confidence, that prevent participation. *Institutional Barriers* - requirements of an institution that inhibit participation, such as lack of adequate parking, program costs, inaccessible buildings, and lack of information about program availability. *Systemic Barriers* - Gender, age, geographic location, and politics of educational cost, can prevent participation.

### 5.3 What are the learning preferences?

Withnall (2002) suggests that older people enjoy learning, they welcome more informal learning methods, get intellectual stimulation from learning, cope better with constant societal change as a result of learning, and enjoy better health when they are stimulated by continued learning. According to Sloane-Seale and Kops (2008) and Cachioni (2002) the learning preferences of older adults are: *Experiential Learning*: which refers to practical, hands-on, learning-by-doing and interactive modes of learning. *Content/instructor-centred learning*: this is a preference for learning specific topics from content experts. *Self and learner-directed learning*: refers to student's preferences for directing and taking charge of their learning, such as trying something on their own.

## 6 Recommendations for adult learning

Education for older adults is seen as a source for successful aging because it stimulates and provides opportunities for mental and physical activities; it offers a sense of satisfaction and achievement; it opens up new opportunities for learning and friendships and it provides information on healthy living. It is important to understand the experiences of the older adult learners in order to create an adequate environment for learning.

## 7 Conclusion

After reviewing the literature, conclusions can be drawn. Education constitutes a fundamental right for older adult that proposes and provides meanings for social advances, recognition of old age, preparation for aging, training to face globalization, training for the workforce, and finally, allows the older adults to feel capable and integrated in the society, improving their quality of life.

Participation in educational activities is often seen as inherently good, worthwhile, and critical to individual and societal success because it promotes intellectual, physical, emotional, and social well-being. This should apply to our increasingly aging global population as well. Educational programs are seen as a great success in many countries, since they are creating opportunities for intellectual challenge and promoting the

welfare of older adults who are seeking to age successfully.

These programs can mean the creation of new friendships and continuing good relationship with older adults' family and neighbors, and even improved family relationships was seen as one of the most significant changes (NERI, 1993). Knowledge is a powerful source of enrichment and modulation of intelligence at any time in human life.

As described in this paper, participation in learning activities has a positive effect on successful aging, which is defined in terms of life satisfaction, happiness, good physical and cognitive function. Since the old conceptions of old age are changing thanks in part to educational programs geared to older adults, there is a need for further research into the characteristics of these age group and the effects of these programs.

## References

AGE & OPPORTUNITY MANITOBA. 2013. Retrieved from: <<http://www.ageopportunity.mb.ca/main/index.htm>>.

ASSOCIATION INTERNATIONALE DES UNIVERSITÉS DU TROISIEME AGE - AIUTA. *Manual de apresentação*. Louvain-la-Neuve, Bélgica: Secrétariat Exécutif, Université des Ainés, 1991.

BROWNING, C.J. Late-life education and learning: The role of cognitive factors. *Educational Gerontology*, 21: 401-413, 1995.

CACHIONI, M. *Envelhecimento bem-sucedido e participação numa Universidade para a Terceira Idade: a experiência dos alunos da Universidade São Francisco*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas, SP, 1998.

\_\_\_\_\_. *Formação profissional, motivos e crenças relativas a velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de Universidade da Terceira Idade*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas, SP, 2002.

CREATIVE Retirement Manitoba. 2013. Retrieved from: <<http://www.crm.mb.ca>>.

GINN, J.; ARBER, S. Only connect. Gender relations and ageing. In: Arber, S.; Ginn, J. (Ed.). *Connecting gender and ageing: a sociological approach*. Buckingham: Open University Press, 1995. p. 1-14.

HANSEN-KYLE, L. *A concept analysis of healthy aging*. *Nursing Forum*, 40(2), 45-57, 2005.

HURWORTH, R.; CROMBIE, A. *Lifelong learning: the third age*. Canberra: AAACE, 1995.

LEFEVRE, J. *AIUTA - Association Internationale des Universités du Troisième Age*, Louvain-la-Neuve, Bélgica, trimestriel, n. 0, septembre 1993.

LEMIEUX, A. The University of the Third Age: role of senior citizens. *Educational Gerontology*, 21: 337-344, 1995.

- MENEC, V. H. The relation between everyday activities and successful aging. A 6-year longitudinal study. *Journal of Gerontology Social Sciences*, 58 B(2), S74-S82, 2003.
- MIDWINTER, E. *Thriving people: the growth and prospects of the U3A in the UK*. London: The University of the Third Age (U3A), 1996.
- NERI, A. L. Qualidade de vida no adulto maduro: interpretações teóricas e evidências de pesquisa. In: NERI, A. L. (Org.). *Qualidade de vida e idade madura*. Campinas: Papyrus, 1993.
- \_\_\_\_\_. Psicologia do envelhecimento. Uma área emergente. In: NERI, A. L. (Org.). *Psicologia do envelhecimento*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ONU. *Informe de la Primera Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento - Viena*. Nova York: ONU, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento - Madrid*. Nova York: ONU, 2002.
- PANAYOTOFF, K. G. The impact of continuing education on the health of older adults. *Educational Gerontology*, 19:9-21, 1993.
- PEREIRA, J. V. Educação para a participação. *Cadernos da Terceira Idade*, SESC, São Paulo, 6:9-12, 1980.
- PETERSON, D. A. A history of the education of older learning. In: SHERRON, R.H.; LUMSDEN, D.B. (Ed.). *Introduction to Educational Gerontology*. New York: Hemisphere, 1990.
- ROWE, J. W.; KAHN, R. L. Human aging: usual and successful. *Science*, 237, 143-149, 1987.
- SLOANE-SEALE, A.; KOPS, B. Older adults as lifelong learners: participation and successful aging. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 34 (1), 37-62, 2008.
- \_\_\_\_\_. Older adult learners: a comparison of active and non-active learners. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(1), 17-34, 2007.
- \_\_\_\_\_. Creative Retirement: survey of older adults' educational interests and motivations. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 30(2), 73-89, 2004.
- SWINDELL, R.; THOMPSON, J. An international perspective on the University of the Third Age. *Educational Gerontology*, 21(5): 429-447, 1995.
- TEIXEIRA, I.; NERI, A. L. Envelhecimento bem-sucedido: uma meta no curso da vida. *Psicol. USP*, São Paulo, 19 (1), 81-94, 2008.
- TORRES-GIL, F. M. *The New Ageing: Politics and Change in America*. Westport, CT: Auburn House Paperback, 1992.
- WILLIAMSON, A. Gender issues in older adults' participation in learning: Viewpoints and experiences of learners in the University of Third Age. *Educational Gerontology*, 26:1, 49-66, 2010.

WILSON, G. I'm the eyes and she's the arms: Changes in gender roles in advanced old age. In: ARBER, S.; GINN, J. (Ed.). *Connecting gender and ageing: a sociological approach*. Buckingham: Open University Press, 1995. p. 98-113.

WITHNALL, A. Older people and lifelong learning: choice and experiences. *ERS Award*, n. L480254049, 1-13, 2002.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Global Health and Aging*. 2010. Retrieved from: <[http://www.who.int/ageing/publications/global\\_health.pdf](http://www.who.int/ageing/publications/global_health.pdf)>.

55 PLUS PROGRAM. University of Winnipeg. 2013. Retrieved from: <<http://pace.uwinnipegcourses.ca/55-plus-program>>.

**Recebido em agosto de 2014**

**Aprovado para publicação em outubro de 2014**

# Juventude, *gadgets* e educação: reflexões contemporâneas

## *Youth, education and gadgets: contemporary reflections*

Maria Lúcia de Amorim Soares\*

Eliete Jussara Nogueira\*\*

Leandro Petarnella\*\*\*

\* Doutora em Geografia, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

\*\* Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.  
E-mail: eliete.nogueira@prof.uniso.br.

\*\*\* Doutor em Educação, Professor da Uninove. E-mail:  
leandro\_66@hotmail.com

### Resumo

A proposição que orienta as reflexões deste trabalho é a de que existem valores sociais centrais na contemporaneidade – influenciados pelo imaginário de ser jovem – que são facilitados com uso de novas tecnologias voltadas para a comunicação. Para além de seu caráter utilitário implícito na troca de informações, esses objetos – os *gadgets*, propiciam outro, o simbólico, que permeia as ideias de conectividade e de socialidade. Entretanto, no mundo universitário e acadêmico, adepto, geralmente, do processo conservador e positivista que tem na hierarquia o seu pilar maior de sustentação, as palavras Juventude, Gadget e Educação são gerúndios: estão sempre iniciando, crescendo, aprendendo, concluindo, escolhendo, esperando, entre outros. Nada parece habitar o presente, seus tempos são o futuro.

### Palavras-chave

Contemporâneo. Educação. Juventude.

### Abstract

The proposition that guides the reflections of this work is that there are central social values in contemporaneity - influenced by the imagery of being young - that are facilitated by the use of new technologies for communication. Beyond its utilitarian character, implicit in the exchange of information, these objects - the gadgets - provide another, the symbolic character, which permeates the ideas of connectivity and sociality. However, in universities and the academic world, which are generally adept to the conservative and positivist process that has in the hierarchy its greatest sustentation pillar, the words Youth, Education and Gadget are gerunds: are always starting, growing, learning, finishing, choosing, waiting, among others. Nothing seems to inhabit the present, their times are the future.

### Key words

Contemporary. Education. Youth.

## Encapsulando o tema Juventude

Juventude é uma construção social: os estudos de Philip Ariès, Edgar Morin, Pierre Bourdieu e mais recentemente Jon Savage, entre outros, apontam para essa afirmação. Sabemos que a adolescência passou a ser reconhecida como fase da vida biológica apenas a partir do século XIX (ARIÈS, 1981) e que circunstâncias históricas e sociais, impulsionadas pela influência de cultura de massa (MORIN, 2006), contribuíram para a figuração de um imaginário do que é “ser jovem”, nas sociedades moderno-contemporâneas (SAVAGE, 2009). Para Bourdieu (1983) a juventude é apenas uma palavra, visto a dominação adulta elaborar construções sociais a respeito das diversas faixas etárias para, assim, controlar o que pode ser ameaçador para a ordem estabelecida. Para o sociólogo francês, a luta pela dominação em diferentes campos sociais implica no acúmulo de capitais – capital cultural, econômico, social e simbólico, o que determina as posições de dominantes e dominados. Considerando que há uma hegemonia secular de valores adultos na maioria das sociedades, os “velhos” e os “adolescentes” seriam os dominados, como estariam também todas as suas manifestações sociais e culturais, o conjunto simbólico, enfim, que os constituiu, já que são construções sociais.

Segundo Pais (1993), o surgimento da juventude como categoria social está condicionado a partir de um problema sociológico. Na metade do século XIX,

os problemas e tensões associadas à adolescência a tornaram objeto de consciência social: o prolongamento da escolaridade; a legislação sobre o trabalho infantil, que indicava a idade em que os adolescentes poderiam começar a trabalhar; o surgimento da família contemporânea, de caráter privado, em substituição à antiga sociabilidade coletiva e o correspondente aumento da dependência dos jovens em relação às suas famílias de origem; a proliferação de espaços para correção de menores de idade, e outras medidas públicas. Ou seja, a noção de juventude somente adquiriu consistência social a partir do momento em que entre a infância e a idade adulta começou-se a verificar um prolongamento – e os problemas sociais dele decorrentes, do período de passagem dos indivíduos e que é referida muitas vezes como fase de vida (FERREIRA; MAGALHÃES, 2010).

De acordo com Margulis (2001), não podemos falar em juventude, mas em juventudes, visto que há distintas maneiras de ser jovem. É impossível acreditar que é a mesma coisa ser um jovem de classe média ou um jovem carente; ser um jovem ou uma mulher jovem; ser jovem nos 1960 e ser jovem hoje. Há diferenças mesmo entre os jovens moradores de países, regiões, cidades ou bairros distintos. O que unifica essa heterogeneidade é o compartilhamento de condições materiais de existência semelhantes, numa vivência caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida social. As-

sume importância o exercício de novas experiências, sensações e emoções que trazem conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo, fazendo dessa fase da vida o momento, por excelências, do exercício da inserção social.

Gobbi (2010) salienta que há várias definições possíveis para o conceito de juventude, desde a faixa etária, variando de 10, 11, 12, 14 anos até 18, 21, 24 anos, passando por características biológicas e psicológicas, critérios socioeconômicos, estados de espírito, estilo de vida, setor de cultura, ou ainda as múltiplas combinações desses aspectos, com uma aparente confusão entre adolescência e juventude. Para a Organização das Nações Unidas, em Assembléia Geral realizada em 1985, e que também é considerada pela Secretaria Nacional da Juventude, organismo ligado à Presidência da República, a classificação adotada é aquela compreendida entre 15 e 24 anos. Essa parcela de população girava em 2010, em torno de 35 milhões de adolescentes e jovens adultos, correspondendo a cerca de 20% da população brasileira. Esse grupo apresenta uma grande diversidade, tanto sob a perspectiva étnica quanto de estrutura social e que é semelhante à do país como um todo.

Por mais que a faixa etária e algumas características subjetivas e biológicas aproximem essa multidão, o contexto sócio-econômico e cultural proporciona experiências realidade e juventude diversas. [...] Temos, ainda as diferenças

de raça/etnia. [...] Temos ainda, as diferentes orientações sexuais. As desigualdades, para além das diferenças, são múltiplas no Brasil. A primeira que sempre nos ocorre é a de classe social. Assim como a população em geral, tem também uma massa de jovens pobres e uma faixa bem menor daqueles providos financeiramente. Esses grupos têm acessos diferentes à cultura, ao lazer, ao trabalho, à escolaridade, à circulação nas cidades, nos estados e no país. [...] As diferenças aqui apontadas são as mais gritantes e não representam todos os grupos. Há diversidade ideológica, religiosa, cultural. Não podem esquecer, também, das marcas que diferenciam os moradores do interior, das capitais e das cinco regiões do país, que apresentam características muito próprias. (ROCHA, 2006, p. 205).

De acordo com Catani e Gilioli (2008), existem múltiplas possibilidades de compreender as culturas juvenis marcadas por diversos pressupostos teóricos desenvolvidos ao longo do tempo. A partir do século XX, podem ser elencadas as seguintes principais interpretações sobre a conceituação de juventude: 1) Escola de Chicago, surgida a partir dos anos 20, cujas investigações centram-se nos campos da Sociologia e Psicologia, e na qual a juventude era tratada como problema. Os temas constantes dos pesquisadores eram as gangues, os delinquentes, os marginais e seus códigos de rua que precisavam de medidas correcionais por parte do Estado. 2) A

(sub) cultura juvenil, configurada por volta de 1940 e que ressaltam a ideia de uma unidade cultural de juventude em todo o mundo. Por essa visão, os jovens compartilhavam a mesma condição social e etária em qualquer contexto. Surgiu no auge do Estado de Bem Estar Social, quando o emprego e o consumo juvenis se expandiram de modo intenso, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, que exportavam modelos como o rock, o movimento hippie e o comportamento sexual liberalizante. 3) Escola de Birmingham, que ganha corpo a partir da década de 60 e que enfatiza a diversidade de condições juvenis, abandonando a ideia de uma cultura juvenil homogênea. As várias subculturas juvenis seriam produto de proletarização de grandes contingentes populacionais. 4) A partir da década de 1980, os estudos sobre juventude centram-se na área cultural, analisando a influência cada vez maior das culturas juvenis sobre a indústria cultural, a moda, a comunicação, a vida urbana. 5) A partir dos anos 90, a juventude volta a ser avaliada sob a perspectiva do problema ou do dano, em que os jovens são associados à desordem social – comportamento de risco, delinquência, drogas, entre outros. Na medida em que coloca os jovens numa permanente situação de risco cujas soluções e ações públicas devem ser focadas para a superação do problema, inibindo os investimentos e percepções de que eles seriam sujeitos de direito, com potencialidades e possibilidades, tem-se uma abordagem reducionista.

Outra imagem associada ao jovem é de que ele estaria numa fase transitória, numa condição intermediária de preparo para a vida adulta, que se espera que seja socialmente ajustada e produtiva.

### **Encapsulando o tema *Gadgets***

É necessário existir um contexto social, político e econômico que propicie a disseminação das novas tecnologias, e não o contrário. Se hoje ao nosso corpo aderem-se *gadgets* é porque, de alguma forma, há condições favoráveis para que eles se tornem íntimos e indispensáveis.

Entre tais condições favoráveis, os celulares, *ipods*, *smartphones*, *tablets*, junto a tantos outros modernos aparelhos multifuncionais, são os bens simbólicos da contemporaneidade que sintetizam, de forma exemplar, os valores distintivos em uma sociedade de consumo que, como tal, se sustenta na desigualdade, na diferenciação, mas que também estabelece uma lógica bastante particular que inclui, exclui e classifica coisas e pessoas.

Nesse quadro parece indiscutível que os jovens são os mais seguros usuários dos aparelhos multifuncionais que acabam por impor um novo ritmo ao cotidiano. E sua familiaridade com os *gadgets* acaba por conferir-lhes um significativo poder e inédito no contexto social.

É a tecnologia com que os jovens têm se aproximado nas últimas décadas, por suas práticas de consumo, mas, sobretudo, pelas afinidades “naturais” com

suas inovações, que são cada vez mais rápidas e intrincadas, com isso imprimindo o mesmo ritmo veloz e complexo com que a juventude contemporânea parece olhar o mundo, influenciado de maneira determinante o cotidiano dos adultos. Para as gerações posteriores aos anos 1990, período a partir do qual mais se aceleraram as recentes e revolucionárias inovações tecnológicas e de comunicação, surgem novas percepções e habilidades cognitivas – o texto linear expande-se para o hipertexto; mudam os valores que orientam suas escolhas, aquelas que estejam de acordo com a sua própria lógica de pensamento; as práticas obedecem à mesma lógica daquelas próprias da sociedade de consumo *mainstream*.

Os *gadgets*, com sua conectividade e funcionalidade múltipla embutida, otimizam os usos sociais do tempo e do espaço, pois são multifuncionais; são móveis e aderentes; armazenam gostos e preferências; comunicam, informam e compartilham. São compreendidos como eletrônicos de última geração, aqueles que conferem prestígio e atualidade a quem os possui. McLuhan (2007) já dedicou um capítulo ao tema e como os meios e comunicação analisados pelo autor são “extensões do corpo”, os *gadgets* são prolongamentos artificiais dos cinco sentidos naturais. Enquanto a tecnologia é um *habitus* (BOURDIEU, 1983) para os jovens, para os adultos é um hábito que precisa ser continuamente aprendido (ROCHA; PEREIRA, 2009).

A tecnologia, através dos usos sociais dos *gadgets*, é um agente facilitador para a prática da sociabilidade, agregando em si e convergindo para esse fim todos os seis valores centrais da juventude pensados e propostos por Rocha e Pereira (2009), quais sejam: fragmentação, ambivalência, afetividade, autenticidade, gregarismo e questionamento. Com testemunho afirmam que

A fragmentação dos modelos existenciais e das referências externas encontra seu lugar na maneira com que se dá a convergências de diferentes tipos de informação em um só *gadgets* – de maneira hipertextual e não linear. A insegurança e angústia geradas pela ambivalência dos diferentes papéis dos jovens em também diferentes espaços sociais são amenizadas com a capacidade de armazenamento de dados que é proporcionada pela mais recente tecnologia, trazendo uma materialidade para a construção de identidades a partir de seus gostos, escolhas e pertencimento. A afetividade, traduzida na necessidade de estabelecer vínculos de confiança com seus pares, encontra nestes aparelhos eletrônicos sem lugar preferencial entre os objetos de consumo, já que permanece *online* é uma maneira de se colocar a disposição do Outro [...]. Por sua vez, a organização dos dados, a seleção das informações, a prática do compartilhamento (também seletivo) e a rede social que daí se estabelece consolidam a autenticidade, quando é importante

ser único, mas também ser par. Nesta troca, também se sustenta o gregarismo, (onde a conectividade se revela uma importante base de sustentação de laços sociais). A necessidade de questionamento, por sua vez, é alimentada com o alcance e a velocidade das informações que, quase ilimitadamente, apresentam-se diante de seus olhos (ROCHA; PEREIRA, 2010, p. 398).

Em suma, os *gadgets* sintetizam a experiência de “ser jovem” a partir de seus dispositivos técnicos facilitadores para a vivência de seus valores centrais. Celulares e mp3 armazenam, em *megabites*, o estilo de vida de seus usuários – são fotografias, músicas, vídeos, mensagens, redes sociais e todo o tipo de informações que falam mais a respeito de sua identidade do que o próprio documento de papel que carregam em suas carteiras. Ao mesmo tempo, as tarefas do dia a dia confundem-se com as múltiplas opções de trabalho e de lazer, tempo útil e tempo livre, convergem para o mesmo *gadgets*, a tecnologia feita para entreter em qualquer espaço e qualquer momento.

### **Encapsulando o tema Educação**

Silva (2012), referindo-se à Universidade Pirata de Barcelona, lançada em 15 de novembro de 2006 como ideia, mostra a oferta possível de cursos livres a partir de janeiro de 2007. Nesse dia, os Okupas professores revelaram a palavra de ordem: no vas a tener casa em tu puta vida, ni vida em tu puta casa. Piratea La

vida. Bienvenidos a La universidad de La vida... ipirata! Era o site da Red Latina sin Fronteras, que trazia essa informação (VALLEJO, 2008).

Interessante é destacar alguns cursos de UP: Seminário de Instituto Precario y Práticas Piratas – abordando a história da Pirataria e sua evolução; Las paredes hablan, dedicado ao grafite; Agroecologia: Unproductiv: Talher de nada. Projetos como esses ocorrem em várias partes do mundo através de iniciativa daqueles que buscam outras formas e maneiras do fazer pedagógico. Os Edupunks oferecem outra proposta/postura para a educação. Em uma tentativa de definição para o termo, Silva (2012, p.139) acompanha Freire (2008) quando este explica que:

“Edupunk” é uma aproximação às práticas de ensino e a aprendizagem baseada na atitude “do it your self” (DIY) [Faça Você Mesmo]. Mas embora o conceito seja recente, identifica um conjunto de atitudes, a comunidade e usos da tecnologia que são tão antigos como a internet e tem vivido um desenvolvimento extraordinário nos últimos anos, paralelamente com a explosão da Web 2.0. (FREIRE, 2008).

Ainda, apropriando-se em Freire (2008), Silva (2012, p.139) explica, também, que:

O termo Edupunk foi cunhado por Jim Groom em 25 de maio de 2008, no blog desse professor da University of Mary Washington, quando se referia à novela de Ernest Jünger,

*The Glass Bees* publicada em 1957 e reeditada em 2000 nos EUA (FREIRE, 2008). Posiciona o Edupunk contra a cooptação capitalista do trabalho dos educadores e progressiva dos tecnólogos educacionais.

Um Manifesto Edupunk foi proposto em 2010 com as proposições para os adeptos e simpatizantes do movimento:

- Aulas são conversações;
- A relação é dinâmica, e a dinâmica, relacional;
- Seja hipertextual, multilinear, heterogêneo e heterodoxo;
- Edupunk não é o que acontece na sala de aula, é o mundo em sala de aula;
- Seja como caminhante... faça seu caminho andar...;
- Seja um mediador, e não um mediador do conhecimento;
- Quebre a cabeça para criar regras em grupo, quando as criar, quebre-as;
- As suas regras são emergentes, polivalentes, invisíveis;
- Assumir a mudança é somente uma questão de atitude;
- Sinta-se parte de um trabalho coletivo;
- Não seja como uma TV, interpele aqueles que o rodeiam;
- Expandir a sua mensagem é explodir as quatro paredes que o cercam;
- Mescle, copie, aproprie, bisbilhote, brinque, transforme, faça, derrape;
- Para o inferno com a oposição real/virtual;
- Sem a colaboração, a educação é uma ficção;
- Seja um ator em seu ambiente, investigue através das ações;

- Faça você mesmo... mas também, e essencialmente, faça com os outros;
- Seja Edupunk, destrua estas regras, crie suas próprias e depois as destrua. (SILVA, 2012, p.140).

Percebe-se, nas propostas descritas, o posicionamento político, ao colocar em foco o próprio fazer educação, a própria noção de educar, não apenas para o nível superior, mas, e principalmente, para o primeiro ciclo do ensino fundamental, momento no qual o aluno está em fase de formação. Só assim, é possível formar para outro modelo de ensino, e conseqüentemente, para outra forma de encarar o mundo.

Qual é a vontade do aluno de passar de sujeito passivo para sujeito ativo de sua própria educação? Pergunta Pardo Kuklinski, em *Geeknomia* (2007, p. 114-115), que enfatiza a necessidade de mudar a atitude de frequentar uma universidade-hotel para uma universidade-laboratório.

Refletindo sobre estas duas categorias, Silva (2012, p. 141) explica, com detalhes, que a proposta de universidade-hotel é aquela em que estudantes, professores e demais atores estão apenas de passagem, feito clientes a terem suas vontades e necessidades atendidas. Não existe um envolvimento, e a inovação nos processos de aprendizagem não é constante. A contradição que se apresenta é imediata: em se tratando de hotel, a hospitalidade é praticamente uma exigência, colocando na mesma relação de responsabilidade o eu e o outro. As palavras de Lipovetsky (apud

MOI, 2010, p. 21), quando questionado sobre o consumo de experiência e o novo luxo, afirmam, por reconhecer numa universidade-hotel o consumo, inclusive de algum conhecimento:

[O consumo de experiência] Vai além dos produtos que podem me trazer esse ou aquele conforto, ou me identificar com essa ou aquela classe. As razões para escolher um celular, hoje, vão além das especificações. Queremos ouvir música, tirar fotos, receber e-mails, jogar. Ter vivências, sensações, prazeres. É um consumo emocional... O luxo, apesar de ainda existir na forma tradicional, também está mudando. Quando buscamos um hotel de luxo hoje, não queremos torneiras de ouro, lustres. O luxo está nas experiências de bem-estar que o lugar pode oferecer. Spa, sala de ginástica, serviço de massagem. O bem-estar é o novo luxo.

Já, a universidade-laboratório indica a possibilidade de buscar o novo, de experimentar, de projetar. Mas cabe também ao aluno, ser sujeito de sua formação e, nesse aspecto, o aprendizado para saber “filtrar” quais informações podem se transformar em conhecimento deve ocorrer logo nas séries iniciais do ensino fundamental.

No debate da chamada crise da universidade Latino-Americana no Pós digitalismo, Pardo Kuklinski indica que um novo modo de qualquer coisa sempre começa com desconforto, ao argumentar que

É um tempo de mudanças constantes, especialmente em nível de produção, consumo e de mercado de trabalho. É uma categorização provisória, até que encontremos um termo mais apropriado. As empresas e instituições capitalistas são as que redefiniram o digitalismo transformando-o em onipresente. Os processos industriais da economia da informação são agora exclusivamente digitais e o termo irradia ambiguidade. Se todos os fluxos de informação são gerados no espaço das TICs, são digitais. Por que ainda se enfatiza tal condição? Por isso, a palavra digital se tornou muito confusa, porque aqueles que a utilizam não acostumaram a fazer diferença entre os fluxos e as tecnologias utilizadas. Muitas vezes se abusa dela ou se utiliza incorretamente. Assim, que bem vindos ao pós digitalismo. (KUKLINSKI apud SILVA, 2012, p. 143).

### Último round

A participação das novas tecnologias digitais e o processo de convergências midiáticas, reunindo telefone celular, computador, rádio, televisão aberta e por cabo/satélite, entre outros *gadgets*, é o principal instrumento a influenciar a juventude. Com alto poder de interatividade, de interconexão e de socialização têm atraído as juventudes, que são os seus maiores usuários.

Nessa perspectiva, uma verdadeira revolução digital está ocorrendo aceleradamente porque a produção e distribuição de conteúdos, antes concentradas nos veículos de comunicação de massa, representados pela televisão,

rádio, imprensa, está experimentando uma fase de transição na qual as formas de produção e distribuição de informação passam a ser feitas de forma individualizada.

Um olhar expandido, mas sintético, permite compreender que a juventude emerge, especialmente na segunda metade do século XX, como categoria social relevante, no âmbito dos processos de urbanização. Compreendida então como questão urbana e contemporânea, a juventude converte-se em foco de preocupação do Estado e de diversos setores sociais, entre eles a mídias, a partir de temáticas como educação, delinquência e trabalho. A despeito disso, a definição do que é ser jovem permanece um duplo desafio, para os próprios jovens e para a sociedade, frente aos modelos existenciais hegemônicos. Os modelos existenciais hegemônicos, as grandes narrativas, aquelas ideologias que organizavam as práticas sociais, revelam um processo de declínio de sua importância e poder.

A centralidade para a juventude contemporânea não é mais algo tangível e de fácil identificação. O formato que as experiências assumem se mostra mais próximo de um caleidoscópio que as classificações rígidas. Ideias, coisas, práticas e pessoas tomam mais a forma de um jogo de imagens, como uma bricolagem do imaginário no qual o mundo

não se escreve em texto limiar, mas hipertextual. A experiência é diversificada, feita de cortes rápidos, planos abertos, contrastes, colagem e retalhos.

Na verdade, a proposição que orienta as reflexões deste trabalho é a de que existem valores sociais centrais na contemporaneidade – influenciados pelo imaginário do ser jovem – que são facilitadas com uso das novas tecnologias voltadas para a comunicação. Se, hoje, ao nosso corpo aderem-se tantos *gadgets* é porque, de alguma forma, há condições favoráveis para que eles se tornem tão íntimos e indispensáveis.

Numa sociedade de consumo, que, como tal, se sustenta na desigualdade, na diferenciação, também se estabelece uma lógica bastante particular que inclui, exclui e classifica coisas e pessoas. Daí ser permitido afirmar que a juventude, a educação e mesmo os *gadgets* vivem no gerúndio: estão sempre iniciando, crescendo, aprendendo, concluindo, experimentando, escolhendo, esperando, construindo, fotografando, entre outros. Os jovens parecem não habitar o presente, seu tempo é o futuro. Eles são os vestibulandos, os graduandos, os formandos (ROCHA; PEREIRA, 2010); expandindo e potencializando seus corpos e, sobretudo, o consumo para serem únicos e, no mesmo gesto, realizar a magia de diluírem-se entre seus pares.

## Referências

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CATANI, A. M.; GILIOLI, R. *Culturas juvenis: múltiplos olhares*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- FERREIRA, G. M.; MAGALHÃES, D. R. Juventude e comunicação: pluralidade e diversidade social. In: BARBOSA, H.; MORAIS, O. J. (Org.). *Comunicação, cultura e juventude*. 1. ed. São Paulo: Intercom, 2010.
- FREIRE, J. *Há nascido el edupunk? Las origines*. 2008. Disponível em: <<http://www.soitu.es/soitu/2008/07/07/pieldigital>>. Acesso em: 10 set. 2010.
- GOBBI, M. C. Nativos digitais: interfaces com a cultura midiática. In: BARBOSA, M.; MORAIS, O. J. (Org.). *Comunicação, cultura e juventude*. 1. ed. São Paulo: Intercom, 2010.
- KUKLINSKI, P. H. *Planeta web 2.0*. Inteligencia colectiva o medius fast food. 1. ed. Grup d'Interations Digitals. Barcelona/México DF: Flacso, 2007.
- MARGULIS, M. Juventud, uma aproximacion conceptual. In: BURAK, S. D. (Org.). *Adolescencia y juventud em America Latina*. 1. ed. Cartago: Libro Universitário Regional, 2001.
- MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 3. ed. Rio de Janeiro: Cultrix, 2007.
- MOI, I. *Bem-estar é o novo luxo, afirma filósofo francês Gilles Lipovetsky*. 2010. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/805866-bem-estar-e-o-novo-luxo-afirma-filosofo-frances-gilles-lipovetsky.shtml> >. Acesso em: 10 out. 2010.
- MORIN, E. *Cultura de massas do século XX: o espírito do tempo II: neurose*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. 1. ed. Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.
- ROCHA, E.; PEREIRA, C. *Juventude e consumo: um estudo sobre a comunicação na cultura contemporânea*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2009.
- \_\_\_\_\_. Sociabilidade e novas tecnologias: os significados do consumo entre os jovens. In: BARBOSA, M.; MORAIS, O. J. (Org.). *Comunicação, cultura e juventude*. 1. ed. São Paulo: Intercom, 2010.

ROCHA, M. C. Juventude: apostando no presente. *Imaginário*, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 205-233, jun. 2006.

SAVAGE, J. *A criação da juventude*: como o conceito de Teenage revolucionou o século XX. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SILVA, P. Edupunk, Geeks, Net Generation, Diy. Universidade e universitário no pós-digitalismo. In: SOARES, E. M. S.; PETARNELLA, L. (Org.). *Cotidiano escolar e tecnologias*. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012.

VALLEJO, M. *Universitat Pirata de Barcelona*. El objetivo: Criar ferramentas teóricas nuevas. 27 junio, 2008. Disponível em: <<http://red-latina-sin-fronteras.universitat-pirata-barcelona>>. Acesso em: 25 set. 2010.

**Recebido em setembro de 2014**

**Aprovado para publicação em outubro de 2014**



# Contextos de apropriação tecnológica e pedagógica do laptop na prática de professores em formação no Projeto UCA<sup>1</sup>

## *Contexts of technological and pedagogical appropriation of laptop in the practice of teachers in training at the UCA Project*

Maria Cristina L. Paniago\*

Kátia Godoi\*\*

\* Professora no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED). E-mail: cristina@ucdb.br

\*\* Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED). E-mail: katigodoi@gmail.com

### **Resumo**

O presente artigo visa analisar dois contextos de apropriação tecnológica e pedagógica do uso do laptop na prática de professores em formação no Projeto Um Computador por Aluno (UCA). No primeiro contexto, buscamos entender as relações estabelecidas entre professores e o uso do laptop no processo de ensino e aprendizagem e, no segundo contexto, compreender as escolhas que os professores fazem sobre os materiais didáticos digitais. Os dois contextos referem-se a uma escola pública estadual localizada no município de Terenos no Estado de Mato Grosso do Sul e a uma escola pública municipal localizada no município Campo Limpo Paulista, aproximadamente 60 km da capital do Estado de São Paulo. Esta pesquisa não teve a intenção de comparar os dois contextos, mas evidenciar possíveis aproximações e/ou distanciamentos da prática de professores com o uso do laptop. Os resultados mostram um movimento dos professores nessa apropriação tecnológica e pedagógica, mostrando disposição, interesse e vontade no enfrentamento dos desafios do Projeto UCA.

### **Palavras-chave**

Apropriação tecnológica e pedagógica do laptop. Prática de Professores em formação. Projeto UCA

### **Abstract**

This article aims to examine two contexts of technological and pedagogical appropriation of laptop use in practice of teachers in training in Project One Computer per Student (UCA). In the first

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi aprovado e será apresentado no XVII ENDIPE/2014.

context, we seek to understand the relationships established between teachers and laptop use in teaching and learning process and in the second context, to understand the choices that teachers make about digital learning materials. The two contexts refer to a state school in the municipality of Terenos in the State of Mato Grosso do Sul and a public school located in the municipality Campo Limpo Paulista, approximately 60 km from the state capital of São Paulo. This research did not intend to compare the two contexts, but to evidence possible approaches and / or distances from the practice of teachers using the laptop. The results show a movement of teachers in this technological and pedagogical appropriation, showing willingness, interest and desire to face the challenges of the UCA Project.

### **Key words**

Technological and Pedagogical Appropriation of laptop. Practice of Teachers in Training. Project UCA.

## **Introdução**

O presente artigo visa analisar dois contextos de apropriação tecnológica e pedagógica do uso do laptop na prática de professores em formação no Projeto UCA. Entendemos aqui apropriação tecnológica e pedagógica como elementos indissociáveis na prática do professor.

Dessa forma, mais especificamente, no primeiro contexto, buscamos entender as relações estabelecidas entre professores e o uso do laptop no processo de ensino e aprendizagem e, no segundo contexto, compreender as escolhas que os professores fazem sobre os materiais didáticos digitais.

A justificativa deste estudo se deu a partir do interesse das autoras, participantes de um mesmo grupo de pesquisa, em tentar aproximar dois estudos realizados em contextos diferenciados sobre o Projeto UCA. Os dois contextos referem-se a uma escola pública estadual localizada no município de Terenos no Estado de Mato Grosso do Sul e a uma escola pública municipal localizada no município Campo Limpo

Paulista, aproximadamente a 60 km da capital do Estado de São Paulo.

Assim, consideramos esta pesquisa, subsidiada pelo CNPq, de abordagem qualitativa, pois corrobora com alguns princípios da inserção direta do pesquisador no lócus da pesquisa; do foco no processo e não no produto; e, da valorização do ambiente natural como provedor de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

Vale salientar que não tivemos a intenção de comparar os dois contextos, mas evidenciar possíveis aproximações e/ou distanciamentos da prática de professores com o uso do laptop. Dessa forma, os resultados evidenciaram, de modo geral, um movimento dos professores nessa apropriação tecnológica e pedagógica, mostrando disposição, interesse e vontade no enfrentamento dos desafios do Projeto UCA.

## **Formação inicial e continuada do Projeto UCA**

Na proposta da Formação Brasil (BRASIL, 2009) do Projeto UCA, estavam

previstas ações de formação de professores por um período de dois anos nas escolas; esses dois anos foram considerados o tempo mínimo para ocorrer o início da apropriação tecnológica e pedagógica para a reconstrução da prática pedagógica de professores.

Dessa forma, as IES (Instituições de Ensino Superior) responsáveis pelas ações de formação de professores nas escolas participantes do Projeto UCA tinham liberdade para organizar o período de formação.

Na escola pública de Terenos, a Formação desenvolveu-se no ano de 2011, sob o modelo proposto pelo GTUCA, sob a responsabilidade do Professor Dr. José Armando Valente (UNICAMP), em parceria com a IES Local e Núcleos de Tecnologias.

O Grupo de Trabalho GTUCA, constituído por pesquisadores com experiência em pesquisa e artigos publicados na área das tecnologias educacionais por meio de uma portaria do MEC era composto por três GTs: Avaliação, Pesquisa e Formação, que se articulavam entre si. O primeiro, responsável pelo acompanhamento das avaliações que ocorriam nas escolas piloto e posterior análise dos resultados e impactos do antes e depois do Projeto UCA; o segundo, responsável pela identificação de pesquisas sobre práticas inovadoras com o uso do laptop e fomento de materiais na web; e o terceiro, responsável pelas formações do projeto.

Na escola pública de Campo Limpo Paulista, a Formação desenvolveu-se nos

anos de 2010 a 2012, sob a responsabilidade da Professora Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (PUC-SP). Godoi (2013) explica que a IES Local - PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) destinou um período para a Formação Inicial, sob o modelo proposto pelo GTUCA, assim como a escola do primeiro contexto, e outro período para a Formação Continuada. Tanto a Formação Inicial quanto a Continuada estavam previstas para acontecer por meio de duas modalidades: a presencial e a distância. Participaram da Formação Continuada os profissionais da escola, que concluíram a Formação Brasil (Formação Inicial).

Vale explicar que, a Formação a partir do modelo proposto pelo GTUCA, a denominada Formação Inicial do Projeto UCA estava estruturada em cinco módulos: Módulo 1 - Apropriação Tecnológica<sup>2</sup>; Módulo 2 - Web 2.0<sup>3</sup>; Módulo 3a - Formação de Professores<sup>4</sup>; Módulo 3b - Formação de Gestores<sup>5</sup>; Módulo 4 - Elaboração de Projetos<sup>6</sup>; Módulo 5 - Sistematização da Formação na Escola<sup>7</sup>.

<sup>2</sup> Disponível em: <[http://www.virtual.ufc.br/coursouca/modulo\\_apropriacao\\_tec/intro.html](http://www.virtual.ufc.br/coursouca/modulo_apropriacao_tec/intro.html)>

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://www.virtual.ufc.br/coursouca/modulo\\_web2/index.html](http://www.virtual.ufc.br/coursouca/modulo_web2/index.html)>

<sup>4</sup> Disponível em: <[http://www.virtual.ufc.br/coursouca/modulo\\_3/index.html](http://www.virtual.ufc.br/coursouca/modulo_3/index.html)>

<sup>5</sup> Disponível em: <[http://www.virtual.ufc.br/coursouca/modulo\\_3b\\_gestores/intro.html](http://www.virtual.ufc.br/coursouca/modulo_3b_gestores/intro.html)>

<sup>6</sup> Disponível em: <[http://www.virtual.ufc.br/coursouca/modulo\\_4\\_projetos/conteudo/index.html](http://www.virtual.ufc.br/coursouca/modulo_4_projetos/conteudo/index.html)>

<sup>7</sup> Disponível em: <[http://www.virtual.ufc.br/coursouca/modulo\\_5/intro.html](http://www.virtual.ufc.br/coursouca/modulo_5/intro.html)>

A Formação Continuada não estava estruturada, deixando a cargo de cada equipe das IES – Globais e/ou Locais o desenvolvimento participativo de um planejamento adequado ao contexto de cada unidade escolar do Projeto UCA.

Dessa forma, a Formação Continuada, realizada na escola de Campo Limpo Paulista, teve um formato de oficinas teórico-práticas, com o acompanhamento da apropriação tecnológica e pedagógica, reflexões sobre a escolha de materiais didáticos digitais, a partir da análise das práticas dos professores, assim como a construção de uma rede colaborativa de aprendizagem (SILVA, 2013), para que os professores realizem atividades cooperativas e reflitam sobre a sua prática e as práticas de seus pares.

A partir desse panorama geral sobre a proposta de formação do Projeto UCA e no intuito de tentar aproximar dois estudos sobre o Projeto UCA, realizados em contextos diferenciados, a seguir trataremos sobre a apropriação tecnológica e pedagógica do uso dos laptops na prática dos professores.

### **Primeiro Contexto: apropriação tecnológica e pedagógica do laptop na prática pedagógica no Município de Terenos, MS**

O primeiro contexto refere-se a uma escola pública estadual, situada na zona rural de Terenos, MS. Em 2010, tal escola foi contemplada com o Projeto UCA, recebendo 350 computadores portáteis/laptops, modelo ClassMatePC,

com o objetivo de promover a inclusão digital de alunos no campo educacional.

Em 2011, oito professores do ensino fundamental e médio dessa escola aceitaram participar da pesquisa e haviam concluído a formação oferecida referente ao UCA com carga horária de 160 horas: três dos anos iniciais, três dos anos finais e dois do ensino médio. Segundo esses professores, a presença dos *laptops* trouxe dúvidas, insegurança e medo em trabalhar com algo ainda não muito familiar. Diante disto, surgiram desafios marcados por mudanças relacionadas à prática pedagógica, como por exemplo, de migrar de um laboratório único de informática com 20 computadores para as salas de aula com cada aluno tendo em mãos um *laptop* conectado à internet.

Imbernón (2011, p. 41) nos diz que é preciso formar o professor para as “mudanças e incertezas”, ou seja, “[...] formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e intervir praticamente em tais situações [...]”, situações essas vividas pelos professores da escola em foco.

Ficaram evidenciadas mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas dos professores, nos níveis organizacional, técnico e pedagógico, quando no uso do *laptop*. E, como consequência disto, eles sentiram a necessidade de mais tempo para pensar, planejar, problematizar, refletir e dialogar sobre a (re)construção e

(re)organização do currículo, da metodologia, das práticas formativas e docentes, ou seja, para se apropriar tecnológica e pedagogicamente da tecnologia.

Houve também desafios quanto à infraestrutura, pois carecia de investimentos para o aperfeiçoamento da conectividade e da própria capacidade técnica do *laptop*. A internet cai muitas vezes dificultando o desenvolvimento das atividades, o *laptop* trava ou logo acaba sua bateria, além da falta de suporte técnico diante de mal funcionamento da máquina. Vale notar que, diante da ausência da internet, os professores optavam em formar-se para a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2011), integrando os recursos existentes na sala de aula e no próprio *laptop* ao currículo escolar, desde a digitação de um texto ao manuseio de um jogo educativo, sempre relacionado ao conteúdo.

Os professores mostraram estar sobrecarregados em suas práticas docentes quando mediadas pelos *laptops*, ou seja, tinham que integrar questões práticas e teóricas, técnicas e pedagógicas em um espaço de tempo pequeno, tanto para a própria realização das atividades como para a própria prática formativa.

Segundo os professores, a formação oferecida para o uso do *laptop* tentou iniciar um processo de familiarização entre seus participantes e a tecnologia, mesmo que ainda muito embrionário. Devido a essa aproximação tangencial entre o professor e o *laptop*, houve problemas de autonomia em seu uso, e, por consequência, o desenvolvimento

de uma apropriação fragmentada, ora carente de questões técnicas, ora de questões pedagógicas.

Uma dificuldade encontrada nas formações de professores foi contemplar tanto os aspectos técnicos como os aspectos pedagógicos, deixando que um interferisse e dialogasse com o outro. Além disso, algo além de soluções de problemas circunstanciais, mas uma apropriação que propiciasse reflexão, problematização e discussão sobre as tecnologias e o contexto educacional, atrelando questões teóricas e práticas.

Pontuamos, por exemplo, que, para as professoras do ensino médio e dos anos finais, os softwares educacionais eram muito infantis, conseqüentemente geravam uma frustração por não conseguirem colocar em prática o que planejavam e acabavam optando pela digitação de textos, conceituada por eles mesmo como uma aula tradicional, apenas substituindo o caderno e o lápis pelo computador, retomando o modelo da prática pedagógica do laboratório de informática .

Para Lopes (2005) e Almeida e Valente (2011), a formação para o uso pedagógico das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) deve incluir um componente crítico-reflexivo no sentido de fazer emergir questões para o professor tomar consciência do seu papel no desenvolvimento do currículo: ‘para quê’, ‘por quê’, ‘quando’, ‘como’, ‘o quê’, ‘para quem’ e a ‘favor de quem’. Lopes (2005) também pontua a importância do professor adquirir

autonomia na utilização dos recursos tecnológicos, atitude que requer familiaridade com eles e, conseqüentemente, de seus alunos também. Sendo assim, retomamos a ideia de Imbernón (2011, p. 18) de “formar o professor para atuar na mudança e para a mudança”.

Acreditamos, como Zeichner (1993), que a formação, tanto inicial quanto continuada, precisa pensar o professor como um profissional crítico reflexivo envolvido com sua própria formação e politicamente com os processos decisórios em diferentes contextos de sua atuação. E, para que haja este envolvimento, o professor necessita de mais tempo aos estudos e pesquisas para integrar as TIC as suas práticas pedagógicas (KENSKI, 2003).

Nesse sentido, a apropriação tecnológica e pedagógica dos professores no uso dos *laptops* também sofreu a interferência do isolamento no exercício da profissão em sala de aula. Entretanto, para superar esse isolamento, alguns professores buscavam estabelecer um diálogo com seus alunos sobre dúvidas tecnológicas sobre o laptop. Não havia qualquer preocupação de manter uma “suposta autoridade” na sala de aula, e sim, em assumir-se como aprendizes dispostos a acolher e valorizar os conhecimentos dos alunos numa ação dialógica.

Apesar de todas as incertezas percorridas pelos professores nesse percurso, o Projeto UCA não trouxe uma postura de aversão às tecnologias, ao contrário, o corpo docente sentia a necessidade de um investimento para

aperfeiçoamento da conectividade e capacidade técnica do laptop, bem como para implementação de formações reflexivas que não visassem apenas à atualização científica, pedagógica e didática, mas possibilidades de criação de espaços participativos e reflexivos na escola.

Quando falamos em capacitar o professor para o uso das tecnologias digitais, não podemos nos limitar a cursos pontuais para soluções de problemas emergenciais. Conhecer uma tecnologia não significa dominar seu uso. Isso requer muito mais tempo e investimento. Num primeiro momento, uma discussão a respeito da tecnologia na sociedade, ou sobre os modos de apropriação da tecnologia pelas novas gerações, pode até sensibilizar o professor. Mas isso não é o suficiente. É preciso uma formação continuada, permanente, ao longo da vida com a prática atrelada à teoria.

### **Segundo Contexto: escolhas de materiais didáticos digitais pelos professores na Formação Continuada**

O segundo contexto refere-se a uma escola municipal no município de Campo Limpo Paulista. Segundo Godoi (2013), pioneira no Brasil na implantação da Formação Continuada, ofertada nos anos de 2011 e 2012.

Um dos objetivos da Formação Continuada da escola de Campo Limpo Paulista foi a reflexão sobre a escolha de materiais didáticos digitais (GODOI, 2013). Dessa forma, antes de tratar

sobre a escolha desses materiais pelos professores, é importante trazer alguns conceitos.

Godoi (2013) adota como conceito de material didático digital um recurso mais aberto e que possa, segundo Ramos et al. (2011), contribuir, de forma efetiva, para a inovação da prática pedagógica. Almeida e Valente explicam que os recursos que se sobressaem nessa direção são: “aqueles que permitem inserir novas informações, expressar o pensamento, estabelecer relações, desenvolver a interação social, compartilhar produções, trabalhar em colaboração [...]” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 9).

Outro conceito importante refere-se à escolha desses materiais. A palavra escolher significa “selecionar, adotar, optar, preferir, eleger” (HOUISS, 2009). “Essa escolha e/ou seleção, embora pouco usual no contexto educacional, pode ser essencial para aperfeiçoar e melhorar a prática pedagógica, se considerarmos a possibilidade de reflexão, por parte do professor sobre o uso que ele faz desse material” (GODOI, 2013, p. 32).

Assim, o foco precisa estar no uso que se faz do material didático digital. Valente (1993; 1999), Almeida (1996; 2005), Prado (2003), Almeida e Valente (2011), trazem contribuições teóricas sobre a intencionalidade e a importância da mediação e intervenção pedagógica do professor em contexto de uso de um material didático digital.

A partir dos estudos de Valente (1999) e Almeida (2005), verificamos que dominar e compreender as poten-

cialidades que os materiais oferecem, é essencial para auxiliar o professor nos processos de ensino e aprendizagem. Embora o domínio tecnológico não seja pré-requisito, o não domínio impede o avanço do professor em relação às possibilidades (potencialidades, vantagens e limitações) pedagógicas, além da compreensão de onde, quando, como, por que e para que utilizar determinado material.

Dessa forma e de modo geral, as reflexões sobre a escolha de material didático digital na Formação Continuada evidenciaram que, embora dependa de fatores tecnológicos, a escolha dos materiais concretiza-se fundamentalmente na ação do professor.

Essa ação do professor deve ser pautada no contexto, como explica Godoi (2013), a partir da elaboração da proposta do uso do material didático digital. Com reflexões que contemplem, segundo Ramos et al. (2004): a caracterização dos alunos; a descrição do contexto curricular, em especial dos conteúdos, considerando as estratégias estabelecidas para escolher o material didático digital no contexto criado; avaliação dos resultados de aprendizagem.

## **Considerações**

Não podemos negar que há propostas de formação de professores e tentativas de políticas públicas voltadas para a inserção das tecnologias no campo educacional. Muito menos, podemos dizer que elas não implicam em nossas

práticas docentes e também em nossas pesquisas científicas.

Porém entendemos a necessidade de que elas sejam elaboradas, pensadas, planejadas e efetivadas sob um coletivo que envolva tanto os professores como os pesquisadores. Que nelas sejam contempladas questões que emergem das experiências vividas nas salas de aula, que sejam ouvidas as vozes docentes e discentes, que sejam dialogadas as ações tanto referentes às questões técnicas, metodológicas como pedagógicas.

Os professores não podem ser responsabilizados por falta de estrutu-

ra, ou por pouca familiarização no uso de laptops. Tampouco, podem sofrer pressões no sentido de usar uma tecnologia sem propósito pedagógico ou por pressão política. Os dados evidenciam o comprometimento dos professores em refletir sobre suas práticas, de sua vontade em inovar com criticidade e de seu compromisso ético e político com seus alunos, com a comunidade e consigo próprio, no sentido de formar-se e formar o outro continuamente, respeitando as diferenças e os sentidos atribuídos a cada experiência docente e discente.

## Referências

ALMEIDA, M. E. B. A formação de recursos humanos em informática educativa propicia a mudança de postura do professor? In: VALENTE, J. A. (Ed.). *O professor no ambiente Logo: formação e atuação*. Campinas: NIED/UNICAMP, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação, projetos, tecnologia e conhecimento*. 2. ed. São Paulo: Proem, 2005.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1982.

BRASIL. UCA: Projeto Um Computador por Aluno. Formação Brasil. Projeto, planejamento das ações e cursos. Brasília: MEC/SEED, 2009.

GODOI, K. *Avaliação de material didático digital na formação continuada de professores do ensino fundamental: uma pesquisa baseada em design*. 2013. 240 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

HOUAISS. A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IMBERNÓN. F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2003. p. 91-108.

LOPES, Maria Cristina Paniago. *Formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambiente digital*. 2005. 160 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PRADO, M. E. B. B. *Educação a distância e formação do professor: redimensionando concepções de aprendizagem*. 2003. 279 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

RAMOS, J. L.; TEODORO, V. D.; MAIO, V. M.; CARVALHO, J. M.; FERREIRA, F. M. Sistema de avaliação, certificação e apoio à utilização de software para a educação e formação. *Cadernos SACAUSEF*, Portugal, n. 1, p. 21-44, 2004. Disponível em: <[http://www.crie.minedu.pt/files/@crie/1186584566\\_Cadernos\\_SACAUSEF\\_22\\_45.pdf](http://www.crie.minedu.pt/files/@crie/1186584566_Cadernos_SACAUSEF_22_45.pdf)>. Acesso em: 5 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática. *Cadernos SACAUSEF*, Portugal, n. 7, p. 11-35, 2011. Disponível em: <[http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1330429397\\_Sacausef7\\_11\\_35\\_RED\\_reflexoes\\_pratica.pdf](http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1330429397_Sacausef7_11_35_RED_reflexoes_pratica.pdf)> Acesso em: 29 abr. 2013.

SILVA, F. S. *Comunidades de prática online: contribuições à formação de professores no Brasil e em Portugal*. 2013. 233 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

VALENTE, J. A. (Org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 1993.

\_\_\_\_\_. Análise dos diferentes tipos de software usados na educação. In: \_\_\_\_\_. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 1999.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

**Recebido em agosto de 2014**

**Aprovado para publicação em outubro de 2014**



# **Algumas reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento apresentados por professores de educação infantil**

## ***Some reflections about the concepts of literacy and lettering presented by the teachers of childhood education***

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas\*

\* Doutorado em Educação pela USP. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Maringá (UEM).  
E-mail: mangelicaofl@ibest.com.br

### **Resumo**

Neste artigo objetivamos analisar conceitos de alfabetização e letramento apresentados por professoras de educação infantil. Apresentamos algumas reflexões acerca da apropriação da linguagem escrita, destacando a relação entre os processos de alfabetização e letramento compreendendo-os, respectivamente como: aprendizagem de habilidades necessárias para os atos de ler e escrever; estado ou condição do sujeito que incorpora práticas sociais de leitura e escrita. Tais reflexões fundamentaram a análise dos conceitos apresentados por professoras de educação infantil. Por fim, consideramos ser também papel da educação infantil enriquecer o processo de letramento das crianças e estimular sua alfabetização, de acordo com as possibilidades e limites desse nível de escolaridade. Isso requer reconhecer que tais processos são indissociáveis e interdependentes, porém distintos. Essa conclusão transportou-nos para a necessidade de repensar a formação inicial e continuada de professores.

### **Palavras-chave**

Alfabetização. Letramento. Educação Infantil.

### **Abstract**

On this article we aim to analyze the literacy and lettering concepts presented by teachers of childhood education. Introducing some reflections about the appropriation of the written language, highlighting the connection between the literacy processes and literacy understanding them respectively as: learning skills necessary for the acts of reading and writing, estate or condition of the person that incorporates social practices of reading and writing. Such reflections are based on the analysis of the concepts presented by teachers from childhood education. Lastly, we also consider to be the role of early childhood education to enrich the literacy process of children and stimulate their literacy, based on the possibilities and limits of this scholarship level. This requires recognizing that such processes are inseparable and interdependent, but distinct. This conclusion transported us to the necessity of rethinking the initial and continuing teachers education.

### **Key words**

literacy. Lettering. Childhood education.

## Introdução

Neste artigo, analisamos conceitos de alfabetização e letramento apresentados por professoras de educação infantil. Tal análise faz parte de um estudo mais amplo que objetivou “investigar como professoras de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino sobre os processos de alfabetização e letramento” (LUCAS, 2009, p. 16).

A necessidade de buscar respostas a um problema presenciado enquanto professora de prática de ensino do Curso de Pedagogia, por ocasião da orientação e avaliação das atividades desenvolvidas pelos acadêmicos - futuros professores - em instituições públicas de educação infantil motivou a realização desta pesquisa. Nessas ocasiões, nos aproximávamos das professoras que atuam nessas instituições e as indagávamos a respeito de suas práticas relacionadas aos processos de alfabetização e letramento realizadas junto às crianças. Era comum recebermos respostas que não tinham vínculo com os aspectos teóricos e metodológicos que envolvem esses dois conceitos, tais como: porque as crianças gostam, porque viram alguma colega de trabalho fazer, porque consta no planejamento, porque alguém mandou, porque a colega de trabalho vai fazer, porque ouviu em um curso ou palestra.

As dificuldades dos professores de educação infantil em formular uma explicação que justificasse teórica e

metodologicamente tais práticas instigavam-nos a buscar respostas, principalmente porque as considerávamos não compatíveis com o crescimento da produção bibliográfica sobre alfabetização e letramento voltada para esse nível de ensino, presenciado nas últimas quatro décadas.

Realizamos tal investigação subsidiados pelos pressupostos da teoria histórico-cultural. Assim, entendemos a educação como condição universal do desenvolvimento humano. Isso quer dizer que não podemos pensar o processo de humanização sem estabelecer uma relação imediata com a forma pela qual ocorre a transmissão cultural em uma dada sociedade. Na nossa, o caminho encontrado para tal tarefa foi via escola, instituição responsável por possibilitar a apropriação pelos alunos dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Acreditamos que esse processo de apropriação da cultura não ocorre de forma direta, pois depende, fundamentalmente, de uma organização cujo papel cabe ao professor. Acreditamos que toda ação do professor reflete diretamente, de forma positiva ou não, nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, em todos os níveis de ensino. Ao promover a aprendizagem de seus alunos, ele cria condições para que o desenvolvimento intelectual destes efetivamente ocorra.

Por isso concebemos a mediação pedagógica como condição maior do trabalho docente, inclusive dos profissionais que atuam na educação infantil.

Assim, a mediação exige mais que um parceiro experiente, requer que o professor dote sua prática pedagógica de intencionalidade, no sentido de ter como referência o produto final de sua ação perante as crianças, e de sistematicidade, compreendida como organização e sequenciação necessárias para que os objetivos traçados sejam alcançados. Dessa forma, cabe ao professor ampliar e qualificar aquilo que foi iniciado pelas crianças para garantir que elas se apropriem das máximas capacidades humanas de um dado momento da história.

Logo, para a consecução da análise ora proposta acerca dos conceitos de alfabetização e letramento apresentados por professoras de educação infantil, consideramos a ideia de intencionalidade e sistematicidade do trabalho desenvolvido dentro de instituições de educação infantil – garantindo as especificidades de cada faixa etária – como forma de nos opormos ao trabalho pautado no espontaneísmo e no assistencialismo, característicos do atendimento historicamente proposto à educação das crianças pequenas. Em conformidade com o objeto de análise deste artigo – processos de alfabetização e letramento – a intencionalidade e a sistematicidade mostram-se, indiscutivelmente, necessárias. Isso porque tais processos dizem respeito ao domínio de habilidades que não podem ser naturalmente conquistadas, uma vez que, por envolverem conteúdos complexos e resultantes de convenções socialmente estabelecidas, exigem a ação de um

mediador competente.

Com base nos esclarecimentos acima expostos, apresentamos, primeiramente, algumas reflexões acerca da apropriação da linguagem escrita, destacando a relação entre os processos de alfabetização e letramento. Desde já, esclarecemos que, no Brasil, tais processos compõem a história do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolarização e que, pautando-nos em Soares (1998, 2004c), concebemos alfabetização como um processo de aprendizagem de habilidades necessárias para os atos de ler e escrever e letramento como o estado ou a condição do sujeito que incorpora as práticas sociais de leitura e escrita.

Tais reflexões fundamentaram a análise das concepções apresentadas por professoras que atuam em centros de educação infantil de um município do noroeste paranaense, a partir de conceitos por elas elaborados e de práticas pedagógicas por elas relatadas, as quais são apresentadas na segunda parte deste artigo.

Desde já, adiantamos que consideramos ser também papel da educação infantil enriquecer o processo de letramento das crianças e estimular sua alfabetização, de acordo com as possibilidades e os limites desse nível de escolaridade. Isso requer reconhecer que tais processos são indissociáveis e interdependentes, porém distintos e que esta é uma condição para sistematizar a prática pedagógica e provê-la de intencionalidade. Essa conclusão, em

função do nível de escolarização dos sujeitos que participaram da pesquisa, transportou-nos para a necessidade de repensar a formação inicial e continuada de professores para atuarem na educação infantil.

## 1 A relação entre alfabetização e letramento

Pautando-nos em Soares (1998), reconhecemos que os termos alfabetização e letramento não são sinônimos. Trata-se de dois processos distintos que, contudo, ocorrem de forma indissociável e interdependente:

[...] a alfabetização se desenvolve *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004c, p. 14). [Destaques do autor]

No Brasil, tenta-se conceituar e diferenciar esses dois processos desde a década de 1980, quando o foco da discussão era o problema da evasão escolar e da repetência, principalmente da 1ª para a 2ª série. No entanto nem sempre o empenho de pesquisadores e estudiosos, apesar das muitas contribuições que trouxeram para a compreensão desses processos, provocou os resultados esperados. Segundo Soares (2004c), diferentes perspectivas

teóricas, ao trazerem suas contribuições para a compreensão dos processos de alfabetização e letramento, provocaram uma tendência em confundi-los ou em considerá-los substitutos um do outro.

Em países desenvolvidos – salvaguardando-se as diferenças entre o sistema educacional e a cultura de cada um –, embora a população seja alfabetizada, é significativa a quantidade de sujeitos que não dominam as habilidades de leitura e escrita, necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Podemos dizer, pautando-nos em Soares (2004c), que o problema lá é o processo de letramento e não o de alfabetização, apesar de este ser também questionado. Isso fez com que, nesses países, as questões relativas ao processo de letramento fossem tratadas de forma independente das questões relacionadas ao processo de alfabetização, revelando que lá são reconhecidas as especificidades que envolvem ambos os processos.

No Brasil, porém, a partir da década de 1980, o movimento ocorreu de forma diferente: as discussões sobre a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais surgiram em razão dos questionamentos a respeito dos problemas enfrentados pelas escolas em relação à aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Em poucas palavras: temos, há décadas, sérios problemas com os processos de alfabetização e letramento. Mas, diferentemente

do que ocorre nos países desenvolvidos, afirma Soares (2004c), aqui as discussões realizadas, principalmente nos últimos 40 anos, sobre os problemas que envolvem o domínio das habilidades de uso da leitura e da escrita, fizeram com que os conceitos de alfabetização e letramento fossem mesclados ou superpostos, confundindo-se.

Colaboraram para essa confusão, por exemplo, os censos demográficos, a mídia e a própria produção acadêmica brasileira sobre alfabetização e letramento (SOARES, 2004c). Os censos, ao longo dos anos, estenderam o conceito de alfabetização em direção ao de letramento, ao considerarem alfabetizado, a princípio, quem soubesse escrever apenas o próprio nome; posteriormente, quem fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples; depois, adotou-se o critério da escolarização, o qual sustentando que, quanto mais tempo o indivíduo permanece na escola, melhor uso faz da leitura e da escrita. A mídia, ao veicular informações e notícias sobre os dados apresentados pelos censos e pelos diferentes sistemas oficiais de avaliação do nosso ensino – Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil – acaba divulgando um determinado conceito de alfabetização que se aproxima do de letramento.

A produção acadêmica brasileira, de forma geral, também acabou aproximando os dois conceitos, mesmo que a intenção tenha sido diferenciá-los, provocando, em determinados casos,

confusão entre ambos os processos. “Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e imperiosa, ela [produção acadêmica], ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos” (SOARES, 2004c, p. 8). A autora sintetiza a tendência em fundir os processos de alfabetização e letramento presente nas discussões sobre os problemas de ensinar as crianças das escolas brasileiras a ler e escrever, recorrentes desde a década de 1980, nos seguintes termos:

[...] no Brasil, a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização. (SOARES, 2004c, p. 8).

A referida perda da especificidade do processo de alfabetização em relação ao de letramento está relacionada ao atual fracasso de nossas escolas em ensinar seus alunos a ler e escrever, apesar de não ser esta a sua única causa. Se, até meados da década de 1980, as críticas sobre a escola focavam os elevados índices de evasão e repetência, sobretudo da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental, hoje elas continuam direcionadas para o fracasso da escola em alfabetizar, mas este se revela nos anos posteriores

ao início do processo de escolarização, por meio de avaliações externas à escola, amplamente divulgadas pela mídia. Portanto o fracasso de nossas escolas em alfabetizar não é um fato novo, ele “[...] apenas mudou de lugar... migrou das primeiras séries para as séries posteriores” (SOARES, 2004b, p. 6).

Quando predominava o uso dos métodos sintéticos e analíticos, o processo de alfabetização era entendido, exclusivamente, como apropriação do código escrito, pois valorizava-se a aprendizagem da codificação e da decodificação da escrita em detrimento de seus usos sociais. Ao longo das décadas de 1980 e 1990, afirma Soares (2004c), para fugir dessa especificidade tão criticada e considerada a causa do fracasso de nossas escolas em alfabetizar, passou-se a considerá-la desnecessária.

Muitas causas concorrem para a perda da especificidade da alfabetização. No entender de Soares (2004c, p. 9), a causa maior foi “[...] a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 1980”. Ela está se referindo à implantação, em grande parte de nossas escolas – mesmo que em nível de ideário e com muitas distorções –, da perspectiva construtivista baseada nas pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1985) acerca da psicogênese da língua escrita. Essa perspectiva alterou profundamente a concepção de alfabetização, que passou a ser vista como um processo de construção da representação da língua escrita

pela criança. Trata-se do movimento de redefinição do conceito de alfabetização.

Se nos métodos de alfabetização, hoje denominados “tradicionais”, a criança dependia dos estímulos externos para aprender a ler e a escrever, na perspectiva construtivista, ela passou a ser considerada um sujeito ativo capaz de, progressivamente, construir a linguagem escrita. Sob esse ponto de vista, acreditou-se que bastava estar em contato com essa forma de linguagem em seus usos e práticas sociais, e não com materiais artificialmente produzidos para aprender a ler e escrever como eram as cartilhas utilizadas pelos métodos sintéticos e analíticos.

Concordamos com Soares (2004c), quando afirma que não se pode negar a contribuição que a perspectiva construtivista trouxe para a compreensão do processo de alfabetização. No entanto, afirma a autora, tal perspectiva, que à época foi muito difundida e subsidiou parte significativa da produção bibliográfica brasileira sobre alfabetização, conduziu a equívocos e a falsas inferências que ajudam a explicar a perda de especificidade do processo de alfabetização, resumidos a seguir: desconsiderar a necessidade de um método para alfabetizar; dirigir o foco da ação docente para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, esquecendo que este se constitui de relações convencionais e arbitrárias entre fonemas e grafemas que precisam ser ensinadas; crer que o convívio intenso com materiais escritos utilizados nas mais diversas práticas

sociais seja suficiente para alfabetizar a criança.

Esses equívocos e falsas inferências fizeram com que o processo de alfabetização fosse, de certa forma, ofuscado pelo de letramento, ou seja, ao se conceituá-lo de forma ampla – incorporando os usos sociais da linguagem escrita –, priorizou-se o processo de letramento em detrimento do de alfabetização, que acabou obscurecido, perdendo sua especificidade.

Utilizando a metáfora da curvatura da vara, é como se esta estivesse totalmente voltada para a utilização de métodos sintéticos e analíticos no processo de alfabetização e se curvasse para o lado oposto, que concebe a construção da leitura e da escrita por meio do contato com textos escritos sem que, para isso, fosse necessário o ensino direto e explícito do sistema convencional da língua escrita. Poderíamos considerar que o movimento esperado seria em direção a uma posição intermediária, ou seja, que reconhecesse a indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento, sem perder suas especificidades.

Essa situação gerou uma inusitada forma de fracasso escolar, denunciado por avaliações externas à escola, como o SAEB, o ENEM e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Os resultados desses sistemas de avaliação denunciaram que há muitos alunos não alfabetizados ou semialfabetizados matriculados em todos os anos do ensino fundamental, inclusive no ensino médio, e subsidiaram a formulação de sérias

críticas à perspectiva construtivista de alfabetização, principalmente pela ausência de intencionalidade no ensino do código alfabético e ortográfico.

Diante das críticas a esse movimento que não produziu os resultados esperados, pois as crianças continuaram sem aprender a ler e escrever, apenas tendo sido promovidas de uma série, ano ou ciclo a outro, iniciou-se um outro, que busca recuperar a especificidade do processo de alfabetização. Para Soares (2003b, 2004c), trata-se do movimento de reinvenção da alfabetização ou de recuperação da especificidade desse processo, o qual salienta a necessidade de orientar as crianças de forma sistemática na aprendizagem do sistema de escrita: “É a retomada da aquisição do sistema alfabético e ortográfico pela criança nas suas relações com o sistema fonológico” (SOARES, 2003a, p. 21).

Para Soares (2004c), essa é uma tentativa de autonomizar o processo de alfabetização. Concordamos com a autora que se trata de uma forma de recuperar uma faceta fundamental do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita, mas perigosa, se significar a recuperação de paradigmas anteriores. Nas palavras de Soares (2004b, p. 7):

Tendência perigosa, porque se começa a achar que letramento abrange todo o processo de inserção no mundo da escrita, e perde-se a especificidade do processo de alfabetização. São dois fenômenos que têm relações estreitas, mas que, ao mesmo tempo, têm

especificidades. De certa forma, a alfabetização é um componente do letramento, mas é preciso distinguir claramente o que é alfabetização – a aquisição do sistema de escrita, a aquisição da tecnologia da escrita – do que é letramento – o uso dessa tecnologia, o exercício das práticas sociais de leitura e escrita.

Voltando à metáfora já utilizada, no caso de se retornar aos paradigmas que envolviam o processo de alfabetização tão criticados na década de 1980, a “vara” penderia novamente para o lado oposto – aquele que prioriza o processo de codificação e decodificação na aprendizagem da linguagem escrita. Dessa forma, não se consideraria a escrita como um complexo processo de simbolização, cujo início ocorre, como revelou a perspectiva histórico-cultural, quando a criança faz seus primeiros gestos com a intenção de expressar algo, passando pelo jogo simbólico e pelo desenho, em direção aos signos gráficos convencionalmente utilizados, tendo sempre como referência a fala.

No segundo caso, a “vara” tenderia a centrar-se no sentido de reconhecer, concomitantemente, a indissociabilidade e a especificidade dos processos de alfabetização e letramento. Deve haver, portanto, um equilíbrio entre os dois extremos da *aprendizagem inicial da linguagem escrita*<sup>1</sup>, pois esta compre-

<sup>1</sup> Soares prefere utilizar a expressão *aprendizagem inicial da linguagem escrita* para se referir aos dois processos em questão – alfabetização e letramento.

ende tanto a aprendizagem da leitura e da escrita, quanto a aproximação do aluno das práticas sociais que envolvem essas duas habilidades. Por isso, Soares (2003b) defende o equilíbrio e a complementaridade entre ambos os processos, chamando a atenção para o valor da distinção terminológica:

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por um lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e configura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2003b, p. 90).

A concepção de alfabetização que permeava os métodos analíticos e sintéticos considerava que primeiro a criança tinha que aprender a codificar e decodificar para, depois, desenvolver habilidades de leitura e escrita e compreender as suas funções sociais, por meio do estudo de tipos e gêneros variados de textos em seus diferentes portadores. Assim, da ótica dos métodos tradicionais, o processo de alfabetização precedia o de letramento.

A perspectiva construtivista, segundo Colello (2004), considera que

“[...] o processo de alfabetização incorpora a experiência de letramento”. Por isso, Emília Ferreiro (PELLEGRINI, 2001), em entrevista à revista *Nova Escola*, critica a utilização do termo letramento, pois acredita que se corre o risco de o processo de alfabetização voltar a ser compreendido somente como codificação e decodificação. De acordo com ela, é inadmissível que primeiro a criança aprenda a decodificar para depois perceber as funções sociais da escrita. Para ela, o processo de alfabetização compreende o de letramento, ou vice-versa, isto é, alfabetização e letramento são processos simultâneos, o que permitiria a opção por um ou outro termo para designar tanto a apropriação do sistema de escrita, quanto de seus usos sociais. Seria necessário, então, convencionar que alfabetização é muito mais que a aprendizagem da relação grafema-fonema, como tradicionalmente é compreendida, ou se no letramento estaria incluída a aprendizagem do sistema de escrita. Para Colello (2004), entre Ferreiro e os estudiosos do letramento, há, isto sim, um mero debate conceitual.

Como Soares (2004c, p. 15), consideramos conveniente a manutenção dos dois termos, apesar de eles designarem processos interdependentes e indissociáveis, uma vez que são “[...] processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo aprendizagens diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino”. Na atualidade, isso é importante porque

[...] os equívocos e falsas inferências anteriormente mencionadas levaram alfabetização e letramento a se confundirem, com prevalência deste último e perda de especificidade da primeira, o que se constitui como uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras, a distinção entre os dois processos e conseqüentemente a recuperação da especificidade da alfabetização tornam-se metodologicamente e até politicamente convenientes, desde que essa distinção e a especificidade da alfabetização não sejam entendidas como independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro. (SOARES, 2004c, p. 15).

É necessário reconhecer que cada um desses processos tem diferentes facetas cujas distintas naturezas requerem metodologias de ensino diferentes. Para algumas, não há como abrir mão de metodologias dotadas de intencionalidade e sistematização, como é o caso, por exemplo, da consciência fonológica e fonêmica e da identificação das relações fonema-grafema – habilidades necessárias para a codificação e decodificação da língua escrita. Nessas situações, é imprescindível a presença do outro – o professor, no caso do ambiente escolar – organizando o ensino com objetivos claros e definidos. Para outras facetas, além de intencionais e sistematizadas, é possível recorrer a metodologias indiretas, subordinadas às possibilidades e motivações das crianças. É o caso quando se

pretende imergi-las no mundo da escrita, promover experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecer diferentes tipos e gêneros de material escrito e interagir com eles (SOARES, 2004c). Vejamos um exemplo apresentado pela referida autora, em entrevista concedida à revista *Caderno do Professor*:

Brincadeiras e jogos que envolvem a língua escrita, poemas, histórias da literatura infantil são práticas de letramento a partir das quais devem ser desenvolvidas as atividades que visem à consciência fonológica, às relações oralidade-escrita, às equivalências fonemas-grafemas, ao reconhecimento de palavras escritas. Por exemplo: a professora lê uma história, chamando a atenção para o título, mostrando o texto, identificando personagens, pedindo inferências ao longo da leitura, discute a história com as crianças, pede que a recontem, faz perguntas de interpretação – até aqui estamos falando de atividades de letramento; em seguida, pode destacar uma ou algumas palavras-chave da história, que servirão de base para atividades de consciência fonológica, de identificação de sílabas, de relações fonemas-grafemas, etc. – enfim, atividades de alfabetização, que estarão assim contextualizadas em práticas reais de leitura e de escrita. (SOARES, 2004b, p. 7-8).

Em poucas palavras: trata-se de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando.

A criança alfabetiza-se, isto é, constrói seu conhecimento do sistema

alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. (SOARES, 2004b, p. 9).

Enfim, verificamos a importância de se reconhecer o mérito conceitual dos processos de alfabetização e letramento, evidenciando que ambos fazem parte da história do ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização no Brasil. Compreender e distinguir tais processos, reconhecendo-os como indissociáveis e interdependentes é necessário, principalmente nos dias atuais, quando se constata, além da confusão conceitual entre ambos, a perda de clareza e intencionalidade na prática docente que os envolve.

Essa forma de compreender a relação entre os processos de alfabetização e letramento é importante, uma vez que cada um desses processos tem diferentes facetas cujas distintas naturezas requerem metodologias de ensino diferentes. Para algumas, não há como abrir mão de metodologias dotadas de intencionalidade e sistematização, como é o caso, por exemplo, da consciência fonológica e fonêmica e da identificação

das relações fonema-grafema – habilidades necessárias para a codificação e decodificação da língua escrita. Nessas situações, é imprescindível a presença do professor organizando o ensino com objetivos claros e definidos. Para outras facetas, além de intencionais e sistematizadas, é possível recorrer a metodologias indiretas, subordinadas às possibilidades e motivações das crianças. É o caso da situação em que se pretende imergi-las no mundo da escrita, promover experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecer diferentes tipos e gêneros de material escrito e interagir com eles (SOARES, 2004c).

É por isso que defendemos a necessidade de haver, na prática pedagógica que visa à aprendizagem inicial da linguagem escrita, uma relação de equilíbrio e complementaridade entre os processos de alfabetização e letramento. Respalda-nos em Soares (2004c; 2003a), denominamos tal relação como movimento de diferenciação dos conceitos de alfabetização e letramento. É com base nesse entendimento a respeito da relação entre alfabetização e letramento que analisamos algumas formas de conceituar tais processos, apresentadas por um grupo de professoras de educação infantil.

## **2 Alfabetização e letramento: concepções de professoras de educação infantil**

Tomando como subsídio nossas reflexões aqui apresentadas, demonstra-

remos a seguir, com base em princípios da pesquisa qualitativa, nossa análise sobre a forma como professoras de educação infantil conceituam os processos de alfabetização e letramento.

Em conformidade com as orientações fornecidas por Triviños (1987) a respeito da realização de pesquisas qualitativas, recorreremos para a consecução deste estudo a dois instrumentos: questionário e entrevistas semiestruturadas. O questionário foi utilizado com o objetivo de obter informações que permitissem caracterizar os sujeitos da pesquisa. Foram colhidas informações sobre a *situação funcional, formação e experiência profissional* de cada sujeito da pesquisa. As entrevistas, realizadas individualmente, permitiram conhecer as concepções de alfabetização e letramento dos sujeitos da pesquisa a partir de conceitos elaborados oralmente e do relato de algumas práticas pedagógicas.

Participaram do estudo 14 professoras pertencentes à rede pública de ensino de um município do noroeste do Paraná, Brasil, os quais, no ano letivo de 2007, atuaram em diferentes centros municipais de educação infantil localizados em bairros distantes um do outro. Quanto à *situação funcional*, todas as professoras eram funcionárias públicas, aprovadas em concurso para professor de educação infantil e anos/séries iniciais do ensino fundamental, e a maioria (11) cumpria duas jornadas de trabalho em instituições públicas de educação infantil.

Em relação à *formação profissional*, os dados revelaram que a maioria

das professoras que compuseram a amostra (13) cursou o magistério (ensino médio). No que diz respeito à formação em nível superior, das 14 professoras da amostra, apenas uma não possuía curso superior. Entre as demais, 10 já haviam concluído uma graduação (Pedagogia, História, Letras, Normal Superior), e quatro estavam cursando Normal Superior, modalidade a distância. Vale salientar que, para uma dessas últimas, esse curso constituía-se em uma segunda graduação.

Quanto à *experiência profissional*, os dados indicaram que os sujeitos da pesquisa atuavam exclusivamente no campo educacional. O tempo de experiência no magistério variou entre 3 e 20 anos e, como professora de educação infantil, entre 3 e 4 anos.

Em síntese, os sujeitos dessa pesquisa têm um perfil diferenciado da maioria dos profissionais que atuam na educação infantil pelo Brasil afora. São professoras cuja idade varia entre 23 e 52 anos, que possuem formação além da mínima exigida pela atual LDB, com considerável experiência profissional no campo da educação e, em especial, na educação infantil; que adquiriram estabilidade no emprego por meio de concurso público e se dedicam exclusivamente ao magistério.

Trabalhamos com excertos das respostas das professoras entrevistadas com o objetivo de evidenciar as análises realizadas. Apresentamos tais respostas, evitando identificação pessoal e, em função da quantidade de sujeitos, optamos

por enumerá-los. Assim, a primeira professora entrevistada foi chamada de PE-1 (professora entrevistada n. 1), a segunda de PE-2 e assim sucessivamente.

Apresentaremos, primeiramente, as respostas que nos permitem analisar como as professoras entrevistadas compreendem o processo de alfabetização. Posteriormente, as que dizem respeito ao de letramento. Durante as entrevistas, as questões foram feitas nesta mesma sequência, ou seja, primeiro lhes perguntamos o que compreendem por alfabetização e, depois, por letramento. Essa estratégia nos permitiu verificar se elas relacionam um processo com o outro, sem que fossem estimuladas, pela própria questão, a encontrar diferenças entre eles e a relacioná-los.

Adiantamos que, ao falar sobre alfabetização, nenhuma professora mencionou o processo de letramento, devido ao fato de concebê-lo em sentido amplo. No entanto, ao revelarem como entendem o processo de letramento, a maioria das professoras entrevistadas relacionou-o à alfabetização, ora aproximando os dois processos, a ponto de considerá-los sinônimos, ora confundindo um com o outro, ora percebendo diferenças entre ambos, apesar de não conseguirem delimitá-las com clareza.

As professoras entrevistadas, ao responderem à pergunta sobre o modo como compreendem o processo de alfabetização, formularam conceitos abrangentes, indicando que o concebem como algo que vai “além de” ensinar a codificar sons em sinais gráficos e

decodificar esses sinais em sons novamente. A resposta da PE-7 exemplifica essa forma de compreender o processo de alfabetização:

Alfabetização é mais que a criança decodificar códigos. Estar alfabetizada é entender as coisas no todo. Não é só a escrita, não é só a leitura. [...] Eu acho que alfabetização não é só saber ler e escrever. Estar alfabetizada é compreender as coisas que a rodeiam. (PE-7)

Ao afirmar que “alfabetização não é só saber ler e escrever”, a PE-7 revela que absorveu o movimento de redefinição do conceito de alfabetização, o qual passou a ser concebido de forma ampla, no período em que os métodos para ensinar a ler e escrever, tanto de marcha analítica quanto de sintética, foram severamente criticados. Tais críticas incidiam sobre a forma limitada com que a escrita era apresentada à criança, enfatizando-se a associação entre letras e sons, de modo a transformá-la em um recurso útil somente para a escola. Em função dos insuficientes resultados dessa maneira de alfabetizar as crianças, denunciados, nas décadas de 1970 e 1980, sob a forma de repetência e evasão escolar, urgia redefinir o conceito de alfabetização.

Desse modo, passou-se a diferenciar alfabetização em sentido estrito e em sentido amplo. O primeiro corresponde ao desenvolvimento da capacidade de codificar e decodificar; o segundo como algo que extrapola a aprendizagem do sistema de escrita, pois envolve a compreensão do seu significado, seus

fins e suas funções. Vejamos algumas respostas que indicam proximidade com essa forma de compreender o conceito de alfabetização:

Alfabetizar vai muito além de decodificar e escrever palavras. Além de conseguirem decodificar, eles têm que conseguir interpretar situações, usar essa leitura para a vida deles. Se eles já sabem ler, vão ler uma receita e usá-la. Alfabetizar vai muito além de ensinar letras e números para as crianças. Elas têm que saber usar aquilo, tirar proveito para a sua vida. Não é só saber o alfabeto, não é só saber decodificar. Não adianta ensinar letras, sílabas, palavras ou até textos que não vão servir para nada. (PE-4)

Alfabetizar, para mim, é levar a criança a conhecer o mundo através da escrita, da leitura. É levá-la a compreender o que está acontecendo ao seu redor, saber o significado das coisas. (PE-12)

Alfabetizar é criar condições para que as crianças consigam ler, escrever e interpretar não apenas o que eles leem, mas as diversas situações da vida. (PE-14)

Admitimos, tal como a PE-4, a PE-12 e a PE-14, a possibilidade de realizarmos leituras de outros materiais que não primam pela linguagem escrita (melodias, pinturas, esculturas) e que, em muitas situações da vida cotidiana, é necessário “ler” o que acontece ao nosso redor. Pesquisas sobre letramento já demonstraram que um sujeito

analfabeto – privado do conhecimento do alfabeto, da leitura e da escrita – pode ler e compreender o mundo em que vive, participando de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Segundo Tfouni (1988), não há, na nossa sociedade, sujeitos com grau zero de letramento, visto que existem muitos níveis de letramento. Isso quer dizer que um sujeito pode ser analfabeto, porém “ler” inúmeras situações do seu dia a dia e participar de práticas sociais que exigem leitura e escrita. Essas explicações nos revelam como as professoras acima mencionadas, ao expandirem o conceito de alfabetização, aproximaram-no do de letramento, confirmando o movimento de redefinição do conceito de alfabetização, que levou à perda da especificidade desse processo, como denunciado por Soares (2004c).

As respostas transcritas a seguir também demonstram o quanto o conceito de alfabetização foi ampliado pelas professoras entrevistadas, a ponto de gerar equívocos teórico-metodológicos e tornar-se um jargão, devido à ausência de conteúdo que lhes permitisse elaborar uma definição mais precisa.

Alfabetizar é mostrar os caminhos para a criança através de tudo, reconhecendo o seu nome, o nome dos amigos... Alfabetizar é tudo. (PE-1)

Eu acho que tudo envolve a alfabetização. É a criança ver uma bola e saber que é uma bola. Isto já é uma maneira de alfabetizar. (PE-2)

Tudo é uma alfabetização. [...] Eu acho que tudo é um aprendizado e

todo aprendizado é uma alfabetização, sem escrita, sem leitura, mas é uma forma de alfabetizar. (PE-3)

Se partirmos das premissas de que “alfabetizar é tudo”, “tudo envolve a alfabetização” e “todo aprendizado é uma alfabetização”, corremos alguns riscos, como demonstram os pressupostos da teoria histórico-cultural anunciados na introdução deste artigo. Dentre esses riscos, podemos mencionar o fato de não considerar necessário revestir de intencionalidade as ações realizadas nas instituições de educação infantil; de acreditar que o trabalho com crianças pequenas dispensa sistematização, pois basta propor algo a ser feito com elas, não importa “o que”, “como” e “para que”; de considerar que toda atividade realizada com as crianças, independentemente da idade, teria como finalidade alfabetizá-la.

Como decorrência do movimento de redefinição do conceito de alfabetização, algumas professoras indicaram que se trata de um processo cujo início antecede o ingresso no ensino fundamental, como podemos observar abaixo:

Alfabetização começa desde quando a gente nasce. (PE-3)

Eu acho que alfabetização começa desde o berçário. Porque a partir do momento que você passa para criança entender, por exemplo, o que é uma planta, um animal, um ser humano, você está, de certa forma, alfabetizando esta criança. Até o alfabeto, até a palavra, o que significa a palavra. Tudo isso é alfa-

betizar. Mesmo que não seja pela escrita, mas você está alfabetizando através da fala. (PE-11)

Partindo de um conceito amplo de alfabetização, não há, conforme o depoimento da professora a seguir, uma data para começar ensinar as crianças a ler e escrever:

Para muitas pessoas parece que tem que ter uma data para começar a ensinar a ler e escrever. Lá no maternal, se a criança quer copiar o nome, não pode porque lá não pode fazer isto, mesmo que seja a criança que queira. e eu vou privá-la daquilo? Parece que tem que ter uma data: vamos começar a ensinar a ler e escrever agora! (PE-10)

Se o processo de alfabetização “é tudo” e “não tem uma data para começar”, já que “começa desde quando a gente nasce”, que práticas pedagógicas devem ser implementadas em centros de educação infantil? A PE-10, diante da dificuldade em elaborar uma definição para o processo de alfabetização, preferiu responder a essa questão, relatando algumas práticas pedagógicas que, para ela, envolvem a linguagem escrita:

No berçário, a professora fez cartazes sobre o que as crianças do berçário comem, vestem. Ela conta história e mostra as gravuras mostrando onde está o começo, o meio e o fim. Querendo ou não, ela já está mostrando isto para a criança. As crianças estão, desde cedo, aprendendo que para escrever tem uma sequência. Ela não está

ensinando isto para a criança lá no berçário, mas de uma forma lúdica, a criança vai internalizando aquilo. E quando ela for escrever vai ser muito mais tranquilo porque ela já tem aquilo interiorizado: quando eu ouço historinha sempre tem um começo, meio e fim, sempre acontece alguma coisa no final, tem um jeito de começar. (PE-10)

Ao contar/narrar histórias para as crianças que frequentam os níveis iniciais da educação infantil, podemos, por exemplo, mostrar-lhes as ilustrações e explorar a linguagem oral e o movimento por meio de gestos e do manuseio de materiais impressos, como livros e revistas. No entanto não são estas as práticas relatadas pela PE-10 ao tentar conceituar alfabetização. Podemos dizer que a definição por ela elaborada indica transposição de ações características dos anos iniciais do ensino fundamental para os níveis iniciais da educação infantil. Essa situação pode ser explicada pelo fato de que muitas instituições de educação infantil, na tentativa de superar o estigma assistencialista, acabam seguindo o modelo de escola característico do ensino fundamental.

É por isso que, quando as professoras entrevistadas admitem a necessidade de oportunizar às crianças o contato com o mundo do conhecimento – definindo essa situação como alfabetização e/ou letramento –, acreditam que, de alguma forma, isso lhes confere a possibilidade de aprender, inclusive, a ler e escrever. Entendemos, porém, que não

basta colocar a criança em contato com o conhecimento para que este seja por ela apropriado. No caso da linguagem escrita, não é suficiente mostrar cartazes e gravuras, solicitar que as crianças copiem o seu nome, contar história, como sugere a PE-10, para que elas aprendam a ler e a escrever ou para promover situações por meio das quais elas conheçam diferentes práticas sociais de leitura e escrita. Não estamos dizendo com isso que esse trabalho seja desnecessário; estamos apenas afirmando que consideramos imprescindível que o professor organize e sistematize o ensino, tanto para alfabetizar quanto para letrar.

Nas respostas das professoras que explicaram como compreendem o processo de letramento, foi comum o uso de expressões que denotam dúvida, imprecisão, desconhecimento, tais como: “eu não sei responder”; “eu penso que”; “eu acho que”; “pelo que eu tenho uma ideia”; “pelo que eu entendi”; “sei lá”; “seria mais ou menos assim”. Isso comprova quão incompreendida está essa temática para elas. Trazemos como exemplo, as respostas de duas professoras, mas adiantamos que tais expressões foram comuns nos demais depoimentos:

Ao meu ver o letramento é tudo que a criança está em contato, que ela está vendo, em casa. Eu tenho muitas dúvidas ainda. Tem muitos professores que têm essa dúvida: o que é letramento? É confuso ainda. Não é novo, só não está bem explicado, não está esclarecido. (PE-2)

Eu acho que letramento é tudo que envolve a leitura, que envolve a letra mesmo. Eu não sei como te responder. (PE-1)

Reconhecemos que estamos tratando de um termo recentemente incluído em nossa literatura, cujas primeiras formulações datam da segunda metade da década de 1980. Segundo Soares (1998), à medida que uma maior parte da população teve acesso à escola, que o analfabetismo foi sendo gradativamente superado e que a sociedade se tornou cada vez mais grafocêntrica, uma nova situação se evidenciou: não mais bastava saber ler e escrever; era necessário saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade cotidianamente impunha. Dessa necessidade derivou o conceito de letramento, que representa uma mudança histórica nas práticas sociais que exigiram novas formas de usar a leitura e a escrita.

Além disso, o letramento é um fenômeno multifacetado e extremamente complexo, o que torna difícil atribuir-lhe uma definição única e precisa (SOARES, 1998). Se isolarmos sua dimensão individual, o conceituaremos como um conjunto de habilidades essencialmente pessoais que envolvem a leitura e a escrita. Se privilegiarmos sua dimensão social, o veremos como um fenômeno cultural, um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita e de exigências sociais de uso da língua escrita. Se partirmos de uma perspectiva liberal ou progressista, evidenciaremos o valor pragmático do letramento: conjunto

de habilidades necessárias para que o indivíduo aja adequadamente em práticas sociais de leitura e escrita. Se partirmos de uma perspectiva revolucionária ou radical, o definiremos como um conjunto de práticas concernentes à leitura e à escrita socialmente produzidas por meio de processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder. Portanto, é “impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político” (SOARES, 1998, p. 78).

A PE-11, ao tentar conceituar o processo de letramento, formula várias outras perguntas, indicando dúvida e desconhecimento. Vejamos:

Inclusive eu e minha amiga estávamos esses dias discutindo sobre o que é letramento e o que é alfabetização. **Cada pessoa que vem, fala uma coisa.** Então a gente fica assim: o que é letramento? O letramento é aquela criança que conhece as letras, mas não sabe formar palavras ainda? Ou, alfabetização é conhecer o alfabeto e não saber ler? Então a gente está com esta dúvida. **Um fala que é uma coisa, outro fala outra.** Então a gente tem várias informações, mas uma informação correta a gente não tem. (PE-11)

Admitimos o mérito da PE-11 em perceber que há diferenças nas formas de conceituar um mesmo fenômeno e que alfabetização e letramento são

processos distintos. Todavia, se considerarmos uma outra variável presente nesse depoimento, poderemos avaliar a situação exposta de uma outra forma. Estamos nos referindo à crítica, mesmo que não intencional, à forma como os conceitos de alfabetização e letramento foram trabalhados com as professoras de educação infantil. Acreditamos que, ao relatar que “cada pessoa que vem, fala uma coisa” e “um fala que é uma coisa, outro fala outra”, a PE-11 está denunciando a ineficácia ou insuficiência da formação inicial e continuada fornecida por diferentes instâncias que, ao realizarem cursos, palestras, sessões de estudos, não esclarecem as diversas formas de conceituar tal fenômeno ou não o tratam com a profundidade necessária para sua efetiva compreensão e apropriação pelos professores.

A resposta acima reproduzida é uma maneira de externar o esgotamento desse modelo de formação, geralmente marcada por algumas horas ou dias nos quais o acadêmico ou professor (em formação continuada) se limita a ler alguns excertos ou a assistir uma exposição sobre determinada temática, cujo ponto de vista é aceito como verdade absoluta, ou mal compreendido, ou tratado com descaso.

Para conceituar letramento, algumas professoras sentiram necessidade de fazer menção ao processo de alfabetização. Acreditamos que isso se deve ao fato de, segundo Mortatti (2004), tanto a alfabetização como o letramento serem fenômenos complexos que

mantêm entre si relações igualmente complexas, apesar das especificidades que os envolvem. Por isso a dificuldade anteriormente anunciada evidenciou-se em respostas, como as exemplificadas a seguir, que apresentam incompletas formulações conceituais; confundem um conceito com o outro; consideram-nos como sinônimos; reconhecem-nos distintos, porém não conseguem delimitar as diferenças entre ambos. Vejamos o que disse a PE-2:

Letramento é a criança estar em contato direto, porque letramento é tudo que ela vê. Para mim a criança está em contato com o letramento. A alfabetização ela vai aprender. A gente vai alfabetizar a criança. Eu penso assim, mas não tenho isso bem esclarecido. (PE-2)

Consideramos que o conceito elaborado pela PE-2 está incompleto, pois lhe faltou dizer com o que a criança precisa “estar em contato direto”. Provavelmente ela esteja se referindo às práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura, ao complementar tal conceito com a frase: “é tudo que ela vê”. Vemos as afirmações “a alfabetização ela vai aprender” e “a gente vai alfabetizar a criança” como uma tentativa de estabelecer um paralelo entre alfabetização e letramento, provavelmente com a intenção de mostrar que, para o processo de alfabetização, não há como abrir mão de uma mediação revestida de intencionalidade, embora a professora entrevistada não utilize os termos adequados para isso.

A PE-10, como as demais professoras entrevistadas, para explicar o que é letramento, também fez referência ao processo de alfabetização. No início da resposta, definiu tal processo como aprendizagem da leitura e da escrita; no final, acrescentou a necessidade de que a leitura venha acompanhada de compreensão e reflexão. Contudo, por admitir que os processos de alfabetização e letramento acontecem paralelamente, essa resposta aproximou-se da forma como os concebemos, em função da relação de interdependência e indissociabilidade entre ambos.

Hoje, para mim, alfabetização é quando a criança está decodificando a letra, quando ela consegue ler o que está escrito. Daí vem o letramento, como paralelo, um trabalho junto com a alfabetização. Se não fica um trabalho separado: primeiro ela é alfabetizada, depois é letrada. Isto não existe. Se a criança leu alguma coisa ela tem que entender o que está escrito, tem que pensar sobre o que está escrito. [...] Para mim alfabetização é a criança conseguir ler o que está escrito e entender e pensar sobre o que está escrito. (PE-10)

No depoimento a seguir, a PE-1, ao afirmar que o letramento pode ocorrer “mesmo que você esteja na rua”, tentou conceituá-lo como “[...] processo de estar exposto aos usos sociais da escrita” (TFOUNI, 1995, p. 7-8). No entanto revelou quão confusos estão, para ela, os conceitos de alfabetização e letramento,

ao não conseguir diferenciar uma pessoa letrada de uma alfabetizada.

O letramento, o letrar, envolve tudo, mesmo que você está na rua. Porque tem diferença da pessoa letrada e da pessoa alfabetizada. Ela pode conhecer as letras, mas pode não saber formar as palavras. Aqui [no centro de educação infantil] as crianças já conhecem o alfabeto. Então, eu acho que são letrados porque eles já conhecem alguns símbolos. (PE-1)

Esclarecemos que um sujeito pode “não conhecer as letras” e “não saber formar palavras”, mas ter um determinado nível de letramento. Como o “letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica” (SOARES, 1998, p. 71), existem inúmeros estágios entre os dois extremos constituídos, por um lado, pelo mínimo absoluto de uso da leitura e da escrita, por outro, pelo completo domínio dessas habilidades nas mais diversas situações. Isso quer dizer que, mesmo os sujeitos que não dominam a linguagem escrita, desenvolvem habilidades para utilizá-la, pela exposição continuada, ainda que não sistematizada, a situações permeadas pela escrita. Portanto, as crianças que frequentam a educação infantil, conhecendo ou não o alfabeto, como disse a PE-1, podem ser consideradas letradas em determinado nível, pois são capazes de reconhecer rótulos, placas de trânsito, número ou destino do ônibus, entre muitas outras situações. Cabe às instituições educativas, sejam centros

de educação infantil ou escolas, ampliar esse nível de letramento por meio de ações intencionais.

Semelhante à resposta anterior, a da PE-12 indica confusão entre os significados dos termos alfabetizado e letrado:

Alfabetizado todo mundo é, mas letrado nem todos, porque não tem o entendimento. Muitas coisas no dia a dia a gente sabe que tem que ser feita, que tem que ser praticada e às vezes a gente não faz porque a gente é um pouco relapsa, a gente deixa o nosso letramento, o nosso entendimento, um pouco de lado. O letramento é você entender e pôr em prática no seu dia a dia. A educação infantil tem muito a contribuir para que isso aconteça. (PE-12)

Segundo Soares (1998), ao sujeito que sabe ler e escrever é dado o adjetivo “alfabetizado” e ao sujeito que se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam, é dado o adjetivo “letrado”. Na sociedade contemporânea, a instituição oficialmente responsável por tornar os sujeitos alfabetizados e letrados é a escola. Embora possamos todos ter um determinado grau de letramento, advindo ou não de experiências escolares, a apropriação da leitura e da escrita passa necessariamente por essa instituição, apesar de nem todos terem acesso a ela ou nela permanecerem até concluir seus estudos. Isso implica dizer, ao contrário do que acima afirmou a PE-12, que todos os sujeitos que vivem em uma sociedade grafocêntrica podem ter um

determinado nível de letramento e, para isso, não precisam necessariamente ser alfabetizados. Foi o que Tfouni (1988) comprovou em sua pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo de um grupo de adultos não alfabetizados, concluindo que, em sociedades grafocêntricas, não há total identificação entre os termos analfabeto e iletrado e entre alfabetizado e letrado.

Da mesma forma que um adulto analfabeto que vive em um meio em que a leitura está presente, que se interessa pela leitura de uma notícia de jornal ou de uma reportagem de revista feita em voz alta por um sujeito alfabetizado, que pede para alguém em um supermercado ler as informações que constam no rótulo de um produto, é, em determinada medida, uma pessoa letrada porque se envolve em práticas sociais de leitura e escrita, uma criança que ouve histórias lidas pelos pais ou pela professora de educação infantil, que folheia livros, que observa a leitura de um manual de eletrodoméstico, ou seja, que vive imersa no mundo da escrita é, de certa forma, letrada.

Apesar de confundir os termos alfabetizado e letrado, acreditamos que a definição elaborada pela PE-12 aproximou-se do conceito de letramento, ao considerá-lo como “entendimento”. Para ela, “letramento é você entender e pôr em prática no seu dia a dia”. Mesmo não tendo esclarecido “o que” é preciso “pôr em prática”, acreditamos que esteja se referindo à leitura e à escrita. Se assim for, letramento para a PE-12 diz respeito

à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais.

A PE-8 também definiu letramento como “entendimento”. No entanto dá indícios de que essa forma de compreender o processo de letramento não é apenas sua, mas resultado da formação continuada em serviço da qual participou, junto com outras companheiras de trabalho.

Letramento é a pessoa entender o que está acontecendo. Eu lembro até de um exemplo que foi dela [professora que ministrou o curso] e eu guardei que era sobre o cinto de segurança. A gente usa por usar, mas não entende o porquê, quais os benefícios que ele vai te trazer. Seria mais ou menos assim, o entender. (PE-8)

Os depoimentos das PE-12 e PE-8, anteriormente expostos, denunciam a presença de um “tradutor”: pessoa que, supomos, tenha estudado com profundidade um determinado tema e “traduzido-o”, de acordo com a sua interpretação, às professoras. Esta pode ser uma das razões de algumas delas considerarem alfabetização e letramento como sinônimos, ou confundirem o significado desses processos, ou mesmo reconhecerem que são distintos, mas não conseguirem delimitar as diferenças entre ambos, como demonstraremos abaixo, exemplificando.

Algumas consideram que alfabetização e letramento são sinônimos, pois se referem ao mesmo fenômeno, como a PE-1:

Eu acho que o letramento só muda o nome. Eu acho que alfabetização e letramento é mais ou menos a mesma coisa, não é? (PE-1)

Outras confundem o conceito de letramento com o de alfabetização, como fez a PE-13:

Letramento em si é a criança passar a conhecer as letras, começar a montar palavras. (PE-13)

Outras reconhecem diferenças entre os processos de alfabetização e letramento, mas não conseguem diferenciá-los, como é o caso da PE-14:

Sinceramente eu não lembro. Eu acho que letramento é diferente de alfabetização. A criança, no letramento, na minha opinião, fala e já escreve, e alfabetização é aquilo que a gente pede para a criança aprender, formular palavrinhas, alguma coisa assim. Sei lá. (PE-14)

O fato de alfabetização e letramento serem processos distintos, porém indissociáveis e interdependentes, pode ter contribuído para que as professoras entrevistadas os tenham definido como acima expusemos. Reconhecemos que é a natureza distinta desses dois processos que torna complexa a relação entre ambos e que, justamente por isso, é importante diferenciá-los.

Em função disso, destacamos a importância de os professores reconhecerem as especificidades desses processos e de encontrarmos um meio termo entre as duas posições anteriormente expostas: a que privilegia o letramento e a

que privilegia a alfabetização. Isso se faz necessário porque a entrada da criança no mundo da escrita acontece tanto por meio da aquisição do sistema de escrita, como por meio de práticas (sociais e escolares) que envolvem a língua escrita, dando-lhe significado e sentido. Com base nessa concepção, é possível dizer, como nos mostraram Soares (2004b) e Colello (2004), que, ao alfabetizar as crianças, estaremos letrando-as e que, ao letrá-las, estaremos alfabetizando-as.

### **Considerações finais**

As professoras de educação infantil, ao se disponibilizarem a participar da pesquisa, expuseram seus acertos, suas dificuldades e dúvidas. Elas demonstraram o conhecimento que possuem sobre o tema em questão e, em última instância, revelaram a fragilidade de sua formação profissional, o potencial que pode ser mobilizado para o seu crescimento profissional, em prol de uma educação infantil que respeite os direitos da criança e promova o seu desenvolvimento e indicaram um espaço para nossa atuação enquanto formadora de professores. Por isso acreditamos que o conjunto dos conceitos de alfabetização e letramento por elas elaborados, apresentados e analisados neste artigo, permite-nos fazer inferências a respeito dos cursos de formação de professores (inicial e continuada) e das ações pedagógicas implementadas na educação infantil envolvendo tais processos.

Nesse sentido, se considerássemos que os sujeitos dessa pesquisa fossem

profissionais inexperientes e sem formação pedagógica inicial, concluiríamos este artigo, reafirmando a importância da formação pedagógica em nível médio e superior, conforme preconiza a legislação brasileira, por meio da Política Nacional de Educação Infantil (1994), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Porém o perfil das professoras é outro, o que nos leva a concluir que não é necessário apenas continuar insistindo na importância da formação inicial, nem apenas investindo na formação continuada desses profissionais, mas, sobretudo, encontrar outro modelo de formação inicial e continuada. Sem dúvida, outros estudos serão necessários para dar conta dessa tarefa. No momento, a certeza que temos é a de que tamanha empreitada requer formação sistemática (inicial e continuada) com grau de profundidade que permita alcançar uma compreensão satisfatória da relação entre os processos de alfabetização e letramento e políticas públicas comprometidas com esse outro tipo de formação.

Os conceitos de alfabetização e letramento expressos pelas professoras de educação infantil, apresentados e analisados neste artigo, permitem-nos inferir a respeito da necessidade de encaminhar um trabalho pedagógico que envolva os dois processos desde a educação infantil. Afirmamos isso, com a convicção de que assumir a imersão da criança no mundo da escrita como

responsabilidade de um nível de escolaridade – educação infantil – é muito mais que promover situações de contato com os mais diversos textos escritos (porque isso a sociedade grafocêntrica na qual vivemos o faz com considerável competência), é também oportunizar a aprendizagem da leitura e da escrita. Mesmo que um dos processos - alfabetização e letramento - seja priorizado na prática pedagógica, em função do processo de desenvolvimento dos alunos envolvidos, há que se ter clareza, por parte dos profissionais responsáveis por encaminhar tais práticas, que, apesar de serem distintos, há entre eles uma relação de indissociabilidade e interdependência.

Segundo Soares (2004a, p. 14), dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de usos desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Assumindo essa posição, acreditamos não estarmos desrespeitando o tempo de infância nem propondo a antecipação da escolarização, nem desrespeitando o tempo de infância. Trata-se de admitir a importância de *alfabetizar letrando* e *letrar alfabetizando* também para as crianças pequenas, de acordo

com as possibilidades e os limites desse nível de escolaridade. Como já dissemos, isso requer que os profissionais que nele atuam compreendam tais processos como indissociáveis e interdependentes, porém, distintos e reconheçam que esta é uma condição para sistematizar a prática pedagógica e provê-la de intencionalidade. Trata-se de uma empreitada que requer formação sistemática (inicial e continuada) com grau de profundidade que permita alcançar uma compreensão satisfatória das relações entre os processos de alfabetização e letramento.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. *Parecer CEB n. 22/98*. Resolução CEB n.1, 7 de abril de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. *O ato de ler evolui*, jun. 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ato-ler-evolui-423536.shtml>>. Acesso em: 28 mar. de 2009.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. *Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores*. 2008, 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, CEAL/Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, n. 52, p. 15-21, jul./ago., 2003a.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003b. p. 89-113.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004a.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento. *Caderno do Professor*, Belo Horizonte, n. 12, p. 6-11, dez. 2004b.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004c.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

**Recebido em setembro de 2014**

**Aprovado para publicação em outubro de 2014**

# O processo de objetivação nas representações sociais de escola para crianças

## *The objectification process in social representations of school of children*

Taynah de Brito Barra Nova\*

Laeda Bezerra Machado\*\*

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Assistente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) – Unidade Acadêmica de Garanhuns. E-mail: taynah.nova@ig.com.br

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Associado I do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. E-mail: laeda01@gmail.com

### Resumo

As representações são explicações da realidade, criadas mediante dois processos: objetivação e ancoragem. Neste artigo, discute-se o processo de objetivação a partir de uma pesquisa sobre as representações sociais de escola entre crianças. Participaram da investigação 60 crianças de escolas municipais de Recife, PE. A análise de conteúdo guiou a interpretação dos dados, coletados através da entrevista e desenho. Os resultados revelaram no processo de objetivação da representação de escola o mascaramento de alguns elementos e acentuação de outros. O núcleo figurativo dessa representação apresentou duas faces: vida melhor, reservada aos escolarizados, e condição de subalternidade, reservada aos não escolarizados. Para as crianças, a escola está objetivada como fonte de superação das adversidades e reconhecimento social.

### Palavras-chave

Representações sociais. Objetivação. Crianças.

### Abstract

The representations are explanations of reality, created by two processes: anchoring and objectification. In this article discusses the process of objectification from a survey of the social representations of school among children. 60 of public schools in Recife, PE, children participated in the investigation. Content analysis guided the interpretation of data collected by interview and drawing. The results revealed the process of objectification of representation School masking elements and emphasizing others. The nucleus of this representation presented two faces: better life, reserved for the educated and the condition of inferiority, reserved for the uneducated. For children, the school is objectified as a source of overcoming adversity and social recognition.

### Key words

Social representations. Objectification. Children.

## Introdução

A atividade de representar é fundamental nas sociedades contemporâneas, caracterizadas pelo ritmo acelerado de informações que surgem e circulam entre nós. A todo o momento, é transferida para o mundo consensual uma diversidade de ideias resultando na manutenção ou emergência de novas representações. As representações sociais são conjuntos de conceitos, afirmações e explicações pelas quais as pessoas interpretam suas realidades na tentativa de compreendê-las. Um saber prático decorrente da experiência que orienta as condutas e comportamentos dos sujeitos. Nas representações, estão incluídos valores, imagens, desejos, expectativas, e crenças.

A transformação de objetos e ideias não familiares em conhecidas, próximas e atuais, constitui uma das principais funções das representações sociais, e esse processo depende, simultaneamente, de dois mecanismos interdependentes, imprescindíveis para a sua construção e parte de um processo baseado na memória e em conclusões passadas: a ancoragem e a objetivação. Esses mecanismos transformam o estranho em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, na qual somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar e, conseqüentemente, controlar (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Na sociedade contemporânea, caracterizada pela acelerada circulação

de informações, faz parte do cotidiano nos depararmos com elementos desconhecidos - vindos, ou não, do universo reificado - que nos causam estranheza e, conseqüentemente, nos ameaçam. Torna-se comum, então, a tentativa de incorporação de sentidos concretos aos novos objetos, surgindo sob a forma do encontro de elementos não-verbais que passam a referi-los, materializando-os na tentativa de torná-los próximos de nós. Dessa forma, como afirma Jodelet (2001, p. 85), colocam-se imagens em noções abstratas, dá-se textura material às ideias, faz-se corresponder as coisas às palavras. Esta seria a principal função da objetivação.

Nesse processo de construção, forma-se uma espécie de esquema ou figura em que objetos estranhos vão sendo selecionados e classificados e mais tarde naturalizados, ou seja, materializados, constituídos, arrumados. É por isso que se afirma: a objetivação torna o abstrato em algo quase concreto.

A escola é um espaço vivo, dinâmico, permeado por relações sociais. Como objeto de estudo, a instituição escolar oferece contribuições que possibilitam compreendê-la através de múltiplos olhares. Este trabalho, orientado pela abordagem teórico-metodológica das representações sociais, investigou a escola, por meio de um viés subjetivo, focalizando os elementos objetivados nas representações sociais dessa instituição entre crianças da rede pública de ensino. A proposta de analisar o processo de construção dessas representações

tornou-se relevante, porque lançou um olhar sobre um dos atores escolares mais relevantes: a criança que aprende. Ela que tantas vezes tem suas concepções, desejos e intenções tidas como infundadas, além de ser, em alguns casos, considerada desinteressada para com a aprendizagem e incapaz de falar sobre seus próprios pensamentos e vontades.

A compreensão do processo de objetivação possibilita esclarecimentos acerca de como mecanismos sociais interferem na construção das representações sociais, e como esta elaboração interfere nas interações sociais. A objetivação colabora na transformação de objetos e ideias não familiares em conhecidas, próximas e atuais do sujeito. No presente artigo, discute-se o processo de objetivação a partir de uma pesquisa sobre as representações sociais de escola entre crianças.

Elaborada pelo psicólogo social Serge Moscovici, a Teoria das Representações Sociais tem como intuito compreender como um grupo social se apropria dos conhecimentos advindos do mundo científico, portanto, não familiar a esse grupo. Em seu estudo inicial, Moscovici (1978) procurou entender como a Psicanálise era apreendida por diversas camadas da população parisiense, a ponto de seus conceitos saírem do uso restrito dos especialistas para fazerem parte da rotina das pessoas comuns, que, além de os utilizarem nas conversações, passavam a empregá-los nas situações cotidianas.

Apesar de ter partido do conceito de representações coletivas proposto

por Émile Durkheim, Moscovici o amplia afirmando que o processo de representação não ocorre de forma estável e homogênea, mas acompanha o universo heterogêneo que caracteriza as sociedades modernas. Assim, enquanto Durkheim atribui às representações coletivas o papel de contribuir para a uniformidade social considerando-as formas estáveis de compreensão coletiva, Moscovici destaca e explora a variação e a diversidade dos pensamentos coletivos nas sociedades modernas, a heterogeneidade da vida social na modernidade. As representações sociais são consideradas então enquanto fenômeno, possuidoras de dinamicidade que acompanham o ritmo complexo das sociedades atuais.

Moscovici (1978, p. 26) define a representação social como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”, revelando o caráter prático das representações, que, enquanto sistemas de interpretação que orientam as relações das pessoas com o mundo e os outros, passam a reger as condutas e as comunicações sociais. Para Jodelet (2001), uma das principais colaboradoras do postulado teórico proposto por Moscovici, as representações sociais são “um tipo de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). As representações sociais consistem

em conjuntos de conceitos, afirmações e explicações pelas quais as pessoas interpretam suas realidades, tentando compreendê-las.

A diversidade e variedade de ideias presentes na prática social resultam na manutenção e emergência de novas representações sociais. É função das representações sociais tornar próximo do sujeito o que lhe é estranho, e esse processo depende, simultaneamente, de dois mecanismos interdependentes, que são responsáveis pela sua construção: ancoragem e objetivação.

A ancoragem constitui-se como uma atividade que introduz o estranho e o desconhecido em categorias que já são familiares ao indivíduo. Assim, ancorar é trazer o novo para o familiar. É através desse processo que o significativo se transforma em signo e o objeto é representado. Entende-se como o processo de incorporação do desconhecido à malha de saberes já existentes. Na objetivação, os conceitos se tornam materiais, ou seja, as noções abstratas tornam-se imagens, correspondendo assim, coisas às palavras. Ao objetivar, o sujeito passa a dar significações ao seu ambiente. Para Moscovici (2003), a objetivação se caracteriza como a domesticação do estranho, e tem como finalidade transformar algo abstrato em quase concreto, transformando o que está na mente em alguma coisa que exista no mundo físico, tornando o que antes era mental em algo quase tangível.

Segundo Bonfin e Almeida (1991), o processo de objetivação ocorre quan-

do há a concretização ou materialização de um objeto abstrato a ser representado; quando um esquema conceitual se torna real e acessível ao senso comum. Assim, ao objetivar, o sujeito passa a dar significações ao seu ambiente. Conforme esclarece Moscovici (2003, p. 71), a objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante dos nossos olhos, física e acessível.

No processo de objetivação ocorrem, simultaneamente, a classificação ou seleção, a formação de um núcleo figurativo e a naturalização. A seleção é responsável por elencar informações ou elementos referentes ao objeto a representar. Essa seleção não é realizada de maneira arbitrária, mas sofre influências de critérios socioculturais e normativos.

A formação do núcleo figurativo, outra fase da objetivação, tem por finalidade a inserção de uma qualidade icônica em uma ideia. Ela objetiva a criação de imagens estruturadas que passarão a reproduzir de maneira visível o que antes não passava de conceitos. Moscovici (2003, p. 72) define o núcleo figurativo como “um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias”. Esse núcleo se caracteriza como o que há de mais concreto na representação, uma vez que o processo de elaboração das representações sociais está intimamente vinculado à formação

do núcleo. O contexto social em que está inserido o sujeito que representa tem grande importância, pois “somente aqueles aspectos que são apreendidos pelo público e que condizem com os valores do grupo e da sociedade se configuram como um núcleo figurativo” (BONFIM; ALMEIDA, 1991, p. 86).

Na naturalização, o indivíduo absorve e incorpora em seu discurso os elementos do núcleo figurativo, esquecendo que outrora já lhes foram estranhos e originários de outros. É durante a naturalização que tais elementos são apropriados pelos sujeitos, as imagens se tornam elementos da realidade, referentes para o conceito e passam a fazer parte do senso comum. Moscovici (1978) elenca a naturalização e a seleção como duas operações essenciais à objetivação, a primeira se encarregaria de tornar o símbolo real, e a segunda daria à realidade um ar simbólico. De acordo com o autor, uma enriquece a gama de seres atribuídos à pessoa (e, neste sentido se pode dizer que as imagens participam em nosso desenvolvimento), a outra separa alguns desses seres de seus atributos para poder guardá-los num quadro geral de acordo com o sistema de referência que a sociedade institui.

Pesquisas realizadas na área educacional que adotam a Teoria das Representações Sociais como aporte teórico metodológico têm ganhado espaço na produção científica brasileira, uma vez que esse referencial surge como uma possibilidade de compreensão das dinâmicas que regem as práticas educativas.

É possível encontrar um número significativo de trabalhos que fazem uso do aporte teórico-metodológico inaugurado por Moscovici, objetivando a compreensão dos fenômenos educacionais a partir de um outro olhar. De fato, esse olhar psicossocial, além de afirmar que as interações educativas não ocorrem num vazio social, considera os processos simbólicos e se debruçam sobre como se formam e funcionam os sistemas de referência que os atores sociais utilizam para classificar pessoas ou grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana, além de comportamentos dos atores envolvidos nos processos escolares.

## **Método**

Com a proposta de analisar os elementos objetivados nas representações sociais de escola das crianças, adotou-se a perspectiva qualitativa de pesquisa, pois a Teoria das Representações Sociais se preocupa com a captação de sentidos e significados dos objetos e eventos. Conforme Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de aspirações, valores, crenças e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

## **O campo e os participantes**

O campo de pesquisa foi constituído por 12 instituições escolares, uma em cada bairro, sendo duas por Região

Político Administrativa (RPA)<sup>1</sup>. Todas as escolas estavam situadas em áreas periféricas da cidade. Das instituições escolares em que se desenvolveu o estudo, sete funcionavam em espaço escolar próprio, e cinco eram residências adaptadas para funcionar como escolas. Essas últimas compartilhavam problemas comuns: salas de aula apertadas e inadequadas (algumas usavam tapumes de madeira para dividir um espaço do outro), pouca iluminação, banheiros pequenos e insuficientes para o número de alunos e falta de áreas específicas para recreação e merenda.

Participaram da pesquisa 60 crianças<sup>2</sup> matriculadas no primeiro ciclo das escolas municipais do Recife, PE<sup>3</sup>. Foram selecionados cinco alunos de cada uma das escolas pesquisadas. Os participantes estavam na faixa entre seis e onze anos de idade. A maioria (35) deles se encontrava com idade entre oito e nove anos. A seleção dos participantes consi-

derou inicialmente a disponibilidade do aluno, o interesse da criança em participar da pesquisa, bem como a concessão de autorização dos responsáveis e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa que deu origem a este artigo foi registrada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPE através do processo nº 200/2010.

Para se chegar às crianças, procedeu-se da seguinte forma: 1º) visitaram-se as salas de aula do 1º ciclo para convidar as crianças a participar; 2º) mediante as manifestações de interesse, registraram-se os nomes das crianças e partiu-se para a solicitação de autorização dos familiares; 3º) de posse dessas autorizações, retornava-se à sala e agendava-se com as crianças e professoras o melhor momento para conversar com elas. Ressalta-se que houve boa adesão por parte das crianças à pesquisa e que não se registrou objeção por parte dos familiares em aceitar que as crianças participassem do estudo.

## **Procedimentos de coleta e análise dos dados**

Utilizou-se como instrumentos de coleta o desenho e a entrevista semiestruturada. A escolha refletiu a preocupação em utilizar procedimentos que favorecessem a compreensão das representações de escola das crianças. Sodré, Reis e Guttin (2007) afirmam que atividades gráficas, como o desenho, geram signos que indicam conhecimentos,

<sup>1</sup> Na cidade do Recife as escolas que integram a rede Municipal de Ensino são divididas em seis Regiões Político Administrativas (RPAs) obedecendo à divisão político-geográfica da cidade.

<sup>2</sup> O projeto de pesquisa do qual decorre este artigo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), processo 200/2010, tal como recomenda a Resolução nº 196/96 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

<sup>3</sup> O Ensino Fundamental na rede municipal de Recife está dividido em: primeiro ciclo com duração de três anos, admitindo a matrícula inicial de crianças aos seis anos, e três ciclos subsequentes com duração de dois anos cada.

interesses, valores, dificuldades, ou seja, através do desenho e das palavras, as crianças podem expressar sua subjetividade. O desenho pode garantir a produção de informações mais espontâneas, proporcionar a emergência de elementos presentes nos valores, emoções e opiniões dos sujeitos e o contato com elementos menos racionalizados. Como salienta Pereira (2006), ao desenhar, a criança revela mais o que sabe sobre o objeto do que o que ela vê.

Ressalta-se que a análise do desenho foi realizada considerando tanto a representação gráfica produzida, como a explicação dada pela criança à sua própria produção, ou seja, o que ela expressava sobre essa produção. Admite-se que o desenho produzido pela criança carrega bem mais significados do que o que está expresso no papel, e uma forma de acesso aos sentidos atribuídos foi oferecida através de comentários do produtor sobre sua produção. Ferreira (1998) corrobora esse argumento afirmando que as crianças demonstram ser mais simbolistas do que naturalistas, além de não evidenciarem preocupação com a similaridade complexa e exata, mas em externalizar seus conhecimentos acerca dos objetos sociais. Assim, ao falar do desenho que construiu, a criança deixa entrever seus valores e emoções e opiniões acerca da realidade.

As crianças selecionadas foram entrevistadas individualmente e, em seguida, orientadas a desenhar seguindo as seguintes recomendações: desenhem: a) o que a escola tem de mais importan-

te; b) como a escola deveria ser e c) o que acontece com quem não frequenta a escola. Limitamos o número máximo de dois desenhos por criança e tivemos a iniciativa de solicitar que elas, ao finalizarem o desenho, comentassem sobre a sua produção.

Os dados foram analisados seguindo as orientações de Bardin (2004) e utilizando o tema como unidade de registro. A Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam em discursos extremamente diversificados. Seu objetivo consiste na manipulação de mensagens para evidenciar indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem explícita (BARDIN, 2004). A utilização da Análise de Conteúdo é recomendada quando se objetiva alcançar além dos significados imediatos, da leitura simples do real, do conteúdo manifesto e explícito.

## **Resultados e discussão**

O aporte teórico das Representações Sociais, especialmente a abordagem culturalista de Moscovici e Jodelet, subsidiou a identificação do processo de objetivação nas produções das crianças. A compreensão desse processo possibilita esclarecimentos acerca de como mecanismos sociais interferem na elaboração psicológica que constitui a representação, e como esta elaboração interfere na interação social.

A materialização de conceitos, principal característica do processo de

objetivação, se faz na tentativa de aproximação do desconhecido, tornando real e acessível ao senso comum um esquema que antes se configurava simplesmente como conceitual. Na pesquisa que deu origem a este artigo, percebemos que, para as crianças, a escola constitui um objeto familiar, bem próximo delas. Dessa forma, falar sobre a escola não foi uma tarefa difícil, mas algo quase natural.

Constatou-se que novas informações veiculadas na sociedade acerca da escola passaram a ser incorporadas pelas crianças em meio aos seus valores (filtros morais). Para as crianças a escola é o local próprio para o aprendizado, caminho fundamental para a aquisição de um emprego prestigiado socialmente, garantia de melhores condições de vida futura e reconhecimento social.

Primeiramente retomaram-se as fases do processo de objetivação para em seguida tentar explicitá-lo nas representações sociais de escola das crianças.

Na objetivação, a classificação ou seleção corresponde à fase em que o sujeito se encontra mergulhado num conjunto de informações que circulam sobre o objeto a ser representado. No caso da escola, sabemos que o valor atribuído à instituição nas sociedades contemporâneas, é veiculado tanto nas conversações cotidianas como nos meios de comunicação. A circulação dessas informações novas e velhas a respeito da escola tem chegado às crianças. Lembremos que as informações vão favorecer a transformação ou consolidar o que já está representado.

Notou-se no que as crianças conhecem as novidades sobre a escola. Demonstraram que não estão alheias ao que circula na sociedade. Um ilustrativo dessa incorporação do novo à malha do já conhecido foram as referências elaboradas acerca do ensino superior. Através da classificação, os participantes demonstraram se apropriar dessas informações. A ampliação da oferta de Ensino Superior para os mais variados grupos sociais, bem como dos programas de inclusão, que visam ao ingresso e permanência das camadas menos privilegiadas no ensino superior, além da divulgação em massa de tais informações em diversos veículos midiáticos, faz com que as crianças alimentem essa expectativa em relação à escola. Mesmo que difusas, essas informações relacionadas ao ensino superior estão chegando às crianças e estão sendo incorporadas aos seus universos consensuais. Estudos anteriores sobre as representações sociais de escola (LINS; SANTIAGO, 2001; MACHADO, 2011) não evidenciaram a presença desse elemento nos depoimentos das crianças. A faculdade foi reiterada pelas crianças como possibilidade futura, após a escola, porém incorporada as suas possibilidades. Afirmaram:

A escola serve para aprender a ler e depois ir trabalhar. Depois de fazer faculdade. (C1C, 11a/M, 3ano)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> A codificação seguiu a ordem numérica de participação. Consideramos a letra relativa a escola em que a criança frequentava, sua idade, sexo e ano em que estava matriculada. Exemplo: (C3N,

Eu venho para a escola para aprender a escrever, para quando crescer ir para a faculdade e depois trabalhar. (C1D, 9a/F, 3ano).

A escola serve para você aprender, e depois de ser pequeno vai para a escola dos grandes, depois vai para a faculdade, e depois vai se formar para depois ir trabalhar. (C5F, 8a/F, 2ano).

A faculdade surge como projeto para os participantes, justificativa para frequentar a escola. Mesmo com informações difusas e genéricas acerca da faculdade as crianças externalizam o desejo de ingressar em uma faculdade sem muitas razões para justificá-la, diferentemente de seus discursos quando vincularam a escola ao emprego e/ou trabalho.

Pode-se dizer que, como é característico à classificação/ seleção, alguns elementos do objeto representado são retidos enquanto outros são ignorados ou esquecidos desde que o sujeito tenha contato com eles. Isto pode ser visualizado quando as crianças, embora esclareçam o desejo em adentrar no ensino superior através da faculdade (pois acreditam que essa inserção garantiria, no futuro, um emprego prestigiado e bem remunerado), não sabem explicar ou se posicionar acerca do papel e das condições necessárias para a entrada na faculdade. Para as crianças, há clareza no objetivo de fazer uma faculdade: con-

seguir o emprego sonhado, entretanto, conhecem pouco sobre que caminho a trilhar para chegar a esse futuro.

O mascaramento de alguns elementos e a acentuação de outros fazem parte da seleção das informações no processo de objetivação. Nesse processo, podem ocorrer a *distorção* (acentuar ou minimizar atributos do objeto a ser representado), a *suplementação* (acrescentando características ao objeto) e a *subtração* dos atributos (quando elementos do objeto são desconsiderados). Constatamos na representação da escola das crianças a presença desses três mecanismos, uma vez que elas distorcem a relação existente entre a escola e o trabalho, compreendendo-a como linear, ou seja, ingresso no mercado de trabalho como algo diretamente assegurado pela escolarização e atribuem à instituição escolar, por meio da suplementação, a possibilidade de ganharem destaque e reconhecimento social. Por outro lado, as crianças desconsideram a existência do fracasso escolar (subtração). Conforme demonstraram nos desenhos e depoimentos, a escola constitui, impreterivelmente, o local que lhes conferirá habilidades e saberes necessários para a aquisição de uma profissão. Isto ficou evidente ao revelarem a esperança que depositam na escola, revelados no desenho 1 e fragmentos dos depoimentos a seguir:

---

8a/F, 2ano) significaria Criança 3 da “Escola N”, 8 anos, do sexo Feminino, matriculada no 2º ano do 1º ciclo de aprendizagem.

## DESENHO 1<sup>5</sup>



**Descrição:** No primeiro plano: uma pessoa em dois ambientes distintos, em um deles em frente ao computador. No segundo plano uma pessoa carrega uma sacola com objetos.

**Comentário da criança:** “Desenhei as aulas. Porque se você aprender tudo que a professora ensina, você arruma trabalho e tem condições de comprar suas coisas”. **Sujeito: C5I, 10a/F, 3º ano**

Eu venho para a escola para aprender a ler, a escrever e estudar, para poder ganhar dinheiro. Precisa estudar até para ser cozinheira. Todo mundo precisa aprender para ganhar dinheiro e para trabalhar. (C3A, 7a/M, 2ano).

[a escola serve] Pra quando crescer ser alguma coisa, ler, escrever. Estudar! Ser médico, policial... Para ter um trabalho bom. (C4A, 7a/M, 2ano).

O núcleo figurativo, parte mais sólida e estável da representação, tem como papel atribuir uma qualidade

<sup>5</sup> Os desenhos receberam enumeração à medida que foram apresentados no estudo.

icônica a um conceito abstrato. No estudo com as crianças, este se delineia em duas faces: de um lado, a vida mais bem reservada aos que frequentaram a escola e, do outro, a condição de subalternidade dos não escolarizados. Afirmaram:

Se a gente não vier para a escola não vai aprender nada. Vai ficar burro, não vai criar bem os filhos, vai puxar muitas carroças e vai ter que catar lata. (C5C, 9a/F, 3ano).

A escola serve para as crianças estudarem, para saber ler e escrever, e depois arranjar um trabalho bem bom, como nos trabalhos da escola, da polícia, médico, e não virar lavador de prédio, nem cozinhar e lavar casa dos outros. (C4M, 8a/F, 2ano).

Quem não vem para a escola fica burro e tem que puxar carroça, Vai ficar mexendo no lixo pra pegar papelão ou garrafa para depois vender, e aproveitar para ver se arruma comida que ainda presta. (C4D, 8a/F, 3ano).

A escola é reconhecida pelas crianças como uma instância de saber, um local destinado à aquisição de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma vida plena. No entanto aqueles que não se apropriaram dos saberes

relevantes são vistos com descrédito e tratados como desqualificados pela sociedade. Conforme afirmaram, a pessoa que estudou na escola demonstra certo status em seu meio, ao contrário de quem não teve acesso a ela. Para as crianças, é a escola que confere ao sujeito condições de reconhecimento, consideração e valorização social. Isso fica claro nos desenhos 2, 3 e 4, que retratam atividades menosprezadas e que, de acordo com elas, são exercidas por pessoas que não frequentaram a escola.

## DESENHO 2



### DESENHO 3



**Comentário da criança:** “De dia ele tem que puxar carroça para arrumar dinheiro, e de noite ele vai roubar as pessoas”. **Sujeito: C3C, 10a/M 3ano**

### DESENHO 4



**Comentário da criança:** “É esse aqui ó, [apontando para o desenho do menino de pé] ele tem que puxar carroça. Ele fuma cigarro e tem que ficar puxando carroça. De noite ele vai dormir no chão porque não tem onde dormir. Isso aqui é a mulher dele [apontando para a figura que está no final da folha de papel]. Eles só têm o cobertor e daqui a pouco vai chover”. **Sujeito: C4D, 8a/F, 3ano**

O núcleo figurativo da representação de escola dessas crianças está focado na instituição enquanto um caminho, ou portal que oferece oportunidades melhores e futuro tranquilo. Percebemos que, como a natureza do núcleo figurativo propõe, é essa qualidade icônica que permite aos sujeitos concretizar, através da coordenação de seus elementos, a representação de escola.

Na construção do núcleo figurativo, o contexto social em que o sujeito está inserido é de grande importância, e somente os aspectos condizentes com os valores do seu grupo de pertença vão integrar esse núcleo. Desse modo, compreende-se que a representação social de escola das crianças ouvidas nesta pesquisa reflete a valorização dessa instituição escolar tanto para si como o seu grupo de pertença social.

Reitera-se que, como cabe ao núcleo figurativo o papel de referente, instrumento orientador de percepções e julgamentos, é baseando-se nele que os sujeitos avaliam a realidade em que vivem. Assim, depreende-se que o julgamento depreciativo acerca das pessoas não escolarizadas, feito pelas crianças, tem como referente essa imagem da frequência à escola como promessa de vida plena, livre das dificuldades e impasses vividos no presente, e o não acesso à escola como conservação e acomodação à condição de subalternidade e impossibilidade de melhoria das condições de vida.

A naturalização da representação, que seria a incorporação no discurso e

nas atitudes dos elementos do núcleo figurativo, pareceu evidente na postura das crianças frente à escola. No geral, a escola apareceu como o lugar que lhes daria a oportunidade de melhores condições de vida, aquisição dos saberes sistematizados, garantia da aprendizagem dos conhecimentos e aptidões necessários à entrada no mercado de trabalho. Pelo aqui exposto, pode-se afirmar que escola está objetivada para as crianças como um portal, promessa e garantia de um futuro promissor para aqueles que a frequentam.

### **Considerações finais**

A pesquisa educacional, ao adotar os pressupostos psicossociais, considera os processos simbólicos, ou seja, como se formam e funcionam os sistemas de referência que os atores sociais utilizam para classificar e interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Neste artigo, procuramos evidenciar os elementos objetivados nas representações sociais de escola das crianças da rede pública.

Em resposta à proposição feita, pode-se dizer que a escola possui uma malha de sentidos e significados imposta, de forma gradual e sutil, às crianças, que passam a considerá-la como uma possibilidade de aprender os conhecimentos por ela oferecidos, tornando-se, também, um espaço de preparação para o mercado de trabalho; o que ocasionaria melhoria na vida dos sujeitos. Os resultados revelaram que, entre os elementos objetivados, há o mascaramento

de alguns elementos e acentuação de outros, características da seleção das informações no processo de objetivação. O núcleo figurativo, parte mais sólida e estável da representação, apresenta duas faces: a vida melhor, reservada aos escolarizados e a condição de subalternidade, reservada aos não escolarizados.

Para as crianças, a escola está objetivada como um portal que levaria a um futuro promissor, mediante a aquisição dos conhecimentos e habilidades exigidos pelo mercado de trabalho, um espaço que promete a superação das adversidades e reconhecimento social.

## Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Portugal. Edições 70, 2004.
- BONFIN, Z. A. C.; ALMEIDA, S. F. C. Representação social. Conceituação, dimensão e funções. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 9, n. 1/2, p. 75-89, 1991.
- FERREIRA, S. *Imaginário e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papyrus, 1998.
- JODELET, D. Representações sociais um domínio em expansão. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.
- LINS, C. P. A.; SANTIAGO, M. E. Representação social: educação e escolarização. In: MOREIRA, A. P. S. (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2001. p. 411-440.
- MACHADO, L. B. A dimensão simbólica de escola para crianças. *EccoS*, São Paulo, n. 25, p. 143-158, jan./jun. 2011.
- MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, prática e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- PEREIRA, L. T. K. *O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso*. Trabalho apresentado no World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century – UNESCO, 2006.
- SODRÉ, L. G. P.; REIS, I. T.; GUTTIN, J. M. S. *Análise dos elementos da natureza nos desenhos livres de crianças da Educação Infantil*. Trabalho apresentado no VI Congresso Internacional de Educação. Concórdia - Santa Catarina, 2007.

**Recebido em março de 2014**

**Aprovado para publicação em setembro de 2014**

# Promoção em saúde e educação sociocomunitária

## *Health promotion and socio-community education*

Denise do Amaral Camossa\*

Sueli Maria Pessagno Caro\*\*

\* Graduada em Psicologia pela UNESP-Bauru. Aprimoramento em Psicologia em Hospital Geral pela PUC-Campinas. Especialização em Educação Especial e Inclusão pela FATECE. Mestrado em Educação – UNISAL Americana. Atualmente atua na área municipal de saúde, em Leme, no acompanhamento a pacientes diabéticos e, é docente do ensino superior no curso de Psicologia do Centro Universitário Anhanguera – Leme. E-mail: denisecamossa@yahoo.com.br

\*\* Doutora e Mestre em Psicologia pela PUC-Campinas, Especialista em Educação Social pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) e docente do Programa de Mestrado em Educação e do Curso de Psicologia do UNISAL. E-mail: sueli.caro@am.unisal.br

### Resumo

A saúde é vista não somente como ausência de doenças, mas como uma ação coletiva e política, que deve se preocupar com as práticas preventivas e com a experiência sociocomunitária. O objetivo deste trabalho foi mostrar a contribuição da educação sociocomunitária para a nova visão de promoção em saúde. Desenvolveu-se um levantamento bibliográfico aprofundando o conhecimento e respondendo aos questionamentos específicos da realidade social. As dificuldades referentes ao trabalho em equipe (interdisciplinar) é ainda o reflexo da mudança de um modelo pedagógico centrado em um trabalho linear, institucionalizado, hierárquico, com a utilização de técnicas específicas – fragmentadas, parciais e isoladas – de uma determinada área de formação. O trabalho interdisciplinar (e *transdisciplinar*) exige mudanças e desafios inerentes à própria convivência social no local de trabalho. A educação sociocomunitária vem promover as relações entre profissionais, e profissionais e destinatários.

### Palavras-chave

Promoção em saúde. Trabalho interdisciplinar. Educação sociocomunitária.

### Abstract

Health is seen not only as the absence of disease, but as a collective and political action, which should worry about preventive practices and the socio-community experience. The aim of this study was to show the contribution of the socio-community education to the new vision for health promotion. We have developed a literature survey deepening the knowledge and responding to specific questions of the social reality. The difficulties related to (interdisciplinary) teamwork is still a reflection of the change of a pedagogical model centered on a linear, institutionalized, hierarchical work, with the use of specific techniques - which are fragmented, partial and isolated - of a particular area of

training. Interdisciplinary (and *transdisciplinary*) work requires changes and challenges inherent to the social harmony in the workplace. Socio-community education promotes the relations between professionals and practitioners and addressees.

### Key words

Health promotion. Interdisciplinary work. Socio-community education.

## 1 Introdução

A presente pesquisa teve como pressuposto fundamental que o profissional de saúde e aqueles que procuram seu auxílio (a estes chamaremos respeitosamente por “pacientes”) não existem e não vivem independentes uns dos outros: não há existência humana que se construa isolada do convívio com o outro. Quem é o profissional de saúde? Quem é o “paciente/doente”? É preciso que tenhamos em mente que, seja qual for a resposta que possamos inferir – jamais definitiva –, não haverá qualquer prática, gesto ou ação por parte de ambos que não se apoie num movimento interior (crenças, valores, conceitos, ideias, verdades, pensamentos, juízos) em profunda relação de dependência com outro movimento (exterior): o da história – da realidade concreta.

Para delinear as relações *profissional-da-saúde-paciente*, *profissional-da-saúde-profissional-da-saúde* e *paciente-paciente*, há que tratar-se das referências sociais e históricas que os constituem como tal, isto é, trata-se de também inseri-los no contexto de uma coletividade específica – como, por exemplo, o bairro, a cidade, o Estado, o País, a Nação. É desse modo que iniciamos o trabalho, procurando delimitar o que se

entende por *saúde* (ou mesmo tornar evidente a necessidade de se discutir sobre a questão). Evidentemente não poderíamos deixar de fazer um breve levantamento histórico dos referenciais teóricos e filosóficos que subsidiaram a construção conceitual do termo *saúde*.

Assim, de Hipócrates a Descartes, passando pela Revolução Industrial até a Organização Mundial de Saúde (OMS) na declaração de Alma-Ata (1978), a pesquisa mostrará as mudanças de perspectivas no entendimento (e nas práticas) dos conceitos *saúde* e *doença*, consolidando linhas de pensamento e referenciais práticos que apostaram em uma nova reflexão sobre o homem: não é apenas a ausência da doença que o constitui como saudável, mas o entendimento do que é “o homem em sua totalidade”.

Percebe-se, a partir desse novo paradigma, que o conhecimento e a prática têm de caminhar juntas e que a saúde passa a ser considerada um objetivo alcançável (produzível) a partir da perspectiva de uma ação coletiva. Ora, a *práxis* coletiva terá, portanto, de apoiar-se em gestos de mudança (prática e teórica), exigindo aprendizado, diálogo e empenho por parte de todos aqueles envolvidos no processo. É claro que toda ação de transformação será válida e eficaz e encontrará sentido ao caminhar ao lado

da situação histórica concreta, ou seja, na medida em que lhe forem asseguradas as condições para sua realização. Diante disto, qual seria o papel da OMS e do SUS (Sistema Único de Saúde) para promover a emergente concepção de saúde? O que pensar das práticas médicas (e dos profissionais da saúde) em relação aos novos conceitos de saúde e doença, incluindo neles as dimensões sociais, culturais, educativas e psicológicas dentro desse novo paradigma prático-científico? Pensar na construção da realidade subjetiva e objetiva da nova perspectiva de saúde exige uma reflexão em dois aspectos: a promoção de saúde e políticas públicas, e a educação sociocomunitária.

O leitor verificará aqui que se defendeu a importância de se compreender que a prática da promoção de saúde exige o diálogo entre os profissionais da saúde e aqueles que procuram seus serviços. Certamente que esta relação (diálogo, proximidade, intercâmbio) necessita de “facilitadores” que, neste caso, serão de responsabilidade das políticas públicas, dos próprios profissionais e dos demais cidadãos. Essa nova mudança no padrão de responsabilidade na promoção de saúde levou-nos a algumas (ou mais específicas) questões: Há prática interdisciplinar no atendimento dos profissionais da saúde? Há formação desses profissionais para conscientizarem-se da (co)responsabilidade da realização dessa nova concepção de saúde? E os demais cidadãos, também sabem de suas responsabilidades na construção desse novo conceito?

O objetivo deste trabalho foi investigar como as equipes de saúde podem se beneficiar da educação sociocomunitária para sua prática promotora de saúde. O desenvolvimento teórico discorre sobre saúde e promoção de saúde, equipes de saúde e suas atuações, e educação sociocomunitária.

## 2 Saúde e promoção de saúde

Saúde do latim *salus* significa “são”, “inteiro” e, em grego, significa “inteiro”, “real”. O termo “saúde”, ao longo da história da medicina, sofreu várias definições. Segundo Albuquerque e Oliveira (2002), a primeira concepção fisiológica de Hipócrates, médico grego de 400 a.C, merece destaque, pois separa a ciência (medicina) das questões religiosas, baseando-se na objetividade e na racionalidade. Ele concebia a saúde como “expressão de um equilíbrio harmonioso entre os humores corporais, os quais eram representados pelo sangue, pela bílis negra e amarela e pela linfa ou fleuma” (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2002, p. 3).

Pela primeira vez na história relatada não se fala mais em forças sobrenaturais na definição de saúde, mas sim na influência de forças naturais internas e externas à pessoa como, por exemplo, a relação médico-paciente e o ambiente, citado acima. Diante disto, a saúde somente poderia ser mantida se houvesse um estilo de vida condizente com as leis naturais.

A segunda definição baseia-se no modelo científico de Descartes, do sé-

culo XVII. A concepção vigente sobre o mundo concebia-o como uma máquina que, para ser compreendido, precisava ser fracionado em peças. Contrariamente à concepção anterior que via o homem como um todo, a concepção cartesiana separava e reduzia o homem a partes e as compreendia isoladamente. Ao mesmo tempo, dava-se ênfase nas características universais da doença, o que ia de encontro à necessidade da época no combate às epidemias.

A terceira definição, com início na Revolução Industrial, é chamada de 1ª Revolução da Saúde e baseia-se no modelo biomédico, que define saúde como ausência de doença e se refere apenas à dimensão física da pessoa, centrando-se na doença e na prevenção desta. De acordo com Albuquerque e Oliveira (2002, p. 4), “o modelo biomédico negligencia a autonomia intelectual e as representações que as pessoas fazem sobre seu estado de saúde”.

Esses mesmos autores pontuam que, no passado, a doença era definida pela ausência de saúde e saúde como ausência de doença. E complementam que esse tipo de definição não é esclarecedor e desconsidera componentes emocionais e sociais no processo de saúde e doença.

A quarta concepção, em meados do século XX, considerada como a 2ª Revolução da Saúde, passa a centrar-se na saúde ao invés da doença. O foco recai na saúde, pois se passa a perceber a grande influência de questões comportamentais na determinação da saúde, o

que ganhou destaque em meados do século XX com a epidemia de doenças com etiologia comportamental. Albuquerque e Oliveira (2002) historicam que os conceitos da 2ª Revolução da Saúde foram oficializados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) na declaração de Alma-Ata (1978).

A Organização das Nações Unidas criou a Organização Mundial de Saúde (OMS) que, em sua proposta, define “saúde não somente como ausência de doença, mas como a situação de perfeito bem-estar físico, mental e social” (SEGRE; FERRAZ, 1997, p. 3).

É nessa proposta presente na 8ª Conferência Nacional de Saúde (1986) e na Constituição Federal (BRASIL, 1988) que a saúde deixa de ser apenas uma produção individual e passa a ser uma produção coletiva e política, determinada por vários fatores e acesso a serviços de promoção, proteção e recuperação de saúde e não somente a ausência de doenças.

Segundo Queiroz (2003), com a ideologia de democratização da oferta de serviços de saúde o SUS, com a Conferência Internacional de Alma-Ata e com a Organização Mundial da Saúde (OMS) houve uma tendência em ampliar as dimensões teóricas e práticas em torno do conceito de saúde e doença, envolvendo, de forma crescente, equipes disciplinares de trabalho em saúde. Para o autor, falar de saúde envolve preocupações com a dimensão social, e não apenas questões do campo da oferta de produtos tecnológicos hospitalares e

farmacêuticos: há agora que superar um problema em torno de “uma definição limitada de saúde baseada exclusivamente na biologia individual” (QUEIROZ, 2003, p. 75).

É a partir da recomendação da OMS que o SUS abre espaço para uma participação comunitária. Para Queiroz, com essa mudança, as unidades de saúde deveriam unificar, às práticas médicas individuais e curativas, as práticas médicas coletivas e preventivas. Diante desse novo modelo, todas as ações em saúde deveriam incluir, em suas práticas, o meio ambiente e a experiência social de vida da comunidade. Frente a essa nova realidade paradigmática, segundo Queiroz (2003), haveria ainda a necessidade de mudança extrema nas práticas médicas e naquilo o que se deveria entender por saúde – algo apenas realizável por meio de uma (re)educação médica inserida no setor de saúde.

Na VIII Conferência Nacional de Saúde, momento em que os países socialistas desempenhavam papel importante na Conferência, historiado por Medeiros et al. (2005), passa-se a pensar a saúde a partir da participação da comunidade, o que somente uma política integrada poderia assegurar.

É desse modo que, permeado por essa visão crítica e pela concepção de saúde como um dever do Estado, o Sistema Único de Saúde (SUS) objetiva “melhorar a qualidade de atenção à saúde” (BRASIL, 1990), com a descentralização das políticas de saúde. Para Costa (2002), o SUS representa uma inovação

nas políticas de saúde, com três pontos centrais: 1) cada esfera de saúde com um comando (comando único porque segue os mesmos princípios no nível federal, estadual e municipal); 2) descentralização (descentralizado porque redistribui responsabilidades em saúde nos três níveis); 3) co-responsabilidade dos recursos (co-responsabilidade de recursos nas três esferas, com participação e controle da sociedade civil na gestão).

Oliveira (2005) ressalta que a expressão “promoção de saúde” foi usada pela primeira vez no Canadá, no ano de 1974, através de um documento que dava ênfase a fatores ambientais e comportamentais nos padrões de saúde; sendo que a estratégia da promoção de saúde abarcaria os dois setores. Essa concepção ganhou força com a Conferência da OMS em Ottawa, no ano de 1986.

A Carta de Ottawa - 1986 (HEIDEMANN, 2006, p. 64) define promoção de saúde: “o processo de capacitar as pessoas para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo”. A Carta estabelece as estratégias da promoção de saúde: políticas públicas para os setores de saúde; criação de ambientes favoráveis à saúde com a mudança do estilo de vida e conservação do meio ambiente; reorientação dos serviços de saúde para ações de saúde e promoção e não para a doença; reforçar a ação comunitária e desenvolvimento de habilidades pessoais para os indivíduos e comunidade

para que estejam informados e preparados para as fases de vida.

No Brasil, a concepção de “promoção de saúde” começou a receber destaque na VIII Conferência Nacional de Saúde (1986), sendo reforçada na Constituição Federal de 1988. Mas é em 1990 que o SUS promove a noção ampla e crítica de saúde dentro da promoção de saúde:

O conceito abrangente de saúde, definido na nova Constituição, deverá nortear a mudança progressiva dos serviços, passando de um modelo assistencial centrado na doença e baseado no atendimento a quem procura, para um modelo de atenção integral à saúde, onde haja a incorporação progressiva de ações de promoção e de proteção, ao lado daquelas propriamente ditas de recuperação. (BRASIL, 1990, p. 8).

As definições de promoção de saúde são reunidas, de acordo com Buss (2002), em dois grandes grupos: o primeiro relaciona-se a ações direcionadas para as transformações dos comportamentos dos envolvidos, centralizando-se em uma proposta educativa, sob controle e ação dos indivíduos. O segundo grupo relaciona-se a ações e políticas públicas, prioritariamente, voltadas para o coletivo de indivíduos e o ambiente (físico, social, político, entre outros), mobilizando sociedade e poder público.

É preciso compreender que a atuação em promoção de saúde abarca a interação social entre equipe e comunidade. Portanto é necessário promover uma

“mudança na cultura e no compromisso com a gestão pública, que garanta uma prática pautada nos princípios da promoção de saúde” (ARAÚJO; ROCHA, 2007, p. 2). Com relação a esses profissionais de saúde – dentro de uma proposta promotora de saúde e por trabalharem com questões complexas de saúde e doença no cenário social –, considera-se essencial “um trabalho coletivo marcado por uma relação recíproca entre as múltiplas intervenções técnicas e pela interação dos diferentes profissionais” (SCHERER, 2009, p.4).

No entanto deve-se considerar que a atuação em equipe é concebida de diferentes formas, o que será explicado melhor a seguir. A primeira compreende um conjunto de profissionais atuando no mesmo local, o que se denomina equipe multidisciplinar. Nessa concepção, o indivíduo é visto pelos profissionais de saúde em fragmentos, cabendo a cada especialidade lidar com sua especificidade dos fragmentos específicos.

A segunda forma, conhecida como equipe interdisciplinar, estabelece uma atuação que promove um atendimento integral (proposta do SUS), pois os profissionais discutem entre si para buscar caminhos em conjunto, compreendendo o indivíduo como um todo indivisível e coparticipante de todo o processo.

Fortuna (2005), por sua vez, entende que a atuação em equipe não se resume a estar no mesmo local, mas deve ser vista como uma estrutura que está em relação dialética de construção e desconstrução.

O trabalho em equipe, que passa a receber destaque na década de 80, vem com o intuito de melhorar a qualidade do serviço, ao proporcionar a responsabilização de todos pelo problema e possibilitar o planejamento de ações necessárias (PINHO, 2006). Entretanto o autor aponta que, embora haja melhoras, ocorrem alguns entraves. Dentre esses entraves, a divisão técnica da área de saúde permanece – promovendo uma especialização do saber –, o que resulta em uma fragmentação do ser humano.

### **3 Equipes de saúde e suas atuações**

Há, atualmente, um grande número de artigos sobre a definição de atuação em equipe, através de diversos modelos explicativos; permanece a dificuldade em compreender (na prática e na teoria) a equipe de saúde, bem como os conhecimentos e habilidades necessários para essa atuação. Acreditamos que grande parte dessa dificuldade está relacionada à fragmentação do conhecimento e à supervalorização das especialidades, bem como a alguns saberes em detrimento de outros. Dessa forma, o trabalho em equipe viria como uma estratégia para superar a fragmentação do conhecimento e especialização dos profissionais, pois, por meio do trabalho em equipe, pensa-se ser possível aprofundar conhecimentos, acompanhar a evolução do paciente e desenvolver novas estratégias de ação sobre a realidade (ABUHAB et al., 2005).

Embora o trabalho em equipe faça parte das propostas e diretrizes do SUS,

constata-se, no Brasil, a formação da maioria dos profissionais de saúde ainda pautada no modelo clínico-biológico; poucas são as experiências de trabalho em equipe que possibilitem o aprendizado de um novo paradigma (MATOS; PIRES, 2009; ABUHAB et al., 2005).

Mas, afinal, o que se pode entender por “trabalho em equipe”?

O trabalho em equipe é entendido por Honorato e Pinheiro (PINHEIRO et al., 2007) como uma atuação política, que “produz” atores políticos, abrangendo profissionais, gestores e usuários, sendo que, para essa atuação ser considerada política, deve permear todas as esferas do espaço público.

Para Ceccim (2005 apud PINHEIRO et al., 2007), a atuação em equipe é vista como não hierarquizada, valorizando a constante interação entre os profissionais, para que o trabalho possa se desenvolver de forma coletiva e através de uma atuação política. Nesse tipo de atuação, o centro das ações deixa de ser somente o usuário, passando a ser o usuário, os trabalhadores, a família, a comunidade e segundo uma relação em rede de cogestão.

No entanto a desigual valoração social dos diferentes profissionais acaba sendo, como mencionado acima, um dos principais mantenedores das relações hierárquicas entre eles. Para tanto, faz-se condição, ao se discorrer sobre equipe de saúde, repensar os papéis profissionais dentro das equipes, sendo necessária a superação do modelo médico hegemônico, que prima

pelo destaque ao saber médico e pela separação entre profissionais, usuários dos serviços e comunidade. Vasconcelos considera que discutir um conteúdo revolucionário em equipes de saúde não é suficiente “se o processo de discussão se mantém vertical” (VASCONCELOS, s.d., p. 07), isto é, para que haja um trabalho verdadeiramente em equipe, é necessário que o saber médico não assuma um caráter de verdade absoluta, mas que discuta encaminhamentos junto com os outros profissionais, em uma relação de constante troca de conhecimentos e opiniões.

Para se definir a atuação multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, Iribarry (2003) considera importante definir *disciplina* e *disciplinaridade*. Para o autor, seguindo a proposta de Japiassu (apud IRIBARRY, 2003), *disciplina* pode ser entendida como ciência, enquanto *disciplinaridade* é compreendida como “exploração científica e especializada de determinado domínio homogêneo de estudo” (IRIBARRY, 2003, p. 483).

Fazenda (2002, p. 27) define o conceito de disciplina a partir do documento de Guy Michaud, em 1970: “Conjunto específico de conhecimento com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos, das matérias.”.

Gattás (2006, p. 59) elenca autores que discorrem sobre o termo disciplina como Japiassu (1976), Lenoir, Pais e Heckhausen (1990), Morin (2001) e, faz uma compilação definindo disciplina

como “[...] um conjunto delimitado de conhecimentos progressivos e especializados, que pode conduzir à visão aprofundada de um determinado campo de estudo ou de atuação”.

A discussão aqui proposta sobre atuação *multi*, *pluri*, *inter* ou *transdisciplinar* não pretende se esgotar, mas abrir espaço para reflexão. As definições das *atuações* não apresentam consenso em termos conceituais e, diante disso, foram selecionados alguns autores e é sobre esse foco que se deu o presente trabalho.

#### **a) Multi, pluri e interdisciplinaridade**

Começamos pela análise de dois termos: *multidisciplinaridade* e *pluridisciplinaridade*. Eles são compreendidos por Mendes et al. (2008) como semelhantes e se referindo a uma atuação permeada por várias disciplinas e justaposição delas mesmas – sem resultar em uma atuação coordenada e interação entre os saberes ou espaços de articulação. SAUPE et al. (2005, p. 523), baseado nos trabalhos de Japiassu, define que a “multidisciplinaridade indica uma execução de disciplinas desprovidas de objetivos comuns sem que ocorra qualquer aproximação ou cooperação”. Costa (2007) conceitua multidisciplinaridade como uma oposição de diferentes disciplinas, que não significa necessariamente acordo de método e trabalho em equipe.

Ao historiar o conceito de interdisciplinaridade, Fazenda (1994) esclarece que os primeiros estudos sobre o tema

no Brasil se deram na década de 60 e desencadearam uma série de modismos. A autora explicita que não há um sentido único para o neologismo “interdisciplinaridade”, mas, pontua que o princípio de todas as distinções terminológicas do termo é sempre o mesmo (FAZENDA, 2002).

Para a discussão da interdisciplinaridade, é essencial ter muito cuidado, tendo em vista o modismo, a falta de compreensão e a banalização do termo, que passou a ser de “urgência” nas equipes de saúde. A questão do modismo do conceito já foi abordada por Fazenda (1994) no contexto da educação. Luz (apud COSTA, 2007) define que a *práxis* no campo da saúde pode ser compreendida de forma interdisciplinar somente na metade do século XX, quando o conceito de saúde passa a não se restringir aos aspectos biológicos e ao fato de dar-se início à colaboração de disciplinas como Direito, Psicologia, Ciências Sociais, entre outras no campo da saúde. Faz-se necessário que as disciplinas citadas não se tornem apenas um adendo à visão biológica na saúde. A partir do momento em que o homem passa a ser visto em sua *multidimensionalidade* e *multideterminação*, passa-se a reconhecer a importância de um trabalho interdisciplinar em saúde, pois se entende que os profissionais de saúde não têm uma formação capaz de conseguir abarcar todas as dimensões do homem. “A busca de ações integradas nas práticas de cuidados, a associação de docência e serviços e a questão da

interface entre o biológico e o social passam pelas relações interdisciplinares” (MATOS; PIRES, 2009, p. 2009).

Fazenda (1994) elenca alguns pontos que devem fazer parte de um projeto de capacitação docente para trabalhar com a interdisciplinaridade. São eles: descobrir como engajar o educador no trabalho interdisciplinar; como propiciar formas do educador compreender como se desenvolve a aprendizagem do aluno; como instaurar o diálogo; como incentivar a busca de uma transformação social; como propiciar o diálogo com outras disciplinas.

Apropriando-se desses aspectos levantados por Fazenda (1994), no contexto educacional, podemos pensar que esses elementos também devem estar presentes nos profissionais da saúde, para que ocorra um trabalho interdisciplinar.

Gattás e Furegato (2006) consideram que, para uma atuação interdisciplinar, seja necessário ao profissional transcender a sua área específica de trabalho, abarcando contribuições de outras disciplinas para a compreensão da realidade e do ser humano. Há uma comunicação e discussão entre a pluralidade dos saberes, propiciando interação e articulação. Nessa visão, a comunicação da equipe pode ocorrer da forma mais simples a mais complexa, sendo que a primeira ocorre através da comunicação de ideias, e a segunda, através de uma integração mútua e recíproca como prática cotidiana dialética. Os autores acima problematizam que a interdisciplinarida-

de é um objetivo no trabalho em equipe de saúde, mas ainda não realizado em muitas práticas. Mendes et al. (2008) também faz a constatação acima e complementa relatando que, muitas vezes, as reuniões de equipe acabam sendo vistas como as grandes representantes do trabalho interdisciplinar. No entanto considera-se que essas reuniões terminam se realizando enquanto espaços de reprodução de práticas cristalizadas, em que as discussões acabam se restringindo às especialidades de cada profissão – prática essa presente e, muitas vezes, ensinada desde a nossa formação na universidade.

### **b) Transdisciplinaridade**

Na *transdisciplinaridade*, entende-se que também há um trabalho coletivo, mas que a disciplina em si perde seu sentido, possibilitando a integração das disciplinas: as relações de poder passam a ser horizontais, com coordenação rotativa. É por meio do diálogo horizontalizado entre os saberes que se encontram soluções para problemáticas. Nesse tipo de relação, ações e estratégias para lidar com as questões são mais fáceis de serem visualizadas (BACKES; LUNARDI FILHO; LUNARDI, 2005).

Para Domingues (2005), a forma de organização do conhecimento em uma abordagem transdisciplinar não é a tópica piramidal, nem a tópica ramificada, pois ambas isolam as disciplinas e as mantêm em uma visão hierarquizada do conhecimento. A tópica ramificada se materializa na figura de uma pirâmide e

suas seções, e a segunda, na figura de uma árvore, com seus troncos, raízes e ramos. O autor questiona então qual seria a tópica do conhecimento transdisciplinar e, como resposta, esquematiza que pode ser figurada como uma rede de informática, pois essa figura permite que as ciências se organizem em um sistema aberto, sem a hierarquização.

Para Freire (2005), a base da educação e da democracia é o diálogo, em que a relação educador-educando necessita ser uma relação dialógica. Portanto, quando se fala em atuação interdisciplinar e transdisciplinar, pode-se traçar um paralelo com o método dialógico de Paulo Freire, considerando os profissionais de saúde e população como educadores e educandos em um processo dialético. Para o autor, só é possível promover uma visão de mundo crítica, mediatizada pelo diálogo e seguindo um diálogo em que não haja um educador falando e impondo sua visão de mundo. Freire (1996), ao explicitar seu método de trabalho, discorre sobre a importância de educadores e educandos curiosos, humildes, numa relação horizontal e criadores do processo. Para o autor, a experiência educativa deve superar o técnico e exercitar o seu caráter transformador.

Com relação aos profissionais envolvidos, o objetivo da *transdisciplinaridade* é possibilitar aos profissionais, que fazem parte do processo, compreenderem os fenômenos como um todo.

Mas, como propor ações educativas, políticas e culturalmente renova-

doras? Será possível pensar em ações comunitárias que convirjam para uma renovação das práticas dos profissionais de saúde e dos seus beneficiários? Como pensar no potencial educativo da própria comunidade em sua organização social, política e geográfica para a promoção de práticas de melhoria da qualidade e da atenção à saúde? Bem, para isso, foi necessário compreender o que se entende por *Educação sociocomunitária* e, com certeza, encontramos em Paulo Freire os instrumentos necessários para fundamentar nossas reflexões.

#### 4 Educação sociocomunitária

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) coloca a educação como um direito de todos. Caro (2006) concebe que a educação objetiva prepara o indivíduo para viver e se comunicar na sociedade. Romans et al. (2003, p. 53) definem que “A educação é, além de instrução, aquisição de competências sociais, é participação social”.

Apesar da educação, na concepção desses autores, ir além das questões e influências do sistema escolar, a primeira ideia a que se remete quando se fala em educação ainda é a educação escolar/formal.

Caro (2006), baseada na concepção sobre a educação fora da escola, a educação não formal e a educação social, considera que a educação não formal não pode ser vista como um fim, uma solução, mas um complemento às outras formas de educação, visando con-

tribuir para a formação da consciência do indivíduo e sua forma de se inserir na sociedade. Esse tipo de educação é considerado transformador por possibilitar a conscientização dos envolvidos e atuação sobre a realidade. A cada ano vem ganhando força em consequência do acréscimo da desigualdade social – diante de uma sociedade pseudodemocrática.

Gohn (2008) coloca que a educação formal é projetada, segundo leis. A educação informal tem como método a experiência do cotidiano. A educação não formal tem como metodologia os conteúdos problematizados e emergentes do cotidiano. A autora resume os objetivos da educação não formal como educação para a cidadania, a justiça social, a liberdade, a equidade e para os direitos.

Gohn (2008), portanto, corrobora com a concepção de educação como prática de liberdade de Paulo Freire. Considera que a educação não é feita para os atores, mas junto com estes, mediatizados pelo mundo, em uma relação dialética; sendo que a educação proporciona a emancipação coletiva e individual dos envolvidos.

É a partir dessa visão de educação como prática de liberdade que esta dissertação pensa a educação sociocomunitária em saúde. Caberá ao educador respeitar os saberes socialmente construídos daquela comunidade; respeitar a leitura de mundo do educando e a forma correta de tentar, com o educando e não sobre ele, proporcionar uma

visão mais crítica de mundo e, em especial, das condições de saúde. Por que não estabelecer, segundo Paulo Freire (1996), uma relação entre as políticas públicas de saúde e a experiência social que aqueles indivíduos têm? Partindo da concepção de Freire (2005) sobre educação como uma prática crítica e dialética, não imposta, que implica reflexão dos atores para a transformação da realidade concreta, esta dissertação compreende a educação sociocomunitária no contexto da saúde; compreensão esta que também está presente nos documentos do Ministério da Saúde sobre educação em saúde<sup>1</sup>.

Quando se fala em educação sociocomunitária na/em saúde, a intenção é o rompimento com a educação bancária em prol da educação problematizadora, proposta por Freire. Compreende-se como educação bancária aquela que mantém a ingenuidade dos educandos, mantendo a dominação e alienação, apenas transmitindo valores aos educandos. Ao contrário, a educação libertadora e a problematizadora se dão com a formação de educador e educandos enquanto

sujeitos críticos do processo, em que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79).

O conhecimento e a conscientização são dialógicos, pois através do diálogo é possível mudar o mundo. Freire (2005) considera que a contradição só é possível em espaços onde haja diálogo e é a partir dessa contradição que pode ocorrer a transformação.

Gohn (2008) explicita a importância da escuta e do diálogo para se identificar as necessidades do grupo, abrindo espaço para o debate.

É assim que o educador social atua junto às comunidades, através do diálogo, para ser um dos agentes que constroem o processo participativo; sendo considerado, portanto, um analista-facilitador. Em uma relação dialética, o educador social aprende e ensina junto com a comunidade.

A educação não formal é considerada foco deste trabalho, pois se pode dizer que a educação sociocomunitária normalmente ocorre em ambientes da educação não-formal. A educação sociocomunitária emerge da necessidade de atender os desfavorecidos e marginalizados através do que Lima e Dias (2008) chamam de *mobilização educacional* - mas pode estar presente em qualquer ambiente educacional, pois diz respeito a questões de relações e complementações didáticas.

Embora a educação não formal no Brasil já existisse, o termo só foi utilizado na década de 80, abrangendo: educação

---

<sup>1</sup> Paulo Freire defendia que os trabalhadores e trabalhadoras de saúde deveriam ser desafiados a contribuir ativamente com os usuários de suas ações e serviços na luta pelo direito à saúde. Vemos uma proposta semelhante em “Caderno de Educação Popular e Saúde” (BRASIL, 2007, p. 44) ao sugerir o uso do “conhecimento técnico para a construção da autonomia dos usuários, de seu direito de apropriação do sistema de saúde vigente no país e [...] por seu direito de satisfação com o mesmo”.

popular, atividades recreativas, assistência social, arte e educação para o trabalho. Na década de 60, emergiram mobilizações sociais pelo mundo. Concomitantemente, no Brasil, os protestos surgiram através da União Nacional dos Estudantes e partidos de esquerda que reivindicavam a “valorização da cultura popular associada à educação como a prática da liberdade de Paulo Freire” (LIMA; DIAS, 2008, p. 154).

Historicamente, a proposta da educação sociocomunitária, presente na educação não formal, surgiu da articulação da comunidade civil e religiosa *salesiana* a partir de um programa educacional que objetivou mudanças sociais (GOMES, 2008). Ainda hoje, a educação sociocomunitária é considerada um campo em construção. Mas, para se falar de educação sociocomunitária, é preciso compreender o conceito de comunidade, pois existe uma grande diversidade de definições do termo *comunidade*.

Guareschi (2007) baseia-se na concepção de Marx sobre comunidade, compreendendo-a como um tipo de vida em sociedade em que cada indivíduo mantém sua singularidade e a possibilidade de participar ativamente do grupo.

Gomes (2007, p. 41) a define como “um conjunto de pessoas que estão compartilhando um tempo histórico e um espaço geográfico”. Para que esse espaço se defina como comunidade, é preciso considerar a sustentabilidade econômica dessa comunidade e a linguagem considerada como o meio em que os processos culturais são transmitidos.

Esse local pode ser o palco de tradições, preconceitos e local de resistência a mudanças, ou local potencial de transformação através de uma mudança política.

Considera-se que, para que ocorra a educação sociocomunitária, é preciso que, por meio de processos educativos, a comunidade se articule intencionalmente para buscar e efetivar mudanças. Outro ponto fundamental da educação sociocomunitária é aquele em que um agente externo à comunidade ofereça ou provoque uma proposta de mudança à comunidade. Na primeira, há uma emancipação da comunidade e, na segunda, uma instrumentalização. Em qualquer uma das propostas, é preciso deixar-se claro que o objetivo da educação sociocomunitária não é resolver todas as questões sociais, mas problematizá-las para que a comunidade provoque transformações (GOMES, 2008).

Enfim, a educação sociocomunitária define-se “com uma posição pedagógica libertadora” (CARO, 2006, p. 22) que desenvolve seu trabalho por meio da educação não-formal. A educação comunitária é definida por Romans et al. (2003) como um tipo de educação que atua com os excluídos economicamente da sociedade, objetivando intervir para a organização da comunidade a fim de que esta se conscientize dos seus direitos. Para Gomes (2008), a educação sociocomunitária visa a problematizar a realidade dos envolvidos e a construir articulações políticas que objetivem a transformação da realidade dos envolvidos.

Apesar de sua importância, a formação em educação sociocomunitária no Brasil ainda é tímida e não faz parte dos currículos da maioria das universidades. Contudo vem crescendo a necessidade de profissionais de diversas áreas assumirem responsabilidades referentes à educação sociocomunitária e, dentre esses profissionais, estão os da área de saúde.

### **a) Educação sociocomunitária na saúde**

Faz-se necessário historiar-se que as ações de saúde foram usadas, em diferentes momentos históricos, para o controle social. Os serviços de saúde, que têm sua origem nas reivindicações da população, também se tornaram, em alguns contextos, uma forma de controle do Estado – que usa desse artifício para continuar a manter a alienação da população. Dessa forma, consegue o apoio da população, sem comprometer seus investimentos em áreas para a manutenção do capitalismo (como obras de infraestrutura em prol das grandes empresas). Mas nem tudo se polariza na alienação.

Assim, nas várias experiências de Medicina Comunitária em andamento existem ao mesmo tempo elementos de conscientização e alienação, de libertação e criação de dependência, de tapeação e esclarecimento. Mas, em algumas dessas experiências, a população organizada e os profissionais de saúde identificados com os seus interesses conseguiram conquistar um maior con-

trole de seu funcionamento e foram aos poucos reorganizando suas práticas em saúde (VASCONCELOS, 1997, p. 23).

O Caderno de Educação Popular e Saúde do Ministério da Saúde (BRASIL, 2007), por exemplo, historia que as primeiras experiências populares de educação em saúde no Brasil, na década de 70, basearam-se na pedagogia de Paulo Freire, através de profissionais de saúde.

Até a década de 70, a educação em saúde era do domínio das elites que, ideologicamente, subordinavam as questões de saúde a seus interesses, através de uma prática positivista que ditava valores. A educação em saúde servia para ‘domesticar’ os indivíduos e torná-los mais suscetíveis a aceitar as suas condições de vida e trabalho, sem questionamentos, reduzindo o processo saúde-doença a questões biológicas e individuais (OLIVEIRA; GUEDES, 2008).

A partir da crescente insatisfação popular, devida ao crescimento da economia em dissonância com a piora da qualidade de vida, o Estado se viu obrigado a aumentar investimentos em ações de saúde e educação, entre outras. A alternativa mais rápida e barata para o momento foi o modelo da medicina comunitária, que se pauta na utilização de técnicas simplificadas, com o investimento em ações preventivas e com a participação da população – o que hoje é conhecido como *Serviços de Atenção Primária à Saúde*. Com o passar do tempo, os investimentos se tornaram escassos, e houve uma desmotivação dos profissionais envolvidos. Como con-

sequência desse descontentamento, na década de 80 iniciou-se um movimento com profissionais e população para a criação de uma medicina comunitária reformulada.

Na década de 80, houve também a criação do SUS, em que experiências pontuais de educação comunitária em saúde deram lugar a movimentos sociais que reivindicavam e reivindicam mudanças globais nas questões de saúde, o que trouxe algumas limitações. Passou-se a tentar incorporar ao SUS as ações e metodologia da educação popular, para reorientar as políticas públicas. As práticas de educação e promoção de saúde passaram a ser assumidas pelo Estado.

De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2009), o artigo 200 da Constituição Federal de 1988, em seu inciso III, estabelece como responsabilidade do SUS ordenar a formação na área da Saúde – o que significa que o SUS deve se responsabilizar pelas ações da educação em saúde.

Com essa mudança, as experiências até então localizadas e saúde em comunidades passou a se vincular às instituições estatais, abrangendo uma área muito maior. Mas isto resultou na necessidade de assessorias para as lideranças dos movimentos sociais no quesito “elaboração de subsídios para projetos de lei” (VASCONCELOS, s.d., p. 9). Com o aprimoramento dessas equipes, a relação com a comunidade tornou-se cada vez mais distante, o que fez com que esta somente se envolvesse em momentos de grande mobilização

social (VASCONCELOS, s.d.). Nesse período, houve o que Vasconcelos (s.d.) denominou de “cooptação dos movimentos sociais”.

A partir da década de 90, constata-se que técnicos de saúde continuam atuando em espaços não institucionais. Também profissionais, em algumas instituições de saúde, buscam articular a metodologia da educação popular no serviço público (VASCONCELOS, s.d.).

Nesse período, no Rio de Janeiro, durante o Simpósio Interamericano de Educação para a Saúde, organizado pela Organização Panamericana pela saúde (OPAS), criou-se através dos trabalhadores de saúde, lideranças comunitárias e pesquisadores; o Movimento de Educação Popular e Saúde objetivou debater educação em saúde, concebendo saúde a partir de um enfoque social, cultural e educativo no âmbito individual e coletivo. O movimento propõe a educação popular como norte teórico e metodológico do SUS, propiciando um instrumento de gestão participativa (VASCONCELOS, 2004).

O Ministério da Saúde preconiza ações populares de educação em saúde embasadas pelo método Paulo Freire, pois a educação popular em saúde trabalha com o método dialógico e participativo de Paulo Freire e, conseqüentemente, busca um usuário crítico, ciente de “direitos e autor de sua trajetória de saúde e doença” (BRASIL, 2007, p. 7), usuários esses que foram historicamente excluídos da possibilidade de participação crítica na sociedade.

O que torna singular a prática da educação popular em saúde é optar pela cultura e pelo saber popular para possibilitar uma transformação. Essa transformação se dá em uma relação horizontal entre o profissional erudito e a comunidade, isto é, numa educação que se desenvolve na prática, reflexão e ação (FREIRE, 2005).

Um dos pilares fundamentais da educação popular é colocar como ponto de partida do processo pedagógico as experiências e saberes acumulados dos envolvidos. Nesse sentido, os atores são os agentes eruditos (profissionais de saúde, professores, etc.) e os agentes sociais do povo. O campo da educação popular é permeado pela articulação entre várias categorias profissionais, em um projeto *inter* e *transdisciplinar*. De acordo com Backes, Lunardi Filho e Lunardi (2005), Paulo Freire explicita como eixo central do trabalho transformador de educação popular a noção de equipe.

Vasconcelos (2004) considera extremamente importante o investimento na capacitação profissional e na infraestrutura da instituição para que tornem viáveis as ações educativas. Propiciar a educação dos trabalhadores é essencial para a gestão participativa do SUS. O que se observa na prática é que, quando não há este tipo de investimento, o modelo normativo e biocêntrico de educação em saúde torna-se hegemônico.

Percebe-se a dificuldade das equipes para formar uma equipe técnica de saúde, em decorrência de formações técnicas específicas, que foram, ao longo

do tempo, tradicionalmente trabalhando de forma individualizada. No trabalho em equipe, as pessoas criam altas expectativas em relação ao outro, e o conflito é eminente – já que são diferentes especificidades, com infinitas maneiras de ver e enfrentar as questões. “Só mesmo uma equipe em que a maioria tenha um ideal e uma proposta política semelhante é que consegue superar essas dificuldades” (VASCONCELOS, 1997, p. 62).

Em toda profissão que implica relações humanas, conseqüentemente, há um processo educacional. Já que o objetivo do trabalho em equipe é buscar pela promoção, não se deve ignorar a questão da prevenção nas ações da própria instituição. O correto seria estarmos na comunidade ao invés de tentar fazer um trabalho imediatista.

Entende-se que, para que os conflitos inerentes na relação sejam resolvidos, é preciso que haja um limite no número de atendimentos, preservando-se os espaços das reuniões em equipe (que devem ser periódicas) o que, muitas vezes, vai de encontro com o interesse do Estado, que prima pela produtividade.

Há um grande valor educativo nas consultas individuais que devem ser preservadas, mas há também algumas limitações nesse espaço. Considera-se que as formas coletivas de atendimento suprem essas limitações e contribuem para o processo político educativo. Vasconcelos (1997) pontua algumas ações importantes com essa proposta – dentre essas ações está a palestra. As palestras versam sobre assuntos de interesse da

comunidade, que não somente recebem orientações, mas buscam também um espaço para o diálogo (comunidade e equipe técnica), que busca ações coletivas da população. Outra forma de ação é a consulta coletiva, que pode ocorrer quando há questões e problemáticas em comum a serem trabalhadas.

Por fim, acreditamos que a educação sociocomunitária, ainda, vem se desenvolvendo como uma grande área da educação.

### ***b) Promoção de saúde e a Educação sociocomunitária***

Deve-se salientar aqui a lacuna deixada pela carência de uma educação formal para a permanente capacitação do profissional em saúde. É a falta de um instrumento capaz de possibilitar a maturidade teórica e prática – bem como a conscientização do papel social de um profissional da saúde – sobre a realidade dos envolvidos em torno dessas mesmas práticas cotidianas de promoção à saúde.

Apesar dos limites teóricos das respostas (falta de uma fundamentação mais conceitual) é possível averiguar a mudança paradigmática vivida pelos profissionais da saúde.

Percebe-se a necessidade, por parte dos profissionais da saúde, de articular ações que promovam a prevenção e a reabilitação da saúde, isto é, de propiciar as condições necessárias à saúde, tanto focadas no indivíduo quanto na comunidade: é a atenção à saúde com a finalidade de promover uma maior

qualidade de vida. Há, portanto, a necessidade da construção de estratégias e de políticas no campo da formação e desenvolvimento, na perspectiva de ampliação da qualidade da gestão, da qualidade e do aperfeiçoamento da atenção integral à saúde, do domínio popularizado do conceito ampliado de saúde (BRASIL, 2004, p. 11).

Observam-se, ainda, sem o rigor teórico de uma compreensão mais bem elaborada, concepções de “educação em saúde” e de “trabalho em equipe” – dentro da perspectiva do homem em sua *totalidade* – que apontam para a necessidade da construção de estratégias para a promoção, a prevenção da saúde e um trabalho *interdisciplinar* entre os profissionais da área.

O trabalho interdisciplinar (e *transdisciplinar*) exige mudanças e desafios (como as relatadas pelos entrevistados) inerentes à própria convivência social no local de trabalho: são as dificuldades da passagem de uma mentalidade de trabalho individualizado para a prática do profissional na perspectiva da coletividade. Como ressalta Pinho, apesar de ainda existir “muitos modelos conceituais demonstrando a importância do trabalho em equipe, há ainda muita confusão acerca dos conhecimentos, habilidades e atitudes que compreendam a sua dinâmica” (PINHO, 2006, p. 70).

Para Pinho, outro problema para a realidade dos trabalhos *inter*, *multi* ou *transdisciplinares* está na própria falta de engajamento dos profissionais envolvidos, isto é, nos limites em se

refletir e exercer o trabalho em equipe. “Eles não se sentem engajados com os profissionais que fazem parte da equipe multidisciplinar” (PINHO, 2006, p. 73).

De acordo com Iglesias e Dalbello-Araújo (2011), pode-se compreender promoção em saúde de duas diferentes formas. A primeira proposta, defendida por Leavell e Clark (apud IGLESIAS; DALBELLO-ARAÚJO, 2011), é sinônimo de prevenção primária, relaciona-se a fatores ligados a doenças, na qual é papel do profissional transmitir conhecimentos técnicos para manter as pessoas livres das doenças.

A segunda proposta, de acordo com Iglesias e Dalbello-Araújo (2011), equipara promoção da saúde com educação em saúde e promove saúde com a participação de profissionais de saúde e comunidade.

## 5 Considerações finais

A partir do objetivo proposto de estudar a prática interdisciplinar no atendimento dos profissionais da saúde e verificar se os profissionais estão cientes do que é educação em saúde e seus papéis como educadores em saúde, considera-se que ainda há um grande caminho pela frente, pois estamos longe da clareza do papel de educador em saúde dentro de uma equipe interdisciplinar. Entende-se, pautada nas ideias de Paulo Freire, que: 1) o profissional da saúde deve ser aquele que se constitui enquanto pessoa, não apenas comprometido com teorias ou ideias, mas, sobretudo, com-

prometido com a vida e com o pensar sobre a vida, mergulhado na realidade e partindo dela; 2) como um esforço pessoal e coletivo de instaurar e promover uma prática organizada de promoção e reflexão do seu papel de profissional da saúde diante da comunidade em que se encontra; é o esforço de reconhecer seu potencial transformador. Todos são chamados, ou ao menos provocados de alguma forma, a optarem, decidirem e se comprometerem com a realidade.

Acredita-se que as dificuldades devem ser o estímulo necessário ao enfrentamento dos desafios para a promoção da humanização do sistema de saúde no Brasil e ao resgate da crença na capacidade coletiva e dialógica (sem eliminar os conflitos e as diferenças resultantes das múltiplas maneiras de apreender a realidade) de problematizar a realidade e, jamais pelo isolamento, reassumirem a capacidade de renovar e revitalizar as condições de diálogo.

Este trabalho quis mostrar que a partir do mundo vivido pelos profissionais de saúde (deste mundo, desta realidade que é a matéria prima para o trabalho de *humanização*) e por aqueles que buscam seus serviços é que a intersubjetividade, com todos os seus desafios, a atitude (corajosa) crítica e a possibilidade de *reconstruir* poderão encontrar espaço concreto no movimento histórico das práticas e dos saberes da área de saúde em nosso país os quais incessantemente constroem-se dia a dia. O diálogo não é apenas sustentado por palavras, mas pela *práxis*, não neces-

sariamente por grandes revelações ou grandes atos revolucionários, mas pela transformação diária da apreensão de si, do outro e de seu entorno. Afinal, existir é tomar posições!

## Referências

ABUHAB, Deborah; SANTO, Anedith B. A. P.; MESSEMBERG, Carlos B.; FONSECA, Rosa M. G. S. O trabalho em equipe multiprofissional no CAPS III: um desafio. *Rev. Gaúcha Enferm.*, Porto Alegre, RS, 26(3): 369-80, dez. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/RevistaGau-chadeEnfermagem/article/view/4567>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

ALBUQUERQUE, Carlos M. S. A.; OLIVEIRA, Cristina P. F. Saúde e doença: significações e perspectivas em mudança. *Millenium*, 25, 2002. Disponível em: <[www.ipv.pt/millenium/millenium\\_25/25\\_27.htm](http://www.ipv.pt/millenium/millenium_25/25_27.htm)>. Acesso em: 8 maio 2011.

ALMA-ATA. *Declaração de Alma-Ata*. Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde. URSS, 1978. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/coletiva/uploadArq/Alma-Ata.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2011.

ARAÚJO, Marize Barros Souza; ROCHA, Paulo Medeiros. Trabalho em equipe: um desafio para a consolidação da estratégia de saúde da família. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(2), p. 455-464, 2007.

BACKES, Dirce Stein; LUNARDI FILHO, Wilson Danilo; LUNARDI, Valéria Lerch. A construção de um processo interdisciplinar de humanização à luz de Freire. *Texto Contexto Enferm.*, Florianópolis, v. 14, n. 3, set. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010407072005000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010407072005000300015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 de mai de 2011>.

BRASIL. Ministério da Saúde. Brasil. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. *Política Nacional de Educação Permanente em Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. *Política de Educação e Desenvolvimento para o SUS*. Caminhos para a Educação Permanente em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. *ABC do SUS*. Brasília: Ministério da Saúde, 1990.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Caderno de educação popular e saúde*. Brasília, 2007. 160 p. (Série B: Textos Básicos de Saúde).

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, Seção II. DA SAÚDE. Art. 196. 1988. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/constituicao\\_saude\\_idoso.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/constituicao_saude_idoso.pdf)>. Acesso em: 2 jul. 2011.

BUSS, Paulo Marchiori. Promoção de saúde da família. *Revista Brasileira de Saúde da Família*, v. 2, n. 6, p. 50-60, 2002.

CARO, Sueli Maria Pessagno. Os fundamentos da educação social para uma educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, ano 08, n. 15, 2006.

COSTA, Rosemary Pereira. Interdisciplinaridade e equipes de saúde: concepções. *Mental*, Barbacena, MG, ano V, n. 8, p. 107-124, jun. 2007. Disponível em: <[bvsalud.org/pdf/mental/v5n8/v5n8a08.pdf](http://bvsalud.org/pdf/mental/v5n8/v5n8a08.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2011.

COSTA, Ricardo César Rocha. Descentralização, financiamento e regulação: a reforma do sistema público de saúde no Brasil durante a década de 1990. *Revista Sociol. Polít.*, Curitiba, n. 18, p. 49-71, jun. 2002.

DOMINGUES, Ivan (Org.). *Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=ZvHgARIP2fIC&oi=fnd&pg=PA12&dq=Conhecimento+e+Transdisciplinaridade+&ots=NheX6rJTD6&sig=iKVAkqzkiwq3geCcWrdag0n0#v=onepage&q=Conhecimento%20e%20Transdisciplinaridade&f=false>>. Acesso em: 11 mar. 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro – efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 2002. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=peIiJBfTn4C&oi=fnd&pg=PA7&dq=+ivani+fazenda&ots=tdDFr1smQ&sig=cqGh6AlbmTE7zReOiZClufr77M#v=onepage&q=ivani%20fazenda&f=false>>. Acesso em: 11 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1994. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=IESxUjsjE9YC&oi=fnd&pg=PA9&dq=disciplinaridade+ivani+fazenda&ots=-7tUuagmgK&sig=UqVGsLs1SeSZhy5UbEzJTXC1VTA#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 11 mar. 2012.

FORTUNA, Cinira Magali; MISHIMA, Silvana Martins; MATUMOTO, Silvia; PEREIRA, Maria José Bistafa. O trabalho em equipe no programa de saúde da família: reflexões a partir de conceitos do processo grupal e de grupos operativos. *Revista Latino-am Enfermagem*, 13(2): 262-8, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GATTÁS, Maria Lúcia Borges. *Interdisciplinaridade – formação e ação na área da saúde*. Ribeirão Preto, SP: Holos, 2006. 200 p.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. Interdisciplinaridade: uma contextualização. *Acta Paul. Enferm.*, v. 19, n. 3, p. 322-327, 2006.

GOHN, Maria Glória. Educação não formal e o educador social. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, SP, ano X, n. 19, p. 121-140, 2º semestre 2008.

GOMES, Paulo Tarso. Educação sócio-comunitária: delimitações e perspectivas. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, SP, ano X, n. 18, p. 43-64, 1º semestre 2008.

\_\_\_\_\_. Filosofia e educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, SP, ano IX, n. 17, p. 39-48, 2º semestre 2007.

GUARESCHI, Pedro. Relações comunitárias. Relações de dominação. In: CAMPOS, R. H. F. (Org.). *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HEIDEMANN, Ivonete Teresinha Schulter Buss. *A promoção de saúde e a concepção dialógica de Freire: possibilidades de sua inserção e limites no processo de trabalho das equipes de Saúde da Família*. 2006. 296 p. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública) – USP-Ribeirão Preto, SP, 2006.

IGLESIAS, Alexandra; DALBELLO-ARAÚJO, Maristela. As concepções de promoção da saúde e suas implicações. *Cad. Saúde Colet.*, Rio de Janeiro, 19 (3): 291-8, 2011. Disponível em: <[http://www.iesc.ufrj.br/cadernos/images/csc/2011\\_3/artigos/csc\\_v19n3\\_291-298.pdf](http://www.iesc.ufrj.br/cadernos/images/csc/2011_3/artigos/csc_v19n3_291-298.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2011.

IRIBARRY, Isac Nikos. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), p. 483-490, 2003.

LIMA, Paulo Gomes; DIAS, Izabel Carvalho Gonçalves. Educação não-formal: um intertexto sobre sua caracterização. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, SP, ano X, n. 19, 2008. Disponível em: <[http://www.am.unisal.br/pos/StrictoEducacao/revista\\_ciencia/EDUCACAO\\_19.pdf#page=141](http://www.am.unisal.br/pos/StrictoEducacao/revista_ciencia/EDUCACAO_19.pdf#page=141)>. Acesso em: 15 abr. 2011.

MATOS, Eliane; PIRES, Denise Elvira. Pires de. Práticas de cuidado na perspectiva interdisciplinar: um caminho promissor. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 18(2): 338-46, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v18n2/18.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

MEDEIROS, Patrícia Flores; BERNARDES, Anita Guazzelli; GUARESCHI, Neuza M. F. O conceito de saúde e suas implicações nas práticas psicológicas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 21, n. 3, p. 263-269, set./dez. 2005.

MENDES, Jussara Maria Rosa; LEWGOY, Alzira Maria Baptista; SILVEIRA, Esalva Carvalho. Saúde e transdisciplinaridade: mundo vasto mundo. *Revista Ciência & Saúde*, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 24-32, jan./jun. 2008.

OLIVEIRA, Daniely Alvim; GUEDES, Heloísa Helena Silva. Quando a educação alia-se à saúde: o desenvolvimento da estratégia de educação em saúde nas ações do Núcleo de Atendimento Especializado à criança escolar – NEACE/LESTE. *Libertas*, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 110-138, jan./jun. 2008. Disponível em: <[www.uflf.br/revistalibertas/files/2011/02/artigos\\_06\\_8.pdf](http://www.uflf.br/revistalibertas/files/2011/02/artigos_06_8.pdf)>. Acesso em: 6 jun. 2011.

OLIVEIRA, Daniely Alvim. A “nova” saúde pública e a promoção da saúde via educação: entre a tradição e a inovação. *Rev Latino-am Enfermagem*, 13(3):423-31, maio/jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n3/v13n3a18.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2011.

PINHEIRO, Roseni; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; MATTOS, Ruben Araújo. *Trabalho em equipe sob o eixo da integralidade: valores, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: IMS/ UERJ/CEPESC/ABRASCO, 2007. 208 p.

PINHO, Márcia Cristina Gomes. Trabalho em equipe de saúde: limites e possibilidades de atuação eficaz. *Ciência e Cognição*, v. 8, p 68-87, jul. 2006. Disponível em: <[www.ciencia-secognicao.org](http://www.ciencia-secognicao.org)>. Acesso em: 3 abr. 2011.

QUEIROZ, Marcos S. *Saúde e doença: um enfoque antropológico*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

ROMANS, Merce; PETRUS, Antoni; TRILLA Jaume. *Profissão educador social*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAUPE, Rosita; CUTOLO, Luiz Roberto Agea; WENDHAVSEN, Agueda, Lenita Pereira; BENITO, Glays Amélia Vélez. Competência dos profissionais da saúde para o trabalho interdisciplinar. *Interface – Comunic, Saúde, Educ.*, v. 9, n. 18, p. 521-36, set./dez. 2005.

SCHERER, Magda Duarte Anjos; PIRES, Denise; SCHWARTZ, Yves. Trabalho coletivo: um desafio para a gestão em saúde. *Rev. Saúde Pública*, 43(4): 721-725, 2009.

SEGRE, Marco; FERRAZ, Flávio Carvalho. O conceito de saúde. *Rev. Saúde Pública*, 31 (5), 1997. Disponível em: <[www.scielosp.org/pdf/v31n3/2334.pdf](http://www.scielosp.org/pdf/v31n3/2334.pdf)>. Acesso em: 5 jul. 2011.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. *Educação popular nos serviços de saúde*. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 14(1):67-83, 2004.

\_\_\_\_\_. Surgimento, crise e redefinição da educação popular em saúde. (s.d.) Disponível em: <[www.abrasco.org.br/grupos/arquivos/20070516222646.doc](http://www.abrasco.org.br/grupos/arquivos/20070516222646.doc)>. Acesso em: 1º jul. 2011.

**Recebido em abril de 2014**

**Aprovado para publicação em agosto de 2014**

# Estudo bibliométrico sobre educação do campo para jovens e adultos deficientes

## *Bibliometric study on rural education for disabled youth and adults*

Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves\*

Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi\*\*

\* Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Bolsista do Observatório da Educação – CAPES, São Carlos, SP, Brasil.  
E-mail: taisaliduenha@gmail.com

\*\* Doutora em Educação pela UFSCar, Professora Associada do Departamento de Ciência da Informação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, São Carlos, SP, Brasil, Pesquisadora do CNPq.  
E-mail: dmch@ufscar.br

### Resumo

Neste artigo, focalizamos a produção científica acadêmica brasileira sobre a Educação do Campo (EC) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como subsídio para estabelecer a relação com a Educação Especial (EE) visando reconhecer a existência de pesquisas que retratem a preocupação da escolarização de jovens e adultos do campo com deficiência. Do ponto de vista metodológico, o estudo está ancorado na Bibliometria, recurso que permite analisar a produção científica de uma área de conhecimento ou tema específico a ser investigado. Apesar da interface entre EJA, Educação do Campo e Educação Especial estar presente na realidade educacional brasileira, os resultados obtidos indicaram uma lacuna na produção científica nacional haja vista o baixo percentual de trabalhos acadêmicos com esse enfoque.

### Palavras-chave

Educação Especial. Educação do Campo-EJA. Bibliometria.

### Abstract

This article focuses on the scientific production on Rural Education (CE) and the Education of Youth and Adults (EJA) as support to establish the relationship with the Special Education (EE) in order to recognize the existence of research that reflect the concern with the schooling youth and adults with disabilities in the field. From the methodological point of view the study is anchored on Bibliometrics, resource that allows you to analyze the scientific production of an area of knowledge or specific theme to be investigated. Despite the interface between EJA, Rural Education and Special Education being present in the Brazilian educational reality, the results indicated a gap in scientific production in view of the low percentage of academic papers with this focus.

### Key words

Special Education. Rural Education. Bibliometrics.

## **Educação do Campo, Educação de Jovens Adultos e Educação Especial**

Nascida pela luta dos trabalhadores do campo em defesa de “política educacional emancipatória para o campo brasileiro”, em uma clara “indicação deste processo que está em curso – com fluxos e refluxos, mas em curso” (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 577), a Educação do Campo tem como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica, e é destinada aos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008a).

A adequação do projeto institucional das Escolas do Campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, junto com a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal estão estipuladas no Art. 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

Com relação à interface da Educação do Campo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma “deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos

construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008b, p. 17).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é amparada por uma política compensatória destinada a uma população que foi excluída da escola por diversos motivos (GONÇALVES, 2012). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394/96 contempla a Educação de Jovens e Adultos por meio de melhor adequação às novas exigências sociais e, dentre algumas alterações significativas, podemos citar: idade mínima de 15 anos para frequentar o ensino fundamental e 18 para o ensino médio, defendendo também o uso de didática apropriada às características dos educandos, condições de vida e trabalho. Ainda de acordo com a LDB (9394/96), em seu artigo 37, “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”.

De acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Sendo assim, alunos com deficiência que não tiveram acesso ou foram excluídos dos espaços educacionais têm o direito à escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como qualquer outro jovem ou adulto nessa condição. Em reforço a esse argumento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) assevera

que as ações da Educação Especial na modalidade EJA e educação profissional

[...] possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social. (BRASIL, 2008b, p. 17).

Caiado e Meletti (2011, p. 102-103) verificaram, por meio dos indicadores educacionais brasileiros, a realidade da Educação Especial para as pessoas com deficiência que residem no campo e destacam que

[...] há crianças e jovens com deficiência frequentando escolas do campo, mas há também uma quantidade significativa de alunos com deficiência que para estudar necessitam se deslocar do campo para a cidade.

As autoras mencionam ainda que as matrículas de alunos com deficiência auditiva, visual e física que residem e estudam no campo são maiores na EJA que os da modalidade Especial de ensino. Entretanto, as matrículas de alunos com deficiência intelectual se concentram na Educação Especial. Outro dado importante que as autoras mostram é que a maioria de alunos com deficiência intelectual que residem no campo se desloca até a cidade para estudar na EJA. Vale destacar, que os “alunos com deficiência que residem no campo e estudam na cidade indica uma condição que pode ser considerada precária em se tratando de acesso à escola” (CAIADO; MELETTI; 2011, p. 102).

Por sua vez, ao tratar de alunos com necessidades educacionais especiais que vivem em áreas rurais, Marcoxia (2010, p. 4) afirma que há um desinteresse do poder público pela educação dessa população e, dentre as dificuldades encontradas por esses estudantes para frequentar a escola, destacam-se: “lugares de difícil acesso, estradas precárias e utilização do transporte escolar por longas distâncias e sem adaptação”.

Com relação à produção acadêmica sobre a escolarização de alunos na EJA, Siems (2011) realizou levantamento da produção científica sobre esse tema, mostrando que essa produção gira em torno de dois grandes temas: as fragilidades das estruturas da EJA no atendimento educacional de pessoas com deficiência e dificuldades vivenciadas nos serviços da Educação Especial para oferecer atividades escolares à população jovem e adulta. A conclusão da autora é que há necessidade de pesquisas que envolvam a questão da escolarização da pessoa jovem e adulta com deficiência, pois há lacuna de estudos que contemplem como se dá a aquisição do conhecimento para pessoas com diferentes situações de deficiência.

Em um dos poucos trabalhos recentes existentes sobre esta temática, Gonçalves e Meletti (2011) reiteram os achados anteriormente citados: aumento das matrículas da pessoa com deficiência na EJA; a baixa escolaridade da pessoa com deficiência; preparação alienada desses sujeitos para o mercado de

trabalho e ausência de diretrizes claras e propostas pedagógicas consistentes para o aluno com deficiência na EJA. As autoras indicam uma tendência crescente nas matrículas de alunos com deficiência na EJA no Brasil, sobretudo de alunos com deficiência intelectual, destacando que essas matrículas estão concentradas nas séries iniciais (de 1ª a 4ª série) da EJA. Na visão de Meletti e Bueno (2011), isso parece ser um problema localizado na educação básica brasileira, pois, mesmo com o aumento das matrículas em geral, os níveis de aprendizagens são baixos, ocorrendo, então, o retorno à escolarização por meio dessa modalidade.

Essas considerações permitem constatar que a EJA, a Educação Especial e a Educação do Campo são temas de interface. No entanto pouco se conhece a respeito da existência de pesquisas que abordem essas duas modalidades de educação no contexto da Educação Especial, o que motivou a realização de uma pesquisa com essa finalidade.

Em vista disso, este artigo apresenta os resultados de um estudo que se propôs a investigar o estado da arte das pesquisas acadêmicas com essa interface realizadas no país, de modo a contribuir para o avanço do conhecimento científico no campo da Educação Especial. Além dessa introdução, que apresenta os principais aspectos relacionados à Educação do Campo, EJA e Educação Especial, o artigo está organizado em mais quatro partes que tratam, respectivamente, do percurso metodológico e apresentam os resultados obtidos.

## Percurso metodológico

Optou-se pelo estudo bibliométrico, por possibilitar a construção de indicadores destinados a avaliar a produção científica. De acordo com Silva, Hayashi e Hayashi (2011, p. 113-114) “a análise bibliométrica é um método flexível para avaliar a tipologia, a quantidade e a qualidade das fontes de informação citadas em pesquisas” e ressaltam que “o produto da análise bibliométrica são os indicadores científicos dessa produção”.

A fonte de dados da pesquisa foi o Banco de Teses da CAPES que tem acesso livre e fornece resumos sobre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país a partir de 1987, por meio de buscas por autor, título e assunto. O critério de escolha dessa base de dados justifica-se pelo fato de que o Banco de Teses da Capes

[...] constitui-se em uma fonte de pesquisa abrangente, bem como em um instrumento relevante de divulgação do conhecimento científico brasileiro. (VIEIRA; MACIEL, 2007, p. 353).

Para o registro dos dados coletados, foram utilizados protocolos de registro de dados bibliométricos elaborado por Hayashi et al. (2011) no formato de uma planilha Excel. Nesses protocolos, constam campos específicos, tais como: termo de busca, autor(es), título do trabalho, orientador(es), título do periódico, imprensa (volume, número, páginas), ano de publicação, nível do trabalho (mestrado, doutorado,

mestrado profissionalizante), IES, região, linha de pesquisa, área de conhecimento, palavras-chave, resumo, além de um campo para registro da presença ou ausência nos trabalhos de atendimento educacional ao deficiente.

A princípio, foram definidas, como critério de inclusão, as teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses da Capes, independente de um período temporal pré-estabelecido; e, como expressões de busca: “Educação do campo EJA”, “Educação do campo de jovens e adultos deficientes”, “Educação do campo EJA deficientes”, “Educação do campo EJA deficiência”, “Educação de jovens e adultos deficientes”.

O resultado inicial dessa coleta apontou a existência de 226 trabalhos. Em seguida, desse total registrado no protocolo de teses e dissertações, foram buscados os textos completos em bibliotecas digitais das instituições em que os trabalhos foram defendidos e também na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica

do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (BDTD/IBICT/MCT) e no Portal Domínio Público.

A leitura dos títulos dos trabalhos, os resumos e textos integrais deram condições de verificar a presença ou ausência do enfoque sobre o atendimento educacional de jovens e adultos deficientes que vivem no campo, bem como de outros aspectos das pesquisas realizadas que sejam de interesse desse trabalho. Assim, após a exclusão dos registros duplicados e daqueles que não se enquadravam no escopo da pesquisa, o *corpus* final pesquisado resultou em 42 trabalhos.

### Os achados da pesquisa

Dos 42 trabalhos identificados no banco de teses da Capes/MEC, verificou-se que cobrem o período compreendido entre 2003 e 2012, sendo seis teses de doutorado, 35 dissertações de mestrado e uma dissertação de mestrado profissionalizante. A distribuição anual e por nível desses trabalhos pode ser observada na Tabela 1

**Tabela 1** - Distribuição anual e por nível das teses e dissertações

Ano	Mestrado	Doutorado	Mestrado Profissionalizante	Total
2003	4	0	0	4
2004	2	1	0	3
2006	1	2	0	3
2007	5	0	0	5
2008	4	1	0	5
2009	3	0	1	4
2010	4	2	0	6
2011	8	0	0	8
2012	4	0	0	4
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>42</b>

Fonte: Banco de Teses da CAPES; BDTD/IBICT. Elaboração das autoras.

Os resultados mostram, portanto, que a temática pesquisada é recente, cobrindo um período de nove anos, e que ao longo dos anos o total de trabalhos manteve-se com poucas oscilações sendo observado um ligeiro crescimento apenas no ano de 2011.

Esses 42 trabalhos foram defendi-

dos em 26 instituições de ensino superior, das quais 25 possuem vinculação administrativa federal, 8 estadual e 9 particular, e estão localizadas nas regiões Centro-Oeste (2); Norte (3); Nordeste (9); Sudeste (15) e Sul (14) do país. A Tabela 2 permite visualizar a distribuição dos trabalhos por instituição.

**Tabela 2** – Distribuição dos trabalhos por instituição

IES	Trabalhos
UFSC	4
UFES; UFPB/João Pessoa; USP (3 trabalhos cada)	9
PUC-SP; UEL; UEM; UFCE; UFMG; UFPA; UNIMEP (2 trabalhos cada)	14
FURG; PUC-RS; UFAM; UFBA; UFMS; UFPEL; UFRN; UFS; UNB; Unesp; UNICAP; UNIGRANRIO; UNISINOS; UTP, UFSCar (1 trabalho cada)	15
<b>Total</b>	<b>42</b>

Fonte: Elaboração das Autoras - Banco de Teses da CAPES

Também foi possível observar que a maioria desses trabalhos estão vinculados a Programas de Pós-Graduação da área de Educação (33), entre os quais apenas um de Educação Especial. Os demais Programas são: Agriculturas Amazônicas (2), Psicologia Social (1) e Psicologia Clínica (1), Linguística Aplicada (1), Ciências da Linguagem (1), Educação Ambiental (1), Geografia (1) e Ensino de Ciências (1).

Quando se investigou o gênero em relação à autoria dos trabalhos, verificou-se a preponderância feminina tanto em relação à autoria (30 mulheres e 12 homens) quanto em relação à orientação (32 mulheres e 11 homens). Esses resultados sustentam os argumentos de que, em determinadas áreas de

conhecimento, ocorre o processo de feminização da ciência, e a Educação é uma delas, conforme corroboram estudos sobre a participação feminina na ciência (RIGOLIN; HAYASHI; HAYASHI; 2013).

Após esse breve panorama a respeito dos parâmetros bibliométricos em relação à distribuição temporal e geográfica, de gênero, vinculação institucional e administrativa do *corpus* documental analisado, nos próximos tópicos são expostas as análises dos trabalhos em relação à interface Educação Especial-Educação de Jovens e Adultos (EE-EJA), Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo (EJA-EC) e Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo (EE-EJA-EC).

## Estudos sobre o aluno com deficiência na EJA

Do *corpus* documental analisado, foi possível observar que 18 trabalhos, o que corresponde a 42,8% do total (42), contemplam a interface Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EE-EJA), enfocando a escolarização de

jovens e adultos com deficiência nessa modalidade de ensino. Dessas, três são teses de doutorado (D), 14 são dissertações de mestrado (M), e uma é dissertação de mestrado profissionalizante (MP), defendidas em 14 Programas de Pós-Graduação do país entre 2003 e 2012, conforme dados do Quadro1.

Autores	Nível	Orientadores	Instituição/ Programa	Ano de defesa
Mirella V. A. T. Fonseca	M	Alexandra Ayach Anache	UFMS / Educação	2003
Eneida Maria Gondim	M	Virgínia C. S. F. Alves	UNICAP / Ciências da Linguagem	2004
Roberta Roncali Maffezoli	M	Maria Cecília Rafael de Góes	UNIMEP / Educação	2004
Elsa Midori Shimazaki	D	Maria Silvia Cárnio	USP / Educação	2006
Dayane Rodrigues Xavier	M	Maria Cecília C. Ferreira	UNIMEP / Educação	2007
Katiuscha Lara Genro Bins	M	Claus Dieter Stobäus	PUC-RS / Educação	2007
Josefa F. de Sena Freitas	M	Nerli Nonato Ribeiro Mori	UEM / Educação	2008
Leonardo Lopes da Silva	M	Yvette Piha Lehman	USP / Psicologia Social	2008
Marcia de C. O. G. Soléra	M	Maria Lúcia de A. Andrade	USP / Psicologia Clínica	2008
Carlos Henrique Creppe	MP	Zenildo B. de Moraes Filho	UNIGRANRIO / Ensino de Ciências	2009
Valdemir C. da Silveira	M	Regina Lúcia G. Luz de Brito	PUC-SP / Educação (Currículo)	2009
Jose A. de Oliveira Bentes	D	Maria Cristina P. I. Hayashi	UFSCar/ Educação Especial	2010
Fabiana Lasta Beck Pires	D	Magda Floriana Damiani	UFPEL / Educação	2010
Maria da C. B. Varella	M	Luzia G. dos Santos Silva	UFRN / Educação	2011
Taísa G. G. L. Gonçalves	M	Silvia Marcia Ferreira Meletti	UEL / Educação	2012
Moema K. O. Santana	M	Cátia de Azevedo Fronza	UNISINOS / Educação	2011
Aluska Peres Araújo	M	Ana Dorziat Barbosa de Melo	UFPB – João Pessoa / Educação	2012
Marcos Leite Rocha	M	Denise Meyrelles de Jesus	UFES/ Educação	2012

### Quadro 1 – Teses e dissertações na interface Educação Especial – EJA

Fonte: Banco de Teses da CAPES. Elaboração das autoras

A análise dos 18 trabalhos relacionados no Quadro 1 permitiu verificar que, ao tratar do aluno com deficiência na EJA, a predominância é de pesquisas que enfocam a deficiência intelectual.

Nesse contexto, a EJA representa a possibilidade de manutenção de pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual em instâncias educacionais, prioritariamente instituições especiais

privadas, deixando claro que o processo de institucionalização historicamente imposto a essa população permanece sob uma nova modalidade ensino, conforme é explicitado por Xavier (2007).

A pesquisa de Fonseca (2003) revela avanços no programa de EJA ao receber os alunos com deficiência intelectual, mas, por outro lado, esses sujeitos apresentam a não escolarização diante de um percurso escolar, conferido ao mínimo de conhecimento científico.

Outro aspecto, presente nessas dissertações e teses, é a amplitude de instituições segregadas que atendem pessoas jovens e adultas com deficiência com um foco para o ensino profissionalizante (SÓLERA, 2008), e mundo do trabalho (SILVA, L., 2008). Isso levanta uma série de inquietações a respeito do assunto, pois esses espaços, principalmente as instâncias especializadas, muitas vezes se baseiam em atividades sem cunho pedagógico, no qual o discente é preparado para atividades repetitivas, monótonas.

Verifica-se também nesses trabalhos a preocupação com a formação docente para os professores que atuam com pessoas surdas em instituição especializada que oferta EJA, a partir das representações sociais nas formas do trabalho docente (BENTES, 2010).

A dissertação de Maffezoli (2004) retrata a infantilização de jovens e adultos com deficiência intelectual, e destaca que a experiência escolar desses discentes foi marcada por condições precárias, de não oportunidade, que impedem a entrada na vida adulta.

As pesquisas de Gondim (2004), Shimazaki (2006), Freitas (2008a), Bins (2007) discutem a temática alfabetização e letramento e direcionam para as aprendizagens e para o sentido atribuído aos professores e /ou aos alunos com deficiência perante aos processos de aquisição da leitura e da escrita.

Varella (2011) focaliza a trajetória de inclusão escolar de uma aluna com paralisia cerebral na EJA, e a discussão foi centrada em aspectos como a sistemática de planejamento e avaliação, a articulação pedagógica entre os professores da educação de jovens e adultos e das ações da sala de recursos multifuncionais, e a importância da formação continuada dos educadores envolvidos.

Por sua vez, Santanna (2011) investigou e analisou dados de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) por alunos com Deficiência Intelectual (DI), em um contexto de uma APAE – Educadora, com uma turma de EJA, a fim de apontar em que medida a mediação/colaboração entre pares mais experientes contribui para o desenvolvimento da linguagem.

A partir da voz do jovem e adulto com deficiência, Araújo (2012) problematizou as experiências de exclusão/inclusão numa escola regular, tendo em vista a trajetória educacional desses sujeitos. O pressuposto adotado pela autora da pesquisa é que ouvir a voz dos jovens e adultos com deficiência é explicitar a importância de esses sujeitos falarem sobre eles mesmos, rompendo com a condição de assujeitamento e

invisibilidade social historicamente perpetuada. O estudo foi realizado em uma escola pública municipal de Campina Grande, PB, e os resultados obtidos mostraram que, mesmo em uma escola que direcionava o trabalho na perspectiva de educação inclusiva, as práticas se revelaram engessadas e estereotipadas, e, por isso, não consideravam as diferenças, segregando-as e excluindo-as.

Rocha (2012) investiga os processos de escolarização de alunos surdos matriculados em salas comuns da EJA no contexto de uma unidade de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Vitória, ES. Os pressupostos teóricos da pesquisa foram buscados na Sociologia das Ausências e das Emergências, postuladas por Boaventura de Souza Santos e, para a construção e sistematização dos dados no campo de pesquisa, utilizou-se a etnografia. Os resultados da pesquisa apontam para a importância de colocar em análise a interface da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos, para que sejam problematizados os processos de escolarização desses sujeitos matriculados em salas comuns da EJA no contexto do município de Vitória; assim como a necessidade de pensar em alternativas que garantam aos jovens e adultos surdos os serviços e apoios previstos na política nacional e local de educação bilíngue, na perspectiva da inclusão escolar.

Também foram identificados trabalhos que discutem as práticas pedagógicas para alunos deficientes que frequentam

a EJA a partir das licenciaturas (CREPPE, 2009; PIRES, 2010; SILVEIRA, 2009).

O objeto de estudo de Gonçalves (2012) foram os microdados do Censo de Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A autora analisou as matrículas de alunos com deficiência (visual, auditiva, física intelectual) na EJA (regular e especial) a partir das etapas de ensino, dependência administrativa e faixa etária, e verificou que há um alto índice de alunos com deficiência nas séries iniciais da EJA; concentração de matrículas de alunos com deficiência física e deficiência intelectual em espaços segregados; alto percentual de matrículas de alunos com deficiência intelectual nessa modalidade; juvenilização dos deficientes; concentração das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em instâncias municipais da EJA regular e centralização das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na esfera privada da EJA especial. A conclusão da autora é que, diante de um crescente número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA, essa modalidade se tornou mais um espaço vinculado à Educação Especial.

### **Estudos sobre a EJA no campo**

A interface entre Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo (EJA-EC) foi identificada em 22 pesquisas, o que corresponde a 52,4% dos 42 trabalhos produzidos no período.

Dessas, três são teses de doutorado e 13 são dissertações de mestrado, conforme apresenta o Quadro 2.

Autores	Nível	Orientadores	Instituição/ Programa	Ano de defesa
Josué Viana Alvarino	M	Bernardo Kipnis	UNB / Educação	2003
Renata Aires de Freitas	M	Eva Lizety Ribes	FURG / Educação	2003
Samuel Ramos da Silva	M	Elenor Kunz	UFSC/ Educação	2003
Antonio Claudio M. Costa	M	Cristiano A. G. Di Giorgi	UNESP / Educação	2004
Sandra M. G. de Carvalho	D	Eliane Dayse Pontes Furtado	UFCE / Educação	2006
Eduardo A. R. Lauande	M	Orlando N. Bezerra de Souza	UFPA / Agriculturas Amazônicas	2006
Ana Paula Vansuita	M	Sonia Ap. Branco Beltrame	UFSC / Educação	2007
Francisco A. A. Rodrigues	M	Sônia Pereira Barreto	UFCE / Educação	2007
Mônica Machado Mota	M	Sônia Meire S. A. de Jesus	UFS / Educação	2007
Jane Adriana V. P. Rios	D	Dinéa Maria Sobral Muniz	UFBA / Educação	2008
Giane Maria da Silva	M	Marildes Marinho	UFMG / Educação	2008
Eunice Maciel Soeiro	M	Jorge Gregório da Silva	UFAM/ Educação	2009
Maura Pereira dos Anjos	M	Aquiles Vasconcelos Simões	UFPA / Agriculturas Amazônicas	2009
Lucia Helena C. Lenzi	D	João Wanderley Geraldi	UFSC/ Educação	2010
Júlio de Souza Santos	M	Edna Castro de Oliveira	UFES/Educação	2010
Mariângela Hoog Cunha	M	Maria Antônia de Souza	UTP/ Educação	2010
Paula R. Cairo do Rego	M	Orlandil de Lima Moreira	UFPB/ Educação	2010
Andréia Jofre	M	Marísia M. Santiago Buitoni	PUC-SP / Geografia	2011
Bianca Ap. Martins Félix	M	Maria Aparecida Cecílio	UEM / Educação	2011
Custódio J. Barbosa Filho	M	Edna Castro de Oliveira	UFES / Educação	2011
Kyrleys P. Vasconcelos	M	Maria da C. F. R. Fonseca	UFMG / Educação	2011
Rosalinda Falcão Soares	M	Erenildo João Carlos	UFPB – João Pessoa / Educação	2011

### Quadro 2 – Teses e dissertações na interface EJA e EC

Fonte: Banco de Teses da CAPES. Elaboração das autoras

A dissertação de Vansuita (2007) analisa os aspectos históricos e políticos da EJA do campo, até o contexto atual, no caso o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em Santa Catarina. Costa (2004) discute as políticas educacionais destinadas à população que vive em áreas rurais com

base no PRONERA, por ser decorrente da reivindicação dos movimentos sociais em busca de uma educação diferencial para jovens e adultos do campo. A tese de Carvalho (2006) também analisou o PRONERA avaliando em que medida constitui-se uma política pública de EJA no campo, a partir da experiência de um

assentamento no município de Caucaia, Ceará, no período de 1999 a 2005.

Anjos (2009) retrata a experiência da formação de professores em áreas de assentamento nos projetos do PRONERA no sudeste do Pará. Os resultados da pesquisa apontaram que a formação para professores mais jovens significou uma oportunidade de profissionalização e para os mais velhos, o retorno ao cargo de professor e o apoio e a qualificação da atuação no movimento sindical e ambiental.

A educação ambiental se faz presente na EJA no campo. A dissertação de Freitas (2008b) contempla a EJA em comunidades de pescadores artesanais em Laguna, SC, com a temática voltada para a educação ambiental, envolvendo o ensino de ecologia para educandos que vivem e trabalham em meio à natureza, além da preparação dos jovens para a prática do ecoturismo como alternativa econômica. Soeiro (2009) pesquisou a população que vive à margem de rios na Amazônia e estuda na EJA em escolas Campesinas, sendo o foco da pesquisa a Educação Ambiental. Destaca a autora que há um descaso do poder público em relação aos alunos e professores dessas escolas.

A dissertação de Cunha (2010) analisa a educação escolar na comunidade de Ilha Rasa, litoral norte do Paraná, em que a população sobrevive fundamentalmente da atividade pesqueira, do cultivo de ostras e do comércio local. O estudo mostra a relação existente entre a escola e a comunidade de Ilhéus, que recebe

alunos (as) do Ensino Fundamental, Médio e EJA. A dissertação de Lauande (2006) faz um resgate histórico da EJA e da Educação do Campo inicialmente no Brasil, posteriormente no Estado do Paraná, especificando a educação na vida dos Agricultores Familiares Estudantes (AFE) o município de Mocajuba.

A temática escolarização é mencionada nas pesquisas. O estudo de Rodrigues (2007) faz referência às ações sociais, políticas e educacionais de Instituto em comunidades rurais no Estado do Ceará, sendo que o objetivo dessa instituição é possibilitar o acesso à escolaridade básica e ao ensino universitário a jovens e adultos de comunidades rurais. E a dissertação de Rego (2010) discute como o acesso à EJA em assentamentos rurais da Paraíba pode contribuir para o aumento da participação desses alunos em espaços sociais, favorecendo a construção da cidadania.

A alfabetização é uma preocupação nos movimentos sociais do campo, haja vista a exclusão dos âmbitos escolares na vida dos camponeses. Giane Maria da Silva (2008) investigou as práticas escolares de escrita e, principalmente, de leitura com professoras que atuam nas séries iniciais da EJA em comunidades rurais de Belo Horizonte, MG. A dissertação de Alvarino (2003) analisou os efeitos do processo de alfabetização de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária na região extremo-norte do Espírito Santo, realizado pelo PRONERA entre 1999- 2000. A pesquisa de Mota (2007) analisou os currículos

desenvolvidos nos projetos de EJA em áreas de Áreas de Reforma Agrária do Estado do Sergipe de 1995-2000. A autora notou que a proposta curricular, além de contribuir para a escolarização dos sujeitos, também foi importante para a construção da proposta pedagógica do PRONERA, especialmente, porque priorizou metodologias que permitem, na compreensão dos movimentos sociais e dos educadores, uma construção crítica da realidade e maior aproximação entre a leitura, escrita e a realidade dos sujeitos.

Jofre (2011) analisou a EJA dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como uma nova proposta denominada “Comuna da Terra” para assentamentos próximos aos grandes centros urbanos. As conclusões da autora sinalizam que as ações do MST, inspiradas no importante educador Paulo Freire e em sua pedagogia libertadora, objetivam a superação do analfabetismo e o alcance de uma educação de qualidade para os integrantes dos sem-terra.

A análise das relações entre Estado e Movimentos Sociais na construção de políticas públicas para o atendimento das populações camponesas durante e após o contexto da reestruturação educacional brasileira da década de 1990 foi realizada por Felix (2011). Na visão da autora, as relações entre Estado e Movimentos Sociais na efetivação de políticas públicas para a educação do campo não se explicam por si mesmas, nem se restringem à legislação educacional

brasileira, mas estão inseridas no debate educacional, nas relações econômicas e políticas do desenvolvimento do capitalismo mundial em sua fase monopolista.

As temáticas da profissionalização e mundo do trabalho aparecem na pesquisa de Santos (2010) que problematiza os sentidos atribuídos à formação profissional pelos lavradores que vivem entorno do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – Campus Itapina, em um contexto de indução de políticas que buscam integrar ensino médio e educação profissional na modalidade EJA. Preocupação semelhante tem Barbosa Filho (2011), que analisa a forma de oferta da Educação Profissional pela Escola Família Agrícola de Jaguaré (EFAJ), localizada no norte do Espírito Santo, na fronteira entre o campo e a cidade. O autor busca responder ao desafio-problema sobre que relações uma escola família agrícola, situada na fronteira entre o campo e a cidade, mantém com sujeitos, jovens e adultos habitantes da cidade, potenciais demandatários de educação/qualificação profissional. E para abordar esse fenômeno que ocorre na fronteira entre o campo e a cidade são explorados os conceitos de hibridismo cultural na zona de contato, espaço/lugar, territórios e territorialidades. Os resultados nos mostram que o encontro entre diferentes culturas na fronteira tem produzido novas ressignificações de sujeitos e territórios de vivências.

A tese de Rios (2008) analisa as práticas discursivas de alunos que vivem em áreas rurais e estudam na Educação

de Jovens e Adultos em escolas urbanas a partir das produções de identidades e saberes em suas histórias de vida. De acordo com autora, esses jovens ressignificam suas tradições, suas próprias experiências por meio do contato com o outro e com os diferentes saberes, transformando o outro e si próprio, portanto, construindo novas identidades rurais.

A tese de Lenzi (2010) analisa os sentidos que estudantes adultos do Campo atribuem às relações que acontecem entre a EJA, e a sua permanência nessa modalidade de ensino por meio dos pressupostos de Bakhtin. De acordo com a autora, os vínculos de pertencimento à EJA do campo foram dirigidos pelo coletivo, ao enraizamento do MST, sendo este o fator essencial para o pertencimento desses alunos na escola. O estudo de Silva (2003) buscou compreender as formas de comunicação e linguagem na EJA situada em um MST no Estado de Santa Catarina. De acordo com o autor, a linguagem política-ideológica defendida pelo Movimento é assimilada e desenvolvida pelos integrantes, sendo a mística o principal veículo dessa linguagem.

Por sua vez, a pesquisa de Vasconcelos (2011) analisou os registros da observação de aulas de matemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa escola de Ensino Fundamental de um assentamento da reforma agrária, aos quais se acrescentaram os registros de entrevistas e de outras conversas oportunizadas pela participação em diversos espaços da vida cotidiana do

assentamento. A análise realizada destacou as tensões engendradas na composição do currículo da educação de adultos do campo, no confronto entre demandas e discursos que propõem um projeto diferenciado baseado na vida campesina e no trabalho com a terra de um lado e, de outro, a força da estruturação do sistema escolar, referenciado na cultura urbana; tensões que se estabelecem nas práticas vivenciadas por estudantes adultos da Educação do Campo, quando se confrontam a perspectiva de uma matemática como conhecimento “universal” e a mobilização de conhecimento matemático numa perspectiva mais pragmática e local.

Finalmente, a pesquisa de Soares (2011a) abordou o currículo da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do campo no município de Sapé, estado da Paraíba. O estudo ancora-se no campo dos Estudos Culturais, que contempla o processo de construção das propostas curriculares. Os resultados apontaram a necessidade de ressignificar o currículo da escola do campo, tendo em vista que a proposta curricular da escola revela-se distante de ser materializada em consonância com a vida social dos estudantes.

### **Estudos na interface entre Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo**

Dentre os 42 trabalhos analisados, apenas duas dissertações de mestrado (4,7% do total) focalizaram a interface

entre a Educação Especial (EE), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação do Campo (EC), conforme o Quadro 3.

Autores	Nível	Orientadores	Instituição/ Programa	Ano de defesa
Scheilla Soares	M	Sonia Ap. Branco Beltrame	UFSC / Educação	2011
Sandra Regina Casari	M	Silvia Márcia Ferreira Meletti	UEL/Educação	2012

**Quadro 3** – Dissertações na interface EE, EJA e EC

Fonte: Banco de Teses da CAPES. Elaboração das autoras

A pesquisa de Soares (2011b) discute a invisibilidade das pessoas com deficiência que residem no campo. A autora destaca a dupla discriminação a que estão sujeitas essas pessoas e a ausência de políticas públicas para a garantia dos direitos desse grupo, bem como a conexão entre os movimentos sociais do campo e das pessoas com deficiência. Por meio dos discursos dos próprios sujeitos que residem no assentamento onde se realizou a pesquisa, a autora demonstra que, ao lado dessa invisibilidade pública e política, existe o sentimento de pertencimento que essas pessoas apresentam em relação à comunidade de que fazem parte e que está relacionado ao processo de constituição do assentamento, no qual a vivência coletiva, a luta pela garantia dos direitos sociais e alguns aspectos da cultura camponesa que privilegiam o estar junto e a vida em comunidade favorecem o sentimento de fazer parte de um coletivo e ser apoiada por ele.

A pesquisa de Casari (2012) teve

como finalidade mapear e analisar os índices de matrícula dos alunos com deficiência que residem no campo no estado do Paraná e utilizou como fonte de informação os microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), no período de 2007 a 2010. Para a autora, conhecer a configuração da educação especial no campo a partir dos dados oficiais se justifica, pois deles resultam as políticas diretas para essa população. Os resultados apontaram que a interface Educação Especial na Educação no Campo tem elementos marcadamente de esquecimento, preconceito e indiferença que caracterizam essas duas modalidades da educação brasileira ao longo do seu surgimento histórico.

Esses escassos achados vêm ao encontro daqueles encontrados por Caiado e Meletti (2011, p. 93), que apontaram o que chamam de “silêncio da produção científica referente à interface entre a Educação Especial e a educação do cam-

po”, ao analisarem a produção científica do GT-15 da Anped, no período de 1993 a 2010, e não encontrarem nenhuma produção. Contudo as autoras complementaram a pesquisa para além da produção científica do GT-15 da Anped, e interrogaram o Banco de Teses da Capes, e localizaram quatro trabalhos (RICHE, 1994; SILVA, 2001; PERAINO, 2007; PONZO, 2009)<sup>1</sup>.

A pesquisa de Riche (1994) foi realizada na zona rural na Fazenda Santa Maria, localizada em Taubaté, SP, município do Vale do Paraíba. Objetivou acompanhar, observar, descrever e analisar as experiências o processo interativo de alunos da classe especial com alunos da classe regular.

O estudo de Silva (2001) focaliza a realidade objetiva e subjetiva dos trabalhadores com deficiência física na área rural do Abiai, nos Projetos de Assentamento Nova Vida, Teixeira e Primeiro de Março, ligados ao MST e nos Projetos de Assentamento Apasa e Sede Velha,

---

<sup>1</sup> Provavelmente Caiado e Meletti (2011) utilizaram outras expressões de busca para consulta ao Banco de Teses da CAPES, haja vista que, na pesquisa relatada nesse artigo com as expressões utilizadas (“Educação do campo EJA”, “Educação do campo de jovens e adultos deficientes”, “Educação do campo EJA deficientes”, “Educação do campo EJA deficiência”, “Educação de jovens e adultos deficientes”), esses quatro trabalhos localizados pelas autoras não foram identificados. Contudo isso não invalida o método, mas reforça a necessidade de se conhecer com profundidade a literatura pesquisada no momento de recuperar informações em banco de dados.

ligados à Comissão Pastoral da Terra (CPT), município de Pitimbu, litoral sul da Paraíba, Nordeste do Brasil. Os resultados mostraram que os trabalhadores com deficiência física participaram nas diversas formas de lutas utilizadas para conquistar a terra e, posteriormente, para garantir melhor situação de vida na área do assentamento.

As altas habilidades de um adolescente que residiu em um assentamento rural são focalizadas na pesquisa realizada por Peraino (2007). A autora focaliza o caso desse adolescente que, dos seis anos aos dezesseis anos de idade, recebeu sua formação educacional em uma escola rural na cidade de Sidrolândia, MS, e, mesmo com carências financeiras e educacionais, classificou-se em 3º lugar em Mato Grosso do Sul na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMP). A autora descreve como esses assentamentos rurais são formados e como é oferecida a educação no meio rural e, ao final do estudo, mostra a necessidade de uma interação social e educacional diferenciada que auxilie a inserção desse grupo de pessoas na sociedade, proporcionando-lhes assim um desenvolvimento propício para que possam, com seus talentos, ajudar no desenvolvimento das áreas relacionadas as suas habilidades, bem como à promoção de pesquisas ulteriores.

Ponzo (2009), ao analisar as políticas de formação, busca entender como professores em atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental do Muni-

cípio de Guarapari, ES – principalmente aqueles que atuam com alunos que apresentam algum tipo necessidade educacional especial por deficiência - se apropriam das políticas públicas de formação continuada, instituídas pela Secretaria Municipal de Educação. A pesquisa demonstrou que as políticas de educação, preconizadas pelo município, chegavam à escola repletas de tensões. Isso evidencia, na visão da autora, a necessidade de respeitar as singularidades que constituem alunos e professores que buscam nesse cotidiano produzir conhecimentos e reconhecê-los como sujeitos capazes de novos saberes-fazer.

### **Considerações Finais**

Apesar de as políticas públicas fazerem referência ao direito à educação para jovens e adultos com deficiência que vivem no campo, percebe-se que essa realidade ainda é pouco discutida nas produções científicas acadêmicas brasileiras. As análises realizadas de-

vem ser encaradas como um ponto de partida para as diferentes situações enfrentadas na construção de uma Educação de Jovens e Adultos para pessoas com deficiência que vivem em áreas rurais.

Diante desse quadro, concordamos, pois, com os argumentos de Caiado e Meletti (2011, p. 97) de que

[...] o impacto das determinações legais e normativas, das proposições políticas da educação e do silenciamento acadêmico sobre essa interface pode ser analisado sob diferentes perspectivas.

Para que esse quadro se altere, urge que as pesquisas acadêmicas rompam com esse silêncio e problematizem as dificuldades enfrentadas por jovens e adultos com deficiência que vivem no campo, quando o direito à escola e ao atendimento educacional especializado deles é subtraído, apesar de preconizado em documentos e políticas públicas do país.

Ao finalizar este artigo, esperamos ter contribuído para o estado da arte sobre a interface entre Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo. O estudo realizado, ancorado na abordagem bibliométrica e na análise de conteúdo de 42 dissertações e teses realizadas no âmbito da pós-graduação brasileira, mostrou que há uma lacuna a preencher nas pesquisas acadêmicas.

### **Referências**

ALVARINO, J. V. *O processo de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária na região extremo-norte/ES: 1999-2000*. 2003. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

ANJOS, M. P. *Experiência de formação de professores no PRONERA Sudeste do Pará*. 2009. 200f. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

ARAUJO, A. P. *Experiências de exclusão/inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola*. 2012. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BARBOSA FILHO, C. J. *Entre o campo e a cidade: a oferta de educação profissional do campo no espaço/lugar de contato*. 2011. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

BENTES, J. A. O. *Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais*. 2010. 178f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BINS, K. L. G. Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais. 2007. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 2*, de 28 de abril de 2008. 2008a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Resolução CNE/CEB n. 1*, de 3 de abril de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

\_\_\_\_\_. *Lei 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, ed. esp., 2011.

CAPES. *Banco de Teses*, [s.d.]. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 24 maio 2012.

CARVALHO S. M. G. *Educação na reforma agrária: PRONERA, uma política pública?* 2006. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

CASARI, S. R. *Educação especial e a escolarização de pessoas com deficiência que residem no campo: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros*. 2012. 66p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

COSTA, A. C. M. *Os impactos do PRONERA no Assentamento Fazenda Reunidas: as relações entre universidade, movimentos sociais e governo federal*. 2004. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2004.

CREPPE, C. H. *Ensino de química orgânica para deficientes visuais empregando modelo molecular*. 2009. 119f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica) – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias.

CUNHA, M. H. *Um “sítio” no mar: estudo da educação escolar na vila de Ilha Rasa/PR*. 2010. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

FELIX, B. A. M. *Políticas para a educação de jovens e adultos pós 1990: territórios do saber em movimentos sociais do campo*. 2011. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

FONSECA, M. V. A. T. *Versões e inserções: a educação de jovens e adultos com deficiência mental*. 2003. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.

FREITAS, J. F. de S. *Textualização e ação pedagógica: um estudo com aluno deficiente mental*. 2008. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

FREITAS, R. A. *A educação ambiental com filhos de pescadores: uma experiência na Casa Familiar do Mar “Wilson Pedro Kleinubing”, Laguna, SC*. 2003. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Pelotas, 2008.

GONDIN, E. M. *As concepções de alfabetização e letramento subjacentes ao discurso docente na escola especial*. 2004. 158f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

GONÇALVES, T. G. G. L. *Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros (2007-2010)*. 2012. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

GONÇALVES, T. G. G. L.; MELETTI, S. M. F. *Escolarização de alunos com deficiência da educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros (2007-2010)*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida, ES. *Anais...* Nova Almeida: SNPEE. CD-ROM.

PERAINO, M. A. C. *Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso*. 2007. 105p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.

HAYASHI, M. C. P. I. et al. *Protocolo para coleta de dados bibliométricos em bases de dados*. 2011. (Mimeo).

JOFRE, A. *A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): o exemplo da Comuna Irmã Alberta*. São Paulo,

SP. 2011. 113f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LAUANDE, E. A. R. *A Educação de jovens e adultos e os agricultores familiares estudantes de Mocajuba/PA*. 2006. 101f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, Centro Agropecuário, Universidade Federal do Pará, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Belém.

LENZI, L. H. C. *“Eu não desisti!”: os sentidos da escolarização retratados por estudantes adultos do campo*. 2010. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MAFFEZOLLI, R. R. *Olha eu já cresci: a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental*. 2004. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba.

MARCOCCIA, P. C. de P. *Interface da educação especial com a educação do campo: a (in) visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes>>. Acesso em: 20 maio 2011.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: KASSAR, M. de C. M. (Org.). *Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MOTA, M. M. *Educação de Jovens e Adultos na Reforma Agrária: um estudo de caso sobre o currículo (1995-2000)*. 2007. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Sergipe, São Cristovão.

PIRES, F. L. B. *O ensino da língua espanhola na educação especial: formação docente e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual*. 2010. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul.

PONZO, M. G. N. *Novos desenhos das políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva: das diretrizes legais às vozes dos professores*. 2009. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Vitória, Vitória, ES.

REGO, P. R. C. *Educação de jovens e adultos em assentamentos rurais da Paraíba: um novo campo de organização e participação?* 2010. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.

RICHE, N. J. *Projeto rural: análise das interações entre classe especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba – São Paulo*. 1994. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RIGOLIN, C. C. D.; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Métricas da participação feminina na ciência e na tecnologia no contexto dos INCTs: primeiras aproximações. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 143-170, 2013.

RIOS, J. A. V. P. *Entre a roça e a cidade: identidades, discursos e saberes na escola*. 2008. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ROCHA, M. L. *Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA: um estudo de caso*. 2012. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

RODRIGUES, F. A. A. *Instituto Coração de Estudante: educação e mudanças sociais, políticas e culturais em comunidades rurais em Pentecoste-Ceará*. 2007. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SANTANNA, M. K.O. *A língua portuguesa na educação especial: problematizando leitura, escrita e mediação*. 2011. 100f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

SANTOS, J. S. *Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do IFES – Campus Itapina*. 2010. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Itapina.

SHIMAZAKI, E. M. *Letramento em jovens e adultos com deficiência mental*. 2006. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 16, p. 61-80, 2011.

SILVA, G. M. *Concepções de leitura em práticas de letramento na educação de jovens e adultos do meio rural*. 2008. 287f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, I. M. A. *O trabalhador com (d)eficiência física na área de assentamento rural*. 2001. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SILVA, L. L. *Orientação profissional e para o trabalho de jovens com deficiência mental: uma análise sócio-histórica das propostas institucionais no Brasil*. 2008. 160f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, M. R.; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios aos especialistas que atuam no campo. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, Ribeirão Preto, v. 2, p. 110-129, 2011.

SILVA, S. R. *Movimento, comunicação e linguagem na Educação de Jovens e Adultos no MST*. 2003. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVEIRA, V. C. *Geografia dos sentidos: a atuação do professor de geografia no processo de inclusão*. 2010. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOARES, R. F. *A (des)contextualização social do currículo na Educação de Jovens e Adultos: o caso da escola do campo*. 2011a. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SOARES, S. *Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento*. 2011b. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOEIRO, E. M. *Possibilidades para práticas pedagógicas nas escolas camponesas do Jaú: estruturas dialógicas para uma educação ambiental*. 2009. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

SÓLERA, M de C. O. G. *É possível a inclusão? Um estudo sobre as dificuldades da relação do sujeito com a diferença*. 2008. 118f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TAFAREL, C. Z.; MOLINA, M. C. Política educacional e educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 571-578. v. 1.

VANSUITA, A. P. *Educação de jovens e adultos do campo: um estudo sobre o PRONERA em Santa Catarina*. 2007. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

VARELLA, M. C. B. *Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: concepções e práticas*. 2011. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

VASCONCELOS, K. P. *Um estudo sobre práticas de numeramento na educação do campo: tensões entre os universos do campo e da cidade na educação de Jovens e Adultos*. 2011. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VIEIRA, R. A.; MACIEL, L. S. B. Fonte investigadora em Educação: registros do banco de teses da CAPES. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 353-367, maio/ago. 2007.

XAVIER, D. R. *Possibilidades dialógicas e interações sociais de jovens com deficiência mental: o contexto da escola especial*. 2007. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

**Recebido em julho de 2014**

**Aprovado para publicação em setembro de 2014**



# **A concepção de in/exclusão da pessoa com deficiência visual na perspectiva histórica**

## ***The conception of in/exclusion of visually impaired people according to the historical perspective***

Claunice Maria Dorneles\*

Ruth Pavan\*\*

\* Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Coordenadora do CAP/DV/MS.  
E-mail: cdorneles@unigran.br

\*\* Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo contextualizar/historicizar como a sociedade, em cada época, concebe a pessoa com deficiência visual, desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, Moderna e Contemporânea. Esse processo histórico repercutiu no Brasil, bem como na unidade federada Mato Grosso do Sul. Como resultado da análise histórica, observa-se que há um processo histórico de discriminação. Mas há também um processo histórico de luta pela inclusão das pessoas com deficiência visual, o que resultou em políticas públicas, incluindo políticas públicas educacionais que vêm possibilitando avanços significativos, como a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares e a implantação das salas de recursos multifuncionais.

### **Palavras-chave**

Deficiência visual. In/exclusão. Educação.

### **Abstract**

This paper aims to contextualize/historicize how society has conceived visually impaired people over time, since Antiquity through the Middle Ages, Modern Times and Contemporaneity. This historical process has reverberated in Brazil as well as in the State of Mato Grosso do Sul. As a result of the historical analysis, we have noticed a historical process of discrimination, but also a historical process of fight for inclusion of visually impaired people which resulted in public policies, including public education policies that have allowed significant developments, such as inclusion of visually impaired people in regular schools and implantation of multifunctional resource rooms.

### **Key words**

Visual impairment. In/exclusion. Education.

## Considerações iniciais

Este artigo apresenta uma descrição acerca da história da pessoa com deficiência visual, no qual apresentamos o entendimento que a sociedade, ao longo da história, tem acerca da pessoa com deficiência visual. Apresentamos o contexto, iniciando pela sociedade na Antiguidade, sociedade Greco-Romana e medieval até a França de Louis Braille, nos idos de 1825. Ainda, faremos uma digressão pela educação do cego no Brasil e, por fim, em Mato Grosso do Sul, com o atendimento filantrópico até a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais para o apoio especializado à escolarização dos estudantes com deficiência visual.

A perspectiva crítica da educação aponta para um compromisso sobre a percepção social relacionada ao contexto histórico, político e cultural, com a finalidade de desmistificar a aparente neutralidade política da vida e da escola, bem como a naturalização do *status quo*.

Se o ponto básico da educação crítica é a insubordinação [...], esses antepassados históricos foram, certamente, insubordinados. É fundamental lembrar os esforços do passado, talvez aprender com eles, mas também manter tais tradições vivas. [...], se essas histórias continuarem esquecidas ou não forem reescritas, ignoraremos nossas “raízes rebeldes”. (TEITELBAUM, 2011, p. 349-350).

Portanto, coerentes com a teoria crítica da educação, não ignoramos as

raízes rebeldes e lembramos os esforços do passado, por meio da luta histórica das pessoas com deficiência visual. Salientamos que entendemos a in/exclusão, junto com Lopes e Fabris (2013, p. 74), como um processo que abrange tipos humanos diversos que vivem sob variadas condições, mas que carregam consigo uma história de discriminação negativa.

## Uma digressão sobre a trajetória das pessoas com deficiência visual nas sociedades

A sociedade da Antiguidade contemplava, em seu processo cultural, a rejeição e, muitas vezes, o sacrifício de pessoas com falta de visão como um fator de incapacidade generalizada. A educação era pragmática, voltada para a sobrevivência, e a pessoa com cegueira era considerada inútil para o trabalho por não atender às exigências daquela sociedade.

Amaral (1995) chama atenção para a situação da pessoa com deficiência na sociedade greco-romana. Nela, essa pessoa tinha um destino definido de forma implacável, sendo simplesmente abandonada à “sua sorte”. “Nesse contexto greco-romano o Estado tinha o direito de não permitir cidadãos disformes ou monstruosos e ordenava aos pais que matassem o filho que nascesse nessas condições” (AMARAL, 1995, p. 43).

Amaral (1995) lembra, portanto, que o cidadão greco-romano “pai”, segundo o Estado, deveria matar o filho

disforme. As pessoas cegas, quando escapavam do infanticídio, ficavam condenadas a viver à margem da sociedade; eram, portanto, o estereótipo de invalidez generalizada.

Dessa maneira, à pessoa cega, na história da sociedade antiga, assim como a outros deficientes, não se dava o direito de optar por viver como membro ativo e participante da vida social, o que significa que ela vivia entregue à própria sorte, muitas vezes abandonada pela própria família.

Amaral (1995, p. 45) reporta-se também ao Código de Manu<sup>1</sup>, provavelmente elaborado entre 200 a.C e 200 d.C. No artigo 612, o documento fazia referência à proibição sucessória: “os homens degredados, os cegos, surdos [...], os loucos, idiotas [...], não serão admitidos a herdar”. Fundamentado, ainda, no pensamento romano, Lucrécio (98-55 a.C) refere-se aos princípios da vida vigentes na época: “[...] os que se encontram cegos e sem faces [...] não podiam fazer coisa alguma [...] tudo inútil” (LUCRÉCIO, 1980, p. 107).

Na vida das sociedades e ao longo da história dos povos, durante muitos séculos, a cegueira e o trabalho foram considerados incompatíveis. As pessoas cegas não tinham o direito sequer à oportunidade de participar das atividades consideradas normais da vida

---

<sup>1</sup> O Código de Manu era composto por 12 livros de caráter religioso. Ele continha doutrinas de diferentes escolas bramânicas sobre *dharma*, deveres civis e religiosos (AMARAL, 1995).

humana; eram vítimas de preconceitos ou discriminações e marginalizadas socialmente.

A preocupação social dos religiosos em relação às pessoas com deficiência visual, especialmente com as pessoas cegas, data do século V, início da Idade Média, com o feito caritativo de São Lineu – a criação, nas proximidades de seu eremitério<sup>2</sup>, na França, de um local para abrigar pessoas cegas que viviam em situação de abandono social, pedindo esmolas nas ruas da cidade de Paris e em regiões próximas da capital.

Com esse feito, São Lineu delineia, na história, a preocupação com os excluídos, como o criador do primeiro asilo de cegos. Silva (2009) sustenta que a instituição de São Lineu não tinha o caráter educativo, uma vez que apenas acolhia as pessoas desprovidas da visão; era de caráter assistencial, ou seja, essas pessoas eram recolhidas numa espécie de depósito humano.

No final da Idade Média, por volta do século XV, quando ocorrem a retomada comercial e o renascimento urbano, ainda sob a influência do cristianismo, as pessoas com deficiência são “protegidas” pelo viés da compaixão religiosa e da caridade, uma vez que se conhecia o reconhecimento da existência de uma

---

<sup>2</sup> Termo que designa morada dos religiosos de católicos eremitas seguidores da vida monástica. PASSOS, Elizabeth da Silva: – O eremitismo nos séculos XII e XIII. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/~frazao/eremitismo.html>>. Acesso em: 3 maio 2011.

alma na pessoa com deficiência, que ora era merecedora de dádiva caritativa, ora açoitada, para exorcizar os demônios. Neste caso era comum que ela fosse flagelada em rituais.

A partir dos séculos XV e XVI, a filosofia humanística chega ao seu auge, tomando por base o avanço das ciências; nesse contexto, a deficiência visual é compreendida como patológica. Assim, o cunho patológico da deficiência visual perpassará os séculos seguintes e as sociedades sob a influência dessa concepção; as pessoas com deficiência visual passaram a ser vistas como pessoas “portadoras” de uma doença.

No século XVI surgem, também com os humanistas, as transformações intelectuais, entre elas, as primeiras preocupações educacionais relativamente às pessoas com deficiência, embora com mesclas, ainda, de assistencialismo.

Segundo Bruno e Mota (2001, p. 26),

[...] as preocupações de cunho educacional em relação às pessoas cegas surgiram no séc. XVI, com Girolínia Cardono – médico italiano – que testou a possibilidade de alguns aprendizados de leitura através do tato. Peter Pontamus, Fleming (cego) e o padre Lara Terzi escreveram os primeiros livros sobre a educação das pessoas cegas.

A divulgação do acesso à educação das pessoas cegas, segundo Lemos (2000, p. 9), surgiu nos séculos XVII e XVIII, e os primeiros escritos sobre essa possibilidade tiveram origem na Itália:

A primeira notícia [...] foi um livro descrevendo a cegueira e suas consequências, publicado na Itália, em 1646, de autoria desconhecida a Vicente Armani e que foi traduzido para o francês, obtendo na França mais repercussão do que no país de origem. Poucos anos mais tarde, ainda na Itália, em 1670, o jesuíta Lana Pérsia publicou outro livro, tratando do problema da instrução dos deficientes visuais.

As obras citadas por Lemos (2000) provocaram, na Inglaterra e na França, a curiosidade por parte de alguns filósofos a respeito do que passou a ser denominado de o “problema do conhecimento das coisas” por meio de percepções proporcionadas pelos sentidos remanescentes<sup>3</sup> nas pessoas com deficiência visual. O teor dessas obras foi tratado por filósofos, escritores e enciclopedistas, tais como Etienne Condilac, Diderot, William Molinet e Voltaire. Para Lemos (2000), os autores citados, ao escreverem sobre a cegueira, não avançaram para além da especulação patológica.

Desse modo, o pensamento da filosofia humanista agregou à deficiência visual o viés da patologia. Tal concepção influenciou a educação escolar, uma vez que a ênfase estava nos princípios médicos.

Em Rousseau (1712-1778), o pensamento é mais didático, haja vista que

---

<sup>3</sup> Os sentidos remanescentes de uma pessoa com deficiência visual (cega) são: tato, paladar, olfato e audição.

ele vai além do caráter especulativo. De forma objetiva e pragmática, apresenta propostas a respeito da necessidade de se criar concretamente condições para a educação dos cegos. Diderot (1713-1784) também se dedica a escrever sobre a pessoa com deficiência visual. Uma de suas obras intitula-se “Cartas sobre os cegos para usos dos videntes”; entretanto suas considerações são de cunho patológico e/ou espiritual.

É importante ressaltar que, nesse período, surgiram várias instituições de caridade, como a sociedade de filantropos na França, mantenedora da primeira escola assistencial para cegos, de iniciativa de Valentin Haüy, professor e membro da Sociedade Filantrópica de Paris. Haüy fora influenciado pelas ideias de Rousseau no que diz respeito à educação dos cegos, tendo como ponto de partida a idealização de uma maneira de ensinar uma pessoa cega a ler. A partir da escola criada por Haüy na França, denominada Instituto dos Meninos Cegos de Paris, outras instituições surgiram na Europa no início do século XIX e, posteriormente, na América do Norte e América Latina, em que o Brasil foi o primeiro país a se preocupar com uma política educacional que contemplasse as especificidades da educação dos cegos.

Assim sendo, pelos registros históricos a que se tem acesso, em especial os artigos da Associação Valentin Haüy, a preocupação com a educação da pessoa cega nos moldes da escolarização moderna nasceu na época do iluminismo francês, na cidade de Paris, em que

Valentin Haüy, indignado com as condições nas quais viviam e a forma como eram tratadas as pessoas desprovidas da visão, inventou o primeiro material de leitura para os cegos franceses.

De acordo com os escritos de Henri (1952), na obra intitulada *Valentin Haüy, premier instituteur des aveugles, 1745-1822*, o próprio Haüy descreveu a indignação provocada pelo singular espetáculo encenado pelos cegos em Paris. Henri (1952) esclarece que Haüy, ao ver que o público se divertia com a ridicularização dos cegos, teve um sentimento diferente – a preocupação com aquelas pessoas. Na primavera de 1784, teve sua primeira experiência voltada para a educação escolar dos cegos com seu primeiro estudante, François Lesueur.

Nas palavras de Henri (1952), o principal objetivo do professor Haüy era provar sua hipótese de que os cegos eram capazes de ler por meio do tato. Tendo esse objetivo em mente, mandou fundir caracteres especiais a fim de pôr à prova a eficácia do Plano de Educação dos Cegos, que havia apresentado à Sociedade Filantrópica por volta do ano de 1783. Entre os cegos de uma praça de Paris, Haüy selecionou um jovem cego, Lesueur, que, devido à pobreza de sua família, sobrevivia da mendicância. A escolha deveu-se ao fato de o professor Haüy perceber que Lesueur reconhecia o valor monetário das moedas que ganhava e ver a possibilidade de que, por meio do tato, os cegos pudessem ler em relevo.

Numa perspectiva assistencialista, Haüy propôs ao jovem cego hospedagem

em sua casa e uma pequena remuneração como contrapartida por participar de sua experiência. Em pouco tempo, Lesueur foi capaz de compor frases, adquirindo as primeiras noções de ortografia, sendo então o primeiro estudante cego alfabetizado por meio das técnicas criadas por Haüy.

Lesueur aprendeu também as noções de números e dos fatos fundamentais, além da organização geográfica da França através de mapas, cujos símbolos eram impressos em papelão. Desse modo, foi plantada a semente da primeira escola reconhecida para cegos na França.

No entendimento de Henri (1952), já houvera, em diferentes épocas e anteriormente à iniciativa de Haüy, alguns cegos que, excepcionalmente, tinham adquirido conhecimentos que passavam pela percepção visual por meio da audição, mas o acesso a eles era privilegiado tão somente dos filhos de famílias abastadas. O diferencial em relação ao empreendimento de Haüy consistia na abertura de uma escola na qual o ensino coletivo gratuito era proporcionado a todos os que ali se apresentassem vítimas da cegueira, tanto do sexo feminino quanto do masculino.

Na preocupação de Haüy, no que diz respeito à educação, estava incluído o uso de técnicas que minimizassem as desigualdades entre as pessoas cegas e as normovisuais (pessoas com a capacidade de ver pelo sentido da visão) por meio do acesso ao livro. Ressalte-se que, nos séculos XVIII e XIX, o livro era

um recurso de acesso limitado devido ao elevado custo. Entretanto a preocupação de Haüy ia além do acesso ao livro; esse professor desejava que todo cego tivesse, como as demais pessoas, uma “biblioteca”, ou seja, um número significativo de obras que fossem de seu interesse particular. Para tanto, mandou fabricar uma prensa apropriada para impressão em relevo, à qual acrescentou um dispositivo que permitia enegrecer os tipos salientes.

Uma vez que a educação, sob a égide dos ideais da Revolução Francesa, apresentava-se como redentora, relativamente à ascensão social, Haüy enunciava a “integração escolar” dos cegos na sociedade, isto é, que seus alunos atendessem às exigências da sociedade francesa, sendo capazes de exercer uma profissão e ser independentes. Henri (1952) manifesta a ideia de que Haüy sonhava em fazer dos seus estudantes professores de crianças videntes<sup>4</sup>.

Lemos (2000) afirma que o invento do professor Valentin Haüy, além de viabilizar a produção de livros em caracteres em relevo, possibilitou a criação de classes especiais, em que os estudantes cegos eram alfabetizados na leitura tátil.

O relevo produzido dos caracteres comuns dos livros impressos permitia o reconhecimento tátil, mantendo analogia com o modelo

---

<sup>4</sup> Termo latino *vidente*, “que vê”, part. pres. de *videre*, “ver”; também utilizado para designar toda pessoa que não possui deficiência visual.

característico das letras da escrita normal, formadas por linhas com segmentos retilíneos, curvos e entrelaçados. A característica linear do sistema não permitia a identificação das letras com facilidade, tornando a leitura tátil muito demorada, cansativa e penosa. Apesar disso, esse sistema foi usado, com exclusividade, por mais de trinta anos, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Instituto dos Jovens Cegos. (LEMOS, 2000, p. 10-11).

A invenção da escrita em relevo permite deduzir que o sistema de leitura inventado por Haüy, embora não permitisse grafar a escrita, foi relevante para o início do processo de escolarização dos cegos.

Segundo Lemos et al. (1999, p. 14),

o método de ensino consistia em fazer os alunos repetirem as explicações e textos ouvidos. Alguns livros escritos no Sistema de Valentin Haüy, método oficial de leitura para cegos, permitiam leitura suplementar. Apesar de em pequeno número, esses livros eram os únicos existentes.

Alguns anos depois, mais precisamente em 1819, Charles Barbier de La Serre – cidadão francês e capitão de artilharia do exército de Luís XIII – apresentou aos dirigentes do Instituto Real dos Jovens Cegos<sup>5</sup> um sistema

fonográfico de leitura e escrita criado por ele com finalidade de ser usado à noite nas campanhas, para comunicação de breves mensagens entre os soldados e os oficiais nos treinamentos.

Nas palavras de Lemos et al. (1999, p. 15-16), Barbier de La Serre encontrava dificuldades em transmitir ordens durante a noite. Diante dessas dificuldades, teve a ideia de elaborar um sistema de sinais escrito em que o relevo pudesse ser usado em noites escuras.

Os subordinados decifravam pelo tato as ordens superiores. Esse sistema, que se denominou escrita noturna, consistia na combinação de pontos e traços em relevo que significava ordens como Avance!, etc. [...] Tal sistema era formado por pontos salientes para reconhecimento tátil, também denominado de “leitura noturna ou de sonografia”.

Entretanto o sistema não teve aceitação por parte dos militares. Diante da rejeição, Barbier de La Serre apresentou seu invento para que fosse aproveitado na alfabetização dos estudantes cegos, em caráter experimental, para suplementação do sistema de Haüy. O sistema demonstrava vantagem em relação ao sistema criado por Haüy, por possibilitar maior acesso à leitura pela identificação das letras, com sinais em pontos e, ainda, a vantagem de possibi-

---

<sup>5</sup> O Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris foi a primeira escola do mundo destinada à educação de pessoas cegas, tendo sido fundada na França,

---

em 1784, pelo filantropo e professor Valentin Haüy (LEITE, 2003).

litar a escrita em um instrumento, criado pelo próprio Barbier de La Serre.

Lemos (2000, p. 10-11) menciona que “o invento de Barbier tinha por base doze pontos, seis linhas e trinta e seis símbolos representativos dos principais fonemas da língua francesa [...] merece destaque no processo evolutivo de comunicação na leitura e na escrita de pessoas cegas”. Isso porque o referido sistema apresentava maior facilidade de identificação tátil e a possibilidade da pessoa expressar seus pensamentos através da escrita.

Lemos et al. (1999) afirmam que o auxílio de uma régua-guia e um estilete foi a condição sem paralelo para que o processo educativo dos estudantes cegos se efetivasse, de modo que o acesso à leitura e à escrita fosse possível. Aprendendo o método de escrita, com a utilização da régua-guia, e “adquirindo maior habilidade no uso do método, o menino Louis Braille descobriu seus problemas e começou a pensar em possíveis modificações” (LEMOS et al., 1999, p. 17). Pela sua importância na educação das pessoas com deficiência visual, nos deteremos nele de forma específica.

### **Louis Braille: um marco relevante da educação dos estudantes cegos**

Nascido na pequena Coupvray, cidade do interior da França, o pequeno Louis Braille perdeu a visão quando tinha 5 anos. A pedido do abade Palluy, Louis Braille, aos 8 anos iniciou seus estudos em sala de aula de uma escola para

crianças não deficientes, e sob a regência do professor Brecheret<sup>6</sup>, frequentou a escola por dois anos. A ida à escola e a volta dela se davam com a ajuda de um colega.

Lemos et al. (1999) observam que, durante a estada do estudante na escola para crianças não deficientes visuais, os procedimentos metodológicos de ensino eram os mesmos adotados para todas as crianças, fato que permite deduzir que o professor “lançava mão” de uma educação normalizadora, utilizando os mesmos procedimentos, muitos deles ainda presente em nossos dias. “Louis Braille decorava e recitava as lições que ouvia, demonstrando ao professor sua extrema vivacidade. Brecheret logo constatou sua inteligência brilhante” (LEMOS et al., 1999, p. 12).

Com a ida do professor Brecheret à capital francesa para aperfeiçoamento de seus estudos, teve a informação sobre uma instituição para estudantes cegos. Brecheret a levou ao conhecimento do abade Palluy, que solicitou ajuda financeira ao latifundiário marquês d’Orvilliers, reconhecido por sua generosidade, que prontamente assumiu o compromisso de arcar com o custo dos estudos de Louis Braille. O abade Palluy escreveu ao Dr. Guillié, diretor da instituição, denominada “Instituto Real para

---

<sup>6</sup> Antoine Brecheret, professor concursado pelo Conselho da cidade de Coupvray, admitido por sua reputação moral e formação profissional para lecionar a crianças normovisuais (LEMOS et al., 1999).

Jovens Cegos”, para pedir a admissão de Louis Braille. A resposta de aceitação foi dada aos pais, mediante uma carta do Dr. Guillié, informando que o estudante mencionado havia recebido uma bolsa de estudos, com entrada marcada para 15 de fevereiro de 1819.

Louis Braille era o mais jovem estudante do Instituto Real para Jovens Cegos e pouco a pouco foi se adaptando à escola. “Era um ótimo estudante e dedicou-se profundamente aos estudos” (LEMOS et al., 1999, p. 13). Em que pesem as evidências apresentadas por Lemos (1999), é preciso ressaltar que a disciplina era extremamente rígida, segundo a qual os estudantes recebiam isolamento, restrição alimentar e punições físicas.

Lemos et al. (1999, p. 14) enfatizam que, “apesar de todas as dificuldades, no fim do período escolar, Louis, recebeu um certificado de mérito por sua habilidade em cortar e fazer chinelos”, o que permite deduzir que a instituição escolar – o Instituto Real para Jovens Cegos de Paris – tinha a preocupação de um ensino com ênfase laboral de cunho prático.

As dificuldades enfrentadas por Louis Braille em seus estudos o levaram, desde cedo, a preocupar-se com a necessidade de um sistema de escrita. O capitão Barbier, ofereceu o seu invento, o código noturno, mas esse não atendia aos anseios de Braille (o acesso à escrita), fato que o levou a criar o seu próprio sistema, que posteriormente foi batizado com seu sobrenome.

Nas palavras de Lemos et al. (1999, p. 17-18),

Louis Braille começou então a trabalhar num sistema novo que pudesse eliminar completamente os problemas da grafia sonora. Durante muitas noites, trabalhou incansavelmente sobre a régua e o estilete que ele próprio inventou. As férias chegaram e ele voltou ao lar, onde permaneceu estudando o seu novo sistema. [...] E, em 1825, aos 16 anos de idade, inventou o sistema em relevo semelhante ao que se usa hoje e que recebeu o seu nome. Obteve 63 combinações, que representam todas as letras do alfabeto, acentuação, pontuação e sinais matemáticos.

Com o sistema de Louis Braille, os estudantes cegos foram capazes de escrever o que era ensinado pelos professores, por exemplo, redigir composições, copiar livros, fazer ditados, corresponder-se entre si, fazendo uso da grafia braille, condição *sine qua non* para a escolarização, na qual podiam registrar seus sentimentos e impressões. Louis Braille continuou seus estudos sendo um excelente aluno. Prova disso é que em 1825, aos 17 anos de idade, começou a ensinar álgebra, gramática e geografia. Ainda em 1829, foi designado professor titular do Instituto Real para Jovens Cegos da França, ocupando a cadeira de gramática, matemática e geografia.

Nessa época, aconteceram as primeiras tentativas de atendimento educacional a pessoas com deficiência visual no Brasil, como passaremos a descrever.

## **A educação escolarizada dos cegos no Brasil**

A educação dos estudantes com deficiência, no Brasil, segundo Cerqueira (2004), inicialmente não passou de um projeto de lei apresentado na Assembleia, no ano de 1835, por iniciativa do parlamentar Cornélio Ferreira França. O projeto previa a criação da categoria de professor de primeiras letras para o ensino de cegos e “surdos-mudos” na capital do Império e nas capitais das províncias. No entanto, em consequência do interesse dos parlamentares por outros projetos, o de Cornélio foi engavetado.

Os primeiros passos para a educação de cegos no Brasil foram influenciados pelo movimento europeu. A Fundação dos Meninos Cegos de Paris, de 1784, inspirou o surgimento de instituições similares em toda a Europa. O desembargador brasileiro Maximiliano Antonio de Lemos, em 1839, foi para a França prestar serviços diplomáticos e lá procurou mais informações sobre a instituição para cegos. Sua inquietude se devia ao fato de ter um amigo cujo sobrinho era cego, conforme descreve Costa (2004, p. 8):

Tendo relações com a família do Desembargador José Ignácio Vaz Vieira, vira frequentes vezes na casa deste um menino cego com quatro anos de idade de nome José Álvares de Azevedo, filho de Manoel Álvares de Azevedo (cunhado de Vaz Vieira), cujo menino mostrava tanta vivacidade e discernimento em tão tenra idade que ele lastimou a falta

de meios no nosso país para se lhe poder dar a precisa instrução.

Ao retornar ao Brasil, em 1842, o desembargador Maximiliano firmou no Instituto dos Cegos, na França, acordo para que José Álvares de Azevedo fosse para lá estudar; desse modo, proporcionaram-se as condições diplomáticas para que a primeira criança brasileira cega fosse estudar na Europa. O desembargador teve todo o cuidado em deixar recomendações sobre o menino para quando ele lá chegasse, e até preveniu sobre a recepção e o tratamento da criança o negociante brasileiro Jose Luiz Correia, estabelecido em Paris (COSTA, 2004). Como a família de José Álvares de Azevedo possuía recursos financeiros para mantê-lo na Europa, aos 9 anos de idade ele partiu para Paris.

Assim, a educação para cegos veio a se concretizar com o retorno de Álvares de Azevedo ao Brasil, que, após seis anos de estudos na França, trouxe os conhecimentos para melhorar as condições de indivíduos privados da visão. Dessa forma, iniciou sua luta escrevendo em jornais artigos que falavam das possibilidades do cego no campo da educação e ensinando alguns cegos sobre o que aprendera no exterior. Esses fatos chegaram ao conhecimento de Adele Maria Sigaud, filha de José Francisco Xavier Sigaud, um dos fundadores da Imperial Academia de Medicina da corte, que se tornara cega.

Sigaud solicitou os préstimos de Azevedo para ensinar à filha o sistema de Braille, ao tempo em que conseguiu uma entrevista com o Imperador Pedro

II. Cerqueira (2004) descreve que o imperador, ao observar o quanto era fácil o sistema para instrução dos cegos, ao ver a leitura e a escrita em braile, no tato e na voz de Álvares de Azevedo, solicitou ao ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz que providenciasse a aquisição, em Paris, de todos os equipamentos necessários para o funcionamento de uma instituição para cegos.

O Decreto Imperial n. 1428 de 12 de setembro de 1854 criou o Instituto dos Meninos Cegos: “Crea nesta corte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos”.

Dessa forma, Álvares de Azevedo torna-se uma referência na educação escolar para as crianças cegas do Brasil. Nos dizeres de Costa (2004), ele participou ativamente de todas as providências iniciais e decisivas para a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IIMC), cujo ato inaugural se deu no dia 17 de setembro de 1854, e passou a denominar-se Instituto dos Meninos Cegos (IMC) mediante o decreto n. 9 de 24 de novembro de 1889.

A mudança de sistema de governo brasileiro de Império para República fez com que sua denominação passasse para Instituto Nacional dos Cegos (INC), conforme Decreto n. 193, de 30 de janeiro de 1890<sup>7</sup>, e, no ano seguinte, pelo Decreto n. 1.320 de 24 de janeiro, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ministro Benjamin

---

<sup>7</sup> Diário Oficial da União (DOU) n. 30, de 31 de jan. de 1890.

Constant Botelho Magalhães, ocupante da pasta do recém-criado Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, que durante 29 anos ocupou a função de professor de matemática e diretor daquela instituição de ensino para cegos.

Na “Edição Comemorativa de 150 anos do IBC” (2004), o texto que descreve a administração do professor Benjamin Constant, intitulado “Anotações sobre o movimento de alunos desde a criação do Instituto dos Cegos até a esta data – 1873”, de autoria do próprio Constant, evidencia que havia no Brasil, no governo monárquico/imperial, uma população de cegos estimada em cerca de 6.000, dos quais aproximadamente 200 cegos perambulavam pelas ruas do Rio de Janeiro, então capital do Estado brasileiro.

O atendimento educacional oficial até 1873 era oferecido a uma minoria de apenas 30 estudantes cegos pelo então Instituto Nacional dos Meninos Cegos (INMC), instituição que sempre esteve ligada diretamente à administração pública.

Todavia, os serviços prestados não eram gratuitos<sup>8</sup> para todos, conforme

---

<sup>8</sup> “O número de alumnos não excederá de 30 nos três primeiros annos. Neste número se comprehende até 10 que serão admitidos gratuitamente, quando forem reconhecidamente pobres. Os que não forem reconhecidamente pobres pagarão ao estabelecimento uma pensão annual arbitrada pelo Governo no principio de cada anno, a qual não excederá de 400\$000, além de uma joia, no acto da entrada, até 200\$000, marcada pela mesma forma” (Arts. 19 e 21 do Capítulo III do Regulamento e Regimento Interno do IIMC de 1854).

determinava o Regulamento e Regimento Interno de 1854.

Nos mesmos moldes da educação ofertada no IBC, surgiram em outras unidades federadas escolas residências para abrigar e educar os estudantes cegos. Muitas dessas instituições foram criadas por estudantes cegos egressos do IBC que, ao retornarem ao seu local de origem, sentiam a carência de serviços que atendessem essa população, excluída das políticas públicas.

Nesse intuito, foram criados alguns institutos para cegos, por iniciativa de pessoas próximas, por exemplo, familiares e amigos, sendo estes: Instituto São Rafael, na capital de Minas Gerais, em 1926; o Instituto Padre Chico, na capital paulista, em 1928; o Instituto de Cegos em Salvador, BA, em 1929; o Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre, RS, em 1941; o Instituto de Cegos do Ceará, em Fortaleza, CE, em 1943; outras instituições surgiram, como o Instituto Linense de Cegos, edificado na cidade de Lins, SP, e, no ano de 1957, foi fundado o Instituto para Cegos de Mato Grosso (IMC), hoje Instituto Sul-Mato-Grossense (ISMAG), por Florivaldo Vargas, estudante egresso do Instituto Linense de Cegos.

O Sr. Florivaldo Vargas, após sua reabilitação, passou a prestar serviços na atividade de representante comercial (vendas de vassouras e espanadores), cobrança dos sócios colaboradores (doadores beneméritos) e captação de novos sócios, no antigo sul do Estado de Mato Grosso, atual Estado de Mato Grosso do Sul. Vale destacar que a maioria dos

Institutos para Cegos tinha como lema a profissionalização das pessoas com deficiência visual. Entende-se por cursos profissionalizantes os cursos de habilidades básicas sem a devida formação técnica.

No que concerne à escolarização fora dos institutos para cegos, isto é, nas escolas de ensino regular, Lemos (2000) afirma que, em 1950, surgiram no Brasil as primeiras inserções de estudantes cegos na escola comum, sendo que até então os cegos eram atendidos nos internatos das instituições beneméritas, escolas-residências numa perspectiva de ensino segregado, cuja ênfase era a profissionalização básica, ou seja, ocupação laboral para o sustento do deficiente visual, pois, desde a educação imperial, o ensino profissionalizante estava ligado a um ensino de segunda categoria, que se preocupava com a sobrevivência das camadas populares. O autor em questão aponta que “essas experiências aconteceram, na cidade de São Paulo, no Instituto Caetano de Campos, no curso primário (1º ciclo) e na cidade do Rio de Janeiro, no colégio Mallet Soares, no curso colegial (2º ciclo)” (LEMOS, 2000, p. 16).

No próximo item, apresentamos os aspectos históricos da educação dos estudantes com deficiência visual no estado de Mato Grosso do Sul.

### **A educação dos estudantes cegos em Mato Grosso do Sul**

O instituto fundado por Florivaldo Vargas tinha um caráter assistencialista

e profissionalizante, e seu lema era “Assistência, Trabalho e Educação”. A instituição atendia crianças, jovens e idosos em regime de internato para os cegos vindos de outras cidades e dos países vizinhos (Paraguai e Bolívia) e de semi-internato para os cegos da cidade de Campo Grande que tinham família com condições financeiras de arcar com as despesas de transporte. Caso não atendesse a esse quesito, a família deixava o estudante com deficiência visual lá, durante os dias úteis, isto é, de segunda a sexta-feira. Com a demanda pela alfabetização de crianças cegas, em 15 de junho de 1958 o Sr. José Eurípedes da Silva<sup>9</sup> foi contratado pelo instituto na função de alfabetizador.

Masini (1993) descreve que o estado de São Paulo, no período de 1955 a 1971, ofereceu aos professores do antigo primário, com a duração de um ano, uma formação complementar para exercerem a docência na educação de cegos. Foi por meio dessa formação que a normalista Nazareth Pereira Mendes foi habilitada, em 1962, e, ao retornar em 1963 para Campo Grande, introduziu, no antigo IMC, atual ISMAC, a primeira classe de alfabetização para estudantes cegos. Em 1964, foi integrado na classe regular da atual Escola Estadual Joaquim Murtinho

---

<sup>9</sup> O senhor Eurípedes era uma pessoa cega, alfabetizada em braile, que foi contratada como professor leigo para o exercício do magistério (leigo), na função de alfabetizador (Ata de 5 de março de 1958, concedida à pesquisadora pela direção do ISMAC).

o estudante cego Wilson Fernandes da Silva.

Devido à não regulamentação da classe especial do ISMAC junto aos órgãos competentes, os estudantes cegos eram alfabetizados no sistema de leitura e escrita braile ainda no instituto e, ao serem matriculados no ensino regular, por não levar uma transferência – documento comprobatório que confirmasse a habilitação para a série seguinte eles eram matriculados nas classes de alfabetização. Essa forma de atendimento perpetuou-se até 1984, data em que a Secretaria Estadual de Educação abriu as primeiras salas de recursos de apoio especializado à integração dos estudantes com deficiência visual.

A Lei Federal n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que “Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”, no Art. 9º, evidencia a competência delegada aos Conselhos de Educação no que tange aos procedimentos educacionais dos estudantes com deficiência.

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Desse modo, ficou a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação a aprovação da criação dos serviços de apoio pedagógico, denominados Sala de Recursos e Classes Especiais.

No estado de Mato Grosso do Sul, os estudantes com deficiência visual foram contemplados com as salas de recursos para apoio à integração no ensino regular, sendo que as duas primeiras salas de recursos da Secretaria de Estado de Educação com especificidade de atendimento aos estudantes com deficiência visual na capital foram instaladas em escolas da periferia, sendo a primeira, em 1984, na Escola Estadual de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> Graus Maestro Frederico Lieberman, bairro Monte Castelo, e a segunda, em 1985, na Escola Estadual de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> Graus Amélio de Carvalho Baís, bairro Coopatrabalho.

As Salas de Recursos para estudantes com deficiência visual funcionavam em espaço precário, conforme analisa Anache (1994). Grande parte das dificuldades são decorrentes da falta de material adequado, mas também do assessoramento às escolas que possuem as salas especializadas, que se limitam a cursos ou treinamentos especializados, ministrados pela Agência Regional de Educação. A autora também destaca que a situação da Educação Especial em Mato Grosso do Sul não difere do contexto educacional do Estado brasileiro; “não existe uma proposta educacional definida, e estas salas especiais, ainda não estão incluídas no projeto pedagógico da escola, funcionando como se fosse um ‘depósito’ de alunos” (ANACHE 1994, p. 78).

Segundo Ventura (1998, p. 194), na década de 1990 as salas de recursos

no Brasil funcionavam em estado precário:

Em geral as salas de recursos, destinadas ao atendimento de deficientes visuais matriculados em estabelecimentos de ensino comum, estão localizados nos lugares de pior acesso do edifício escolar e quase sempre localizadas nos corredores próximos a banheiros, quando não fora do edifício-sede.

O referido serviço, no estado de Mato Grosso do Sul, não é um fato isolado. Na década citada, dispunha de limitados materiais pedagógicos especializados, que em geral eram uma máquina de datilografia em braille, e os professores responsáveis pelo atendimento pedagógico especializado não passavam por uma seleção, cujo critério seria um curso de formação inicial e/ou continuada para atuar de forma satisfatória no que se refere às necessidades pedagógicas específicas dos estudantes com deficiência visual. Alguns professores tinham cursos adicionais, e em muitos casos, eram lotados nesses serviços – salas de recursos –, sendo professores readaptados que, por motivo de saúde, eram considerados inaptos para lecionar em classe comum do ensino regular.

As primeiras Salas de Recursos Multifuncionais foram instaladas nos anos de 2005 a 2007, sendo que, com o Decreto Federal n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, promulgado pela Presidência da República, esse quadro de “abandono” e de descaso com os

espaços físicos começou a mudar, e a seleção dos professores para atuar no serviço de apoio à **inclusão** passa a ser imperativo. Com o disposto no Art. 60 da LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Art. 1º do referido Decreto Federal, o governo federal firma o seguinte compromisso: “A união prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino”. Dessa maneira, a partir de 2008 as Salas de Recursos Multifuncionais passaram a integrar ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Dentre as ações de apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação previstas no Decreto Federal citado, destaca-se, no Art. 3º, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

As Salas de Recursos Multifuncionais são um serviço para atendimento educacional especializado, cuja finalidade é a de “ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2008). Por exigência legal, elas são instaladas em espaços localizados nas escolas de educação básica e devem obedecer à seguinte especificação técnica: ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para a instalação da Sala de Recursos Multifuncionais tipo I<sup>10</sup>, a escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum), e ter matrícula de alunos público-alvo da educação especial em classe comum, com registros no Censo Escolar/INEP.

Para a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II), é necessário atender às mesmas exigências solicitadas para a Sala de Recursos Multifuncionais (tipo I) e ter estudantes com deficiência visual registrados no Censo Escolar/INEP.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II)<sup>11</sup> é uma política pública que tem início no segundo mandato do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, quando lançou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR).

Em Campo Grande, as Secretarias de Educação, Municipal e Estadual, aderiram ao Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação e estabeleceram, em seus Planos de Ações Articuladas, a

---

<sup>10</sup> As Salas de Recursos Multifuncionais tipo I constituem um programa do MEC para o apoio especializado visando à inclusão escolar de estudantes com deficiência auditiva, deficiências intelectuais e transtornos globais do desenvolvimento (DUTRA; SANTOS; GUEDES, 2010).

<sup>11</sup> Salas de Recursos Multifuncionais tipo 2 – conforme o Decreto n. 6.571/2008 são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

instalação de pelo menos cinco Salas de Recursos Multifuncionais tipo 2, sendo que pela Secretaria Estadual de Educação, na capital, foram instaladas três e pela Secretaria Municipal de Educação foram duas. A demanda pela instalação dessas salas dá-se conforme os indicadores do censo escolar.

Assim, atualmente os estudantes com deficiência visual de Mato Grosso do Sul são atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais, no contra turno do ensino regular.

### **Considerações finais**

O processo de exclusão é histórico, e a tentativa de inclusão é um processo recente, com suas mazelas, ambivalências e até mesmo contradições. Entretanto trata-se de um princípio democrático que necessita de envolvimento, proposta, políticas públicas significativas, isto é, como transporte, acessibilidade arquitetônica, atendimento educacional especializado. O entendimento de inclusão ainda está carregado de concepções integracionistas (ou educação integradora, como preferem alguns) (BEYER, 2009, p. 93). Essa forma de entendimento

inscreve-se nos ditames neoliberais, nos quais estão postuladas as legislações nacionais. O atendimento aos estudantes com deficiência visual ainda é restrito e pouco divulgado no interior das escolas regulares. Reconhecemos que a inclusão se trata de um processo inacabado, ou seja, trata-se sempre de processos de in/exclusão.

A perspectiva teórica que assumimos nos impele a explicitar que a inclusão e a exclusão são processos inseparáveis. Elas caminham na mesma direção, pois, em alguns momentos, estamos incluídos e, em outros, estamos excluídos; por isso usamos o termo in/exclusão, apesar de entendermos que os processos de inclusão e exclusão sempre estão articulados (in/exclusão), sobretudo quando se faz referência à luta pela educação inclusiva e pela legislação da educação inclusiva.

Com base nos autores que utilizamos neste trabalho, podemos concluir que a inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual foi uma conquista, resultado de diferentes grupos que acreditaram e acreditam no processo educativo como algo digno e emancipador para todos os sujeitos.

### **Referências**

AMARAL, Lígia Assunção. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe editorial, 1995.

ANACHE, Alexandra A. *Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com "deficiência" visual*. Campo Grande: CECITEC/UFMS, 1994.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 73-82.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 out. 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 set. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 9, de 24 de novembro de 1889. Denomina de Instituto de Meninos Cegos (IMC). Rio de Janeiro, 1889. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, Edição Especial, 01, p. 23-28, set. 2004a.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 1.320, de 24 de janeiro de 1891. Altera a denominação de Instituto Nacional dos Cegos para Instituto Benjamin Constant. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, Edição Especial, 01, set. 2004b, p. 23-28.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 set. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Coletânea da Legislação Estadual de Ensino*, Curitiba, Secretaria Educacional do Estado do Paraná (SEEC): Fundepar, 1971. p. 589.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 193 de 30 de janeiro de 1890. Altera a denominação do Instituto dos Meninos Cegos para Instituto Nacional dos Cegos. *Diário Oficial da União*, n. 30, Rio de Janeiro, 31 jan. 1890. Disponível em: <\_\_\_\_\_. Decreto Imperial n. 1428, de 12 de setembro de 1854. Cria na Côrte o Instituto dos Meninos Cegos. In: *Regulamente e Regimento Interno do Imperial Instituto dos Meninos Cegos*. Rio de Janeiro, 18 dez. 1854. [Mimeo].

BRUNO, Marilda M. Garcia; MOTA, Maria Glória B. *Programa de Capacitação de recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. Colaboração IBC. Brasília: Ministério da Educação, SEESP, 2001. (v. 1).

CERQUEIRA, Jonir Bechara (Org.). *José Álvares de Azevedo: coletânea de sete textos*, 2004. p. 03. [Mimeo].

COSTA, Claudio. Trechos do livro "História cronológica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos". *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, Edição Especial, 01, p. 7-11, set. 2004.

DIDEROT, Denis. *Carta sobre os cegos - para uso dos que vêm*, 1749. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

DUTRA, Claudia Pereira; SANTOS, Martinha Clarete D.; GUEDES, Martha Tombesi (Elab.).

*Manual de orientação*: programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

HENRI, Pierre. *Valentin Haüy: premier instituteur dès aveugles, 1745-1822*. França: Associação Valentin Haüy, 1952.

LEITE, Cristiane das Garças. Alfabetização de adultos portadores de deficiência visual. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 24, p. 03-13, abr. 2003.

LEMOS, Édson Ribeiro et al. *Louis Braile: sua vida e seu sistema*. 2. ed. ver. e atual. São Paulo: Fundação Dorina Nowil, 1999.

LEMOS, Édson Ribeiro. A educação dos cegos. *Contato*, São Paulo, ano 4. n. 6, set, 2000, p. 7-18.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Hernn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LUCRÉCIO, T. (60 a.C.). *Da Natureza (De natura rerum)*. Trad. Agostinho da Silva. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 21-135. (Coleção Os Pensadores).

MASINI, Elcie F. Salzano. A Educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente. *Em Aberto*, Brasília, ano 13, n. 60, p. 61-76, out./dez. 1993.

SILVA, Maria Odete E. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 135-153, 2009.

TEITELBAUM, Kenneth. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. *Educação crítica: análise internacional*. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 349-369.

VENTURA, Adilson. Diversidade na Educação: desafio para o novo milênio. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., nov. 1998, Foz do Iguaçu, PR. *Anais...* Foz do Iguaçu, 1998, p. 194-198.

**Recebido em maio de 2014**

**Aprovado para publicação em outubro de 2014**

# Educação não formal, os registros e a oralidade

## *Non formal education, educational records and orality*

Renata Sieiro Fernandes\*

\* Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação – UNICAMP, docente do Programa de Mestrado em Educação do Unisal, Americana, São Paulo. E-mail: rsieirof@hotmail.com; renata.fernandes@am.unisal.br

### **Resumo**

Este artigo trata dos registros feitos por educadores em suas práticas educativas, no campo da Educação não formal como instrumento imprescindível para o exercício da autonomia, da reflexão sobre os fazeres e saberes, constituindo-se em uma educação ao longo do tempo e permanente. É um elemento que congrega memórias e histórias de diferentes sujeitos, dos processos e da própria instituição educativa. Os registros podem envolver diferentes linguagens, como: escrita, imagética e sonora e diferentes suportes, bi e tridimensionais. Os registros das ações educativas fornecem indicadores que permitem pensar em “tecnologias do eu”, no sentido de permitir a subjetivação, capacidade que abre espaço para a reflexão e apropriação do fazer docente.

### **Palavras-chave**

Educação sociocomunitária. Educação não formal. Registros da prática educativa.

### **Abstract**

This article focuses on the records made by educators in their educational practices in the field of non-formal education. Records are fundamental tools and the basis for the exercise of autonomy, reflection on the activities and knowledge, thus becoming an education over time, permanent, constant. The records are also elements that preserve memories and stories of different subjects, of the processes and of the educational institution. These records may include different languages such as: writing, imagery and sound and can be done in different media: two-dimensional and three dimensional. Records of educational indicators that provide allows us to think of them as “technologies of the self” in order to allow the subjectivity of the teachers, the ability to open space for reflection and appropriation to the teacher.

### **Key words**

Sociocommunity Education. Non-formal education. Educational records.

## Introdução

Este artigo é uma ampliação da pesquisa anterior intitulada “Educação em diferentes contextos e os espaços da cidade”, desenvolvida e finalizada entre 2008-2010, na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação – FE, como parte das atribuições desta bolsista contemplada pelo Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores (PRODOC), financiado pela Capes.

Dentro do campo da educação, tenho assumido o termo educação não-formal para tratar de experiências educativas mais amplas que acontecem em diferentes espaços, institucionalizados ou não, inclusive nos espaços da cidade, segundo o conceito de Trilla (1996). É sob essa óptica que tenho orientado as pesquisas de Mestrado de alunos vinculados a este Programa – a primeira delas a ser defendida com previsão para fevereiro de 2012 – e que tenho feito produções bibliográficas individuais e em parceria (FERNANDES, 2007; 2006; 2005; 2001; PARK; FERNANDES, 2005; 2007; SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001).

Trilla (1996) define a educação formal como aquela que tem uma forma determinada por uma legislação nacional, ou seja, que tem critérios específicos para acontecer e que segue o que é estipulado pelo Estado – no nosso caso, o órgão Ministério da Educação (MEC); a educação escolar é compreendida pela educação infantil, ensinos fundamental, médio e universitário. A educação não

formal é definida como aquela que não tem uma legislação nacional que regula e que incide sobre ela e que, quando é adotada de forma generalizada, conforma as possibilidades do fazer educativo e pedagógico.

Garcia (2005, p. 25) propõe que os conceitos não apareçam em oposição, concorrência ou contraste, e, sim, que sejam entendidos e pensados como conceitos autônomos, operando em campos conceituais independentes. Ela concorda com Trilla no que tange à regulação legal como ponto diferenciador e não inclui a orientação para a mudança social como um requisito definidor.

[...] O que se busca é o específico da educação não formal, aquilo que lhe é próprio, que mesmo tendo nascido de bifurcações de outros conceitos, diz respeito apenas à educação não formal. O conceito de educação não formal não está no conceito de educação formal, apesar de possuir alguns entrelaçamentos com esse, mas é outro conceito. A educação não formal, não tem, necessariamente, uma relação direta e de dependência com a educação formal. É um acontecimento que tem sua origem em diferentes preocupações com a formação integral do ser humano, no sentido de considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas na educação formal. A autonomia e especificidade de um conceito não o isolam de relações, tanto positivas quanto negativas, com uma área mais ampla, que

contemple o mesmo campo teórico e nem com outras áreas mais distantes do seu campo teórico. Apenas lhe dá garantia de pertencer há um plano que lhe é próprio, com suas características e referenciais denominando e dizendo o que é específico do conceito em discussão.

O termo educação envolve um leque amplo de experiências educativas, informativas e formativas que não se resume à experiência escolar, formal. Embora a escola seja uma instituição com muitos anos de existência, participando ativamente dos repertórios culturais de diferentes contextos e deixando marcas indelévels – positivas e/ou negativas – nas memórias de seus frequentadores, desde há muito tempo também aparecem experiências formativas ocorrendo fora das escolas para diferentes públicos. A partir dos anos 90, tais experiências passaram a ser conhecidas como educação não-formal (ou Pedagogia Social ou Educação Sociocomunitária, em uma diferenciação de termos com especificidades conceituais, porém, relacionados e alocados sob um conceito maior que é o de educação não-formal), ocorrendo paralelamente à frequência escolar. Ao lado disso, a escola procurou rever e repensar seus modos de acontecer, funcionar e de existir em muitos momentos da história.

O modelo tradicional de ensino e aprendizagem foi o que prevaleceu nos sistemas escolares, entretanto, em muitos momentos a organização do ensino passou por reformas e reformulações, fazendo-se críticas à escola e propondo-

se alternativas metodológicas e/ou novos modelos de educação fora dos sistemas formais.

Nesse ponto, tanto a educação formal quanto a não formal, pela potencialidade de lidarem e de se abrirem para outros modos de fazer, de contribuir para e de construir o processo de aprendizagem e formação pessoal, favorecem e estimulam a ocorrência de experiências e de sentidos. A educação não formal, por poder lidar com outra lógica espaço-temporal, por não necessitar se submeter a um currículo definido a priori (ou seja, com conteúdos, temas e habilidades a serem desenvolvidos e planejados anteriormente), por dar espaço a temas, assuntos, variedades que interessem ou que sejam válidos para um público específico naquele determinado momento. E, por envolver profissionais e frequentadores que podem exercitar e experimentar outro papel social que não o representado na escola formal (como professores e alunos), contribui com outra forma de lidar com o cotidiano, com os saberes, com a natureza e com o meio social.

Falando de educação em termos gerais e por diferentes vias, ao longo do tempo, constante, permanente, procuro atentar para alguns pontos da educação não-formal, não como alternativa ao ensino formal, pois que isso nem é possível legalmente nem desejável. O intuito é buscar mostrar a contribuição – e os limites, os avanços, os riscos, os desafios – de outros modos de se construir os processos de ensino e aprendizagem,

tanto em locais institucionalizados como fora deles, transgredindo o que é instituído – quando for interessante e necessário – e buscando novas formas de se estabelecer relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

É, ainda, enfatizar a busca por práticas mais significativas e condizentes com os desejos, necessidades e vontades de um público que se relaciona e interage, nos papéis de educandos e de educadores. E que, dessa forma, os processos de formação profissional sejam mais ricos de sentidos e possibilidades, fazendo com que os educadores sintam-se, de fato, autores de sua prática reflexiva e de um projeto educacional coletivo. Que vejam e sintam-se incluídos, participantes e atuantes de forma efetiva, reflexiva, consciente e política nas possíveis mudanças e transformações do social que venham a promover.

### **Educação não formal e oralidade**

Uma das características da educação não formal é que muito do que se pensa, sabe e faz está pautado na oralidade e na prática. Também, a historicidade dessas ações está presente e, de certa maneira, guardada na vivência e nas memórias das pessoas que se envolveram e partilharam o processo educativo – educandos e educadores e também os coordenadores pedagógicos. Portanto incentivar a necessidade de registro sob diferentes formas e suportes adquire importância por ser a possibilidade de se dividir parte do processo com outras

pessoas que não vivenciaram o acontecimento e por ser uma das maneiras de se guardar um “pedaço”, parte do que foi vivido e construído por um determinado grupo em um determinado momento. Ele traz em si a história do grupo e a memória da instituição, bem como fornece subsídios para processos de subjetivação e, por isso, deve fazer parte da prática dos educadores.

A prática educativa é uma forma de prática social e, segundo Karzulovic (2010, p. 83-84), em seu questionamento sobre, responde:

[...] Qué significa participar em uma práctica social? Una práctica social es un tipo de actividad que los individuos no pueden llevar a cabo solos, sea porque el propósito de la actividad no es realizable de otra manera, sea porque la actividad misma no tendría sentido de otra manera. [...] Comunicarse, concebirse como el sujeto de creencias y acciones determinados, desarrollar una determinada cultura cívica son actividades que se especifican em función de propósitos sociales.

Para ele, a memória é uma capacidade mental humana cuja função principal é registrar, armazenar e recuperar informações mais ou menos sistematicamente, e ela se configura como uma capacidade mental que é linguisticamente estruturada, ou seja, tem um caráter linguístico. E a linguagem compartilhada em um meio social ou que se pode compartilhar é um componente necessário e importante de toda prática social.

O processo de recordar é, então uma forma de argumentação para o outro e para si, ao podermos refletir sobre o que fazemos, sentimos, pensamos.

Uma das formas de que nos valemos são os artefatos ou suportes em que se podem registrar e armazenar informações que possam estar disponíveis para sua eventual recuperação e, por meio de um trabalho reflexivo, reconstrução e ressignificação. E eles cumprem essa função.

Esses artefatos, que Izquierdo (2004, p. 103) chama de “memórias acessórias” ou de “periféricos”, por exemplo: um livro, um caderno e anotações, o livro de artista, os portfólios, agendas, uma fita sonora, uma imagem, um computador etc. apenas armazenam necessitando de um trabalho sobre essa memória, que por meio disso se inscreve na história, pois só tem sentido e significado para os sujeitos.

A esse trabalho sobre a memória pode-se associar a “memória de trabalho” (IZQUIERDO, 2004, p. 29), “que é o instrumento que possuímos para analisar a realidade e seu funcionamento é constante”.

Para Izquierdo (2004, p. 29), a memória de trabalho

[...] tem uma capacidade de processamento enorme, mas não infinita. É, ao mesmo tempo, nosso filtro básico de informações tanto de origem externa como interna, e nosso administrador dessas informações, nosso ‘gerente’. A informação externa consiste naquilo que nossos

sentidos percebem. A informação interna consiste em interações entre memórias e pensamentos.

Retomando as palavras de Karzulovic (2010, p. 76),

[...] Um libro, por ejemplo, almacena información, pero es incapaz de ‘recuperarla’; se necesita que alguien lea el libro para que la información contenida en el sea recuperada. Tampoco puede registrarla; se necesita que alguien lo escriba. A su vez, la escritura de un libro supone la existencia de un lenguaje compartido por una comunidad y una serie de instituciones sociales (un cuerpo especializado de productores de textos, un grupo de lectores etc.).

É por meio da reflexão, do pensar sobre si, a partir de indícios e daquilo que ficou gravado (em si e em algum artefato), ou seja, das seleções que fazemos/fizemos deliberadamente ou não, que se traduzem por lembranças ou evocações e esquecimentos, que os sujeitos e, no caso, os profissionais da educação se apropriam de e se reconhecem nas suas práticas.

Para Madalena Freire (1996, p. 6),

[...] Ficamos para os outros através de nossos registros. O registro escrito não é o único ou o mais importante. Quando escrevemos desenvolvemos nossa capacidade reflexiva sobre o que sabemos e o que ainda não dominamos. O ato de escrever nos obriga a formular perguntas, levantamento de hipó-

teses, aonde vamos aprendendo mais e mais, tanto a formulá-las quanto a respondê-las. Essa capacidade tão vital de perguntar, que nos impulsiona à vitalidade de pensar, pesquisar, aprender, todo educador tem que educar. Assim o registrar de sua reflexão cotidiana significa abrir-se para seu processo de aprendizagem.

### **Os registros como memória e história**

Registrar é inscrever algo vivido ou projetado – como rascunho, esboço -, em algum suporte físico, tangível ou intangível.

Para se registrar é preciso estar de prontidão para a percepção, a apreensão, a captura, assim como acontece com o artista. Para tanto, dois movimentos iniciais são imprescindíveis: a experiência do cotidiano, que é aquilo que nos passa, o que se perde e o que fica, com o que ela traz de iminência, de acaso, de imprevisto, de rupturas, do que foi possível e, o olhar e a escuta e demais sentidos atentos para evocarem o tempo do estabelecimento das relações com as coisas ao redor. A ação de inscrever, de registrar, é a forma possível de se apropriar da experiência vivida, da história e da memória.

Além dessas intenções, outras se abrem ou aparecem nesse movimento: a deflagração de algo novo, a instauração, a provocação, o rompimento, a ampliação ou alargamento de limites.

Nesse sentido, são necessárias algumas ferramentas ou posturas para

esse processo de imersão e certo encantamento: dispor de tempo, ter presença, disciplina, concentração, método, pesquisas, consultas, trocas, escolhas, decisões, prontidão, tateios e erros, divagações, criatividade, imaginação.

Entretanto registrar não implica produzir algo reflexivo. A reflexão é uma ação posterior, em que as habilidades do pensar, como: estabelecer agrupamentos, categorizações, classificações, ordenações, relações, generalizações, extrapolações, comparações, sínteses, composições, sobreposições, seleções, edições, análises, esforços de interpretação.

Alguns cuidados no seu preparo e elaboração precisam ser tomados para se pensar quando registrar, como, por parte de quem, os conteúdos (mais de um tipo de registro para determinados pontos e compor com diferentes registros) eleitos etc. de forma a poderem “falar” por si sós: a) de que trata o registro: livro da vida, livro de pesquisa, livro do projeto de trabalho, álbum, dossiê, portfólio, relatório, cadernos de artista etc.?. b) qual o suporte usado?. c) que linguagem utiliza?. d) para quem falam?. e) o que o registro mostra, o que tem de conteúdo de estudo e pesquisa?. f) para que serve ou como é utilizado?. g) é aberto ou fechado/concluído? É privado ou público?. h) em que momentos foram feitos?. i) é reflexivo ou não?

Além de servirem como memória do processo, os registros são importantes e essenciais instrumentos orientadores tanto para o processo de avaliação

quanto de (re)planejamento do trabalho e de reflexão para o educador que, assim, se apropria de sua prática, de seus fazeres e de seus saberes.

Esses registros podem ser entendidos como dispositivos pedagógicos que se traduzem por “tecnologias do eu”, segundo Larrosa (1994), extraído do pensamento foucaultiano. Para esse autor, são os dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, da experiência de si, traduzindo-se em subjetivações.

Nas palavras desse autor (LARROSA, 1994, p. 40)

[...] A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo etc. [...] A segunda regra seria tomar as práticas concretas como domínio privilegiado de análise. Não considerar as práticas como espaço de possibilidades ou oportunidades favoráveis para o desenvolvimento da autoconsciência, da autonomia ou da autodeterminação, mas como mecanismos de produção da experiência de si.

Baseando-se em Foucault, Larrosa (1994) afirma que são esses mecanismos que transformam os seres humanos em sujeitos, ou é “como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos) de subjetivação”.

## Metodologia desenvolvida

Para este artigo serão focalizados os materiais referentes a primeira parte da coleta de dados já que é uma pesquisa em andamento. Estão sendo buscados e acessados acervos pessoais e institucionais que abriguem registros docentes da prática educativa de educadores do campo da educação não-formal.

Um dos acervos escolhidos encontra-se disponível para consulta e pesquisa no Arquivo do Centro de Memória da Unicamp e refere-se às produções realizadas no espaço do Projeto Sol, espaço de educação não-formal, localizado na “periferia” da cidade de Paulínia, SP, em quatro bairros afastados do centro, campo de pesquisa por mim pesquisado no Mestrado e no Doutorado em Educação (FERNANDES, 2001; 2007). Demais materiais de registro serão coletados com educadores que atuam ou atuaram nesse espaço e que os mantêm em sua posse.

Tais documentos são entendidos como registros da memória e história da experiência vivida, se compõem de escritos, imagens e sons, organizados de forma textual em suporte de papel (por exemplo: encadernações ou livros) ou em suporte virtual.

Os documentos passarão por um processo de seleção e reprodução (por meio de fotografias ou escaneamento) e serão analisados a fim de se extrair as categorias *a posteriori* a respeito do que registram, de que forma, que linguagem e suportes utilizam. Esses dados que

comporão as categorias podem ser denominados de indicadores potenciais ou não de serem entendidos e se configurarem como “tecnologias do eu”.

Paralelamente, outra fonte de dados é por meio de questionários com perguntas abertas que foram enviados via internet para educadores que atuam ou atuaram no Projeto Sol e em outros espaços de educação não formal no estado de São Paulo, amostragem construída por meio de redes de contatos pessoais e indicações. Como dados auxiliares também foram enviados questionários para professores da educação formal com as mesmas questões para fins de análise comparativa. Faz-se importante considerar que muitos educadores do campo da educação não formal mantêm vínculos de trabalho e ação pedagógica com o da educação formal e vice-versa, o que mostra um interessante trânsito entre os campos.

Faz-se importante considerar que esta amostra ainda será construída e o número de participantes está em aberto. Como em alguns casos, alguns educadores com o passar do tempo, mudaram de função, vindo a ocupar cargos de coordenação pedagógica, considero ser importante incorporar estes também como possíveis depoentes.

Os dados a serem previamente analisados para este artigo bem como as interpretações preliminares dizem respeito às respostas obtidas por meio dos questionários recebidos até este momento.

## **Os educadores, os registros e as formas de subjetivação**

Serviram como dados preliminares que embasaram as interpretações provisórias, porém, indicativas e válidas, os 10 questionários recebidos até o momento, todos eles respondidos por educadoras ou professoras do gênero feminino. Sete delas são formadas em Pedagogia, e as demais, em Artes Plásticas, Psicopedagogia e Educação Física.

Cinco trabalham ou trabalharam especificamente no campo da Educação formal como professoras de Educação Infantil ou Ensino Fundamental, sendo que uma delas também atuou como coordenadora do ensino formal. Quatro delas transitaram entre os dois campos, atuando como educadoras ou como coordenadoras ou supervisoras. Apenas uma trabalha no campo da Educação não formal como educadora.

Sendo educadoras ou professoras, todas afirmam fazer ou terem feito registros da prática educativa, sendo eles variados em terminologia e em conteúdos, alguns especificamente individuais – quando focado em observações sobre os sujeitos educandos ou alunos – e outros coletivos – sendo o educador ou professor o “escriva” e/ou os próprios educandos ou alunos.

Podemos agrupá-los em registros de: a) ideias de aulas, frases/ textos/ músicas/situações a serem lembradas, reflexões para relatórios, encaminhamentos, diálogos das crianças; b) planejamento e planos prévios das aulas; c) das ações

e atividades efetivamente ocorridas ou diário de sala/classe, do dia a dia; d) controle de presença; e) mudanças ou recorrências de comportamento de sujeitos educandos ou alunos específicos; f) registros do cotidiano da turma, da “vida” na instituição; g) relatórios de turma (narrando percursos de trabalho); h) relatos de experiência.

Os educadores fazem registros de muitas situações do fazer pedagógico para fins de arquivamento, de avaliação e reflexão.

Muitos dos registros têm por características serem pontuais, com recortes bastante precisos do cotidiano para fins também específicos, alguns deles são mais reflexivos e buscam construir um elo de significação e argumentação sobre os fazeres e os pensares, tomando como base os registros pontuais.

Isso mostra que, embora se registre muito, pouco ou poucas vezes o educador ou professor se debruça sobre esses indícios do real, fragmentos dele para comporem uma narrativa reflexiva, dissertativa, argumentativa.

Aquelas que passaram pela formação em Pedagogia ou que atuam no campo da Educação formal têm o hábito do registro como uma ação estimulada pela profissão. Os da educação não formal não têm isso necessariamente garantido.

Uma das educadoras responde que “sou muito desorganizada e, muitas vezes, perco os registros escritos”.

Os registros pontuais não priorizam a escrita, embora os reflexivos sim. Muitos registros são feitos por

meio de fotografia, filmagens, música e desenhos das crianças. Por meio de colagem, objetos e peças artesanais, que preenchem painéis, biombos, paredes e livros. Nenhuma delas mencionou fazer uso de mídia para esse fim, como cd-rom ou blogs. Isso talvez se dê pelo fato de necessitar de conhecimento específico da mídia e da linguagem do computador, além do que, suportes em papel, tecido, parede e instrumentos tecnológicos como máquinas fotográficas e videográficas costumem estar mais facilmente à disposição.

A frequência de ocorrência dos registros costuma ser diária e muitos deles são feitos durante o próprio trabalho com os sujeitos educandos ou alunos, fazendo parte do planejamento. Outros necessitam de certo distanciamento do momento da prática e terminam por serem produzidos em casa, fora do local de trabalho ou em momentos proporcionados para isso pelas instituições em que atuam. Os registros pontuais são mais facilmente realizados durante o cotidiano do trabalho. Os registros reflexivos levam mais tempo para serem produzidos e, quando são cobrados pelas instituições, ocorrem trimestralmente ou semestralmente (marcos temporais característicos da educação formal).

Uma das educadoras diz que “o correto seria fazer os registros todos os dias em que trabalho, mas por esquecimento ou cansaço acabo fazendo uma vez por semana, tentando relembrar as atividades de memória através das fotografias”.

Os motivos que orientam o ato de se fazer registros são ou exigência ou necessidade profissional, ou parte da formação acadêmica, ou por gosto e vontade própria ou seja, por voluntariedade.

Uma das professoras diz que

Eu me formei primeiramente como Terapeuta Ocupacional e era uma prática constante dessa profissão realizar observações, anotações, relatórios e avaliações. Além disso, eu sempre gostei muito de escrever. Quando me formei em Pedagogia, já dava aulas e já trazia essas referências dos registros [...]. Penso ser por gosto, vontade, necessidade, busca de qualidade, registro do processo histórico e preservação da memória.

Outra diz que a inspiração ou referência para fazer registros veio

Da formação em magistério e posteriormente em pedagogia, da visualização de outras experiências, visitando festas e exposições em espaços educativos, escolas e tendo contato com materiais de registro de outras educadoras e do contato cotidiano com colegas educadoras [...].

Para outra,

Acredito que veio da prática, de estudos e leituras, onde já se afirmava a importância do registro na história da humanidade. Lembro-me de uma frase de Vygotsky que dizia que: “o que nos diferencia dos animais é o exercício do registro da memória humana”. Desde adolescente

já era estimulada a fazer registro, quando ganhei meu primeiro diário, a partir de então sempre registrei, quando iniciei minha prática na escola infantil, pude então ter certeza da importância do registro, pois a partir dele percebia a evolução dos alunos e traçava novas ações.

Diz outra educadora que a prática do registro veio “do questionamento (que se fazia sobre) como posso mostrar o que aprendi e conheço para as pessoas que não estão presentes?”

E uma educadora diz que aprendeu a fazer registros por ser uma marca de uma metodologia desenvolvida em uma escola onde trabalhou: “A partir do contato com a Pedagogia Freinet, através dos Livros da Vida, na Escola Curumim, em Campinas”. Ao que outra completa que teve influência de Madalena Freire e da Escola da Vila, em São Paulo, todas com orientação construtivista.

Sobre ser ou não importante a prática de registros na ação educativa, as educadoras e professoras afirmam em uníssono e unanimemente que é fundamental e necessário, pois por esse meio

É possível ocorrer um processo de construção de ideias, lapidação, recriação, reorganização, e um consequente aprimoramento das ações. O registro pode ser visto como uma maneira de contar a história do grupo: daquele grupo, naquele contexto, com aquelas determinadas pessoas (L.C.).

Por meio deles é possível organizar, sistematizar e avaliar, refletir, repen-

sar, analisar, refazer e é também material de memória e história:

Acho de extrema importância, tanto para utilização individual, ao considerar o registro como parte do processo de construção, realização e reflexão da ação pedagógica. Como também para as crianças, adolescentes, jovens e comunidade envolvidos, que podem visualizar e, de certa forma, concretizar e coletivizar o processo criativo de elaboração do saber no qual estão ou já passaram. Além de ser um material que guarda, registra parte de uma realização para um tempo futuro, servindo tanto para a socialização do que foi realizado, como material documental para os envolvidos (V.).

Além de facilitar a organização de conteúdos trabalhados, facilita a análise das respostas dos educandos. Tornam mais evidentes os temas que precisam ser trabalhados e/ou reforçados, estimula a criação e acima de tudo é importante como um registro histórico da ação da Instituição ao longo do tempo (P. H.).

O registro sobre algum suporte garante a sua evocação e a não perda pela oralidade, como escreve uma professora: “nossa memória é seletiva e nos trai, fazendo-nos esquecer certas coisas e lembrar outras e como é individual, não pode ser acessada por outras pessoas o que dificulta o trabalho desenvolvido no espaço/local” (L.M.).

Cinco aspectos interessantes aparecem nos dizeres das educadoras e

professoras sobre a importância do registro e sobre como percebem que ele contribui para a reflexão e o se apropriar dos fazeres: o apuro estético; a conceitualização; a leitura e conhecimento do grupo social; a percepção do outro e a pesquisa.

Uma delas escreve que “a prática do registro engrandece o estético, visual, artístico, criativo, uma vez que, novamente, parar e pensar sobre o que já foi ou está sendo realizado e fazer escolhas, individuais ou coletivas, sobre como registrar um processo, envolve um pensamento estético sobre a concretização desse registro” (V.).

Outra escreve que “leva-nos a simular, definir, a construir conceitos sobre algo ali no momento” (T. M.).

Uma terceira educadora escreve que “você retoma vínculos históricos, afetivos e muitas vezes chega a compreender ações culturais de um grupo social do qual os educandos fazem parte” (N.).

Para outra professora, “colaboram numa melhor percepção de cada aluno frente ao processo pedagógico, auxiliando o professor a adequar as atividades diante das dificuldades que o aluno apresenta no processo pedagógico” (L. M.).

E para uma professora, especificamente, serviu como fonte de aprofundamento e pesquisa: “estes registros mobilizaram minha vontade de pesquisa e alguns deles se tornaram o centro dos meus estudos no mestrado e geraram a dissertação” (A.).

Todos os dizeres evidenciam a importância, necessidade e validade da prática de registros, desde os pontuais até os reflexivos. Entretanto isso ainda não é algo consistente ou frequente e, embora a educação formal esteja mais fortemente ligada a essa prática, ainda se restringem as cobranças institucionais e burocráticas. Na educação não formal, é muito mais fragmentário e ocasional, e os fazeres ficam restritos a oralidade e dispersos no tempo e no espaço. Quais podem ser as razões para isso ocorrer – ou não?

### **Considerações provisórias e temporárias**

Percebo, pela minha experiência como professora da educação formal e como pesquisadora da educação não formal, que os registros pontuais acontecem e são produzidos, especialmente aqueles que não envolvem a escrita, que demanda tempo e habilidade específica. As mídias facilitam as gravações, porém, também não são aproveitadas como veículos de narrativas e argumentações.

Os registros reflexivos envolvem exercícios mentais mais elaborados além de necessitar de distanciamento, tempo para dedicação e, mais especialmente, de hábito da leitura. É por meio dela que aprendemos pela narrativa de outros e é por meio dela que nos costuramos ou nos descosturamos os fios que se (des)atam. Tem que haver uma composição entre a experiência, o registrar, o pensar, o ler para se apropriar de algo para si. O registro reflexivo como narrativa pessoal

constitui-se como um dispositivo pedagógico de autoconhecimento, portanto é uma tecnologia do eu que necessita de um intercâmbio de ações. Só acontece nesse feixe de esforço particular e busca pelo conhecimento.

As professoras e educadoras elencam outros possíveis motivos para essa falta de hábito ou compromisso: por insegurança, não atribuir importância, ser fruto de cobrança hierárquica, estar ligado à formação acadêmica. O pouco tempo no local de trabalho ocupado que está em fazer coisas o tempo todo com os sujeitos, ter que dedicar tempo doméstico. Acomodação, desinteresse, desconhecimento da importância, falta de orientação, excesso de carga horária. Desorganização pessoal e cansaço laboral. Consideram-se incapazes, sem habilidades, sem criatividade, têm altas expectativas quanto a resultados estéticos, consideram que dá muito trabalho ou que é um trabalho extra ou demora muito para ser feito. A resistência em escrever; a pressa para realizar trabalhos, falta de práticas reflexivas.

Uma educadora escreve que

[...] quando estamos pensando, refletindo, escolhendo o que contar o que registrar, são ações que levam, inclusive corporalmente, a uma inação. Exige-se uma dedicação de tempo que é mais lenta, que transita por outro jeito de lidar com o tempo, e esse outro jeito não é valorizado pelo capital produtivista, que está preocupado com a produção de atividades, por exemplo (V.).

Em suma, podemos pensar na resistência a incorporar o novo e, portanto, no fechamento de si ao conhecimento.

A educação formal parece ter mais afinidade com as práticas do registro, em vista de as instituições públicas e privadas e seus coordenadores colocarem essa tarefa como um fazer do professor, enquanto o processo de reflexão é bastante particular e isso não significa que se faça uso dele como uma tecnologia do eu.

A educação não formal parece se configurar como um espaço marcadamente da oralidade e do disperso e, se

isso é válido de ser afirmado, corre-se o risco de perder oportunidades de aprender o novo e de os fazeres e os saberes se perderem no tempo e no espaço, dispersos como estrelas num infinito. Cabe, talvez, aos coordenadores de instituições não formais estimularem e oferecerem oportunidades a seus educadores de valerem-se de suas experiências e de exercitarem os dispositivos que estão à disposição da humanidade como a prática da leitura e da escrita como ferramentas de autoconhecimento, de escrita e de leitura de si.

## Referências

FERNANDES, Renata Sieiro. *Educação não formal, memória de jovens e História Oral*. Campinas, SP: Arte Escrita/CMU/Fapesp, 2007.

\_\_\_\_\_. Memória de jovens, história oral e educação não formal. *Revista Argumento*, Jundiaí, SP, ano 8, n. 14, p. 115-136, maio 2006.

\_\_\_\_\_. As marcas do vivido: do que falam os ex-freqüentadores de um programa de educação não formal. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Org.). *Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas, SP: CMU; Holambra, SP: Ed. Setembro, 2005.

\_\_\_\_\_. *Entre nós, o Sol: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não formal*. Campinas, SP: Mercado de Letras/FAPESP, 2001.

FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos 1*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GARCIA, Valéria A. Um sobrevôo: o conceito de educação não formal. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (Org.). *Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos*. Holambra, SP: Ed. Setembro/CMU, 2005. p. 19-44.

IZQUIERDO, Iván. *A arte de esquecer: cérebro, memória e esquecimento*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

KARZULOVIC, Juan O. Algunas cuestiones teóricas relativas a la “memoria” como práctica social. *Revista Alteridad*, Ecuador, n. 8, p. 71-88, maio 2010.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (Org.). *Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas, SP: CMU; Holambra, SP: Ed. Setembro, 2005.

\_\_\_\_\_. *Palavras-chave em educação não formal*. Holambra, SP: Ed. Setembro, 2007.

SIMSON, Olga R. de M. von; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Org.). *Educação não formal: cenários da criação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela – ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1996.

**Recebido em abril de 2013**

**Aprovado para publicação em maio de 2014**

# **Adolescentes em privação de liberdade na Fundação Casa – Sorocaba, SP: ato infracional e processo educativo**

## ***Adolescent in deprivation of liberty in the Fundação Casa – Sorocaba, SP: illegal act and process education***

Julio Cesar Francisco\*

Marcos Francisco Martins\*\*

\* Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos –Campus Sorocaba e bolsista da FAPESP, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Francisco Martins. É integrante do GPTeFE – Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação e ex-bolsista da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

\*\* Professor adjunto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - campus Sorocaba, onde coordena o Programa de Mestrado em Educação e lidera o GPTeFE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), graduado em Filosofia (PUC-Campinas), com mestrado e doutorado em Filosofia e História da Educação (FE-Unicamp).

### **Resumo**

O presente artigo é resultado do trabalho de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Entre os objetivos da pesquisa cujos resultados são aqui relatados, está investigar a relação entre o processo de marginalização de 18 adolescentes que se envolveram com atos infracionais e a educação escolar e não escolar vivida por eles na Fundação Casa de Sorocaba, SP. Os resultados da pesquisa permitiram identificar: (i) os motivos que levam adolescentes a se envolverem com atos infracionais; (ii) a relação entre a situação escolar vivida pelos adolescentes e o envolvimento com atos infracionais; (iii) o processo “disciplinar”-educativo vivido pelos adolescentes no interior da Fundação Casa; e (iv) elaboração de um esboço do perfil étnico, escolar, familiar, econômico e infracional de adolescentes em Sorocaba.

### **Palavras-chave**

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Educação na prisão. Fundação Casa de Sorocaba, SP.

### **Abstract**

This article is a work of research funded by the Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Among the objectives of the research is to investigate the relationship between

the process of marginalization of 18 teenagers involved in illegal acts and education experienced by them at the House Foundation Sorocaba, SP. The research results have identified: (i) the reasons why adolescents engage in illegal acts, (ii) the relationship between the school situation experienced by adolescents and involvement in illegal acts, (iii) the process “disciplinary” education-experienced by adolescents within the Foundation, and (iv) compiled of ethnic profiling, economic, educational and family of teenagers Sorocaba.

### Key words

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Education in prison. Casa de Sorocaba, SP.

## Introdução

O presente artigo é resultado de pesquisa financiada pela FAPESP que tem como escopo investigar dois “objetos-sujeitos”<sup>1</sup>, quais sejam os adolescentes que se envolveram com a prática de atos infracionais e os processos educativos aos quais foram submetidos, tanto os escolares, quanto – e principalmente! – os que enfrentaram no cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade na Unidade da Fundação Casa da região de Sorocaba, SP.

Importa destacar que alguns estudos apontam para números cada vez maiores de adolescentes envolvidos

com o “mundo do crime”, mas pouco desenvolvidas são as pesquisas sobre os motivos e as causas do alegado crescente envolvimento desses indivíduos com as práticas entendidas como atos infracionais, bem como sobre o sistema e as medidas oficiais a que são submetidos, principalmente as de caráter educativo, empregadas para conter essa declarada onda crescente (PRIULI; MORAES, 2007). Eis uma das justificativas da presente pesquisa, pois sua relevância reside em jogar luzes sobre as políticas públicas educacionais voltadas à rede educativa escolar e não escolar.

São basicamente dois os objetivos da pesquisa cujos resultados são aqui apresentados parcialmente: conhecer e avaliar a possível incidência do abandono escolar como um dos fatores que podem conduzir adolescentes a se envolverem mais diretamente com a violência e com o crime, e apreciar os resultados dos processos educativos desenvolvidos durante o período em que esses adolescentes foram submetidos a medidas socioeducativas. Além disso, também é finalidade da pesquisa não apenas conhecer a realidade educacional escolar e não escolar vivida pelos adolescentes

<sup>1</sup> O termo “objeto-sujeito” é aqui colocado entre aspas com a intenção de destacar ao leitor que a abordagem dos adolescentes pela pesquisa não os toma a partir de orientações de paradigmas teóricos que entendem os sujeitos como objetos, como “coisas”, como é o caso do positivismo, sempre muito presente quando se trata de identificar os adolescentes em conflito com a lei. Diferentemente, a orientação epistemológica da presente investigação entende os adolescentes atendidos pela Fundação Casa de Sorocaba-SP como sujeitos cuja vida foi determinada pelas relações sociais a que foram submetidos, mas que podem, inclusive por meio de processos educacionais, mudar a própria história.

atendidos pela Fundação Casa, mas também, a partir dos dados coletados e analisados, propor alternativas à educação desenvolvida por essa instituição.

Um conjunto de questões que suscitam dúvidas sobre a relação existente entre o processo de marginalização de adolescentes atendidos pela referida Fundação e a educação formal orientaram a coleta de dados. Mas, principalmente, dois foram os questionamentos que guiaram a investigação, a saber:

1. Qual é a ação educativa efetivada pelos responsáveis por desenvolver medidas socioeducativas na Fundação Casa de Sorocaba-SP?

2. Há alguma relação entre a educação escolar vivida pelos adolescentes atendidos pela Fundação Casa e o envolvimento deles com atos infracionais?

Para dar conta de tais questões, a metodologia empregada contou com várias estratégias, instrumentos e processos de coleta de dados, entre os quais se destacam: a pesquisa bibliográfica, enfocando tanto a questão da marginalização dos adolescentes autores de atos infracionais quanto aspectos relativos aos processos educacionais a que são submetidos; a pesquisa documental, para identificar os parâmetros legais que normatizam o atendimento aos referidos adolescentes e seus registros nas instâncias que os atendem; e a pesquisa de campo, traduzida em uma tentativa fracassada de visita *in loco* à Fundação Casa, mas viabilizada por entrevistas com os adolescentes por ela atendidos graças ao providencial posicionamento

do Juiz da Vara da Infância e Juventude da Comarca de Sorocaba.

A coleta e a análise dos dados relativos ao problema da pesquisa foram sistematizados no texto que segue abaixo, o qual tem a seguinte estrutura: na primeira parte são apresentadas as referências teóricas da pesquisa, as quais permitiram compreender os fatores jurídicos, sociais e educativos que envolvem o adolescente e a problemática dos atos infracionais; na segunda, a metodologia da pesquisa é descrita de forma mais pormenorizada, indicando, inclusive, os obstáculos que a Fundação Casa interpôs aos pesquisadores; os resultados da coleta de dados e sua análise são apresentados na terceira parte; por fim, nos apontamentos conclusivos as questões principais que se constituem no problema da presente pesquisa são retomadas com vistas a apontar algumas respostas a eles.

### **Referências teóricas da pesquisa**

Nas últimas décadas, o chamado ato infracional tem sido associado, recorrentemente, à condição de pobreza, e com essa referência se construíram e consolidaram medidas socioeducativas incumbidas do atendimento aos adolescentes em conflito com a lei (SILVA, 2003, p. 17).

Ser pobre, contudo, não significa necessariamente estar envolvido com atos delituosos, até mesmo porque há dados relevantes de infrações realizadas por jovens de classe média e alta (SPOSI-

TO, 1998; GONÇALVES, 2002 apud SILVA, 2003, p. 12), muito embora seja raro encontrar tais populações em situação de privação ou restrição de liberdade (SILVA, 2003, p. 16). De maneira que fica evidente certa discriminação em função da condição socioeconômica dos indivíduos, em detrimento dos preceitos legais da igualdade de todos (ADORNO, 1993 apud SILVA, 2003, p. 16).

De fato, pode-se perceber, na literatura da área, que existe uma forte tendência de caracterizar a criminalidade como sendo resultado das condições sociais, da situação estrutural do sujeito, a qual é marcada pelo desemprego, exploração do trabalhador, desigualdade na distribuição de renda. (SILVA, 2003, p. 24).

É importante consignar que o peso da miséria e da exclusão social são fatores que ocasionam o crescente processo de violência e de práticas infracionais envolvendo a expansão do crime organizado (SILVA, 2003, p. 19). Os indivíduos que estão na situação de pobreza e/ou negros são a maioria nos sistemas de medidas socioeducativas. Porém isso não quer dizer que o ato infracional é um traço do caráter do “favelado”, do pobre ou de negros, mas sim que esses indivíduos são desfavorecidos, de alguma forma, nos processos sociais e judiciais. O que se evidencia, portanto, é que há uma desigualdade de acesso aos direitos garantidos pela lei (SILVA, 2003, p. 17).

Estudos sobre delinquência juvenil assinalam isso claramente. Meninos de áreas de classe média não

sofrem um processo legal que vá tão longe quando são presos como garotos das favelas. É mesmo provável que um menino de classe média, quando apanhado pela polícia, seja levado ao posto policial; é menos provável que, quando levado ao posto policial, ele seja fichado; e é extremamente improvável que seja indiciado e julgado. (BECKER, 1977, p. 63 apud SILVA, 2003, p. 16).

Há dados que demonstram que grande parte daqueles que estão em conflito com a lei deixaram de frequentar a escola no momento da prática do ato infracional, e os motivos mais frequentes da evasão escolar registrados são os seguintes: “falta de interesse”, “comportamento agressivo”, “abandono”, “suspensões”, “expulsões frequentes”, “uso de drogas”, “ausência de vagas”, “mudança de cidade” (DIAS, 2011; GALLO; WILLIAMS, 2008; SILVA, 2003; UNICEF, 2009).

As reações aos adolescentes tidos como “indisciplinados” e “violentos” na escola e na sociedade em geral deixam evidentes que, na defesa da educação como direitos de todos, não se englobam aqueles considerados “desordeiros”, “infratores” (ARROYO, 2007 apud DIAS, 2011).

Apesar do discurso que preconiza uma educação para todos, a seletividade no campo educacional está arraigada, refletindo discriminações de ordem socioeconômica, étnica e sociocultural de grande abrangência (XIMENES, 2001). Os adolescentes provenientes de camadas

sociais de menor poder aquisitivo e com perfil étnico ligado à história e à cultura afro-brasileira recorrentemente não conseguem se adequar aos padrões de valores e comportamentos associados ao ambiente escolar, que “[...] se fundamenta em preceitos advindos da Revolução Burguesa Francesa” (XIMENES, 2001). De fato, “[...] a escola contribui com a intensificação da seletividade. Esta é realizada desde o início da escolarização; entre os que ingressam, muitos não conseguem permanecer, e, entre os que permanecem, nem todos conseguem obter êxito.” (XIMENES, 2001, p. 46).

Fora da escola, nas ruas, crianças e adolescentes ficam ociosos e têm de lidar com a violência e a criminalidade em seu dia a dia, de maneira que, assim, ficam muito mais expostos às atitudes delituosas. O criminoso adulto oferece-lhes dinheiro, produtos da moda, reconhecimento, identidade, os quais servem de atrativos para a entrada de jovens no “mundo do crime” (SILVA, 2003).

Atualmente, as crianças e os adolescentes que são pegos na prática de ato infracional estão amparados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), pois são entendidos como pessoas que estão em processo de formação e de desenvolvimento de suas potencialidades. Nesse sentido, tanto o ECA quanto a CF/88 preveem que a criança e o adolescente tenham garantidos os seus direitos de acesso à saúde, à educação, ao esporte, ao lazer, à dignidade, à cultura

e à convivência familiar e comunitária, bem como asseguraram que aqueles que estão em conflito com a lei não sofram maus tratos e violência no momento em que são abordados pela polícia, bem como no interior das medidas de restrição e de privação de liberdade a que eventualmente possam vir a ser submetidos.

A criança (infantes na faixa etária até 12 anos incompletos) está sujeita às medidas protetivas e preventivas por meio da família, as quais devem ser asseguradas pela ação do Conselho Tutelar (Artigos 98, 101, 105 do ECA). Por sua vez, o adolescente (aquele entre 12 e 18 anos de idade) pode receber um tratamento mais “rígido”, por meio de medidas que podem ocasionar a restrição e até mesmo a privação de liberdade (Artigo 112 do ECA).

No caso do adolescente, ele pode receber sete tipos de tratamentos (Art. 112, § 1º do ECA), quais sejam: advertência verbal preventiva e informativa para infrações leves; obrigação de reparar o dano causado através do ressarcimento, compensação e ou restituição do prejuízo da coisa; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade; internação; dentre outras previstas no Art. 101 do ECA.

Tendo em vista que o foco da presente pesquisa são os adolescentes que se envolveram com atos infracionais e que passaram por medida socioeducativa de internação, ela merece esclarecimento. Essa é a medida mais rigorosa que o adolescente pode receber

e consiste na privação total da liberdade e, portanto, é aplicada em casos de atos infracionais cometidos mediante grave ameaça ou violência à pessoa (Art. 122, § 1º do ECA). As instituições responsáveis pela execução da medida socioeducativa de privação de liberdade devem buscar, com a execução da medida, assegurar seu caráter de reinserção social do adolescente, através de instrumentos e processos educativos orientados menos para a punição e mais para o fortalecimento dos laços familiares e comunitários (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2005). Considerando que o adolescente vivencia um processo de socialização também no submundo do “crime”, torna-se mais correto falarmos de um processo de reinserção social ou de redirecionamento de sua socialização, mais que de socialização, como muitas vezes se usa falar ao expressar o objetivo das medidas socioeducativas.

### **Sobre a metodologia de coleta de dados**

O projeto de pesquisa que orientou a presente pesquisa, inicialmente, previa a utilização das seguintes estratégias, instrumentos e processos na coleta de dados:

- visitas *in loco* na Fundação Casa de Sorocaba-SP, para conhecer a dinâmica de funcionamento, as concepções e ações socioeducativas desenvolvidas;
- coleta e análise de documentos da Fundação Casa para identificar e compreender o processo educativo desenvolvido com os adolescentes e como a vida es-

colar precedente à medida de restrição de liberdade era entendida e trabalhada;

- consulta à legislação vigente e aos dados do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)<sup>2</sup>;
- elaboração e aplicação de entrevistas semiestruturadas com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na Fundação Casa.

Além disso, foi predito realizar uma pesquisa exploratória bibliográfica, com vistas a identificar as contribuições da produção da área das ciências humanas e sociais ao trabalho educativo em unidades de internação como o da região de Sorocaba, SP. Assim, foi preciso buscar artigos, dissertações, teses, livros e outras produções, como os Anais de eventos acadêmico-científicos voltados para a discussão dos processos educativos não escolares, processo do qual resultaram referências para a análise e compreensão dos mecanismos que ocasionam o envolvimento de adolescentes com as práticas de atos infracionais.

Entretanto a pesquisa não pôde cumprir todos os procedimentos previstos inicialmente, como a visita à Fundação Casa da região de Sorocaba/SP e a

---

<sup>2</sup> O SINASE está sob a responsabilidade de gestão da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Este Sistema teve seus parâmetros estabelecidos pela Resolução 119/06 publicado pela SDH/PR e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) em 2006 e mais recentemente ganhou força de lei pela aprovação da Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012, que regulamenta a execução das medidas socioeducativas no Brasil.

entrevista com os educadores que nela atuam, o que inviabilizou grande parte da coleta de dados prevista no projeto de pesquisa. Mesmo seguindo todos os procedimentos estabelecidos pela Fundação Casa aos pesquisadores que queiram tomá-la como objeto de estudo, a solicitação para a realização da investigação foi indeferida<sup>3</sup>.

Importa destacar que o projeto de pesquisa e os documentos exigidos foram protocolados no dia 13 de abril de 2012 junto ao Centro de Pesquisa e Documentação da Escola para Formação e Capacitação Profissional, conforme

---

<sup>3</sup> Para conhecer o modo como são tratados os projetos de pesquisa pela Fundação Casa, é importante destacar os procedimentos por ela exigidos para atender pesquisadores. Para realização de pesquisa em unidades de internação da Fundação Casa é preciso seguir os procedimentos da Portaria Normativa 155/2008 e receber expressa autorização da presidente da Fundação Casa – atualmente a Sra. Berenice Gianella. A Portaria estabelece que, para a realização de pesquisa no interior da Fundação Casa, é necessário protocolar requerimento no Centro de Pesquisa e Documentação da Escola para Formação e Capacitação Profissional da Fundação Casa – São Paulo/SP. O requerimento deve conter: (I) projeto de pesquisa, (II) procedimentos de pesquisa devidamente esclarecidos, (III) declaração de vínculo do pesquisador com a instituição proponente e (IV) *currículo* do pesquisador responsável. A avaliação é feita pela Escola para Formação e Capacitação Profissional da Fundação Casa, Assessoria de Comunicação Social e órgão da Diretoria Técnica ou Diretoria Administrativa. Cada órgão avaliador tem o tempo de cinco (5) dias úteis para dar um parecer técnico acerca do projeto de pesquisa a ser desenvolvido no interior da Fundação Casa.

estabelece a Portaria 155/2008. Contudo não houve nenhum parecer de deferimento ou indeferimento do projeto até o dia 12.07.2012, ou seja, o requerimento ficou em processo avaliativo por quatro meses sem que os pesquisadores recebessem qualquer tipo de esclarecimento pela demora. Foram enviados e-mails e feitas diversas ligações solicitando esclarecimentos quanto ao processo avaliativo, mas as respostas foram sempre as mesmas: a de que o projeto estava em processo de avaliação ou que a demanda estava muito grande e não era possível atender as próprias exigências da Portaria; até foi dito que a Fundação Casa não tem prioridade em estudos e pesquisas, pois os esforços estão concentrados no atendimento ao adolescente que cumpre medida socioeducativa. A Coordenadora do Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Casa, Ana Cristina Bastos, no dia 20.06.2012, quando perguntada sobre o atendimento irregular dos projetos de pesquisa assim se manifestou:

Sabemos da importância dos projetos, mas por haver um trabalho estritamente voltado à prática do atendimento ao adolescente, falta tempo para os órgãos avaliarem os projetos de pesquisa [...] sei que quatro meses é muito tempo, mas tem projeto que demora muito mais [...] a realidade infelizmente é essa. A Fundação Casa não é uma instituição que prioriza o estudo e a pesquisa. O projeto passou pelo Centro de Formação e Capacitação, mas depois que vai para outras

instâncias a gente não tem visibilidade para identificar os motivos do atraso no processo de avaliação, por isso não é possível informar o que ocorre com o seu projeto. Há um grupo aqui dentro que gostaria que os projetos fossem avaliados e aprovados, mas existe outro grupo de pessoas que não tem a mesma postura.

Esgotados todos os meios possíveis de diálogo para viabilizar a pesquisa na Fundação Casa, foi enviado à Ouvidoria dessa instituição um e-mail esclarecendo a situação de inadequação do atendimento aos projetos de pesquisas a ela submetidos. No dia 13.07.2012, a coordenadora do Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Casa, Ana Cristina Bastos, enviou a resposta de “indeferimento” à solicitação de pesquisa, justificando que as investigações sempre interferem na rotina da instituição. Desse modo, inviabilizou-se completamente um dos objetivos da pesquisa, qual seja a produção de dados relativos aos processos educativos desenvolvidos internamente à Fundação Casa de Sorocaba.

O referido “indeferimento” causa estranhamento aos que entendem a Fundação Casa como instituição pública mantida pelo Estado. Ao que, também, cabe perguntar: para superar os desafios advindos do trabalho com adolescentes em Liberdade Assistida (LA) não seria recomendável bem conhecer as situações por eles vividas, mormente os processos educativos a que se submeteram dentro e fora da Fundação Casa? Pela resposta

oficial da Fundação, entende-se que, para a instituição, a ação educativa que desenvolve não precisa ser conhecida por procedimentos aceitos pela comunidade científica e financiados por agências de fomento do próprio Estado de São Paulo.

Tendo em vista tal situação decorrente do impedimento colocado pela Direção da Fundação Casa, a pesquisa foi encaminhada de modo a atender aos seus principais objetivos iniciais, mas revisando os procedimentos de forma a viabilizar a investigação por meio de processos, instrumentos e estratégias que estivessem ao alcance tanto do bolsista quanto do orientador.

Desse modo, para viabilizar a execução da pesquisa, foi adotado o seguinte procedimento, depois da infeliz negativa da Fundação Casa: envio de ofício para o Juiz da Vara da Infância e Juventude da Comarca de Sorocaba, solicitando a autorização para realizar a pesquisa com os adolescentes egressos da Fundação Casa, os quais estão em cumprimento de LA. Foi solicitado ao referido Juiz a coleta e análise de documentos da Vara da Infância e Juventude da Comarca de Sorocaba, para se compreender os principais dados indicativos do processo de marginalização dos adolescentes e de sua vida escolar, e a aplicação de entrevistas semiestruturadas com os adolescentes egressos da Fundação Casa da região de Sorocaba.

O Juiz da Vara da Infância e Juventude, MM. Dr. Gustavo Scaf de Molon, acolheu o pedido para a realização da

pesquisa, cumprindo exemplarmente sua função social de zelo com os adolescentes em conflito com a lei, uma postura sustentada na ideia de que para superar a dramática situação vivida por esses indivíduos em processo de formação é necessário bem conhecê-la, principalmente por meio de procedimentos recomendados pela comunidade científica. O despacho pelo deferimento da pesquisa foi dado no dia 11.09.2012.

Além disso, a Vara da Infância deu outra demonstração inestimável de apoio à pesquisa, pois sua coordenadora entrou em contato com as Organizações Não Governamentais (ONG's) que executam a LA em Sorocaba (Pastoral do Menor, Vale da Benção e a Associação Criança de Belém) solicitando colaboração. Isso possibilitou a realização de reuniões com esses sujeitos sociais, nas quais a pesquisa foi a eles apresentada e, naquele mesmo momento, foram entregues, para cada equipe técnica das ONG's, documento impresso solicitando autorização para a realização de entrevista, o qual deveria ser assinado pelos responsáveis pelos adolescentes. No termo de autorização da pesquisa constava, sobretudo, o uso de aparelho de gravação como suporte de coleta de dados e a indicativa de que os nomes dos entrevistados não seriam revelados, com o intuito de guardar a intimidade dos indivíduos e em atendimento aos preceitos que regulam a ética na pesquisa em ciências humanas e sociais.

Dessa maneira, o fato de recorrer à via legal possibilitou realizar, entre

os dias 15 de julho e 9 de novembro de 2012, nove entrevistas com adolescentes da Pastoral do Menor, sete com os da Vale da Benção e duas com os da Associação Criança de Belém, todos do sexo masculino. Desta feita, resta reiterar que, sem a prestativa e providencial colaboração dos(as) educadores(as) dessas três entidades, viabilizada pelo posicionamento da Vara da Infância da Comarca de Sorocaba, a pesquisa não atingiria os objetivos previstos.

Por fim, sob o ponto de vista metodológico, torna-se importante consignar que a presente pesquisa é sustentada por uma abordagem qualitativa em seu processo investigativo. Os dados coletados nas entrevistas foram analisados utilizando-se de análise de conteúdo, o que permite sistematizar as informações coletadas evidenciando representações e significados atribuídos pelos sujeitos entrevistados (SEVERINO, 2007).

### **Resultados alcançados a partir dos dados coletados**

As entrevistas realizadas com os 18 adolescentes em LA atendidos pelas referidas ONG's que atuam na região de Sorocaba demonstram sentimentos, desejos, vontades, limites econômicos sociais, bem como relações pessoais, que acabaram por formar uma totalidade complexa e contraditória que resulta na situação por eles vivida.

Em relação ao trabalho, os dados coletados indicam que 72,2% dos respondentes já realizaram algum tipo de

trabalho, mas, no momento da apreensão, todos estavam desempregados. Tanto a situação de trabalho desenvolvida por crianças e adolescentes, quanto o desemprego vivido por populações que vivem em situação de vulnerabilidade social são elementos que colaboram para o “desvio” daquilo que é esperado pelas normas legais e pelos procedimentos aceitos socialmente.

A constituição do tipo de relação familiar dos adolescentes entrevistados é reveladora de certa desestruturação: 50% moram somente com a mãe; 5,6% com o pai; 5,6% com a avó; 5,6% com a irmã; apenas 33,2% moram com o pai e a mãe. Essa nova constituição do tipo de relação familiar, cuja minoria é representada pelo “tipo tradicional” de família (pai e mãe), não é apenas resultante, obviamente, da situação de exploração econômica e alienação social a que são submetidos esses adolescentes, mas também estimulada pelos novos padrões sociais do mundo contemporâneo, haja vista que indivíduos da classe média e alta também estão convivendo com essa nova configuração do grupo social básico. Contudo, por mais que seja compreendida e aceita a instabilidade verificada nos vínculos familiares, a articulação dessa situação com a discriminação e a exclusão socioeconômica vivida pelos adolescentes em LA, ocasiona dificuldade para que o indivíduo desenvolva sua adolescência de forma a conviver, a interagir fraternal e solidariamente com os demais que com ele partilham a vida cotidiana. Isso torna muito difícil

a adaptação do indivíduo a qualquer ambiente cuja normatização das relações interpessoais seja formal, como a que acontece no ambiente escolar, bem como a lidar com imposição de procedimentos sociais e legais, como os que reza as legislações.

A autodeclaração dos entrevistados em relação à identificação da própria étnica produziu os seguintes dados: 66,7% brancos; 11,1% pardos; 22,2% negros. É sabido que o chamado “ato infracional” não é exclusividade de indivíduos integrantes da comunidade negra, e os dados coletados deixam isso muito visível. Aliás, a autodeclaração dos adolescentes apontou uma ampla maioria composta por “brancos”. Como foi apontado anteriormente no referencial teórico da pesquisa, a classe média e a classe alta, majoritariamente composta por brancos, também cometem delitos; porém, é muito mais difícil encontrar representantes dessas parcelas sociais em processo de responsabilização por seus atos desenvolvidos de encontro à legislação vigente (SILVA, 2003).

A renda per capita aferida foi baixa, mas não o suficiente para identificar os indivíduos entrevistados como “abaixo da linha de pobreza”<sup>4</sup>. Considerando

---

<sup>4</sup> Linha de pobreza é o termo que se utiliza para descrever a renda de indivíduos e grupos sociais. Estar abaixo da linha de pobreza significa não possuir as condições e recursos suficientes para viver. Órgãos nacionais e internacionais utilizam parâmetros diferentes para indicar a linha de pobreza, mas, na maioria dos casos, a linha de pobreza tem como referência a indicação do

a média de pessoas residentes em cada casa, na ordem de 5,6 indivíduos, a média da renda *per capita* atinge R\$ 294,56 (duzentos e noventa e quatro reais e cinquenta e seis centavos). Essa situação econômica dos adolescentes e daqueles que constituem seu núcleo familiar os qualifica como sujeitos integrantes da classe trabalhadora. Apesar de não ser o único elemento determinante no processo de envolvimento do indivíduo no conflito com a lei, essa identificação pode ser lida como indicadora de que a luta pela sobrevivência e o desejo por satisfazer algumas necessidades criadas pela sociedade de consumo abrem possibilidades para a ação transgressora das normas sociais vigentes e preceitos legalmente instituídos, o que é classificado por “atos infracionais”.

Especificamente sobre essa questão dos “atos infracionais”, os dados coletados junto aos adolescentes entrevistados indicaram o seguinte, equiparando-os àqueles classificados no Código Penal: 17,6% roubo (Artigo 157); 5,9% roubo qualificado (Artigo 157, parágrafo 2º); 58,8% tráfico de droga (comercialização de substâncias entorpecentes, Artigo 33 da Lei 11.343/2006).

Quando pegos em flagrante pela polícia, os adolescentes relataram que passaram por duas principais situações humilhantes: apanhar da polícia e ficar

na delegacia dentro de uma cela denominada de “corró”. As falas que se seguem representam algumas situações e condições do atendimento inicial ao adolescente no município de Sorocaba:

*Zé Quarto: “[...] a polícia levou eu e o meu colega pro meio do mato, perto do rio, começou a dar paulada em nós, dizendo que ia matar a gente, depois levaram a gente preso pra delegacia [...] fiquei no corró, Deus me livre, lugar fedorento, não tem nada pra gente dormir, tem um buraco no chão que é o vaso [...] é tenso”.*

*Zé Quinto: “Quando a polícia me pegou foi cruel [...] porque eles judiaram um pouco [...] eles batem, dão coronhada na cabeça, tapa na cara [...] no meio do mato ainda, longe da rua, ninguém vê [...] aí que eles aproveitam. Depois me levaram pra delegacia [...] me colocaram no corozinho [...] ali é um lugar fedido, sujo, apertado [...] nem tive coragem de sentar no chão”.*

Os adolescentes são tratados com violência em ambientes prisionais e, evidentemente, é possível afirmar que o atendimento inicial não está em conformidades com os preceitos legais do ECA, em especial o que está previsto no art. 88, inciso V. Portanto a norma legal que considera essa população como sujeitos de direito e na condição peculiar de desenvolvimento não existe na prática (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2005).

Após a sentença judicial de interdição, os adolescentes são encaminhados

---

Banco Mundial, que, a partir do seu *Relatório de Desenvolvimento Mundial de 1990*, estabeleceu que a linha de pobreza mundial é de menos de um dólar por dia.

dos para a Fundação Casa, instituição responsável pela medida socioeducativa de privação de liberdade no Estado de São Paulo. Através das entrevistas, foi possível ter um indicativo do processo educativo desenvolvido pelos funcionários, muito embora a pretendida entrada na instituição não tenha sido permitida. Os entrevistados evidenciam em seus discursos punições por eles sofridas na forma de violência física e o isolamento àqueles que não cumprem as regras estabelecidas no interior da unidade de internação. As falas que se seguem permitem uma aproximação descritiva do tipo de tratamento que o adolescente recebe no cumprimento da medida socioeducativa.

*Zé Sexto: “Lá você não podia levantar a cabeça ou olhar para o lado que você apanhava [...] acho que eles queriam mostrar que eles mandavam ali. Se você não se submeter às regras deles você fica lá mais tempo [...] então eu evitava falar com eles pra não ter problema”.*

*Zé Sétimo: “[...] os moleque de mau comportamento [...] brigou, não obedeceu às regras e não respeita os funcionários ficam na tranca [...] o menor quando volta fala que foi agredido pelos funcionários [...] quando eles não conseguem controlar o pessoal, eles chamam o grupo de apoio, a gente chama eles de “tropa de choque” [...] eles chegam entrando e batendo no primeiro que aparece na frente [...] isso é normal, quando eles entram é pra deter mesmo [...] ali dentro é*

*só desgosto [...] eu vendo aquelas coisas eu pensava “esse lugar não é pra mim não” [...] serviu de lição. Eu não gostava dos funcionários porque eles não interagem com a gente, só ficavam no canto deles [...] se você conversar com eles você toma menção, cada menção é sete dias a mais na sua caminhada”.*

*Zé Primeiro: “[...] eles tentam transmitir que eles mandam ali dentro [...] os cara querem pressionar você, te deixar com medo [...] quando você chega eles falam bravo [...] o sistema lá é complicado, se você deixa se envolver eles atrasam a sua caminhada lá [...] se você não for de acordo com as regras eles te dão menção [...] mas se isso não adianta, os funcionários levam pra salinha lá e te dão um pau [...] por isso que quando falam que tem tumulto no CASA é porque os funcionários ficam batendo nos moleque lá dentro [...] os moleque não aceitam, vai ficar batendo na gente? [...] deixa lá na tranca quantos dias forem necessários [...] mas ficar batendo na cara não, acha que a gente é o que?”.*

Não se pune para apagar um “crime”, mas se utiliza da punição como modo corretivo, cujo propósito é bloquear a repetição do delito no futuro. No fundo, o que se pretende é associar a infração ao castigo, fazendo com que o malfeitor pague pelos delitos cometidos contra a sociedade. A correção serve, portanto, como produção e representação de sinalizadores requalificadores do

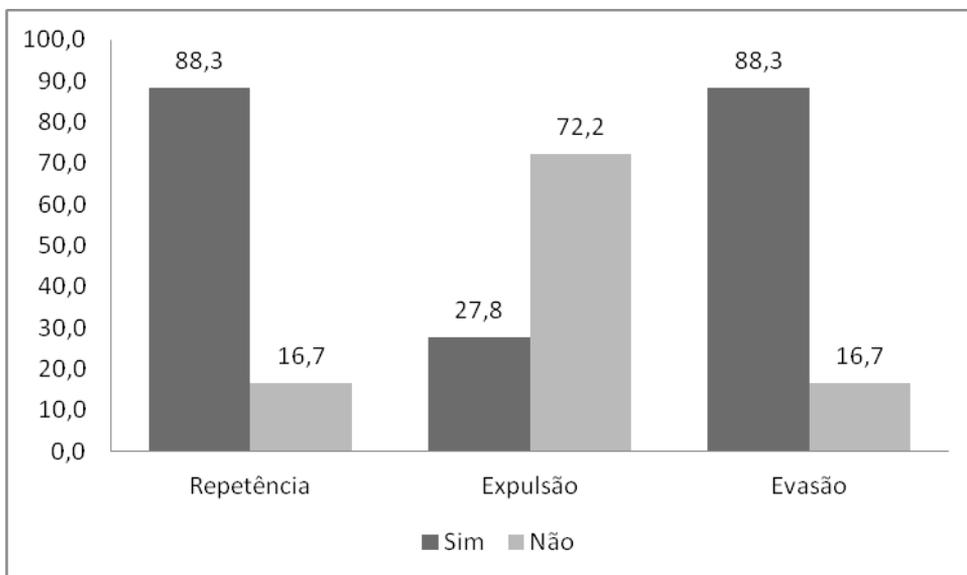
indivíduo para que ele aprenda a viver em harmonia na sociedade (FOUCAULT, 2010, p. 123). Os tipos de representação das punições tem o foco no corpo, no tempo, nos hábitos, nas atividades e gestos do dia a dia por um sistema de autoridade que institucionaliza o poder de punir (FOUCAULT, 2010, p. 124). Esse tipo de proposta educativa provoca reações nos adolescentes, senão vejamos:

Zé Segundo: *“Bater vai deixar a gente com mais raiva ainda, com vontade de vingança [...] bater vai adiantar o que? [...] aqui só tem moleque que já roubô, já matô, que é do tráfico, que tem maldade na mente [...] você acha que vai educar alguém? Isso aí só prejudica!”*.

Zé Oitavo: *“[...] ali tem um monte de gente do crime [...] quando vai preso, já chega lá revoltado [...] daí ele vê tudo aquilo que acontece dentro da unidade [...] funcionário agredindo menor, espancando mesmo [...] vendo tudo isso, o menor se revolta ainda mais [...] isso aí não pode ser educativo, nunca”*.

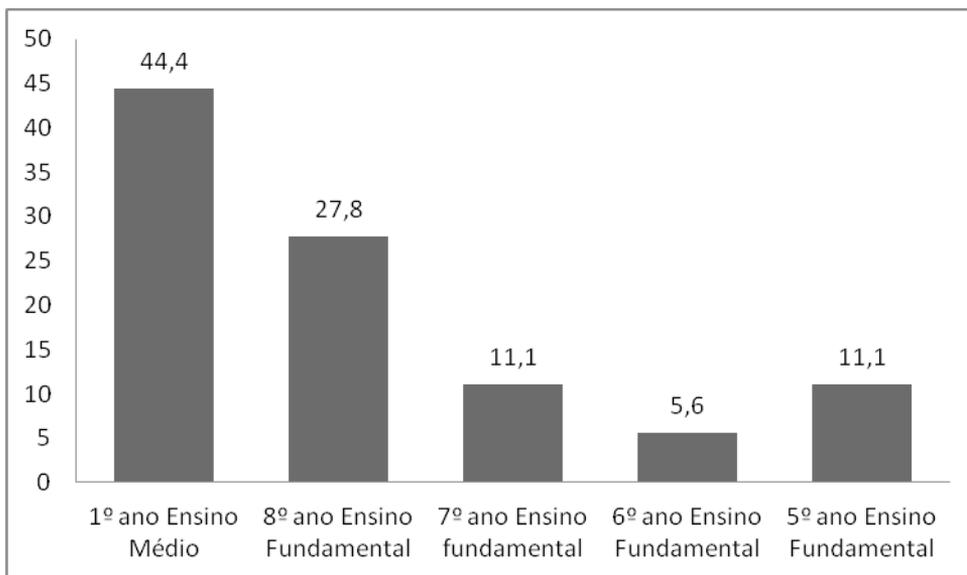
Como se percebe, os adolescentes têm clareza de que o processo educativo deveria seguir por outros rumos que não o do autoritarismo e desrespeitador dos direitos dos legalmente instituídos, mas negados a cada violência praticada contra os indivíduos em LA. A propósito disso, Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (ANCED, 2011) e o Subcomitê de Prevenção da Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (SPT, 2012) elaboraram relatórios constatando que a vida dos adolescentes nas unidades de medida socioeducativa de internação não estão devidamente protegidas: são registrados maus tratos, práticas de abusos físicos e torturas, além da falta do amparo legal para o tratamento que é dispensado aos adolescentes, que não é nada educativo.

Os dados coletados sobre alguns aspectos da vida escolar dos adolescentes entrevistados, um dos aspectos centrais da pesquisa, são apresentados nos gráficos 1 e 2 abaixo.



**Gráfico 1** – Situação escolar do adolescente no momento que se envolveu com as práticas classificadas como “atos infracionais”

Fonte: Dados produzidos pelos autores deste texto por meio da coleta de dados realizada.



**Gráfico 2** – Grau de escolaridade dos adolescentes entrevistados no momento do envolvimento com o chamado “ato infracional”

Fonte: Dados produzidos pelos autores deste texto por meio da coleta de dados realizada.

Os gráficos acima indicam que a repetência, expulsão e evasão foram situações vivenciadas pelos adolescentes entrevistados que se encontram em LA. Percebe-se, dessa forma, uma relação de similaridade entre a dificuldade de os entrevistados lidarem com a dinâmica da vida escolar e, ao mesmo tempo, com os padrões sociais, bem como com o que determina a legislação vigente. Disso resulta que a causa explicativa da situação que levou o adolescente à LA pode não ser apenas a escola, mas nela se reflete a dificuldade vivida por esses indivíduos, a qual deveria atuar para ajudá-los na superação de suas dificuldades, não apenas aquelas relacionadas ao aprendizado dos conteúdos das disciplinas escolares, mas também, e principalmente, na sua constituição como sujeito do próprio destino.

É ainda possível perceber que parte significativa dos adolescentes deixou de frequentar a escola, sendo esse um fator que colabora para a situação de vulnerabilidade desses sujeitos que se envolveram com a “vida do crime” (SILVA, 2003). Muitos deles perderam o interesse pela escola e acharam no “ato infracional” o modo mais fácil para conseguir seus desejos, os quais são representados por dinheiro, produtos da moda, consumo de substâncias psicoativas, reconhecimento, poder (DIAS, 2011; GALLO; WILLIAMS, 2008; SILVA, 2003; UNICEF, 2009). As falas das três entrevistas que se seguem assinalam e representam claramente a evasão escolar e os motivos que levam adolescentes às práticas de atos infracionais:

Zé Primeiro<sup>5</sup>: “[...] dinheiro fácil, droga, carro e mulheres [...] no fundo é a ilusão de uma vida melhor [...] muitos entram nessa vida porque não têm um pacote de feijão, um pão pra comer no café da manhã [...] o crime abre oportunidades, senhor”.

Zé Segundo: “fui expulso, fiquei andando pra rua, conheci umas amizades que me levou até o crime [...] e assim eu fui me envolvendo [...] ah, senhor, as condições senhor [...] eu não estava querendo depender mais da minha mãe, senhor [...] chega certo ponto que é ruim ficar dependendo dos outros [...] e a forma mais fácil de conseguir isso foi no tráfico [...] com o dinheiro eu comprava roupa, moto, carro, tudo rapidinho [...] é muito dinheiro [...] o que tudo isso trazia? Em primeiro lugar, respeito! [...] segundo, poder [...] mulher, droga, liberdade”.

Zé Terceiro: “[...] eu fugi de casa, precisava comer, precisava de roupa, não podia ir pra escola porque os meus pais iriam me achar lá, então eu procurei a liberdade no lugar errado [...] no tráfico de drogas [...] eu até tinha um bico [...] eu ganhava uns quinhentos reais, mas não era suficiente pra eu fazer o que eu queria [...] eu não queria

<sup>5</sup> Os nomes dos adolescentes citados nesse artigo são fictícios, a fim de resguardar as suas identidades. Reitera-se aqui o que foi dito na parte desse artigo relativa aos aspectos metodológicos: a não identificação dos sujeitos entrevistados segue as normas da ética da pesquisa científica.

*só isso, eu queria mais dinheiro [...] sempre fui e sempre vou ser uma pessoa ambiciosa [...] fui procurar o dinheiro fácil, comecei a conhecer as pessoas e me envolvi no tráfico”.*

A partir do exposto sobre os adolescentes que se envolvem com os chamados “atos infracionais” no município de Sorocaba, é possível traçar-lhes um perfil predominante.

**Tabela 1** – Perfil predominante de adolescentes em liberdade assistida que se envolvem com os chamados “atos infracionais” no município de Sorocaba, SP

PARÂMETROS		PERFIL
Idade (média)		15,72 anos
Autodeclaração de etnia		Branco (66,7%)
Escolaridade	Repetência	Sim (88,3%)
	Expulsão	Não (72,2%)
	Evasão	Sim (88,3%)
	Nível de ensino atingido	1º ano do Ensino Médio (44,4%)
Constituição Familiar		66,8% vivem apenas com um dos responsáveis (50% moram somente com a mãe; 5,6% com o pai; 5,6% com a avó; 5,6 com a irmã)
Renda <i>per capita</i> (média)		R\$ 294,46
Principal “ato infracional”		Tráfico de Drogas (58,8%)

### Alguns apontamentos a título de conclusão

A título de apontamentos conclusivos, não é por demais iniciar reafirmando o que se disse ao considerar a negativa da Fundação Casa ao acesso dos pesquisadores aos seus espaços e sujeitos do processo de medidas socioeducativas. O indeferimento à solicitação do pedido para desenvolver a presente pesquisa causou estranheza, em particular, nos autores desse artigo, e possivelmente causará em todos aqueles que entendem

o espaço de instituições como a referida Fundação como verdadeiramente públicos. Grande parte disso se deve à compreensão de que a pesquisa sobre processos educativos desenvolvidos é um dos primeiros passos para superar eventuais problemas constatados, o que parece não faltar na dinâmica de atuação da Fundação Casa de Sorocaba, que foi parcialmente conhecida por estratégias e processos viabilizados por intervenção de autoridade judiciária instituída.

Muito embora não se tenha tido condições de realizar visitas *in loco* na

Fundação Casa nem entrevistar os educadores que nela atuam, como planejado inicialmente, a pesquisa bibliográfica e documental, bem como as entrevistas realizadas, podem sustentar pelo menos dois apontamentos conclusivos sobre o processo educativo a que foram submetidos os adolescentes em LA.

Primeiro apontamento: ao considerar o universo de adolescentes entrevistados - 18 da região de Sorocaba -, é possível afirmar que há relação direta entre educação escolar e os atendidos pela Fundação Casa. Não que a escola por onde passaram tais adolescentes seja a causa explicativa do envolvimento deles com o que é tipificado como “ato infracional”, mas o que nela ocorre é forte indicativo do desenvolvimento posterior do adolescente. Isso faz com que, de um lado, a escola seja desresponsabilizada da produção de adolescentes em conflito com a lei, mas, de outro, o mesmo argumento é capaz de acusá-la como sendo uma instituição que não está cumprindo sua tarefa de formar e transformar os sujeitos que por ela passam.

Segundo apontamento: ao observar a relação pedagógica sistematizada e a responsabilização por medida de privação de liberdade desenvolvidas por instituições como a Fundação Casa, percebe-se uma contradição bem observada por Bazílio (BAZÍLIO, 2003 apud FRANCISCHINI; CAMPOS, 2005), a saber: como é possível estabelecer uma educa-

ção “positiva”, uma educação voltada ao redirecionamento da socialização em estabelecimentos que tutelam, que controlam autoritariamente o tempo, o espaço, o corpo e o movimento das crianças e dos adolescentes por meios de métodos que usam e abusam da violência? Ao que parece, tais instituições são planejadas com um tipo de estrutura que se assemelha aos presídios comuns, voltados para adultos, desconhecendo o que há muito a Pedagogia ensinou: a criança e o adolescente não são adultos em miniatura, mas seres que se caracterizam por estar em processo de formação do corpo, da mente, da personalidade e de tudo o mais que compõe e identifica o homem. Isto significa que, mesmo com os avanços da legislação de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, estes vivem em ambientes previstos para privar de liberdade o adulto que é responsabilizado pelo Código Penal (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2005). Superar essa contradição parece ser, verdadeiramente, a mesma ingloria tentativa de desatar o nó górdio dos que acreditam poder educar para a democracia por meio de processos autoritários, educar para a paz por processos violentos. Enfrentar essa situação é um desafio ético, político e pedagógico aos que lidam na prática com as medidas de privação de liberdade e um desafio teórico aos que estudam essa situação e estão comprometidos com a recuperação das crianças e dos adolescentes em conflito com a lei.

## Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CENTROS DE DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ANCED. *Pelo direito de viver com dignidade: homicídios de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação*. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/portals/0/relatorio%20homicidio.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2012.

BECKER, Howard. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: MEC/ACS, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*. Disponível em: <<http://www.amperj.org.br/store/legislacao/constituicao/crfb.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2012.

DIAS, Aline Fávoro. *O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola*. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: limites e (im)possibilidades. *Psico*, v. 36, n. 3, p. 267-273, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1397/1097>>. Acesso em: 2 out. 2012.

GALLO, Alex Eduardo; WILLIAMS, Lúcia Cavalcant de Albuquerque. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 41-59, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a03v38n133.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2012.

PRIULI, Roseana M. Aredes; MORAES, Maria Silva de. Adolescentes em conflito com a lei. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(5):1185-1192, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v12n5/09.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS – SDH. Atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei: levantamento nacional 2011. Brasília, set. 2012. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/SinaseLevantamento2011.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Andréa da. *Trajetórias de jovens em conflito com a lei em cumprimento das medidas socioeducativas, em Belo Horizonte*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SUBCOMITÊ PARA PREVENÇÃO DA TORTURA E OUTROS TRATAMENTOS OU PENAS CRUÉIS, DESUMANOS OU DEGRADANTES – SPT. *Relatório sobre a visita ao Brasil do Subcomitê de Prevenção da Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes*. 8 fev. 2012. Disponível em: <[http://www.onu.org.br/img/2012/07/relatorio\\_SPT\\_2012.pdf](http://www.onu.org.br/img/2012/07/relatorio_SPT_2012.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2012.

UNICEF. *O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Situação da Infância e Juventude e da Adolescência Brasileira 2009*. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

VERONESE, Josiane R. Petry; LIMA, F. da Silva. O sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE): breves considerações. *Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade*, 1(1): 29-46, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uniban.br/index.php?journal=RBAC&page=article&op=view&path%5B%5D=38&path%5B%5D=41>>. Acesso em: 8 jun. 2012.

XIMENES, Telma Maria. Educação e violência: a produção da demanda para a educação não-formal. In: SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, Renato S. *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

**Recebido em fevereiro de 2014**

**Aprovado para publicação em setembro de 2014**



# **A interculturalidade com origem na escola do ‘branco’ – as contribuições da Educação Física e da Geografia para a temática indígena em sala de aula**

## ***A cross culturality with origin in the ‘white’ school – the contribution of Physical Education and Geography for indigenous theme in the classroom***

Robson Alex Ferreira\*

José Milton de Lima\*\*

Márcia Regina Canhoto de Lima\*\*\*

José Nunes da Silva Filho\*\*\*\*

\* Mestre em Educação Física. Doutorando em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP – Presidente Prudente, SP. E-mail: alexrreira@ig.com.br

\*\* Professor do Departamento de Educação e da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP – Presidente Prudente, SP. E-mail: miltonlima@fct.unesp.br

\*\*\* Professora do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP – Presidente Prudente, SP. E-mail: marcialima@fct.unesp.br

\*\*\*\* Mestrando em Educação Física na Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, RJ. E-mail: jose\_nunes\_99@hotmail.com

### **Resumo**

Aprender a conviver é um dos grandes desafios que nossa sociedade enfrenta atualmente. Isso ocorre porque grande parte da sociedade ignora as diferenças e busca a hegemonia de determinadas raças e credos. A escola presente nesse meio é o típico retrato da sociedade onde a diversidade é evidente e os valores de respeito devem ser construídos e moldados em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. O objetivo deste estudo foi mostrar a contribuição da pesquisa-ação por meio das representações sociais de 103 crianças de uma unidade pública de ensino. Para isso essas crianças ‘brancas’ conviveram com índios Kaingang e Krenak e algumas das tradições da cultura indígena. Ao final, concluiu-se que as representações iniciais dos alunos foram se modificando ao longo de todo o estudo e solidificadas ao final da pesquisa-ação.

### **Palavras-chave**

Interculturalidade. Indígenas. Representação social.

## Abstract

Living together is one of the greatest challenges we face in the society nowadays. This happens because a great part this society ignores the differences and seeks hegemony of certain races and creeds. The present school in the modern society is the typical Picture where diversity is evident and the respect values must be built and molded to seek a more correct and uniform society. The aim of this study was to show the the contribution of action research thorough social representations of 103 children from a public school. These 'white' lived together with Kaingang and Krenak indians and some traditions of the indigenous culture. At the end, it was concluded that the initial representations of the students were modified throughout the study and solidified at the end of the action research.

## Key words

Cross Culturality. Indigenous. Social Representation.

## 1 Introdução

Aprender a conviver é um dos grandes desafios que enfrentamos atualmente numa sociedade em que grande parte dela ignora as diferenças e busca a hegemonia de determinadas raças e credos. A escola presente nesse meio é o típico retrato da sociedade onde a diversidade é evidente e os valores de respeito devem ser construídos e moldados em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, afinal conviver com as diferenças, com a diversidade, demanda transformações, a começar pela ilusão arcaica de que a escola é homogênea. A diversidade presente pelas diferenças étnicas, crenças, ritmos de aprendizagem é uma realidade que demanda uma reestruturação de toda a comunidade escolar, e isso deve ser diagnosticado pelo acompanhamento de estudos frequentes que apontem, valorizem e apresentem discussões em torno desta temática – a valorização e o respeito pela diversidade.

A temática indígena é um desses temas que merecem ser repensados,

valorizados e discutidos no ambiente escolar, e não necessariamente nas suas escolas específicas, mas, sobretudo, na escola do “branco”, afinal é nesse ambiente que percebemos a negação em compreender, valorizar e respeitar a identidade do outro. A sociedade não indígena, de um modo em geral, presume os índios segundo a crença de que estes estão e são imutáveis, que suas culturas permaneceram ao longo dos anos dotadas de uma característica estática, mantendo, de certa forma, uma candura racial, ou seja, têm-se as visões exclusivamente do passado, como que se estes estivessem imóveis, congelados no tempo e, aqueles que não mantêm mais essas características deixaram de ser índios, perderam sua identidade, nas visões estereotipadas construídas e moldadas inclusive pela grande maioria dos livros didáticos que expõe um único jeito de ser índio, o da colonização do Brasil.

Acrescento, ainda, as sábias palavras da professora Ana Carolina Hecht em sua conferência intitulada: A pesquisa em educação indígena – contribuições

para compreensão dos tempos e espaços da educação da criança nas sociedades indígenas, no Seminário Educação 2012, realizada na UFMT, a qual destacou: “Por que não existir a interculturalidade ao contrário, por que só o índio, e não o branco aprende a conviver com?”.

O fato de ocupar a função de professor das turmas do 6º ano envolvidas no estudo desenvolvido contribuiu para o andamento ideal do trabalho, possibilitando identificar as representações sociais que essas crianças possuíam e passaram a possuir sobre o indígena e a cultura corporal destes.

A opção pelo estudo das representações sociais se deu devido ao fato de estas terem ocupado uma posição de destaque na educação, bastando para isso verificar o número crescente de estudos que abordam o tema, contribuindo com valores subjetivos para o campo educacional. De acordo com Pinto (2009), para a área da educação, os estudos das representações sociais oferecem uma contribuição significativa para se pensar sobre os conhecimentos que orientam tanto o processo educativo, sua estrutura, seus mecanismos e suas leis quanto à forma de pensar e agir dos atores envolvidos nesse processo.

A partir de 2008, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo implantou em toda a rede estadual o currículo oficial do estado, pretendendo, com isso, apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos.

O currículo oficial do estado afirma que a Educação Física trata da cultura relacionada a jogos, ginástica, danças e atividades rítmicas, lutas e esportes que expressam as diversas formas dos aspectos corporais. Ao se pensar na pluralidade dos modos de viver contemporâneos, essa variabilidade dos fenômenos humanos ligados ao corpo e ao movimentar-se é ainda mais importante.

Com relação à disciplina de geografia, esta rompe o padrão de um saber supostamente neutro para uma visão desta enquanto ciência social engajada e atuante num mundo cada vez mais dominado pela globalização dos mercados, pelas mudanças nas relações de trabalho e pela urgência das questões ambientais e etnoculturais. Entre outras funções, a proposta da disciplina relacionou os fenômenos sociais com a natureza apropriada pelos seres humanos, compreendendo as relações que se estabelecem entre os eventos sociais, culturais, econômicos e políticos em suas diferentes escalas.

No entanto não se encontram, em todo o currículo paulista, conteúdos, competências e habilidades que os alunos do ensino fundamental e médio possam assimilar construir ou adquirir nas aulas de educação física, que sejam remetidos à cultura corporal dos indígenas, ficando à disciplina de geografia, apenas durante o ensino médio, abordar as questões étnico-culturais.

Percebe-se, ainda, que em muitas obras literárias, livros didáticos e na mídia em geral, o tratamento dado aos

índios e às suas sociedades reproduz, em muitos casos, imagens distorcidas e preconceituosas, representando os índios de forma genérica, bem como os situando em um passado distante.

O município de Tupã, cidade em que está situada a E. E. Joaquim Abarca possui um museu com o maior acervo etnográfico indígena do estado de São Paulo. Localiza-se a cerca de 25 Km, uma aldeia indígena denominada Vanuíre. Assim, seus moradores frequentemente locomovem-se até a cidade para seus afazeres que vão desde a venda do artesanato, apresentações típicas até ao consumo próprio de alimentos e vestimentas.

Nas sociedades indígenas, o corpo é amplamente utilizado para fins expressivos. A prática esportiva de lazer, de competição, as brincadeiras, as danças, os gestos particulares, a pintura corporal, a confecção de objetos e os rituais sinalizam para a riqueza na qual o corpo está envolvido.

Dessa forma, por que não explorar tamanha riqueza de uma sociedade particular e tão próxima à nossa, por meio da cultura corporal nas aulas de educação física e de geografia, introduzindo tais particularidades em um currículo predeterminado, mas que deseja promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo?

Tendo como objetivo mostrar a contribuição da pesquisa-ação e analisar as respostas sobre os conhecimentos

que possuíam e passaram a possuir, por meio das representações sociais, crianças escolares estudantes dos 6º anos da E. E. Joaquim Abarca, espera-se que este trabalho possa contribuir e alavancar iniciativas que valorizem, respeitem e dignifiquem uma etnia rotulada e desvalorizada ao longo do tempo, mas que incansavelmente luta para sobreviver dignamente num país que precisa aperfeiçoar, ou ainda, criar mecanismos que deem valor digno e justo aos indígenas.

## **2 Currículo oficial do estado de São Paulo**

O currículo oficial do estado de São Paulo implantado desde 2008 em toda a rede de ensino encaminha a seus professores e alunos um conjunto de documentos que devem ser utilizados por toda a rede de ensino. Nos Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares.

Dentre alguns motivos da implantação do currículo, está a busca pela qualidade da educação para que possam

ser ofertadas aprendizagens escolares que proporcionem uma oportunidade real de aprendizagem para inserção no mundo de modo produtivo e solidário.

## 2.1 Educação Física

A Educação Física possuiu em sua trajetória o fato de já ter se pautado unicamente pelo referencial das ciências naturais, afirmando categorias absolutas em relação às manifestações corporais humanas, sob o argumento de que corpos biologicamente semelhantes demandam intervenções também semelhantes ou padronizadas.

Soares (1996, p. 7) traça uma trajetória histórica para pensar a educação física como matéria de ensino, afirmando que essa disciplina, como hoje a concebemos, tem suas raízes na Europa.

Entre 1790 até as primeiras décadas de 1800, foram criados “sistemas nacionais de ensino”, e o primeiro nome dado ao que hoje denominamos educação física foi Ginástica. Seu conteúdo era obrigatório, na quase totalidade das escolas europeias. Não que a Ginástica tenha sido criada especialmente para as escolas. Ela foi fruto de um movimento popular da sociedade moderna no final do século XIX. Foram pedagogos e médicos, munidos do conhecimento científico da época, cuja ênfase recaía nas ciências físicas e biológicas, a reorganizarem esse saber para ser aplicado ao ensino. Na escola, o conteúdo da Ginástica “compreendia exercícios individuais, em duplas, quartetos; o ato

de levantar e transportar pessoas e objetos; esgrima; danças; jogos e, posteriormente, já no final do século XIX, os jogos esportivos; a música; o canto e os exercícios militares”.

No ensino da Educação Física escolar, pode-se partir do variado repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento, e buscar ampliá-los, aprofundá-los e qualificá-los criticamente. Desse modo, espera-se com a implantação do currículo levar o aluno, ao longo de sua escolarização e após, a melhores oportunidades de participação e usufruto no jogo, esporte, ginástica, luta e atividades rítmicas, assim como a possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se, o qual tem sido denominado “cultura de movimento” (CURRÍCULO..., 2009).

Para Neira e Castro (2009), há certo consenso de que nas sociedades indígenas, o corpo é amplamente utilizado para fins expressivos. A arte indígena é repleta de manifestações de pintura corporal e confecção de objetos ao mesmo tempo artísticos e utilitários ou ainda de uso ritual. Povos indígenas possuem danças e gestos específicos, usam o corpo nos rituais e nas brincadeiras. Porém os conceitos de corpo e pessoa mudam de um grupo para outro, bem como os usos que fazem de seus corpos. Essa diversidade – tão característica dos povos indígenas – atrai e intriga pesquisadores há gerações.

O modo de vida de uma sociedade pode ser revelado pelo ensino de determinadas técnicas corporais, pois é de seus costumes que dependem as atitudes individuais. “Para as sociedades indígenas, as formas de transmissão das técnicas corporais [...] transformam o corpo biológico em corpo social e possibilita que a pessoa passe a se identificar em seu grupo e por ele seja identificado” (GRANDO, 2005, p. 167). Nessas sociedades, a transmissão de técnicas corporais é necessária para assumir os papéis sociais conquistados; portanto “reconhece-se a capacidade da criança de aprender a partir dos jogos e brincadeiras” (GRANDO, 2006, p. 231).

Almeida e Suassuna (2010, p. 60) ressaltam que “nas sociedades indígenas, por seu turno, a construção identitária se dá por meio das práticas corporais, que são bens culturais de natureza imaterial e expressam valor de referência para cada povo”. Essas práticas são firmemente recriadas pelo grupo, que lhes oferece o sentido de ininterruptão, tendo como suporte seus costumes. Nesse sentido, compreende-se o enraizamento de determinados valores nas práticas sociais que em sua dinâmica definem a identidade de um povo.

Os Jogos dos Povos Indígenas foram idealizados por dois irmãos indígenas da etnia Terena/MS representantes do Comitê Intertribal de Memória e Ciência Indígena e se configuram como uma ação governamental e intersetorial, visto que é executado pelo Ministério

do Esporte e envolve ações dos Ministérios da Cultura, da Justiça e da Educação, além da Fundação Nacional do Índio (Funai) e da Fundação Nacional da Saúde (Funasa). Tais instituições representam uma estratégia de consolidação de uma política pública específica destinada aos indígenas por meio da qual se integram práticas corporais sistematizadas por um processo de construção técnica. De acordo com o documento oficial que orienta os Jogos, tem-se como objetivo promover a cidadania indígena, a integração e o intercâmbio de valores tradicionais, com vistas a incentivar e valorizar as manifestações culturais próprias destes povos. (ALMEIDA; SUASSUNA, 2010, p. 60).

## 2.2 Geografia

Estudar o espaço geográfico abrangendo o conjunto de relações que se estabelece entre os objetos naturais e os construídos pela atividade humana, ou seja, os artefatos sociais, é o objeto central do ensino da Geografia de acordo com o currículo oficial do estado de São Paulo. O currículo oficial (2009) descreve que, enquanto o “tempo da natureza” é regulado por processos bioquímicos e físicos, responsáveis pela produção e interação dos objetos naturais, o “tempo histórico” responsabiliza-se por perpetuar as marcas acumuladas pela atividade humana como produtora de artefatos sociais.

O currículo em questão destaca, ainda, que o ensino de geografia na

educação básica deve “priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas diferentes escalas, rompendo com uma visão estática na qual a natureza segue o seu curso imutável e irreal enquanto a humanidade é vista, como se não interagisse com o meio” (CURRÍCULO..., 2009, p. 45).

Magalhães e Silva (2010, p. 22) ressaltam que:

a tuculação de conceitos geográficos com o cotidiano evidencia que, os conteúdos de geografia física são mais internalizados do que os conteúdos de geografia humana, esses últimos são pouco expostos ao contexto da comunidade. Todavia é notória a importância da Geografia no cotidiano dos alunos, na construção de uma conscientização espacial de seus espaços de vivência.

Porém afirma-se que, ao longo do tempo, o homem vem modificando as paisagens e (re)construindo espaços através de suas práticas sociais e de sua interação com a natureza. A atuação humana no mundo varia temporal e espacialmente, diferenciando-se de acordo com sua capacidade técnica, sua cultura, seu poder econômico e pela estrutura físico-natural que o circunda. Como consequência, cada povo vive num lugar diferente e entende de maneira diferente algo de sua realidade (MAGALHÃES; SILVA, 2010).

No que se refere à paisagem, distinto do senso comum, esse conceito tem um caráter específico para

a geografia. A paisagem geográfica é a unidade visível do real e que incorpora todos os fatores resultantes da construção natural e social. A paisagem corresponde à manifestação de uma realidade concreta, tornando-se elemento primordial no reconhecimento do espaço geográfico. Dessa forma, uma paisagem nunca pode ser destruída, pois está sempre se modificando. As paisagens devem ser consideradas como forma de um processo em contínua construção, pois representam a aparência dos elementos construídos socialmente e, assim, representam a essência da própria sociedade que as constrói (CURRÍCULO..., 2009).

A observação e a interpretação da fisionomia da paisagem que é a porção do lugar que a vista alcança fazem parte da essência do saber da geografia. Olhar e pensar sobre o que está presente em cada rua de sua cidade, em cada campo plantado, em cada montanha ou floresta pode ajudar a compreender como natureza e sociedade se combinam para moldar as diferentes formas que existem na superfície da Terra. A noção de paisagem, para a Geografia, não deve ser confundida com a do paisagismo, que está ligada a uma concepção de estética na distribuição de objetos em um jardim ou um parque. Para a ciência geográfica, a paisagem deve ser entendida como indicadora de conteúdo vivo e de processos dinâmicos, isto é, em constante transformação. A interpretação da paisagem para a Geografia é a busca da explicação científica de como as formas que observamos são o resultado visível

da combinação de processos físicos, biológicos e humanos ou antrópicos (do grego *antropos* = homem). Percebida por intermédio de uma visão científica, a paisagem ganha uma abordagem com características próprias de um método de pesquisa. Assim, o estudo da paisagem se constitui num dos mais antigos métodos de estudo pertencentes à geografia (TELECURSO, 2000).

A disciplina de geografia por meio do estudo das representações de um tema determinado, especificamente neste estudo, as questões indígenas, pode oferecer um caminho para compreender as concepções do mundo vivido dos estudantes e construir conjuntamente às outras disciplinas da escola conhecimentos reais e significativos.

Para entender a realidade das comunidades tradicionais, incluindo suas culturas, é fundamental que se tenha um entendimento de suas concepções sobre aspectos da realidade coletiva e sobre suas imagens de mundo. Nos diferentes olhares a serem compreendidos, perpassam elementos da geografia, que nos dão subsídios para uma melhor compreensão do cotidiano. (MAGALHÃES; SILVA, p. 23, 2010)

### 3 Representações sociais

A representação social permite ao indivíduo interpretar sua vida e a ela dar sentido, referindo-se ao modo como o indivíduo (de)codifica e reflete o dia a dia, ou seja, constitui-se em um

aglomerado de imagens, dotado de um sistema de referência. As representações sociais são modalidades de pensamento prático, orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica (MOSCOVICI, 1984).

A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros. (JODELET, 1990, p. 361-362).

Jodelet (1989) é uma das principais colaboradoras e divulgadora das ideias implantadas por Moscovici. A autora considera que a representação social diz respeito aos conhecimentos que nós adicionamos a partir de nossa experiência, das informações, saberes e exemplos de pensamento que recebemos e transmitimos pelo costume, pela educação e pela comunicação social, ou seja, a maneira como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos da vida cotidiana, as informações do nosso contexto, os acontecimentos, as pessoas, etc.

Por representações sociais, Moscovici (1984, p. 181) esclarece que:

[...] por representações sociais queremos indicar um conjunto de conceitos, explicações e afirmações

interindividuais, equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; são a versão contemporânea do senso comum.

Spink (1994) considera também que a aceitação do senso comum, como conhecimento legítimo e motor das transformações sociais, não quer dizer que seja uma forma de conhecimento que não precise ser interrogada, mas que é importante considerá-la, pois se refere a um conjunto de sentidos que cooperam, sobremaneira, na concepção da realidade social.

Spink (1994, p. 20), apoiado nos estudos de Moscovici e de Jodelet, afirma que as representações são estruturas estruturadas e também estruturantes, isto é, são elas estruturadas por serem “respostas individuais enquanto manifestações de tendências do grupo de pertença e estruturantes por serem uma expressão da realidade intraindividual”.

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do

processo educativo. (MAZZOTTI, 2008, p. 21).

O campo de conhecimento das representações permite que os indivíduos expressem seus pontos de vista, suas opiniões e percepções apropriando-se, reconstituindo ou até mesmo modificando seus comportamentos.

Por um procedimento de constituição do habitual passa toda representação social, em que o ator social recebe a comunicação, científica ou popular, e, por meio de seu próprio pensamento, compreende e cria a representação, levando em consideração seus comportamentos em situações sociais e seu estado psicossocial (MELLO et al., 2012)

As representações sociais são indicadas, por algumas linhas de pesquisa, de acordo com Mazzotti (2008), como significativas quando relacionadas às situações escolares que ressaltam estudos que buscam investigar em que medida as representações da criança sobre as situações de comunicação com o adulto determinam a maneira pela qual concebem seu próprio papel e como se comportam do ponto de vista cognitivo. A autora cita, ainda, Gilly (1989) ao se referir aos fenômenos de descontextualização e recontextualização sucessivos do conhecimento que ocorrem a cada etapa de sua transmissão social (do saber erudito ao saber apresentado à criança) por processos de seleção e reorganização da informação. “As práticas sociais (seleção dos conteúdos, planejamento) operam, a cada vez, reconstruções de um objeto

novo, representações sociais sucessivas do saber científico inicial, finalizadas pelos objetivos mesmos das práticas sociais implicadas” (MAZZOTTI, 2008, p. 39).

#### 4 O estudo com crianças

A infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado se dá em função das transformações sociais, culturais e econômicas. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), no seu artigo 1º, criança é a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescentes são aquelas entre 12 e 18 anos.

O campo da sociologia da infância tem nos ensinado que as crianças são atores sociais porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem frente aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social. Mesmo assim, ainda necessitamos estabelecer referenciais de análise que nos permitam apreciar esses atores sociais que nos colocam inúmeros desafios, seja na vida privada, seja na vida pública. Para Sarmiento (2004, p. 10), “as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero e a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças”.

Para a sociologia da infância é importante que se perceba a socialização como um trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social. Essa

noção de socialização é identificada, entre os sociólogos da infância, como um modelo interativo, e Corsaro (1997) defende os estudos com e não sobre as crianças.

Pinto e Sarmiento (1997) reconhecem a capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas. A identidade das crianças é também a identidade cultural, ou capacidade de constituírem culturas não totalmente redutíveis às culturas dos adultos.

Todavia as crianças não produzem culturas num vazio social, assim como não têm completa autonomia no processo de socialização. Isso significa considerar que elas têm uma autonomia que é relativa, ou seja, as respostas e reações, os jogos sociodramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produtos das interações com adultos e crianças (DELGADO; MULLER, 2005).

Montadon (2005) pesquisadora da sociologia da infância sobre o que denomina ponto de vista das crianças afirma que, ao levar em consideração os sentidos que elas atribuem às experiências das quais fazem parte, nos aproximamos mais da compreensão de suas avaliações a respeito do processo educacional. Na pesquisa que realizou com crianças de 11 e 12 anos sobre os pontos de vista acerca das práticas educativas de seus pais e professores, fica evidente a importância de se dar voz às crianças para que estas possam ser sujeitos ativos da sociedade.

## 5 Metodologia

Dentre os métodos qualitativos propostos para realizar investigações num ambiente real, a pesquisa-ação é um deles.

Uma característica da pesquisa-ação que a distingue dos demais métodos de pesquisa é o posicionamento do pesquisador. Este não se coloca como um observador afastado do objeto de pesquisa, mas deliberadamente interfere com ações e integra-se aos membros da instituição onde a pesquisa é realizada. Pesquisadores e “pesquisados” corroboram visando compreender um problema, as ações propostas para solucioná-lo adequadamente e o efeito dessas ações. Neste estudo, utiliza-se o método de pesquisa-ação “canônico”. Esse posicionamento deve ser explicitado porque a pesquisa-ação também é vista como uma classe de métodos (DENZIN; LINCOLN, 2000). A pesquisa-ação canônica é aquela caracterizada por ações que são realizadas para intervir em problemas identificados dentro de um contexto particular. Entre suas variantes, estão: a pesquisa-ação-participante.

Na literatura, a pesquisa-ação pode ser encontrada apresentando diferentes formas e ciclos. Neste estudo, optou-se por quatro ciclos assim descritos: diagnóstico, ação, avaliação, reflexão.

### 5.1 Sujeitos

A amostra deste estudo foi constituída por 103 escolares, destes 59 do

sexo feminino e 44 do sexo masculino, do 6º ano do período vespertino da E. E. Joaquim Abarca no município de Tupã, no estado de São Paulo, com idades que se encontravam entre os 10 e 12 anos.

### 5.2 Coleta de Dados

Antes do início da implantação da pesquisa, o projeto de trabalho foi apresentado à direção e coordenação da escola para que estes a anuíssem. Os pais foram informados, e autorizações foram enviadas a cada responsável para que eles pudessem permitir o deslocamento de seus filhos quando estes deixassem a escola para as visitas agendadas.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário com perguntas abertas, subdividido em duas partes, contendo inicialmente informações referentes à identificação dos alunos como gênero e a idade. Após isto, buscou-se com o questionário atender aos anseios do estudo com as seguintes questões, respondidas em sala de aula. Para as aulas de educação física: O que você sabe sobre os indígenas? O que você sabe sobre a Cultura Corporal dos Indígenas? E, duas questões abertas para as aulas de geografia: Como os indígenas que vivem nas aldeias fazem para sobreviver materialmente, e como se alimentam? Como é a paisagem em uma aldeia indígena?

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o

conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O mesmo autor ainda apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais convenientes;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p. 128-129).

Com relação às perguntas abertas Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 262), ressaltam que:

São aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente.

Após o diagnóstico inicial, as ações realizadas visando interferir na maneira como esses alunos percebiam (representavam) os indígenas foram realizadas por

meio de uma construção coletiva entre alunos e professores e compreendeu: Visita à Aldeia Vanuíre e integração com seus membros por meio das palestras, das brincadeiras e do contato com a paisagem e o artesanato (adquirido pelos alunos – compra e venda). Visita ao Museu Vanuíre possuidor do maior acervo etnográfico indígena do estado de São Paulo. Palestras com estudiosos do tema Indígena e representantes da Escola Indígena. Confecção de Licocós na unidade escolar sob a supervisão e orientação de um especialista da área. Visualização de vídeos que apresentavam como tema central os Jogos dos Povos Indígenas e os indígenas que vivem em áreas urbanas e na região norte do país, vivência de brincadeiras descritas na literatura que têm como tema as questões indígenas, vivência da dança indígena e vivência dos Jogos dos Povos Indígenas por meio das seguintes provas: corrida da tora (adaptação com o saco do boxe), arremesso da lança, cabo de força e o arco e flecha.

Após as ações, os alunos envolvidos no estudo foram submetidos a uma avaliação na qual, além de responder às duas questões apresentadas no diagnóstico inicial, deveriam apresentar também o depoimento dos pais ou responsáveis sobre a vivência que seus filhos (alunos) tiveram ao abordar a temática indígena em geografia e a cultura corporal destes nas aulas de educação física. Para que isso acontecesse, seus filhos teriam que compartilhar dos conhecimentos construídos durante o período em que

a temática esteve voltada às questões indígenas na escola.

Para finalizar, foi realizada a reflexão na qual o grupo como um todo fez a análise crítica do processo, apontando os possíveis obstáculos e dificuldades enfrentadas para a realização do trabalho implantado.

### **Análise dos dados**

Após a coleta dos dados, foi realizada a análise de conteúdo, segundo a proposta de Bardin (2002), a qual envolveu: a) a identificação dos temas e sua posterior divisão em unidades de respostas; b) o recorte dos textos de acordo com os conteúdos apresentados; e c) o agrupamento e a categorização das unidades de respostas, que representam o conjunto de ideias comuns ao grupo pesquisado.

As explicações e as inferências são facilitadas pelas dimensões da codificação e categorização. Após a codificação, segue-se para a categorização, a qual consiste na:

Classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elemento... sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 2002, p. 117).

## **6 Resultados e discussão**

Os alunos quando foram indagados no diagnóstico inicial sobre o que sabiam sobre o indígena, apresentaram como respostas palavras soltas como: andam pelados, usam cocares, não trabalham, são violentos, usam penas, ou ainda, afirmaram não saber nada sobre o indígena. A segunda questão descrita sobre o que conheciam da cultura corporal de movimento dos indígenas, estes, em sua grande maioria afirmaram não saber nada sobre essa questão. Um número pequeno de oito alunos atribuiu também apenas algumas palavras soltas como: tomam banho no rio, caçam bichos e sobem em árvores. Respostas semelhantes foram encontradas pela professora de geografia com suas indagações. Com referência a como os indígenas fazem para sobreviver nas aldeias, as respostas encontradas foram: vivem da caça, da pesca, da coleta de frutos e raízes. A segunda questão em geografia que tematizou a paisagem nas aldeias, obteve como respostas que estas se encontram situadas em florestas com mata fechada.

Para as respostas obtidas nesta parte inicial da coleta dos dados da pesquisa em que o índio é percebido pela forma como é retratado nos livros didáticos, ou ainda, pelo censo comum que nem sempre representa a forma real, mas sim a figurada, fruto das relações que se construíram ao longo do tempo, Viana e Limberti (2010) afirmam que “a imagem que a sociedade brasileira tem do índio remete a um ser idealizado,

sem perspectivas de vida. É uma imagem marcada por estereótipos, reveladora do desconhecimento da diversidade cultural que forma o nosso país”.

Sobre os estereótipos e o imaginário construídos acerca do índio, Pacheco de Oliveira (1999, p. 197-8) ressalta que:

[...] as imagens e estereótipos associados ao índio sempre destacam a sua condição de primitividade e o consideram como muito próximo da natureza. Isso se expressa nos termos utilizados, que o relacionam ao primitivo (“aborígene”), a uma conduta com poucos elementos de civilização (“selvagem” e “brabo”), à floresta (“silvícola”) e ao mundo animal (“bugre”). [...] O que chama a atenção em todas essas representações é que, embora seja um homem e possua uma língua e cultura, o seu enquadramento é sempre muito próximo ao mundo natural; e quando se focalizam os seus elementos de humanidade e os itens de sua cultura, é sempre para demonstrar a sua extrema simplicidade (e daí incorporá-lo enquanto expressão pouco mediatizada das emoções e da natureza humana), ou, inversamente, para apontar o seu exotismo (em uma crítica implícita quanto aos seus costumes tidos como extravagantes).

Na avaliação final ocorrida também em sala de aula, os alunos puderam relatar quais conhecimentos haviam construídos com a vivência do projeto (ações). Os alunos investigados em sua totalidade apresentaram respostas que

demonstraram que, a partir daquele momento, possuíam um conhecimento se não ideais, ao menos satisfatórios sobre a temática indígena. As respostas foram acopladas por proximidades de significação e serão descritas aquelas que melhor representam esse acoplamento, corrigindo os erros gramaticais quando estes aparecerem e identificando os alunos por números para o anonimato se manter.

*Aluno 1* - “Os índios hoje em dia moram em casa de alvenaria e algumas tribos possuem escola própria... eles inventaram um instrumento que tira o veneno da mandioca, depois eles podem comê-la...”

*Aluno 2* - “É legal saber que o nome mandioca pode também ser brincadeira, tomará que possamos aprender a fazer os cocares, a zarabatana, o arco e flecha, os brincos, a machadinha...”

*Aluno 3* - “...queria ter conhecido a oca por dentro, mas eles falaram que era um lugar sagrado e não pudemos entrar lá... A pintura corporal deles é muita bonita e sempre representa algo.”

*Aluno 4* - “...eles vendem artesanato para sobreviverem, mas fiquei imaginando: quando chove forte como eles fazem para sair de lá, pois a estrada é toda de terra?”

*Aluno 5* - “Os brancos destruíram suas moradias e acabaram matando muitos deles numa guerra para construção da estrada de ferro... os brinquedos das crianças são diferentes dos nossos; eu queria ter brinquedos iguais aos deles.”

*Aluno 6* - "...os jogos dos Povos Indígenas é muito louco... é difícil de acertar a cabeça do peixe com o arco e flecha; carregar a tora então..., os caras são malucos".

*Aluno 7* - "Na aldeia Vanuíre, vivem os índios Krenak e os Kaingang, eles fazem flechas de uma e duas pontas. O de duas pontas é para pescar peixes, e o de uma ponta é para atirar nos pássaros..."

*Aluno 8* - "Na aldeia pude perceber que há pouca paisagem natural, como aquela que imaginava antes de estar aqui e que vi em alguns desenhos e filmes..."

*Aluno 9* - "Eles vivem cercados por plantações, antes de nós chegarmos à aldeia o que eu vi foi só amendoim e cana de açúcar".

*Aluno 10* - "O cacique nos disse que eles sobrevivem trabalhando na lavoura de empregados e alguns vivem do artesanato que produzem e vendem nas cidades".

Quanto ao depoimento dos pais ou responsáveis, as afirmações analisadas demonstraram que as ações propostas foram bem aceitas pela comunidade e ajudaram a quebrar um estigma, que a aula de educação física se resume a jogar bola ou é momento vago do período escolar e, que nas aulas de geografia é possível confrontar a partir das vivências práticas a realidade de uma etnia e sua imagem repassada pela mídia e imprensa.

Dentre os depoimentos dos pais, serão descritos partes de alguns deles, usando os mesmos critérios anteriormente, o acoplamento de significação.

Serão descritos corrigindo os erros gramaticais quando estes aparecerem e identificando os pais ou responsáveis por números.

*Pais/responsáveis 1* - "É uma atividade muito diferente nas quais os alunos nunca participaram, porque, nos dias de hoje, eles só pensam em coisas eletrônicas, assim vocês estão buscando brincadeiras mais saudáveis. Eles descobrem que não é só ganhar, mas sim participar..."

*Pais/responsáveis 2* - "Depois que meu filho me contou sobre os índios e os jogos desses povos, me dei conta que não damos atenção aos povos indígenas, que isso é coisa da FUNAI, mas estava totalmente errada. Este trabalho ajuda a divulgar a importância da diferença entre os povos e das diferenças culturais de cada um. "Filho na escola também é cultura" nos ensinando coisas importantes que não enxergamos..."

*Pais/responsáveis 3* - "Eu não sabia nada sobre as aldeias e os jogos dos povos indígenas... achei muito interessante porque é uma forma de conhecermos, aprendermos mais... a frase o importante não é competir, e sim celebrar; deveria ser usado entre os jogadores e torcedores para que não haja violência entre eles... sem contar o círculo de amizades que podem ser construídas entre eles (índios) e nossos filhos."

*Pais/responsáveis 4* - "Minha filha achava que os índios eram como antes, mas não, eles são como nós, normais, mas com cultura diferente, mesmo usando

celular, roupas como a nossa etc. Este projeto incentiva a cultura principalmente porque ocorre nas aulas de educação física...”

Viana e Limberti (2010), ao realizarem um estudo sobre o preconceito contra o indígena a partir de depoimentos em vídeo, afirmam que

o trabalho a ser desenvolvido pela escola precisa levar em conta a diversidade cultural formadora do Brasil e trabalhar de forma crítica as contribuições dos diversos grupos pertencentes à sociedade brasileira. É na aceitação das diferenças que os indivíduos buscam conhecer melhor os demais integrantes da sociedade, diminuindo, assim, o preconceito. É preciso que o índio passe a ser visto como sujeito da História do Brasil, não com aparições esporádicas nos livros didáticos, mas como ser que também sofre as transformações da sociedade e que também a transforma.

Dessa forma, percebe-se, com o depoimento dos pais, que as aulas, especificamente de educação física e geografia, foram trabalhadas visando à modificação de uma realidade instalada, a do índio estereotipado, contribuindo assim para as transformações a partir da família de toda a sociedade.

## 7 Considerações finais

O currículo oficial do estado de São Paulo não apresenta em suas listas de conteúdos a temática envolvendo os indígenas, com conceitos relacionados

à paisagem e à cultura corporal destes, no entanto os professores devem buscar ir além do estipulado e exposto pelo currículo oficial, a fim de produzirem conhecimentos significativos e que rompam com a maneira estereotipada de se construir conceitos.

O que se pretendeu neste trabalho foi apresentar a possibilidade ao ser implantada uma metodologia de pesquisa que busque melhorar a prática dos participantes, também a compreensão dessa prática, bem como a situação onde se produz a prática.

Foi possível perceber com a representação inicial dos alunos, sobre a temática indígena, a precariedade do conhecimento que estes possuíam sobre o objeto estudado, reafirmando assim o papel fundamental que a escola, por meio do grupo gestor, e seus professores possuem na construção de um cidadão crítico e autônomo.

A análise dos resultados apontou ainda, após a execução das ações previstas, que a pesquisa participante contribuiu não apenas para a construção dos conhecimentos dos alunos envolvidos diretamente na pesquisa, mas também se estendeu à família que aceitou, (re) significou, assimilou os conhecimentos retransmitidos e compreendeu os objetivos das duas disciplinas, a educação física e a geografia, ao abordar a temática indígena na escola.

As ações construídas coletivamente entre os professores e os alunos permitiram que as crianças fossem ouvidas, tornando-as ativas nesse processo, o

que possibilitou aos alunos serem protagonistas também deste estudo. Isso possivelmente fez com que a pesquisa viesse a possuir sentidos e significados, o que a passividade deles não iria permitir que se construísse.

Ao se fazer uso das representações sociais como campo de conhecimento, permitiu-se que fossem expressadas as percepções de todos os envolvidos, as quais foram se modificando ao longo de todo o estudo e solidificadas ao final deste.

O campo de conhecimento das representações permite que os indivíduos expressem seus pontos de vista, suas opiniões e percepções apropriando-se, reconstituindo ou até mesmo modificando seus comportamentos.

Os índios, ainda hoje, são percebidos como homogêneos; é como se nós 'brancos' fossemos todos iguais, possuidores de uma identidade única e que não fôssemos influenciados pelas transformações que fazem parte de um mundo dinâmico. É possível afirmar que as percepções que rodeiam a imagem dos indígenas foram congeladas no tempo; é como se essa imagem estivesse dentro de uma redoma de vidro, isolada de tudo e todos. A escola precisa reverter esse quadro de representações essencialistas, contribuindo para o crescimento de todos e conseqüentemente para a formação de cidadãos humanizados, independente de classe social, credo ou situação econômica.

## Referências

- ALMEIDA, Arthur. J. M.; SUASSUNA, DULCE. M. F. A. Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 4, 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. L. A. Reto e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069, de 13 jul. 1990.
- CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011
- CORSARO, Willian. *The sociology of childhood*. California: Pine Forge, 1997.
- CURRÍCULO oficial do estado de São Paulo: Educação Física. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.
- DELGADO, Ana Cristina. C.; MILLER, Fernanda. *Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., out. 2005, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2005.

DENZIN, Norman. K. ; LINCOLN, Yvonna. S. (Editores). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, 2000.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLY, M. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In: JODELET, D. *Les représentations sociales: un domaine en expansion*. Paris: Presses Universitaire de France, 1989.

GRANDO, Beleni, S. Corpo e cultura: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade Bororo em Meruri-MT. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 163-179, jul./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. A educação do corpo nas sociedades indígenas. In: RODRIGUES MULLER, M. L.; PAIXÃO, L. P. (Org.). *Educação: diferenças e desigualdades*. Cuiabá: UFMT, 2006.

HECHT, Ana Carolina. *A pesquisa em educação indígena – contribuições para compreensão dos tempos e espaços da educação da criança nas sociedades indígenas*. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, 4-7 nov. 2012, Cuiabá. Anais... Cuiabá: UFMT, 2012.

JODELET, Denise. *Folie et représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.

\_\_\_\_\_. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). *Psychologie sociale*. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

MAGALHÃES, Gledson. B.; SILVA, Edson V. Representação social no ensino de Geografia: o caso da escola indígena Jenipapo-kanindé. *Geosaberes - Revista de Estudos Geoeducacionais*, Fortaleza, v. 1, n. 2, dez. 2010.

MAZZOTTI, Alda. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

MELLO, André. S.; RODRIGUES, Karolina. S.; SANTOS, Wagner.; COSTA, Felipe. R.; VOTRE, Sebastião J. Representações sociais sobre a Educação Física na educação infantil. *Rev. Educ. Fis.*, Maringá, v. 23, n. 3, p. 443-455, 3. trim. 2012.

MONTADON, Cléopatre. As práticas Educativas Parentais e as experiências das crianças. *Educação & Sociedade - Revista da Ciência e Educação*. Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

MOSCOVICI, Serge. The phenomenon of social representations. In: FARR, M.; MOSCOVICI, S. (Ed.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

NEIRA, MARCOS. G.; CASTRO, Denise. M. Cultura corporal e educação escolar indígena – um estudo de caso. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 34, p. 234-254, jun. 2009.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. *Ensaio em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

PINTO, Ivany. As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e a educação. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 18, n. 32, p. 27-34, jul./dez. 2009.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. J. (Coord). *As crianças: contextos e identidades*. Porto: Universidade do Minho; Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). *Crianças e miúdos - perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

SOARES, Carmen. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl., p. 6 a 12, 1996.

SPINK, Mary. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 117-145.

TELECURSO. *Geografia do 2º grau*, 2000. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/24666718/Geografia-Volume-1>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

VIANA, Olinda. S. C.; LIMBERTI, Rita C. A. P. Índios no Brasil: quem são eles? - um estudo sobre o preconceito contra o indígena a partir de depoimentos em vídeo. In: ENCONTRO DO GRUPO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DE LITERATURA E TEORIA LITERÁRIA – MÖEBIUS, 1., 2010, Dourados. *Anais...* Dourados: UFGD, 2010. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/site/moebius/files/2011/04/Olinda-e-Rita-de-C%C3%A1ssia.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

**Recebido em novembro de 2013**

**Aprovado para publicação em setembro de 2014**



# O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores que ensinam matemática<sup>1</sup>

## *The Institutional Scholarship Program of Teacher Induction (PIBID) and mathematics teacher education*

Cláudio José Oliveira\*

\* Doutor em Educação. Professor pesquisador no Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).  
E-mail: coliveir@unisc.br

### Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa em andamento (2012-2013) que visa produzir dados sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de uma universidade comunitária na região Centro-Serra do Estado do Rio Grande do Sul. Neste texto, problematizamos as narrativas de bolsistas “pibidianos” dos Cursos de Pedagogia e Matemática, discutindo seus efeitos de verdade na formação docente dos mesmos. Na produção de dados, utilizamos a técnica do Grupo de Discussão (GD). O material de pesquisa foi organizado a partir da transcrição das entrevistas coletivas e dos registros no diário de campo. Na análise realizada, problematizamos o PIBID como um espaço de relações de poder que promovem a normalização no sentido de instrumentalizar os futuros professores. Deste modo, ao pensarmos nas experiências vivenciadas pelos alunos no PIBID, é possível inferir que elas instituem verdades sobre a formação docente de professores que ensinam matemática.

### Palavras-chave

Formação docente. Educação Matemática. PIBID.

### Abstract

This paper aims at presenting the results of an ongoing research (2012-2013) that has sought to produce data about the Institutional Scholarship Program of Teacher Induction (PIBID) in a commu-

---

<sup>1</sup> O presente trabalho trata-se de uma versão modificada de um texto apresentado durante a 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizada em Goiânia, GO, no ano de 2013. O trabalho também faz parte dos resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em uma universidade comunitária localizada na região Centro-Serra do Estado do Rio Grande do Sul – RS e conta com o apoio financeiro da referida instituição com a participação de uma bolsista institucional (PUIC) e uma bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (PROBIC/FAPERGS).

nity university in the central highlands in Rio Grande do Sul. In this text, we both problematize the narratives of “Pibidian” students taking Pedagogy and Mathematics courses and discuss the effects of truth on their education. In order to produce data, we used the Discussion Group (DG) technique. The research material was organized through the transcription of collective interviews and field notes. In the analysis, we problematized PIBID as a space of power relations that have fostered both normalization to instrumentalize future teachers. Hence, by thinking about the experiences lived by students participating in PIBID, it is possible to infer that such experiences have established truths about mathematics teacher education.

### Key words

Teacher education. Mathematical Education. PIBID.

## Introdução

[...] desde Platão, a Matemática é vista como um filtro capaz de selecionar as melhores mentes. (D’AMBROSIO, 1986).

A matemática é difícil? É SIM SENHOR! Não raros foram os momentos quando tivemos que “vencer dificuldades” para alcançarmos o êxito, e isso, de uma forma ou de outra, passou/passa pela aprovação na disciplina de matemática. Porém, muitos outros ficaram pelo caminho ou até hoje trazem nas suas memórias a etiqueta de um estudante que teve “dificuldade de aprendizagem em matemática”. Estudos que discutem essas questões apontam a “Discalculia”, “Acalculia”, “Pseudo-Discalculia”, “Déficit de atenção” ou outras nomeações para justificar o baixo desempenho desses estudantes nas atividades escolares. Deste modo, os estudantes nomeados com “dificuldade” são posicionados como o “outro” da sala de aula, o sujeito que precisa “estudar mais”, “ter mais concentração” e fazer os exercícios “corretamente” seguindo os algoritmos ensinados pelos professores. No entanto, muitos desses

estudantes fazem outras matemáticas, jogando videogame, auxiliando os familiares nas lavouras, vendendo e comprando objetos nos bares das escolas, etc. É provável que esses outros modos de raciocinar sejam considerados menos elevados frente aos problemas “da realidade” presente nos livros didáticos que propõem exercícios baseados no “se”, “e se eu comprasse?”. O ato de calcular como um exercício meramente teórico pode ter se tornado a base de um modo de raciocínio que exclui outros modos de pensar matematicamente o mundo social. Talvez as próprias teorias que explicavam e explicam tais questões passem a formação docente dos atuais e futuros professores que ensinam matemática na Educação Básica (EB). Como essa verdade de “matemática real” e de “verdade matemática” é incorporada nas “verdades” sobre o sujeito nomeado com “dificuldade” de aprendizagem em matemática? Aqui a ideia de Foucault sobre “verdade” é útil porque nos permite relacionar a “verdade” matemática com as “verdades” nas formas de gerenciamento e de governo que buscam regular o sujeito. Assim, por exemplo, quando

apontamos que alguns estudantes não conseguem resolver “problemas da realidade que envolvam a operação de adição”, temos poucas opções além de tratá-los como casos patológicos, já que não possuímos outras teorias (social e historicamente específicas) disponíveis.

Mas não é somente a questão dos alunos nomeados com dificuldade de aprendizagem na matemática que interpela a formação docente dos professores que ensinam matemática na EB. Nas disciplinas de Linguagem Matemática na Educação I e II, que compõem a grade curricular de um Curso de Pedagogia, terceiro e quarto semestre respectivamente, há muitas tensões em relação à necessidade de “práticas” durante o curso, possibilitando o conhecimento de situações “reais” de aprendizagens nas escolas em que futuramente muitas das acadêmicas devem desenvolver suas atividades profissionais. No caso da matemática, as solicitações recaem sobre a utilização de materiais concretos, jogos e atividades lúdicas.

Parece que há uma urgência na formação desses professores voltados cada vez mais para a realização de atividades pedagógicas articuladas com as questões vivenciadas nas escolas. Mas o que isso pode sugerir ao pesquisador? Que a formação matemática desses professores está sendo aligeirada em favor da presença cada vez mais precoce nas escolas? Que há um incentivo para ensinar a matemática (conteúdos básicos) sem antes aprendê-los nos Cursos de Pedagogia ou Matemática? Que a docên-

cia em matemática na Educação Básica não exige uma formação mais sólida de conhecimentos matemáticos?

Neste texto nos propomos a apresentar e discutir os resultados de uma pesquisa em andamento (2012 – 2013) que tem entre seus objetivos produzir dados sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A pesquisa tem como foco problematizar as narrativas de um grupo de bolsistas dos Cursos de Pedagogia e Matemática de uma universidade comunitária na região Centro-Serra do Estado do Rio Grande do Sul.

Assim, na escrita deste texto, estamos interessados em problematizar a seguinte questão: Como estão sendo narrados os processos de ensinar e aprender matemática por um grupo de bolsistas do PIBID dos Cursos de Pedagogia e Matemática e como estas narrativas produzem sentidos para a formação docente dos mesmos?

### **Do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**

Algumas produções de pesquisa têm dedicado atenção ao PIBID e, sob diferentes lentes teóricas, os trabalhos contribuem para entendermos as propostas, o desenvolvimento de algumas ações e as tensões que o processo pode gerar, em especial, quando da “chegada” dos acadêmicos nas escolas para vivenciarem suas primeiras experiências de docência nas áreas de abrangência do Programa. Nesse sentido, destacamos

os trabalhos de Canan (2012), Franco, Bordignon, Nez (2012), Marquezan, (2012), Wiebusch, Ramos (2012), Soczek, (2012) e Stentzler (2012), Silveira (2011) como referências na escrita deste texto e fundamentais para a continuidade das análises. A partir dessas lentes, assim como outras advindas de teorizações mais amplas, como as de Foucault (1988, 1999, 2006), Veiga-Neto (1996), Larrosa (2002), Walkerdine (2010), Knijnik, Wanderer (2006, 2008), Knijnik, Schreiber (2010), Traversini e Bello (2009) é que estamos ancorados na discussão dos resultados parciais da pesquisa.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado no ano de 2007 a partir de uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Programa concede bolsas a alunos de licenciatura, buscando promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica. São disponibilizadas cinco modalidades de bolsas “pibidianas”. A primeira é a de *iniciação a docência*, direcionadas a estudantes das licenciaturas; a segunda é a de *supervisão*, para professores de escolas públicas que podem orientar de cinco a dez alunos; também estão disponíveis as bolsas de *coordenação de área*, de *coordenação de área de gestão de processos educacionais* e de *coordenação institucional*, as quais são

destinadas aos professores das instituições proponentes.

Os principais objetivos do PIBID são: incentivar a formação de professores para a atuação na educação básica; contribuir para a valorização do magistério; promover a integração entre ensino superior e educação básica; inserir os estudantes na rotina das escolas públicas, proporcionando-lhes experiências pedagógicas; incentivar o protagonismo dos professores atuantes na rede pública de ensino; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2008).

Uma das repercussões positivas do Programa é o incremento crescente do número de bolsas. Em 2008, primeiro ano de execução do Programa, foram 3.088 bolsas, contra 10.606 em 2009 e 16.714 em 2010. Em 2011, por sua vez, já eram contabilizadas 26.500 bolsas. No ano de 2012, por sua vez, foram disponibilizadas 49.321 bolsas.

Ainda em relação a esses dados, destacamos a participação das Instituições de Ensino Superior (IES) nas diferentes regiões do país. As regiões com maior adesão ao Programa são as do Sudeste, com 40 IES participantes, e do Nordeste, com 39 IES.

Na universidade comunitária em questão, desde agosto de 2010 é desenvolvido o projeto institucional relativo ao PIBID. Em 2012, contabilizava cerca de 300 bolsistas de iniciação à docência, divididos em 11 áreas: Pedagogia,

Letras/Espanhol, Letras/Português, Letras/Inglês, Educação Física, Informática, Matemática, Biologia, Química, História, Filosofia e Geografia.

No subprojeto da Pedagogia, participam quatro escolas públicas estaduais, quatro supervisores e vinte bolsistas de iniciação a docência. Entre as suas principais metas estão a formação de professores que ensinarão do 1º ao 5º ano, e atividades com as turmas de Alfabetização e Letramento dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Por sua vez, o subprojeto da Matemática conta com a participação de quatro escolas públicas, quatro professores supervisores e vinte bolsistas da graduação, visando, principalmente, contribuir para o desenvolvimento de atividades que qualifiquem o aprendizado e o rendimento escolar dos alunos nessa área de conhecimento.

Em relação aos dados acima, pode-se inferir que a demanda de bolsas tem catalisado a procura pelos Cursos de Licenciatura e, segundo dados da própria universidade, nos últimos quatro anos, houve um acréscimo significativo no número de matrículas.

### **Do material analisado**

Tratando-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizamos como recurso metodológico a técnica do Grupo de Discussão (GD), segundo os apontamentos de Silva (2008), Iervolino e Pellicione (2001) e Duarte (2004). O grupo dos sujeitos da pesquisa está constituído

por quatro acadêmicas do Curso de Pedagogia e três acadêmicas do Curso de Matemática, as quais atuam como bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola estadual de ensino médio.

As sessões do GD ocorreram em oito datas, com duração de 60 minutos cada uma, destacando que apenas os sujeitos da pesquisa e os pesquisadores estiveram presentes. A produção de dados ocorreu mediante a transcrição das entrevistas coletivas produzidas a cada encontro, acrescidos com nossos comentários e pontos para futuras discussões, e com o apoio de um diário de campo, perfazendo até o momento um total de 118 páginas.

A partir do material de pesquisa gerado até agosto de 2013, analisamos a produção das categorias estruturantes no processo de construção das estratégias de governo, marcadas, sobretudo, por enunciados que normalizam e subjetivam os sujeitos professores. As entrevistas coletivas permitiram ainda a análise das estratégias dinamizadas pela escola para o agenciamento dessa formação, ou seja, como a educação se constitui como um dispositivo estratégico no governo da formação docente desses sujeitos. Desse modo, assumimos que a experiência de “ser bolsista” nas situações vivenciadas nas escolas tendo como objetivo o desenvolvimento de “ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras” (CAPES, 2008) produz verdades e institui modos considerados “corretos” para determinadas práticas.

As primeiras incursões analíticas sinalizaram algumas tensões nos contatos dos acadêmicos com as escolas. Suas narrativas centraram-se no contato, primeiramente, com os professores e supervisores e depois no planejamento das atividades. Na discussão dessas questões nas sessões do GD, selecionamos alguns excertos<sup>2</sup> com o objetivo de colocar em pauta a questão proposta para este texto.

*O pibidiano não deve ter baixo rendimento acadêmico, pois a bolsa deve ser um complemento de sua formação, e não um obstáculo. Foi discutido o modo que o PIBID atua nas escolas, que é através de oficinas e/ou intervenções. As oficinas são realizadas somente pelos pibidianos, sem a presença da professora titular, no turno inverso das aulas da turma. E as intervenções são durante as aulas, auxiliando a professora, ou seja, são monitorias. Neste contexto, fica evidente como o Programa permite que os licenciados adquiram experiência na prática, trabalhando com uma situação real, um plano de aula para aplicar e alunos com desejos e necessidades. **Cada grupo de pibidianos se adapta à realidade da sua escola, visando à orientação geral do PIBID de uma forma flexível.** (grifo nosso).*

*[...] na nossa primeira oficina a gente fez um planejamento pra uma aula normal. Nós chegamos lá e*

*nos deparamos com alunos surdos. [...] Daí nos chegamos lá com o conteúdo, sem teste, sem domínio de libras, eu e a minha colega. Nós chegamos lá com o currículo que não era adaptado para surdos. Então, como muito texto, que pra eles é difícil. A gente chegou lá e simplesmente não estava preparada pra primeira oficina. **Eu acho que a professora e a supervisora [da escola] R. deixam bem claro que é pra se adaptar à realidade da escola, no sentido de entender que [a escola] R. tem uma realidade de inclusão de deficientes, de surdos. Então, tentar se adaptar dessa forma, eu acredito. [...] Tá, daí, por exemplo, o objetivo do PIBID é mais oficinas, mas nem sempre isso é possível. O PIBID prioriza oficinas, prioriza atividades lúdicas, atividades diferenciadas em sala de aula, prioriza trabalhar com o cotidiano. Nós até estamos conseguindo nesse ano. Mas, por exemplo, tem colegas meus que chegam na escola, a escola não fornece espaço pra oficina, tu tem que ir pra uma sala de aula com uma professora, e tu tem que se adequar à aula dela. Então tu não consegue se adaptar ao objetivo do PIBID, que é coisas lúdicas, que é coisas diferentes, imaginar a realidade do aluno, você não consegue, por que você tem que se adequar ao professor.** (grifo nosso).*

Sublinhamos que a formação do professor pode estar associada à atuação de grupos que desenvolvem pesquisas

<sup>2</sup> Os excertos são apresentados em itálico à margem direita no corpo do texto.

em Educação Matemática, permitindo ao futuro docente o desenvolvimento da investigação científica durante todo o processo de formação. Isso implicaria trazer para o contexto de formação a discussão sobre saberes docentes e análise de práticas pedagógicas (MUNIZ, 2008). Assim, os acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia e Matemática poderiam, por exemplo:

Não apenas por meio do ensino, mas também por ações de extensão contínuas e de convivência com a pesquisa sob orientação de docentes da área de Educação Matemática, desenvolver outras concepções acerca da matemática, seu valor formativo, cultural e social. (MUNIZ, 2008, p. 25).

De outro modo, os futuros professores que ensinarão matemática podem reelaborar sua relação com essa área do conhecimento. Nas análises ainda nos pareceu que a formação docente parece estar centrada no “domínio” de técnicas para passar melhor o conteúdo.

*[...] Agora eu tô fazendo só matemática. Eu vou te dizer assim, ó... O V. [aluno da oficina do PIBID] tinha a tabuada pronta debaixo da mesa. E eu não tinha visto. Só que a tabuada não era só multiplicação, tinha 1 mais 1, 1 mais 2, sabe. E o que aconteceu, né, vamos supor assim, 186 menos 194, tem que pedir emprestado (nesse momento ela montou a continha na classe para nos explicar). Para ele ficava igual. (grifo nosso).*

*[...] Assim, mais erros de atenção, que nem eu falei antes, de esquecer aquele “numerozinho” que tá lá em cima, ou de pedir emprestado e tu ver que não é mais dez, é nove, sabe. [...]*

*O conhecimento prévio é fundamental. Como ensinar uma coisa que não sabemos? Há um incentivo em estudar conteúdos básicos, por um motivo muito óbvio: somos uma nação **analfabeta em matemática**. (...) Tiveram um ensino matemático de baixo nível, assim não dominam nem os conteúdos básicos. É de se considerar a inserção cada vez maior de disciplinas de Fundamentos da Matemática em um curso de graduação (...) os professores não estão preparados para ensinar, porque não conhecem o conteúdo. Os currículos no **Brasil são extremamente pedagógicos**, não há um foco no saber matemático que é imprescindível. (grifo nosso).*

Desse modo, encontramos uma preocupação acentuada na confecção de materiais instrucionais, planejamento de oficinas e desenvolvimento de ações direcionadas aos alunos nomeados com “dificuldade em matemática”; com isso, o foco das ações está centrado na falta, e não nas possibilidades, distanciando o acadêmico de uma ideia de conhecimento matemático gerado na e pela cultura, ou seja, como um campo discursivo.

*Ocorre, muitas vezes, que acontece uma ruptura do modo que o professor atua na aula e como os*

*pibidianos trabalham. **O PIBID foca seu trabalho nas dificuldades dos alunos, utilizando atividades lúdicas, jogos, e atividades diferenciadas, para tentar mudar a aversão que muitos alunos ainda têm uma da matemática. Pois, a matemática exige concentração, e a maioria não tem hábito de ler e interpretar, o que é indispensável para um bom crescimento intelectual e pessoal.*** (grifo nosso).

*[...] daí nós chegamos nas escolas, e os supervisores e as professoras chegaram e disseram pra nós trabalhar com os alunos que estavam com dificuldades no final do ano, como oficinas de reforço.* (grifo nosso).

***Eu não tô usando mais a adição, porque eu percebi que eles não tinham dificuldades. Porque a gente faz, na verdade, no início sondagens, né. E na matemática, então, a adição era mais fácil. Então, agora, por enquanto, eu estou trabalhando a subtração. Porque eu ainda vejo que a multiplicação e a divisão eles fazem muito o uso da tabuada pronta.*** (grifo nosso).

*A partir disso, a gente fazia as nossas atividades. Não que ela [a supervisora do PIBID] dissesse “ah, você tem que trabalhar isso”, não. Ela dizia “que bom vocês trabalhem isso”, porque eles têm mais dificuldade.* (grifo nosso).

A análise dos excertos acima ainda nos propõe outro ponto de discussão.

As várias enunciações que se referem à dificuldade do aluno nos indicam que o ensino da matemática, quando feito de maneira descontextualizada e mecanizada na sala de aula, não possibilita um maior entendimento dos conteúdos desenvolvidos no currículo escolar. Essa situação reforça ainda mais a “relevância de que sejam consideradas práticas sociais não escolares nos processos de escolarização” (KNIJINIK; DUARTE, 2010, p. 871), isto é, que a realidade dos discentes seja levada em conta nesses processos, uma vez que estabelece conexões entre a matemática escolar e a “vida real”.

De fato, ao concebermos a educação matemática como um campo discursivo, constituído por um conjunto de jogos de linguagens, e acompanhando Knijnik (2006) e Vilela (2006), pensamos na possibilidade de existência de muitas matemáticas e com isso nos é possível problematizar os discursos da matemática acadêmica que a legitima como única, universal, branca, urbana, eurocêntrica e masculina. Isto que usualmente chamamos de matemática talvez seja um modo muito particular de raciocinar, de pensar o mundo, muitas vezes colocado como única forma de “ser inteligente” nas escolas ou até mesmo nos cursos de formação de professores. Para Knijnik e Wanderer (2007, p.12), operar com essas ideias nos permite problematizar as matemáticas, escolar e acadêmica, envolvidas com a “produção das relações de poder-saber e com a constituição de regimes de verdade”.

Podemos inferir que as narrativas dos bolsistas reforçam uma ideia de que as matemáticas acadêmicas e escolares traduzem um sonho de pureza, ordem e razão. Os processos de ensinar e aprender matemática usualmente estão centrados na análise da “falta” dos alunos: falta de raciocínio, falta de atenção, não sabe pensar direito, etc. A esse “modelo de pureza, ordem e razão” que constitui a linguagem matemática nada escapa, tudo tem seu lugar. O que está “fora” é o sujo, o marginal, o sem razão. No entanto, para Bauman (1998, p. 14),

[...] há, porém, coisas para as quais o ‘lugar certo’ não foi reservado em qualquer fragmento da ordem preparada pelo homem. Elas ficam ‘fora do lugar’ em toda parte, isto é, em todos os lugares para as quais o modelo de pureza tem sido destinado.

Por outro lado, as narrativas dos bolsistas pibidianos também demonstram a existência de um diálogo entre a formação que é obtida na universidade e as oficinas que são desenvolvidas no PIBID, o que enfatiza a ideia de que as percepções desses acadêmicos são qualificadas na medida em que experienciam a aproximação da vida acadêmica com a vida da escola.

***Pra mim está sendo uma experiência em sala de aula, de realidade escolar, de lidar com alunos surdos, de planejar aulas, que eu nunca... Uma coisa é estudar matemática, e outra coisa é planejar matemática e pensar como que eu vou ensinar,***

*como que eu vou trabalhar isso. (grifo nosso).*

*A prática [na Universidade] é no 7º e 8º semestre, né, que é os estágios. [...] Tu não cria experiência em três semanas na educação infantil e três semanas em séries iniciais. **Então o PIBID proporciona tudo isso, né. Toda essa experiência profissional pra gente. Tenho que dizer que só acrescenta, né.** (grifo nosso).*

*Até depois para o estágio fica mais fácil né, por que a gente tem que fazer projeto, plano de trabalho. **Mesmo que nós tenhamos a teoria, nós ganhamos experiência no PIBID e depois utilizamos tudo isso.** (grifo nosso).*

***O PIBID leva a gente mais pra perto da prática da Pedagogia, né, é uma coisa que o Curso oferece só durante o estágio, que é esse contato direto com as escolas, poder estar na sala de aula. (grifo nosso).***

As narrativas dos sujeitos da pesquisa sugerem que a formação docente precisa voltar-se para a discussão de práticas matemáticas escolares nos diferentes espaços de formação. Concordando com Garcia, Hypolito e Vieira (2005) e Hardt (2008), assumimos que esses diferentes espaços são lugares onde se inventam práticas e maneiras corretas de se tornar um “bom professor”. Para os autores, são espaços de relações de poder que promovem a disciplinarização, a regulação e a normalização discursiva, engessando o processo de formação no

sentido do instrumentalizar os professores a exercerem as normas definidas, colocando em funcionamento formas específicas de subjetivação do sujeito (HARDT, 2008). Assim, a questão da “formação” docente pode ser problematizada como um lugar para receber “orientações” externas sem o sujeito professor participar do processo. O sujeito da prática é posicionado como aquele que executa tarefas, mas não pensa e age sobre elas. Esse assujeitamento do professor percorre não só a formação inicial como também nas propostas de cursos, fóruns, seminários e materiais didáticos disponíveis para a consulta dos docentes. Desse modo, ao pensarmos na experiência vivenciada pelas acadêmicas no PIBID, é possível inferir que elas instituem verdades sobre a formação do professor para a docência.

### **Das narrativas dos pibidianos... Outras perguntas...**

Para finalizar, retomamos a questão que nos serviu de referência nas reflexões deste texto, podemos elencar algumas possibilidades na continuidade do estudo. A primeira é destacar a positividade do PIBID para a formação inicial e continuada dos acadêmicos. Como discutido em outra parte deste texto, a proximidade de práticas escolares ao processo de formação inicial proporcio-

na outras possibilidades para a formação docente. Não se trata de falar sobre a escola, mas, sobretudo, estar com e na escola, tensionando, vivenciando e sugerindo e inventando desafios para os futuros professores. Nesse sentido, como afirma um dos pibidianos, a escola está impermeável em relação aos objetivos maiores do Programa. A presença desses pesquisadores iniciantes se limita a seguir e se adaptar às rotinas já estabelecidas. Como podemos mudar essa dinâmica? Qual o olhar da escola sobre a presença desses estudantes e quais as intervenções ainda possíveis?

Outra possibilidade que podemos inferir é o movimento da universidade estar na escola, e não, como usualmente percebemos, os professores titulares são chamados para os cursos de formação no espaço das universidades. Por fim, podemos colocar como possibilidade que as atividades do PIBID envolvem a escola como um todo e, nesse sentido, pode ser entendido como um momento de formação para os professores, para os estudantes, qualificando, desse modo, todo o processo de formação dos professores que ensinam matemática. Com isto, podemos inferir que, ao analisarmos os sentidos da docência para os sujeitos da pesquisa, possamos encontrar outras formas de se pensar as matemáticas que estão ainda invisíveis na formação docente.

## Referências

- BAUMAN, Zygmund. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- CANAN, Sílvia R. Política nacional de formação de professores: um estudo do PIBID enquanto política de promoção e valorização da formação docente. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. *Anais...* Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 01-13.
- CAPES. Ministério da Educação. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 9 nov. 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*, 2008. Disponível em: <<http://www.ccet.ufrn.br/matematica/pibid/index.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2012.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Da realidade à ação: reflexões sobre a educação (e) matemática*. São Paulo: Summus, 1986.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.
- FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 277-293.
- \_\_\_\_\_. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FRANCO, Maria Estela Dal Pai; BORDIGNON, Luciane Spanhol; NEZ, Egeslaine de. Qualidade na formação de professores: bolsa de iniciação à docência (PIBID) como estratégia institucional. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. *Anais...* Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 01-14.
- GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.
- HARDT, Lúcia S. *Formação de professores: as travessias do cuidado de si*. 2008. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT08-1764](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT08-1764)>. Acesso em: 15 out. 2012.
- IERVOLINO, S. A; PELICIONE, M. C. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista da Escola de Enfermagem*, USP, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-121, jun. 2001.
- KNIJINIK, Gelsa; DUARTE, Cláudia Glavam. Entrelaçamentos e Dispersões de Enunciados no Discurso da Educação Matemática Escolar: um Estudo sobre a importância de trazer a “realidade” do aluno para as aulas de Matemática. *Bolema*, Rio Claro, SP, v. 23, n. 37, p. 863-886, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT19-5180-Int.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2013.

KNIJINIK, Gelsa . Regimes de verdade sobre a educação matemática de jovens e adultos do campo: um estudo introdutório. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3. *Anais...* Águas de Lindóia, São Paulo, out. 2006.

KNIJINIK, Gelsa; SCHREIBER, Juliana Meregalli. Educação matemática em cursos de Pedagogia: um estudo com professores dos anos iniciais do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. *Anais...* Caxambu, Minas Gerais, out. 2010. p. 01-16.

KNIJINIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. “A vida deles é uma matemática”: regimes de verdade sobre a educação matemática de adultos no campo. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 10, n. 1, p. 56-61, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. Discursos produzidos por colonos do sul do país sobre a matemática e a escola de seu tempo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 555-599, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/11.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Os (entre) lugares dos materiais concretos no currículo escolar: problematizando verdades sobre a educação matemática de pessoas adultas camponesas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: PEDAGOGIAS (ENTRE) LUGARES E SABERES, 5. *Anais...* Pelotas: Seiva, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

MARQUEZAN, Fernanda Figueira. Aprendizagem docente dos futuros pedagogos junto ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. *Anais...* Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 01-16.

MUNIZ, Cristiano Alberto. *Políticas públicas e formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática*. 2008. Texto digitado. Disponível em: <[http://31reuniao.anped.org.br/5trabalhos\\_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt19%20-%20cristiano%20alberto%20muniz.pdf](http://31reuniao.anped.org.br/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt19%20-%20cristiano%20alberto%20muniz.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2012.

SILVA, Fabiana Boff de Souza da. *Aprender matemática é difícil*. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2008.

SILVEIRA, Marisa R. A dificuldade da matemática no dizer do aluno: ressonâncias de sentido de um discurso. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 761-779, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/18480/14340>>. Acesso em: 15 set. 2012.

STENTZLER, Márcia Marlene. Formação docente e cotidiano escolar: novas prioridades para as licenciaturas a partir do PIBID. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. *Anais...* Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 01-15.

SOCZEK, Daniel. Aspectos reflexivos sobre a formação de professores e sua atualização permanente no Paraná: considerações preliminares sobre o PIBID e o PDE. In: SEMINÁRIO

DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. *Anais...* Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 01-19.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo Lopez. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 135-152, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8267/5535>>. Acesso: 23 ago. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

VILELA, Denise Silva. *Um estudo acerca da pluralidade das matemáticas*. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

WALKERDINE, Valerie. Diferença, cognição e educação matemática. In: WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa; OLIVEIRA, Cláudio J. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2010. p. 109-123.

WIEBUSCH, Andressa; RAMOS, Nara Vieira. As repercussões do PIBID na formação inicial de professores. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. *Anais...* Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 01-15.

**Recebido em janeiro de 2014**

**Aprovado para publicação em outubro de 2014**



# Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história

## *Middle School or Middle Education? Controversies and singularities in writing its history*

Eurize Caldas Pessanha\*

Silvia Helena Andrade de Brito\*\*

\* Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: eurizep@hotmail.com

\*\* Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: silvia.brito@ufms.br

### **Resumo**

A historiografia sobre Ensino Secundário no Brasil apresenta como sinônimos, educação secundária, ensino secundário e ensino médio. Este artigo problematiza os distintos sentidos e a forma como se constituiu a categoria “ensino secundário”, desde sua organização de forma sistemática, primeira metade do século XIX, e a sua consolidação, no século XX. Identificam-se as distintas denominações do ensino secundário e as principais características a elas associadas, em cada momento histórico. Analisam-se as diferentes formas de designação encontradas na legislação brasileira, de 1837 até 1971, e nos estudos e relatórios produzidos no âmbito do governo federal no período. Conclui-se que a definição da identidade do ensino secundário abre questionamentos sobre o caráter de nível intermediário de escolarização, seu desdobramento em etapas e a equiparação com outras modalidades.

### **Palavras-chave**

Ensino Secundário. Educação secundária. História do Ensino Secundário.

### **Abstracts**

In Brazilian historiography the expressions: secondary education, secondary school and middle school are often synonymous. This article discusses the different senses and how they formed the category “Ensino Secundário” in the historical period since its organization in a systematic way, first half of the nineteenth century and its consolidation in the twentieth century. In each historical moment we identified different denominations of secondary education and the main characteristics associated with them. We analyze the different forms of description found in Brazilian law, in that period, and in the studies and reports produced within the federal government in the same period. It was concluded that the definition of the identity of secondary education opens questions about the character of intermediate level, its unfolding in stages and the equivalence with other modalities.

### **Key words**

Middle School. Middle Education. History of Middle School

## Introdução

Durante a realização de pesquisas sobre a história do Ensino Secundário no Brasil, vimos nos deparando com questões aparentemente de menor importância, mas cruciais para a escrita da história desse nível de ensino: a própria definição da terminologia. Na historiografia, frequentemente aparecem como sinônimos, educação secundária, ensino secundário e ensino médio. Considerando-se sua trajetória histórica, objetiva-se neste estudo problematizar os distintos sentidos e a forma como se constituiu a categoria “ensino secundário”, notadamente no momento histórico que se estende de sua organização de forma sistemática – primeira metade do século XIX – e a sua consolidação, no século XX.

Para tal, apresenta-se neste artigo a análise de um mapa preliminar que permitiu identificar as distintas denominações do ensino secundário e as principais características a elas associadas, no momento histórico em questão, bem como o que permaneceu e o que se alterou nesse percurso. Como primeiro passo para buscar, na história da escola no Brasil, o que constitui a identidade desse nível de ensino, analisamos na legislação brasileira as diferentes formas de designação encontradas, desde o decreto de 1837, que converteu o Seminário de S. Joaquim em Collegio de Pedro I (BRASIL, 1837), paradigma para a instrução secundária no país, até a Lei 5692/1971 que extinguiu os ginásios.

Além do registro na legislação, buscamos identificar a mesma questão nos estudos e relatórios produzidos no âmbito do governo federal que, de alguma forma, tiveram um efeito normativo na organização do ensino secundário.

A pesquisa teve início com o levantamento da legislação do ensino secundário brasileiro nas obras de Forjaz (1906); Bicudo (1942); Faria e Cintra (1952); Brasil (1952); Vieira (1955); Brasil (1969); Dodsworth (1968); Haidar (1972); Nagle (1974); Niskier (1996); Fávero (2005); Romanelli (1986); Vechia e Cavazotti (2003), Zotti (2004), Souza (2008) e Saviani (2010).

Após identificar a legislação sobre o ensino secundário brasileiro, conduziu-se uma busca nas bases de dados eletrônicas: Legislação da Câmara dos Deputados, Portal de Legislação do Senado Federal, JusBrasil Legislação e Rede de Informação Jurídica e Legislativa - LexML Brasil, com o objetivo de encontrar cópias desses dispositivos.

A consolidação dos dados obtidos gerou um quadro com os seguintes elementos de cada documento legal:

1. Título do documento com numeração e data;
2. Descrição;
3. Embasamento do ato normativo;
4. Representante legal;
5. Alterações;
6. Terminologia;
7. Comentários e observações.

Esse detalhamento forneceu elementos para a análise dos sentidos que a legislação imprimia à designação ensino

secundário em cada momento histórico que se segue.

### **Ensino secundário: controvérsias e singularidades de sua nomenclatura**

Considerando o percurso legal do ensino secundário no Brasil, destaca-se como um de seus primeiros marcos a transformação do Seminário de São Joaquim, antigo Seminário dos Órfãos de São Pedro, em um “[...] collegio de instrução secundária, com a denominação de Collegio de Pedro II [...]” (BRASIL, 1837), fato ocorrido em 2 de dezembro de 1837. Duas observações devem ser sublinhadas, em relação a esse aspecto: por um lado, como lembra Haidar (2008, p. 93), a história do ensino secundário no período imperial esteve intimamente relacionada ao Colégio de Pedro II, visto ser essa a instituição educativa que contou com o reconhecimento e a chancela do governo imperial, enquanto escola que serviria de referência para todo o país. Por outro lado, em que pesem as intenções oficiais, segundo a mesma autora, os cursos preparatórios e os exames parcelados ainda foram predominantes durante todo o século XIX. Ora, pensando a partir desses parâmetros, a definição do que seria o ensino secundário, então, se confundiria com a própria história da citada instituição.

Ora, em duas ocasiões<sup>1</sup> os pro-

nunciamentos de Bernardo Pereira de Vasconcellos – Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Justiça e que ocupava interinamente a pasta do Ministério dos Negócios do Império – reiteraram as principais funções atribuídas à nova instituição educativa, que são igualmente secundadas pelos textos legais (BRASIL, 1839).

Dessa forma:

- a) caberia ao Imperial Colégio de Pedro II a formação dos filhos das classes dominantes ou das camadas médias que tivessem recursos para manter os alunos durante sua trajetória escolar “[...] os jovens da *boa sociedade* imperial brasileira” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 28; grifo do autor);
- b) para tal, pressupunha-se que seus futuros alunos já houvessem realizado os estudos primários ou de primeiras letras. Infere-se tal exigência quando no primeiro Regulamento da escola, datado de 8 de janeiro de 1838, em seu capítulo IX “Da admissão de alunos” aparece como pré-requisito para ingresso que o aluno tivesse entre 8 e 12 anos, e soubesse “[...] ler, escrever, e contar as primeiras operações de Arithmetica” (BRASIL, 1839, p. 69);
- c) ao finalizar seus estudos secundários, os alunos estariam preparados, sem necessidade de prestarem novos exames, para o ingresso nos cursos superiores (academias) então existentes

---

<sup>1</sup> As duas ocasiões em questão foram a abertura do ano letivo do Imperial Colégio de Pedro II, em 25 de março de 1838; e em sessão da Câmara dos Deputados à qual Bernardo Pereira

---

de Vasconcellos compareceu, em 19 de maio do mesmo ano (GASPARELLO, 2004; HAIDAR, 2008).

no país (duas escolas de Direito – as de São Paulo e Olinda; e duas escolas de Medicina – a de Salvador e Rio de Janeiro)<sup>2</sup> (MURASSE, 2012). Para tal, faziam jus ao título de Bacharel em Letras (BRASIL, 1839);

d) a criação do Imperial Colégio de Pedro II também cumpriria a função de constituir, no âmbito do ensino estatal, as bases para uma nova organização do trabalho didático<sup>3</sup> no ensino secundário, à medida que adotaria princípios como a organização e sistematização dos estudos; a formação de classes, às quais se destinariam matérias e conteúdos definidos, constituindo-se assim o ensino seriado; a especialização do trabalho didático, quando a cada docente seria reservada uma disciplina específica, constituída por programa e materiais didáticos específicos: além de compêndios<sup>4</sup>,

conforme recomendava o artigo 151 do Regulamento de 1838, “[...] haverá também um Gabinete de Physica, hum Laboratorio de Chimica, e huma collecção elemental dos productos dos tres Reinos vegetal, mineral, e animal” (BRASIL, 1839, p. 83).

A partir das funções anteriormente elencadas, a legislação posterior<sup>5</sup>, até o final do Império, remete-se aos mesmos pressupostos para definir a “instrução secundária”. Caberia aqui lembrar a observação de Gasparello (2004, p. 50, grifo do autor), considerando que

No Brasil do século XIX, vários termos foram utilizados pelo poder público para se referir às diversas instituições, públicas ou particulares, ligadas ao ensino. As regulamentações do governo imperial brasileiro no seu primeiro século

---

<sup>2</sup> Murasse (2012) lembra que, com a criação do Imperial Colégio de Pedro II, concluiu-se uma etapa de implantação de um rol de instituições escolares voltadas para a formação dos filhos das classes dominantes, bem como daqueles que ocupariam posições junto à burocracia estatal e postos de direção na sociedade civil (imprensa, educação, postos eclesiásticos, entre outros) na quadra histórica do Império: em 1827, foram criadas as faculdades de Direito de Olinda e São Paulo; em 1832, oriundas das academias médico-cirúrgicas já existentes, surgiam as escolas de Medicina do Rio de Janeiro e Salvador; e, finalmente, em 1837, o Imperial Colégio de Pedro II.

<sup>3</sup> Para o exame da categoria organização do trabalho didático vide Alves (2001; 2005).

<sup>4</sup> Os compêndios foram os textos escolares mais

---

presentes no ensino secundário no século XIX. Entre suas características fundamentais estão o fato de relacionarem-se a uma área de saber específica; apresentarem-se como uma síntese do conhecimento até então disponível sobre aquela determinada área, o que lhes conferia, geralmente, um número considerável de páginas; incluíam poucas ilustrações – em geral, mapas, quadros sinóticos etc., e eram manuseados tanto por professores como por alunos. No Colégio de Pedro II, até meados do século XX, os compêndios foram escritos pelos professores catedráticos das diversas disciplinas e, muitas vezes, serviram de referência para o ensino secundário em outras regiões do Brasil. A esse respeito ver: Brito (2012) e Alves; Centeno (2009).

<sup>5</sup> Até o presente momento, foram localizados 52 textos legais versando sobre o ensino secundário, entre 1837 e 1888.

como nação independente, [sic] estabeleciam normas relativas às *casas de instrução, casas de educação, escola, colégio*.

Exemplo dessa nomenclatura variada encontra-se na Reforma Couto Ferraz, Decreto n. 1.331A, de 17 de fevereiro de 1854, na qual os termos escolas, colégios, casas de educação ou estabelecimentos aparecem quando se trata da referência às instituições escolares de instrução primária ou secundária (BRASIL, 1854). Excetuando-se os designativos: casas de educação ou estabelecimentos, que foram utilizados tanto para se referir a instituições públicas como privadas de instrução primária ou secundária, o termo *escola* apareceu associado à instrução primária (capítulo 3, *Das escolas publicas; suas condições e regimen*); enquanto o termo *colégio* apareceu associado à instrução secundária. Vale notar ainda que o termo colégio estava, no texto da lei, associado a uma modalidade específica de instrução secundária, a saber, aquela que correspondia à organização do trabalho didático da instituição modelar, ou seja, do Imperial Colégio de Pedro II. Tal fato não excluía as aulas públicas avulsas, que ainda se mantinham mesmo no Município da Corte, e foram enquadradas, pela legislação, como uma modalidade de instrução secundária:

Art. 77 Enquanto não for creado o Externato de que trata o § 7º do art. 1º do Decreto n. 630 de 1º de Setembro de 1851, a instrução publica secundária continuará a ser

dada no Collegio de Pedro II e nas aulas publicas existentes.

Art. 78 O curso do Collegio continuará a ser de sete annos. (BRASIL, 1854, p. 60).

Não é demais lembrar, igualmente, que tal legislação referia-se à instrução secundária no município da Corte, visto que o Ato Adicional de 1834 conferira às províncias a responsabilidade e a liberdade para legislar sobre a instrução primária e secundária em seus respectivos territórios. Além disso, sobre a questão das aulas avulsas mantidas pelo poder público no Município da Corte, estas só foram reunidas e transformadas num curso regular em 1857, quando o Decreto n. 2.006, de 24 de outubro, criou o Externato daquela instituição, que funcionaria nos mesmos moldes do Internato (BRASIL, 1857).

Outra particularidade a ser destacada é a utilização do termo “instrução secundaria”, presente em toda a documentação do período imperial. Gasparello (2004) apresenta esse debate, tomando como base discussões travadas entre o Ministério dos Negócios do Império e a Inspetoria Geral de Instrução da Corte, que remete à preocupação desta última com a definição do que seria instrução e educação. Assim,

[...] a instrução ligava-se à noção de *ensino* de matérias de primeiras letras ou de estudos secundários – função exercida pelos estabelecimentos que apenas admitiam alunos externos, e nele permaneciam apenas o tempo necessário às

lições; quando, porém, o aluno era meio-pensionista ou interno, a instituição também seria responsável por sua *educação* – no sentido de *formação moral* na qual a disciplina ocupava um papel importante. (GASPARELLO, 2004, p. 52, grifos do autor).

Nessa discussão, parece ter prevalecido o entendimento de que o designativo instrução secundária se ajustaria às intenções anteriormente elencadas. Destaque-se ainda que as palavras *instrução secundária* e *ensino secundário*, nos diferentes textos legais, aparecem referidas como sinônimos.

A intenção modelar dos legisladores imperiais, no entanto, não foi suficiente para alavancar a criação de colégios de instrução secundária, à semelhança do Imperial Colégio de Pedro II, nas diferentes províncias – os liceus. A clientela escolar pouco numerosa, bem como a falta de professores habilitados a atender as exigências impostas pela organização do trabalho didático proposta para o ensino secundário, foram alguns dos determinantes a dificultar tal iniciativa. Além disso,

Os estudos seriados, regulares e de razoável duração, e os graus conferidos pelos liceus locais eram desnecessários ao bom êxito nos exames parcelados que abriam as portas das Academias. Por outro lado, o estudo do grego e das ciências físicas e naturais, conhecimentos não exigidos em tais exames, afigurava-se aos aspirantes aos

cursos superiores um dispêndio inútil de tempo e energia. (HAIDAR, 2008, p. 234)

Ainda segundo Haidar (2008), isso levou a que liceus de províncias como Bahia e Pernambuco, perante a pressão de pais e alunos, fossem levados a limitar os estudos oferecidos às matérias preparatórias para os exames parcelados. Em outros casos, as dificuldades anteriormente referidas determinaram a pouca acolhida para as iniciativas voltadas à criação de um ensino secundário público em algumas províncias.

Lembra ainda a autora que, já nos anos 1880, mesmo o Imperial Colégio de Pedro II seria atingido pela influência da sistemática de exames parcelados. Nesse sentido, enquanto eram numerosas as matrículas nos primeiros anos, rareavam nas últimas séries, visto que muitos alunos, estando aptos a prestar os exames para o ensino superior, abandonavam a instituição, voltando-se para os exames parcelados. Tal discussão vai atravessar todo o final do século XIX, estando presente nas reformas Paulino de Souza, de 1870; Leôncio de Carvalho, de 1878; e na reforma encabeçada por João Maurício Wanderley, o Barão de Cotegipe que, em 1888, aboliu as matrículas avulsas, os exames vagos e a frequência livre no Imperial Colégio de Pedro II (HAIDAR, 2008).

Esse panorama é elucidativo para se compreender a dificuldade em se chegar a uma definição do que seria o ensino secundário, incluindo-se aí a terminologia mais adequada para caracterizar essa etapa da escolarização.

As mesmas dificuldades se fazem presentes na Primeira República, muito embora a organização do trabalho didático do ensino secundário, conforme prescrito pelos textos legais (VIEIRA, 2008), tenha se transformado progressivamente, em direção à conformação de uma escolarização regular, que assumiria os contornos da escola moderna: seriação definida e disposta de maneira a se estruturarem classes homogêneas, associadas a um determinado rol de disciplinas; a presença de professores especializados em cada campo do conhecimento, responsável seja pela elaboração, seja pela organização de materiais didáticos – em especial, como citado anteriormente, compêndios – para cada disciplina, entre outros.

Outros aspectos que foram definidos pelos textos legais permitem traçar com maior clareza os contornos do ensino secundário – nomeação que será definitivamente assumida pela legislação a partir da Primeira República. Entre esses aspectos, inclui-se a obrigatoriedade de frequência mínima, impedindo paulatinamente a entrada de alunos em disciplinas ou séries isoladas do curso, a partir do Decreto n. 1.194, de 25 de dezembro de 1892 (BRASIL, 1892).

Também foi imposta, com a mesma legislação, a exigência de exames de admissão para ingresso no Colégio Pedro II. Se esta delimitação se deveu mais à necessidade de estabelecer normas para disciplinar o acesso às concorridas vagas da instituição, também estabeleceu os critérios para se considerar um

candidato apto à continuidade de seus estudos após o ensino primário. Tais limites apareceram pela primeira vez no Decreto de 1892, anteriormente referido (BRASIL, 1892).

A definição do ensino secundário nesses termos, contudo, exigiu do poder público, por um lado, enfrentar o problema sempre presente dos exames parcelados e dos cursos preparatórios; por outro, e relacionado ao primeiro, estava a questão de definir qual seria a relação do ensino secundário com o ensino superior. Finalmente, a solução de tais controvérsias levou a uma gradativa centralização, em mãos do governo federal, dos rumos e da possibilidade de legislar sobre o ensino secundário. Isso em que pese o fato de tal prerrogativa ainda permanecer como possibilidade para as unidades federativas durante todo esse período.

Com relação a esse aspecto, entre 1901 e 1915, as Reformas Epitácio Pessoa (1901); Rivadávia Corrêa (1911)<sup>6</sup> e Carlos Maximiliano (1915) trataram da questão do ensino superior e secundário em conjunto, considerando ainda que essas legislações tinham como parâmetro para suas diretrizes as instituições federais de ensino secundário e superior: o Colégio Pedro II e as cinco escolas superiores – as de Direito (São

---

<sup>6</sup> Nesta legislação, o ensino secundário apareceu referido como ensino fundamental, sem, contudo, ganhar com essa diferenciação sentido distinto daquele anteposto por outros textos legais (BRASIL, 1911).

Paulo e Olinda), as de Medicina (Salvador e Rio de Janeiro) e a Escola Politécnica (BRASIL, 1915).

Destaca-se, no entanto, a preocupação crescente com o estatuto da equiparação, que desde os primeiros decretos do Governo Provisório, em 1890, já permitiram ao aluno prestar seus exames finais, como apareceu em algumas legislações; ou exames de madureza<sup>7</sup>, como apareceu em outras, nas escolas equiparadas existentes nos estados. Em outras palavras, e como aventado anteriormente, se o governo imperial tratara da educação no Município da Corte, o Estado na República iria paulatinamente construindo as bases para uma gestão da educação nacional.

Ainda em relação a essa legislação abrangente sobre o ensino superior e ensino secundário, é possível levantar a questão de que não se percebe dificuldade de definição do ensino secundário em relação a outros cursos que viriam a lhe ser correspondentes, em termos horizontais – como o ensino profissionalizante ou normal – já no contexto da Segunda República. A indefinição, que propiciou a permanência dos exames parcelados e cursos preparatórios, até a Primeira República, estava posta em relação à necessidade da formação secundária como grau de acesso ao ensino superior.

---

<sup>7</sup> Nos exames de madureza realizados no Colégio Pedro II, passou-se a exigir, a partir de 1898, as provas de conclusão do ensino secundário, quando se tratava de candidato avulso inscrito para tais exames (BRASIL, 1898).

Duas únicas exceções a tal característica podem ser encontradas nos Decreto n. 16.782A, de 15 de abril de 1925 (Reforma João Luis Alves) e no Decreto n. 5.241, de 22 de agosto de 1927. A primeira lei, de 1925, surgida a pouco menos de uma década do início da Segunda República, embora ainda centrada na discussão que envolvia as definições do ensino secundário face ao ensino superior, incluiu no texto legal dois aspectos que remetem a questões próprias dos anos 1930: a criação de um Departamento Nacional de Ensino, ao qual estariam afeitas todas as decisões referentes às questões educacionais no país; e o acréscimo, na lei, de um capítulo dedicado ao ensino profissional, nomeando as instituições que, nessa modalidade educacional, estariam afeitas ao controle do governo federal (BRASIL, 1925). O segundo texto legal, de 1927, incluía no currículo do Colégio Pedro II e escolas equiparadas o ensino profissional obrigatório, por meio de aulas de artes e ofícios, sendo dada ao aluno a liberdade de escolher entre essas duas modalidades (BRASIL, 1927). Como em um decreto posterior, de 1929 (Decreto n. 18.564, de 15 de janeiro de 1929), que tratava da seriação do ensino secundário no Colégio Pedro II, essas disciplinas não aparecem (BRASIL, 1929)<sup>8</sup>, outras investigações, sobretudo nos acervos

---

<sup>8</sup> Na obra de Vechia e Lorenz (1998), também não há menção a um ajuste dos programas de ensino do Colégio Pedro II entre os anos de 1926 – este último decorrente da mudança da legislação ocorrida em 1925; e a mudança ocorrida em 1929, conforme consta no Decreto n. 18.564, de 15 de janeiro de 1929 (BRASIL, 1929).

das reuniões da Congregação da escola, poderão ser interessantes para se acompanhar o que ocorreu após tal definição.

Também permaneceram presentes, em todo esse período, as prerrogativas do ensino secundário, a partir das quais vinham sendo pensadas as suas finalidades últimas: a formação para o bom desempenho dos deveres da cidadania, para a qual deveria ser oferecido o acesso à cultura geral (BRASIL, 1911) e a preparação para o ensino superior.

As mesmas expectativas sobre o papel do ensino secundário ainda aparecem presentes na legislação da Segunda República, sobretudo se considerados o Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, que ficou conhecido como parte das iniciativas da Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1931 apud VIEIRA, 2008); e a Lei Orgânica do Ensino Secundário, surgida na gestão de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde (Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942). O reforço do papel do ensino secundário como formador daqueles que conduziram o país, nas mais distintas esferas da vida social e que, em função disso, necessitavam de uma formação o mais ampla possível, aparece, respectivamente, tanto no primeiro como no segundo texto legal:

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, *deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional*, constituindo no seu espírito todo

um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e seguras. (ROMANELLI, 1986, p. 135, grifo do autor).

[Lei nº 4.244, Art. 23] [...] Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que é força [sic] desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão, e todos os atributos fortes da vontade. (BRASIL, 1942 apud VIEIRA, 2008, p. 177, grifo nosso).

Essa finalidade, claramente exposta nas duas legislações, justificava o currículo voltado às disciplinas de formação geral, em seguimento à tradição dos anos anteriores, embora com medidas que favoreceram a organicidade do ensino secundário (ROMANELLI, 1986). Dito isso com outras palavras, as iniciativas tanto das reformas de 1931 como de 1942 favoreceram uma organização do ensino secundário que se aproximou ainda mais da escola moderna, a saber: o fortalecimento da seriação do currículo (em dois ciclos – fundamental e complementar em 1931; ginásial e colegial, este último subdividido em clássico e científico, em 1942); a exigência da frequência obrigatória, tornando o ensino secundário pré-requisito para o exame vestibular; a delimitação precisa da forma de acesso ao ensino secundário por meio do exame de admissão, facultado

aos concluintes do ensino primário; e o caráter nacional impresso às duas reformas, com validade para todos os estabelecimentos, públicos e particulares do país, mediante a realização de inspeção federal.

Ao mesmo tempo em que essas legislações imprimiam um caráter mais orgânico ao ensino secundário, pretendiam deixar claras suas diferenças em relação a outros cursos de *segundo grau*, como aparece no artigo 1º da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, o Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946 (BRASIL, 2008c, grifo nosso). A distinção fundamental repousava no público-alvo do ensino profissionalizante, nesse momento histórico abarcando, além do ensino agrícola, o ensino comercial e o ensino industrial, e o ensino normal. Estes não seriam formados com a expectativa de que fossem as “individualidades condutoras”, mas a força de trabalho necessária ao desenvolvimento, sobretudo industrial, almejado e considerado como pré-requisito para o avanço do país. Para que essa formação fosse possível, era necessário dar ao ensino profissionalizante um caráter terminal, de tal forma que o jovem ali formado pudesse ingressar, o mais cedo possível, no mercado de trabalho.

A equiparação dos cursos de grau médio, definido como tendo por objetivo a “[...] formação do adolescente” (BRASIL, 2008d) e abrangendo tanto o ensino secundário como o técnico e de formação de professores, ocorrerá somente com a Lei n. 4.024, de 20 de

dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com a equiparação dos cursos de grau médio, todos passam a permitir o ingresso a quaisquer cursos superiores, prerrogativa até então gozada apenas pelos concluintes do ensino secundário.

Ora, nesses termos, e agora principalmente em uma controvérsia que irá envolver a definição das identidades dos ensinos secundário e profissionalizante, estavam postas as condições legais para a expansão do ensino secundário, processo que vai se dar paulatinamente, principalmente a partir da década de 1970 do século XX.

### **Considerações finais**

Conforme exposto, os resultados dessa busca mostraram que as singularidades e controvérsias sobre a definição do ensino secundário surgiram mais fortes, num primeiro momento, em relação ao ensino superior, mais precisamente sobre a necessidade de uma etapa de escolarização intermediária à formação universitária. Tal debate foi forte tanto no período imperial, como na Primeira República, embora ecoando cada vez mais num segundo plano à medida que se aproximam os anos 1930.

Na Segunda República, diferentemente do momento anterior, foi exatamente quando a legislação procurou definir o lugar do ensino técnico, da escola normal e do ensino secundário que se deram os maiores embates. Nesse contexto, alguns posicionamentos

podem ser registrados, na condição de indícios que auxiliam a continuidade das investigações. Assim, a definição da identidade do ensino secundário abriu distintos questionamentos, que se fizeram presentes a partir dos anos 1930 até os anos 1960: sobre seu caráter de fase intermediária de escolarização; sobre as várias etapas em que foi desdobrado e as respectivas estruturas organizacionais; sobre a sua equiparação com outras formas de escolarização, entendidas ou não como correlatas – os ensinos técnico e normal e, por último, a inclusão dos ensinos secundário, normal e profissionalizante numa categoria mais

abrangente, o ensino médio, consagrado pela LDB de 1961.

Finalmente, registre-se que, em ambos os períodos, a definição do significado dessa etapa da escolarização remete à discussão acerca de seu caráter propedêutico e/ou terminal; e a definição do que seja o ensino secundário condiciona o debate sobre a sua clientela, tanto aquela que se pretende atingir como aquela que é efetivamente atingida, e se desdobra nas definições sobre os seus conteúdos curriculares, organização, abrangência, expansão, ou seja, na organização do trabalho didático no ensino secundário, entre outras questões.

## Referências

ALVES, G. L. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas:

Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

ALVES, G. L.; CENTENO, C. V. A produção de manuais didáticos de História do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 469-487, set./dez. 2009.

BICUDO, J. de C. *O ensino secundário no Brasil e sua legislação - de 1931 a 1941 inclusive*. São Paulo: José Magalhães, 1942.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. In: VIEIRA, S. L. et al. *Leis de reforma da educação no Brasil: império e república*. Brasília: INEP, 2008a. p. 108-118. v. 2.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. In: VIEIRA, S. L. et al. *Leis de reforma da educação no Brasil: império e república*. Brasília: INEP, 2008b. p. 173-187. v. 2.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. In: VIEIRA, S. L. et al. *Leis de reforma da educação no Brasil: império e república*. Brasília: INEP, 2008c. p. 222-235. v. 2.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as bases e diretrizes da educação nacional. In: VIEIRA, S. L. et al. *Leis de reforma da educação no Brasil: império e república*. Brasília: INEP, 2008d. p. 236-251. v. 2.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. *Ementário da legislação federal no Brasil: ensino e cultura (1930 a 1967)*. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação, Ministério da Educação e cultura, 1969. 2 v. parte I.

\_\_\_\_\_. Exposição de motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1º de abril de 1942. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Ensino secundário no Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1952a. p. 22-28.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Saúde. *Ensino secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1952b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 18.564, de 15 de janeiro de 1929. Altera a seriação o curso do ensino secundario no Collegio Pedro II. *Collecção das leis da Republica do Brasil*, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1929. p. 5-6.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927. Crêa o ensino profissional obrigatorio nas escolas primarias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providencias. *Diario Official [dos] Estados Unidos do Brazil*, Rio de Janeiro, 26 ago. 1927. Secção 1. p. 18653.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. *Collecção das leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1925*, Rio de Janeiro, p. 20-94, 1926 (v. II: actos do poder executivo [janeiro a dezembro]).

\_\_\_\_\_. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na Republica. *Diario Official*, Rio de Janeiro, p. 2977-2986, 19 mar. 1915.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.659, de 8 de abril de 1911. Approva a Lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. *Diario Official*, Rio de Janeiro, p. 3983-3989, 6 abr. 1911.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.857, de 30 de março de 1898. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional e ensino secundario nos Estados. *Diario Official [dos] Estados Unidos do Brazil*, Rio de Janeiro, anno 37, n. 88, p. 1473-1483, 31 mar. 1898.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1.194, de 28 de dezembro de 1892. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional. *Diario Official [dos] Estados Unidos do Brazil*, Rio de Janeiro, anno 31, n. 354, p. 6-11, 1 jan. 1893.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857. Approva o Regulamento para os collegios publicos de instrucção secundaria do Municipio da Côrte. *Collecção das Leis do Imperio do Brazil*, tomo 20, parte 2, p. 34-405, 1857.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. *Collecção das Leis do Imperio do Brazil*, Rio de Janeiro, tomo 17, parte 2, secção 12, p. 45-68, 1854.

\_\_\_\_\_. Colegio de Pedro II. Regulamento de 31 de janeiro de 1838. Contêm os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo. *Collecção das Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, tomo 1, parte II, p. 61-96, 1839.

\_\_\_\_\_. Decreto de 2 de dezembro de 1837. Convertendo o Seminario de S. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições. *Collecção das Leis do Imperio do Brazil*, Rio de Janeiro, v. 1, parte II, p. 59-61, 1837.

BRITO, S. H. A. de. A produção de compêndios de Sociologia para a escola secundária e o processo de institucionalização da disciplina no Brasil (1930-1945). In: SILVA, F. de C. T.; KASSAR, M. de C. M. (Org.). *Escrita da pesquisa em educação no Centro-Oeste*. Campo Grande: Oeste, 2012. p. 61-91.

CUNHA JR., C. F. F da. *O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

DODSWORTH, H. *Cem anos de ensino secundário no Brasil: (1826-1926)*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1968.

FARIA, J. V. B.; CINTRA, M. *A lei orgânica do ensino secundário e sua regulamentação: (inclusive ofícios, pareceres, ordens de serviços e despachos disciplinando a matéria)*. São Paulo: Edição "Colmeia", 1952.

FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FORJAZ, D. *Do ensino e fiscalização nos institutos de instrucção secundaria equiparados ao Gymnasio Nacional*. São Paulo: Typ. Maré, Monti, 1906.

GASPARELLO, A. M. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

HAIDAR, M. de L. M. *O ensino secundário no Brasil Império*. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2008.

\_\_\_\_\_. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Edusp; Grijalbo, 1972.

MURASSE, C. M. O pensamento do Comendador Joaquim Antonio de Azevedo acerca da educação, industrialização e civilização. *Travessias*, Cascavel, v. 6, n. 2, p. 321-333, 2012. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/view/423/showToc>>.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: FENAME, 1974.

NISKIER, A. Três séculos de colonização. In: NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história: 1500-2000*. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SOUZA, R. F. de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008.
- VECHIA, A.; CAVAZOTTI, M. A. (Org.). *A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*. São Paulo: Annablume, 2003.
- VECHIA, A.; LORENZ, K. M. *Programa de Ensino da escola secundária brasileira (1850-1951)*. Curitiba: 1998.
- VIEIRA, F. de A. (Org.). *Lei orgânica do ensino secundário e legislação complementar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1955.
- VIEIRA, S. L. et al. *Leis de reforma da educação no Brasil: império e república*. Brasília: INEP, 2008. 2 CD-ROM.
- ZOTTI, S. A. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Brasília: Editora Plano; Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

**Recebido em junho de 2013**

**Aprovado para publicação em outubro de 2014**

# As políticas educacionais no Brasil

## *Educational policies in Brazil*

Luciana Abdonor Pedroso da Silva\*  
Jefferson Carriello do Carmo\*\*

\* Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco.  
E-mail: silva.apluciana@gmail.com

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Estudos de Pós-Doutorado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Departamento de História da UNICAMP. Mestre em Educação pela UNICAMP. Professor/pesquisador da Universidade de Sorocaba. E-mail: jeffccprof@gmail.com

### Resumo

O artigo ora apresentado discorre sobre as investigações acerca das políticas educacionais relacionadas à formação docente para Educação de Jovens e adultos (EJA) no Brasil. Diante dessa temática, elegemos como questão síntese a ser respondida: como se caracterizam e com quais problemas se defrontam as políticas para EJA no Brasil? Para o melhor equacionamento dessa questão, efetuamos um recorte temporal a ser investigado, situado entre o final dos anos 1990 até a presente data. Com essa problemática, objetivamos descrever e analisar as políticas educacionais do Brasil, no que se refere à formação docente na EJA, no contexto das transformações políticas no decorrer da evolução da sociedade e como foi se constituindo a política até tornar-se política educacional. Nesse sentido, com a elaboração e consolidação da Lei de Diretrizes e Bases, 9394/96, a EJA passou a ser reconhecida como modalidade de ensino, bem como as políticas de formação para atuarem na modalidade EJA receberam maior atenção por parte do Estado e da legislação. Para atingir o objetivo proposto, o caminho empírico foi o bibliográfico e descritivo-analítico. O texto com nossos achados está estruturado em duas seções que se complementam: na primeira, descrevemos a educação como política educacional no Brasil e realizamos comentários acerca da participação das Organizações Internacionais (OI's), suas imposições e representações, nas políticas, bem como as suas determinações nos resultados políticos e analisamos a correlação de forças presentes na formulação dessas políticas; na segunda seção, apresentamos discussões acerca das políticas educacionais de formação para a EJA e discutimos a tarefa da LDB nessas políticas, bem como o direito dos jovens e adultos ao ensino e a importância da habilitação docente para atuar na modalidade EJA.

### Palavras-chave

Políticas Educacionais. Formação Docente. Educação de Jovens e Adultos.

### Abstract

The paper presented here discusses the investigations concerning educational policies related to teacher training for Youth and Adults (EJA) in Brazil. Given this thematic synthesis elected as the

question to be answered: how to characterize and problems which confront the policies for adult education in Brazil? Better solution for this issue effected a time frame to be investigated, situated between the late 1990s until the present date . With this issue we describe and analyze educational policies in Brazil, with regard to teacher training in adult education in the context of political changes during the evolution of society and how the policy was constituted to become educational policy. Accordingly, with the development and consolidation of the Law of Guidelines and Bases, 9394/96, the EJA has become recognized as a teaching modality as well, training policies to work in EJA modality received greater attention from the state and the legislation. To achieve the proposed objective, empirical way was the bibliographic and descriptive - analytical. The text with our findings is structured in two sections that complement each other: the first described education as educational policy in Brazil and performed reviews on the participation of International Organizations (OI 's) , their charges and representations, policies, and its determinations on policy outcomes, and analyzed the correlation of forces in the formulation of these policies. In the second section we present arguments about the educational policies of training for adult education and discuss the task of LDB these policies, as well as the right of young people and adults to education and the importance of teaching qualification to work in the EJA mode.

### **Key words**

Educational Policy. Teacher Training. Youth and Adults.

## **Introdução**

O estudo intitulado “*Políticas educacionais brasileiras*” tem como finalidade descrever e analisar as políticas educacionais do Brasil, no que se refere à educação no contexto das transformações políticas, no decorrer da evolução da sociedade e como foi se constituindo a política até tornar-se política educacional. A política educacional, conforme Martins (1993), está associada à economia, isto é, não podemos negar que a análise da política educacional implica a discussão das relações econômicas, que por sua vez embasam sua elaboração, ou seja, a política de educação depende da política econômica.

O recorte temporal a que se refere o texto foi escolhido no período em que o sistema público de educação no país passou a se configurar como responsa-

bilidade do Estado e também quando a Educação Básica para Jovens e Adultos começou a delimitar seu espaço na história da educação brasileira, no decorrer da reforma do estado na década de 1990. Nesse período, foi implantado o ensino básico e gratuito, como também foram propostas as diretrizes educacionais para a nação em regime de colaboração, isto é, transferindo para estados e municípios a responsabilidade pelo sistema de ensino, bem como pela formação dos docentes para atuarem na modalidade EJA. A municipalização do ensino foi fortalecida com a reforma do aparelho do estado.

Além disso, verificamos também o processo de consolidação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, ressaltando a importância da Lei para educação no Brasil, considerando que exerce o papel de nortear as políticas educacionais do

país, assim como as reformas no âmbito da educação, inclusive no que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seu reconhecimento como modalidade.

Salientamos, no presente estudo, que, segundo a LDB/96, a educação é um direito que assiste aos cidadãos, inclusive àqueles que não tiveram acesso ao ensino em idade regular, como é o caso dos jovens, adultos e idosos. Por outro lado, enfatizamos, com base nos estudos realizados, a necessidade de se ter professores habilitados para atuarem na modalidade EJA, com conhecimento específico para tal função, isto é, os educandos da EJA, além de terem a necessidade, têm também o direito de serem formados por profissionais capacitados para lecionarem na modalidade.

### **A educação como política educacional no Brasil**

O trabalho acerca da educação faz-se a partir das transformações das políticas públicas educacionais que ocorreram no Brasil a partir do século XX. A política pública, portanto, conforme Pereira (2009, p. 3), “é uma ‘coisa’ de todos para todos, que compromete todos [...]”, isto é, sabemos que a educação existe em todos os grupos sociais; onde houver conhecimento a ser transmitido e formas de aprendizagem, existe educação.

O estudo da educação se dá no contexto das transformações políticas ocorridas durante sua evolução na sociedade e foi aos poucos se constituindo como uma técnica que conglomerava

escolas, professores, especialistas, alunos, salas de aula e métodos pedagógicos. Um processo que, segundo Martins (1993, p. 15), “exige objetivos e certa direção (definição do caminho a seguir, das etapas a percorrer) para atingi-los. É nesse momento que surge a política educacional”.

O surgimento da política educacional depende do contexto histórico, ou de uma determinada circunstância, que, segundo Martins (1993), é desenvolvida através de um exercício prático que envolve o poder de uma minoria sobre uma grande maioria, no que se refere ao sistema público de ensino. Tal poder se dá por meio da legislação educacional junto com o planejamento, que é considerado instrumento da política educacional, que requer domínio e regulamentação de leis para o sistema escolar, focando a padronização no escopo da nação.

De acordo com Martins (1993), a legislação educacional exerce dois papéis paradoxais: auxilia o planejamento dos técnicos e robustece a burocracia. A burocracia não inclui que participar de política de educação é estar transformando o fazer pedagógico, a legislação, que é outro instrumento educacional, exerce mais a função de bloqueadora do aparecimento de experiências inovadoras e alternativas referentes à prática pedagógica do que incentivar seu nascimento.

Ao analisar a política educacional na concepção de Azevedo (2004, p. 59)

[...] não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula,

são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias como projeto ou modelo educativo que se tenta por ação [...]

O ambiente escolar representa o local para dar concretude a uma política entendida aqui de acordo com a autora, como um programa de ação, isto é, ambiente de execução das políticas.

Tal pensamento encontra-se com a ideia de Vieira (1992, p. 20) quando este se refere à política educacional como “uma estratégia de governo que normalmente se compõe de planos, de projetos, de programas e de documentos variados”. Assim, é possível evidenciar-se que o governo enquanto organização constrói, assegura e legaliza sua dominação, incentivando e ampliando o capitalismo na nação.

Dessa forma, não podemos negar que a análise da política educacional implica a discussão das relações econômicas, que por sua vez embasam sua elaboração, isto é, a política de educação depende da política econômica. Martins reafirma a questão da relação que existe entre política educacional e econômica ao enfatizar que

Deve-se compreender, por fim, que na relação entre política educacional e estrutura econômica há uma perpétua tensão entre duas dinâmicas: os imperativos da economia e os da democracia em todas as suas formas. E a política educacional está envolvida nos grandes conflitos

inerentes tanto à dinâmica econômica quanto à dinâmica democrática. (MARTINS, 1993, p. 50).

Tampouco podemos negar que as políticas educacionais, além de dependerem da política econômica, são também influenciadas por Organismos Internacionais (OI), como por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), que segundo Rosemberg (2000, p. 66) “participam da arena de negociações da agenda de políticas sociais carregando contradições internas e externas”.

Diante disso, verificamos que a agenda de negociações de uma Organização Internacional impõe representações, determina resultados políticos e analisa a correlação de forças presente.

Rosemberg (2000, p. 82) explicita a difusão da agenda das OIs ao mostrar que

[...] se realiza através de diferentes canais. Em primeiro lugar, deve-se lembrar que representantes dos governos nacionais, ao tomar assento nas assembleias dos órgãos deliberativos das Oms, participam e estão expostos à agenda em construção. Por exemplo, o modelo de educação pré-escolar a baixo custo (denominado não-formal) foi introduzido no Brasil, aparentemente, com a participação de Rinaldo Delamare na reunião do conselho Deliberativo do UNICEF de 1967, representando o governo como integrante do Departamento Nacional da Criança (ROSEMBERG, 1998) [...].

A difusão da agenda política das OIs acontece ainda, de acordo com a autora (Rosemberg, 2000, p. 82), através de “missões, assessorias, seminários, publicações, viagens de estudo, traduções, cursos formais, acesso à mídia” e portais na internet, que permitem ações

humanas não mediatizadas. Assim, verifica-se que a agenda é composta por atores, interesses e poderes, os quais participam da arena programática dos acordos internacionais no âmbito educacional, como podemos observar no quadro a seguir.

**ATORES, INTERESSES E PODERES NA ARENA PROGRAMÁTICA DOS ACORDOS INTERNACIONAIS MEC/BM (CONTRATOS Nº 1867/BR/1980 E Nº 22412-BR/1984)**

ATORES	INTERESSES	PODERES
Gerentes de acordo (MEC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atendimento aos patronos</li> <li>• Remuneração próxima dos padrões internacionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Força de seus patronos</li> <li>• Coordenação de gastos</li> </ul>
Burocratas contratados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maior salário</li> <li>• Outros benefícios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimentos para realização dos gastos</li> </ul>
Consultores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remuneração em nível internacional</li> <li>• Influenciar direção dos gastos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber especializado reconhecido pelo BM</li> </ul>
BM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento da cooperação técnica para assegurar rentabilidade do acordo</li> <li>• Aceitação da proposta de desenvolvimento econômico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilidade de recurso</li> <li>• Atribuições para fiscalizar os gastos</li> </ul>

Fonte: CASTRO (1997, p. 45 apud ROSEMBERG, 2000, p. 83).

É importante assinalar que a agenda das OIs é formulada para orientar a educação do país, visando impor representatividade, determinação dos resultados políticos e, sobretudo, analisar as correlações de forças presentes, tornando-se assim um acordo discutível.

Diante disso, percebemos que a assessoria recebida para reformar nossos sistemas educativos é baseada em uma teoria questionável, a qual Coraggio (2007, p. 98) explica que as “pesquisas

que a assessoria orienta produzem evidências não conclusivas ou até contrárias às próprias hipóteses que norteiam suas recomendações”. Assim tais evidências podem ser explicadas por uma circunstância global que parte do pressuposto da teoria econômica neoclássica – que pretende explicar a renda nacional usando o aumento do produto nacional, a partir da acumulação do capital físico, das variações no trabalho e no capital humano.

Contudo é válido ressaltar que as orientações/influências recebidas pelos Organismos Internacionais auxiliam as reformas no sistema educacional do país, contribuindo inclusive com o processo de formação de professores da educação Básica e modalidades de ensino, como por exemplo, podemos citar o caso da Educação de Jovens e Adultos, cujas diretrizes têm sido também norteadas pelas OIs.

### **Políticas educacionais de formação para a Educação de Jovens e Adultos**

No decorrer das últimas décadas, a educação no Brasil comprometeu-se com a universalização da educação básica, inclusive no que se refere à modalidade EJA. A Educação Básica para Jovens e Adultos começou a delimitar seu espaço na história da educação brasileira, no decorrer da década de 1930, quando o sistema público de educação no país passou a se configurar como responsabilidade do Estado, reduzindo-se “às políticas de formação profissional ou requalificação deslocada para o Ministério do Trabalho ou para iniciativas da sociedade civil” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 114). Nesse período, foi implantado o ensino básico e gratuito, como também foram propostas as diretrizes educacionais para a nação em regime de colaboração, isto é, transferindo para estados e municípios a culpabilidade pelo sistema de ensino, bem como pela formação dos docentes para atuarem na modalidade EJA.

Segundo Bittar e Bittar (2012), após algumas transformações no pro-

cesso de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no decorrer dos anos, prevista na Constituição Federal de 1988, a concordância da LDB, posteriormente a oito anos de grandes discussões no Congresso Nacional,

[...] constituiu-se em um marco histórico importante na educação brasileira, uma vez que esta lei reestruturou a educação escolar, reformulando os diferentes níveis e modalidades da educação [...] desencadeou um processo de implementação de reformas, políticas e ações educacionais [...]. (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 10-11).

A aprovação dessa Lei pelo Parlamento brasileiro foi sancionada e se consolidou sem vetos pelo Presidente da República no dia 20 de dezembro de 1996, sendo considerada de acordo com Bittar, Oliveira e Morosini (2008, apud BITTAR; BITTAR, 2012, p. 165) “um marco histórico na educação brasileira”, e segundo a concepção de Saviani (2004, p. 2) como a “lei maior da educação no país, por isso mesmo denominada de carta magna da educação, ela se situa imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras de ordenamento geral da educação brasileira”. Assim, diante do pensamento de tais autores, podemos verificar a importância da Lei para educação no Brasil, haja vista que exerce o papel de nortear as políticas educacionais da nação, bem como as reformas no âmbito da educação.

Diante das considerações acerca do papel da LDB e do estudo de Saviani

(2000, p. 1), percebe-se que tal Lei possui a “tarefa de fixar diretrizes e bases da educação nacional, isto é, estabelecer metas e parâmetros de organização da educação a serem seguidos pela totalidade de uma nação determinada”. Diante disso, podemos constatar que a LDB exerce a função de compreender como a educação se formou e se alargou historicamente, inclusive se colocando como um problema nacional, considerando que o Estado brasileiro não se “revelou, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional” (SAVIANI, 2000, p. 7).

Entretanto, apesar das considerações de Bittar e Bittar (2012) e de Saviani (2000, 2004), percebemos que, mesmo com os esforços para implementar a LDB no Brasil, para nortear o desenvolvimento da educação brasileira, ainda há uma lacuna no que se refere à eficácia dessa Lei, pois verificamos que o Estado necessita superar o entrave de uma organização pública educacional e se mostrar capaz de democratizar o ensino público brasileiro, de forma que a educação deixe de ser vista como um problema nacional, mas sim como a solução para os problemas sociais nacionais.

A educação, conforme Cury (2007, p. 484), “é um bem público de caráter próprio”, pois implica a cidadania, qualifica para o trabalho, é gratuita e obrigatória e é dever do Estado. No âmbito público, é pautada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo Plano Nacional de Educação, pelos

pareceres, pelas resoluções dos Conselhos de Educação.

No Brasil, o Ensino Fundamental passou a ser reconhecido como direito público subjetivo desde 1988, devendo aquele cidadão que não houver tido acesso a essa etapa da escolaridade ou não a tiver completado, na inexistência de vaga disponível na rede pública, deve recorrer às autoridades competentes. Assim, a modalidade (EJA) não é tida como direito público subjetivo. Segundo Vieira (2000, p. 191), “se o Ministério da Educação (MEC) vislumbra seu novo papel na coordenação das políticas públicas de educação, não poderia simplesmente descartar em seu planejamento a política de educação [...] de jovens e adultos [...]”, isto é, deixar de assistir à EJA como uma política educacional, a qual merece atenção.

Dessa forma, Cury (2007, p. 485) ressalta o pensamento de Vieira (2000) ao sistematizar que “qualquer jovem, adulto ou idoso tem este direito e pode exigí-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes”, considerando que o Estado de Direito nasceu junto com o direito público subjetivo, ou seja, o Estado de Direito é o Estado dos cidadãos. O direito público subjetivo caracteriza o Estado em seu dever de atender as necessidades de todos os maiores de 6 anos na escolaridade obrigatória. Ressaltamos, ainda, que o direito à educação parte do reconhecimento de que ter o domínio do conhecimento parte do patamar *sine qua non* para poder expandir o horizonte de inovadores conhecimentos (CURY, 2007).

A LDB em seu Art. 4º vem reafirmar o pensamento de Cury (2007) ao enfatizar que

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de;

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...]. (HORTA, 1998, p. 29).

Todavia sabemos que a educação é um direito que assiste aos cidadãos, amparado por Lei, inclusive àqueles que não tiveram acesso ao ensino em idade regular, como é o caso dos jovens, adultos e idosos. Por outro lado, enfatizamos a necessidade de se ter professores habilitados para atuarem na modalidade EJA, com conhecimento específico para tal função. Salienciamos, também, que os educandos da EJA, além de terem a necessidade, têm também o direito de serem formados por profissionais capacitados para lecionarem para tal modalidade.

No que se refere à formação docente para EJA a LDB 9394/96, Art. 61 (2007, p. 40), salienta que

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacidade em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Contudo as políticas de formação docente para Educação de Jovens e Adultos precisam assegurar aquilo que lhe é específico e inerente, mas também há que se incluir em um campo mais amplo, o da formação docente, para o trabalho de educar.

## Conclusão

As políticas educacionais brasileiras são formuladas e orientadas pelas OIs, visando impor representatividade, determinação dos resultados políticos e, sobretudo analisar as correlações de forças presentes, tornando-se assim um acordo entre Estado e OIs.

As orientações/influências recebidas pelos Organismos Internacionais auxiliam as reformas no sistema educacional do Brasil, contribuindo principalmente com o processo de formação docente da educação Básica e modalidades de ensino, como por exemplo, podemos citar o exemplo da Educação de Jovens e Adultos, cujas diretrizes têm sido também norteadas pelas OIs.

As políticas educacionais carecem maturação acerca da formação de professores para lecionar na educação básica, especificamente na modalidade EJA, repensando ações para propiciar uma educação qualitativa, a fim de garantir o acesso a todos. É necessário esboçar uma formação de professores adequada a esta clientela, com vasta

experiência, história, hábitos culturais, bem como uma extensa caminhada percorrida. É preciso que todas as pessoas tenham direito à educação que proporcione autonomia e criticidade.

O Estado necessita romper o entra-

ve de uma organização pública educacional e se mostrar capaz de democratizar o ensino público brasileiro, de forma que a educação deixe de ser vista como um problema nacional, mas como a solução para os problemas sociais nacionais.

## Referências

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como Política Pública*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 59.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 34, n. 2, 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 2007.

CORAGGIO, José Luís. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In: TOMMASI, Lívia; WARDE; Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Ação Educativa, 1998. p. 75-123.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 23, n. 3 set./dez. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24 n. 82, abril 2003.

HORTA, José Baia. Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>>. Acesso em:

MARTINS, Clélia. *O que é Política Educacional*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 15-50.

PEREIRA, Potyara A. P. *Estado, sociedade e esfera pública*, 2009. Disponível em: <[http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/12894/11251/3.5\\_Estado\\_sociedade\\_e\\_esfera\\_publica.pdf](http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/12894/11251/3.5_Estado_sociedade_e_esfera_publica.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Cenário Educacional – Latino Americano no Limiar do Século XXI – reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 66-82-83.

SAVIANI, Dermeval. *A Nova Lei da Educação*. LDB: trajetória, limites e perspectivas. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação contemporânea)

\_\_\_\_\_. *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VIEIRA, Evaldo. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 49).

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

**Recebido em maio de 2013**

**Aprovado para publicação em agosto de 2014**

# **Resenha**

---



# Tecnologia e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?

## *Technology and curriculum: convergent or divergent trajectories?*

Katia Alexandra de Godoi e Silva\*

\* Doutora em Educação: Currículo, na linha de pesquisa Novas Tecnologias na Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisas e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância. (Geted). *E-mail*: katigodoi@gmail.com

ALMEIDA; M. E. B.; VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

O livro *Tecnologia e Currículo: Trajetórias Convergentes ou Divergentes?*, escrito pela professora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e pelo professor José Armando Valente, publicado pela Editora Paulus, em 2011, surge da necessidade de refletir sobre a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao currículo, motivada pela ausência de compreensão dos seus alunos, professores, educadores, gestores e outros profissionais que atuam na educação, sobre o que significa fazer essa integração, apesar da temática estar contida já nos primeiros projetos governamentais brasileiros do uso das tecnologias na educação.

A **apresentação** traz um panorama a partir da caminhada dos autores e direciona o leitor para a questão da

convergência ou divergência das trajetórias das TDIC integradas ao currículo. Do ponto de vista das convergências, três elementos podem fazer essa integração: concepção clara de currículo; disponibilidades tecnológicas; exemplos de como essa integração é realizada. Já do ponto de vista das divergências, os autores revelam que “não há exemplos de sistemas educacionais no mundo, nem mesmo nos países mais desenvolvidos, onde a tecnologia está largamente disseminada, inclusive nas escolas, que trabalham as tecnologias integradas às atividades de sala de aula” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 5).

A partir desse panorama, nos seis capítulos que compõem o livro, é oferecida aos leitores uma análise detalhada dos elementos capazes de proporcionar

a reflexão sobre o que significa fazer essa integração, desde a concepção de currículo até soluções sobre processos de integração.

No **capítulo 1**, é indicada como a concepção de currículo é compreendida pelos autores e outros, como Dewey (1950), Apple (1994), Pacheco (1996), Sacristan (1998); Moreira *et al.* (2007), pois a análise desse conceito exige uma posição. Corroborando com esses autores, Almeida e Valente (2011, p. 14) compreendem a concepção de currículo:

[...] como uma construção social (GOODSON, 2001) que se desenvolve em ato no âmbito da interação dialógica entre escola, vida, conhecimento e cultura e produz percursos diversificados. O currículo integra os conteúdos da cultura selecionados previamente segundo determinadas intenções para uso em situações de ensino e aprendizagem, com as concepções, valores, crenças, experiências, recursos, tecnologias, estratégias mobilizadas na situação pedagógica.

Assim, torna-se um currículo vivo, com movimento de reconstrução e ressignificação, que não se restringe à transferência e aplicação do conteúdo prescrito, mas se desenvolve, segundo os autores, em dois momentos: (1) refere-se ao momento da reconstrução, em que os professores elaboram o planejamento de suas disciplinas segundo as características do contexto e modo de realizar o trabalho pedagógico; (2) refere-se à etapa em que o currículo é ressignificado

no momento da ação, quando os professores alteram o planejamento da prática pedagógica, a partir das necessidades de seus alunos, do seu fazer e de sua reflexão sobre a ação.

Essa compreensão de currículo leva, segundo os autores, a refletir sobre a concepção de avaliação que seja corrente com essa perspectiva. Assim, o processo de avaliação encontra consonância com a avaliação formativa (HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999; CAPPELLETTI, 1999), que atribui à avaliação: “o caráter processual e reflexivo, fornecendo ao aluno informações sobre seu processo de aprendizagem, o que permite ao professor acompanhar o aluno e orientá-lo para superar suas dificuldades” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 18).

As dimensões da avaliação e do currículo ganham novos contornos, portanto, ao integrar as TDIC ao seu processo.

Antes mesmo de tratar da integração das tecnologias ao currículo, no **capítulo 2**, são discutidas as TDIC e as novas possibilidades de expressão e comunicação que oferecem, por meio da escrita e imagem e da combinação dessas modalidades, a multimodalidade ou hipermodalidade.

Essas modalidades demandam competências que devem ser desenvolvidas. E o emprego dessas diferentes habilidades, de acordo com as diferentes modalidades ou hipermodalidades, criou, como explicam os autores, uma nova área de estudos, relacionada aos diferentes tipos de letramentos: digital,

visual, informacional, ou os múltiplos letramentos.

Assim, Almeida e Valente (2011, p. 23), apontam que:

O reconhecimento de que as TDIC exigem novas habilidades, e, portanto, a necessidade de trabalhar os diferentes letramentos, cria novos desafios educacionais no sentido de que alunos, educadores e as pessoas em geral devem ter uma maior familiaridade com os novos recursos digitais. [...] Isso significa que o processo ensino-aprendizagem deve incorporar cada vez mais o uso das TDIC para que os alunos e os educadores possam manipular e aprender a ler, escrever e comunicar-se usando essas modalidades e meios de expressão.

Advertem que a preparação de educadores para desempenhar essas novas funções e, conseqüentemente, fazer a integração da tecnologia ao currículo são os desafios da educação.

A integração das tecnologias ao currículo é trabalhada no **capítulo 3**, em que discutem o que significa e como é tratado esse processo, por diferentes autores, como Dwyer (1995), Freire (2000), Goodson (2001), Silva (2001), Gallo (2004), Almeida (2007) e Dias (2008).

Esses estudiosos, por sua vez, trazem diversas contribuições sobre a integração das TDIC ao currículo. Entretanto Almeida e Valente (2011, p. 32) destacam que “não basta ter tecnologias disponíveis na escola para acesso de todos em qualquer momento”. É preciso,

sobretudo, criar condições para orientar o professor a assumir o protagonismo da ação com o uso das TDIC (ALMEIDA; VALENTE, 2011; ALMEIDA, 2007), pois

O professor que se reconhece como protagonista de sua prática e usa as TDIC de modo crítico e criativo, voltando-se para a aprendizagem significativa do aluno, coloca-se em sintonia com as linguagens e símbolos que fazem parte do mundo do aluno, respeita seu processo de aprendizagem e procura compreender seu universo de conhecimentos por meio das representações que os alunos fazem em um suporte tecnológico.

Nessa perspectiva, os autores consideram que o professor é o principal responsável pelo desenvolvimento do currículo. E nessa “participação ativa na construção do currículo é que as pessoas exercitam a participação na sociedade e podem questionar as tecnologias, criticá-las, analisar suas contribuições e possibilidades de uso em [diversos] contextos” (ALMEIDA; VALENTE, p. 37).

Apesar de aprofundar a reflexão sobre a integração das TDIC ao currículo, a questão tratada no **capítulo 4** envolve as razões que ainda persistem e contribuem para a desintegração das tecnologias e do currículo.

As razões são muitas, porém existem fatores fundamentais que merecem ser tratados com bastante cuidado, como é o caso do rápido desenvolvimento das tecnologias e a escassez de tempo do professor para apropriar-se das TDIC.

Os estudos a esse respeito (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997; UNESCO, 2002; BORGES, 2009) indicam que o processo não é simples, requer tempo e acontece em fases. Desse modo, como explicam os autores, os conhecimentos técnicos e pedagógicos crescem juntos, simultaneamente, e, assim, constituem uma verdadeira espiral ascendente. A par disso: “[...] O professor não só está adquirindo competências técnicas, mas mudando suas concepções e crenças pedagógicas, passando a trabalhar em patamares mais inovadores” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 51).

A partir desses aspectos, no **capítulo 5**, são descritas três soluções que podem facilitar a integração das tecnologias ao currículo.

Na primeira solução, é apresentado o projeto MiGen (MIGEN, 2010), desenvolvido pelo London Knowledge Laboratory, que prevê a proposição de um ambiente de aprendizagem inteligente para auxiliar o aluno a realizar generalizações matemáticas.

As duas outras soluções estão relacionadas à implantação de *laptops* na sala de aula. O projeto denominado Voo-BPF<sup>1</sup>, foi iniciado em 2007 e envolveu professores e alunos de escolas do Brasil, de Portugal e da França a partir da leitura de um livro de escritor brasileiro, e os experimentos iniciados no Brasil, na época, usando os *laptops* educacionais; além da extensão desse experimento,

iniciado em 2010, no qual o governo federal disponibilizou *laptops* educacionais para 350 escolas, como parte de um projeto piloto.

Essas experiências nas escolas brasileiras foram monitoradas e avaliadas, no sentido de acompanhar o processo e compreender se projetos dessa natureza produzem impactos nos aspectos pedagógico, social e na dinâmica da escola.

A par dessas avaliações, os autores constatam que, para tornar a implantação das TDIC na sala de aula mais efetiva, o processo tem que ser acompanhado de nova visão educacional.

E, no **capítulo 6**, são pontuadas as condições que favorecem a integração das TDIC ao currículo. Mas, mesmo assim, é ponderado que, para que essa integração ocorra, “é preciso implantar mudanças em políticas, concepções, valores, crenças, processos e procedimentos, que são centenários e que certamente vão necessitar de um grande esforço dos educadores e da sociedade como um todo” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 75).

Para tanto, há que se investir na formação permanente e contextualizada dos educadores; e criar condições para que possam refletir e (re)construir a própria prática com o uso das TDIC, visto que as mudanças pedagógicas e curriculares devem ser de total responsabilidade dos profissionais.

Em relação às mudanças da sociedade como um todo: “Cabe saber o que será feito e quando!” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 82).

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://voobpf.blogspot.com>>. Acesso em: out. 2014.

## Referências

- ALMEIDA, M. E. B. Integração de tecnologias à educação: novas formas de expressão do pensamento, produção escrita e leitura. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.). *Formação de educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, S. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-58.
- BORGES, M. A. F. *Apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelos gestores educacionais*. 2009. 321 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CAPPELLETTI, I. F. (Org.). *Avaliação educacional: fundamentos e práticas*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 1999.
- DEWEY, J. *Lógica: teoría de la investigación*. México: Fundo de Cultura, 1950.
- DIAS, P. Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. *Educação, Formação e Tecnologia*, v. 1 (1), abr. 2008.
- DWYER, B. Preparing for the 21st Century: a Paradigma for our Times. *Innovations in Education and Training International*, 32 (3), p. 269-277, 1995.
- FREIRE, P. Pedagogia dos sonhos possíveis. In: FREIRE, A. M. (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001.
- GALLO, S. A arquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: GONSALVES, E.; PEREIRA, M. Z.; CARVALHO, M. E. *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. São Paulo: Alínea, 2004.
- GOODSON, I. *O currículo em mudança*. Estudos na construção social do currículo. Portugal: Porto Editora, 2001.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MIGEN. *Intelligent support for mathematical generalisation*. Disponível em: <[http://www.lkl.ac.uk/cms/index.php?option=com\\_content&task=view&id=193&Itemid=91](http://www.lkl.ac.uk/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=193&Itemid=91)>. Acesso em: out. 2014.
- MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. G.; GONZÁLES, M.; BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. *Indagações sobre o currículo*. Currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>>. Acesso em: out. 2014.
- PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SACRISTAN, G. J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANDHOLTZ, J. H.; RINGSTAFF, C.; DWYER, D. C. *Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, B. D. As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/v. 17, n. 2, 2001.

UNESCO. *Information communication technology in education: a curriculum for schools and programmes of teacher development*. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf>>. Acesso em: out. 2014.

**Recebido em setembro de 2014**

**Aprovado para publicação em outubro de 2014**

# Normas para publicação na Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB

1. A Revista Série-Estudos aceita para publicação artigos inéditos de autores que tratem de educação, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas e discussões polêmicas.
2. Os trabalhos podem ser encaminhados em português ou em espanhol.
3. A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial, ou de colaboradores *ad hoc*. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à educação e à linha editorial da Revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado a ele, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico metodológica.
4. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
5. Os artigos devem ter, no mínimo, 40 mil e, no máximo, 70 mil caracteres com espaços, incluindo as referências bibliográficas e as notas (contar com Ferramentas do processador de textos Word).
6. A Revista Série-Estudos também publica documentos, resenhas, entrevistas e notas de leitura.
  - Na seção *Documentos*, serão divulgados leis, pareceres, normas, emanados de órgãos governamentais e que abordem questões de interesse para a área educacional.
  - As *Resenhas* não devem ultrapassar a 10 mil caracteres com espaços, e as *Notas de leitura*, 5 mil caracteres. É indispensável a indicação da referência bibliográfica completa da obra resenhada ou comentada. A digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos.
  - Textos que tratem de temas polêmicos ou que debatam algum assunto, com defesa de posicionamentos, poderão ser publicados na seção *Ponto de Vista*. Neste caso, os textos devem obedecer ao limite de 50 mil caracteres e atender aos demais requisitos dos artigos. Os artigos representam o ponto de vista de seus autores, e não a posição oficial da Série-Estudos ou da Universidade Católica Dom Bosco.

- Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa que constituam fundamentos da área específica da Série-Estudos e que, por essa razão, contribuam para oferecer sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
  - *Entrevistas* com autoridades que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, na área específica da Educação, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
7. Os originais, para serem submetidos à aprovação, devem ser enviados para o editor da revista, através do sistema de submissão online: [www.serie-estudos.ucdb.br](http://www.serie-estudos.ucdb.br)
  8. Os artigos e outros textos para publicação devem ser digitados em Word for Windows. As orientações para formatação estão especificadas ao final destas Normas.
  9. As menções a autores, no correr do texto, devem subordinar-se à forma (Autor, data) ou (Autor, data, p.), como nos exemplos: (BITTAR, 1989) ou (SILVA, 1989, p. 95). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data, por exemplo: (GARCIA, 1995a), (GARCIA, 1995b) etc.
  10. As Referências devem conter, exclusivamente, os autores e textos citados no trabalho e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT, NBR 6023. Matérias que não contenham as referências, ou que as apresentem de forma incorreta, não serão consideradas para exame e publicação. Exemplos da aplicação das normas da ABNT encontram-se ao final destas Normas.
  11. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas. Todas as notas deverão ser numeradas e aparecer no pé de página (usar comando automático do processador de textos: Referências/Inserir notas de rodapé).
  12. Todos os artigos devem conter título, indicação de três palavras-chave e resumo (em português e inglês), que não ultrapassem 1.000 caracteres cada um.
  13. Ao final do texto, o autor deve também registrar dados relativos à sua maior titulação, instituição, bem como indicar o endereço eletrônico e o endereço completo para correspondência.
  14. Eventuais ilustrações, com respectivas legendas, devem ser apresentadas separadamente, em formato JPG, TIF, WMF ou EPS, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico e ilustrações deverão ser em preto e branco.
  15. Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.

### **Orientação para a formatação dos textos**

1. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, entrelinha simples, sem fontes ou atributos diferentes para títulos e seções.
2. Utilizar em negrito e primeira letra maiúscula, seguida de minúsculas para o título principal e os subtítulos das seções.

3. Para ênfase ou destaque, no interior do texto, utilizar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação e dar Enter apenas no final do parágrafo.
4. Separar títulos de seções do texto com um duplo Enter.
5. Para as citações longas, usar a fonte Times New Roman, tamanho 11, separadas do texto principal com duplo Enter e recuo de 4 cm da margem esquerda.
6. Os artigos que não obedecerem rigorosamente às normas de publicação serão recusados pela forma e devolvidos com justificativa.

### **Orientações para a aplicação das Normas da ABNT nas referências**

Exemplos:

#### ***Livros com um autor***

BONETI, L. W. *Políticas públicas por dentro*. 3. ed. Rev. Ijuí: Inijuí, 2011.

#### ***Livros com dois autores***

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

#### ***Livros com mais de três autores***

VIGOTSKY, L. S. *et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

#### ***Artigos***

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

#### ***Coletâneas***

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

#### ***Teses***

BARREIRA, L. *História e historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1988)*. 1995. 220f. Tese (Doutorado em História da Educação) - UNICAMP, Campinas, 1995.

#### ***Trabalhos apresentados em congressos***

MALDONADO FILHO, E. A transformação de valores em preço de produção e o fenômeno da absorção e liberação de capital produtivo. In: ENCONTRO

NACIONAL DE ECONOMIA, 15., 1975, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPEC, dez. 1975. p. 157-75.

***Trabalhos em meio eletrônico***

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413--24782009000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413--24782009000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01 mar. 2011.