

Selma Martines Peres
Maria Helena de Paula
Márcia Pereira dos Santos
organizadoras

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

concepções, políticas e práticas



Selma Martines Peres
Maria Helena de Paula
Márcia Pereira dos Santos
(organizadoras)

Educação e
formação de professores:
concepções, políticas e práticas

Blucher

Educação e formação de professores: concepções, políticas e práticas

© 2017 Selma Martines Peres, Maria Helena de Paula, Márcia Pereira dos Santos (organizadoras)

Editora Edgard Blücher Ltda.

Conselho editorial

Rosangela Gavioli Prieto – USP/SP

Maria Helena Menna Barreto – PUC/RS

Selma Martines Peres – UFG/GO

Karina Klinke – UFU/MG

Ivana Cristina Lovo – UFVJM

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar

04531-934 – São Paulo – SP – Brasil

Tel.: 55 11 3078-5366

contato@blucher.com.br

www.blucher.com.br

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.
do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*,
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer
meios sem autorização escrita da editora.

Todos os direitos reservados pela Editora
Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Educação e formação de professores [livro eletrônico] /
organização de Selma Martines Peres, Maria Helena
de Paula, Márcia Pereira dos Santos. – São Paulo :
Blucher, 2017.
248 p.: PDF ; il. color.

ISBN 978-85-803-9225-8 (e-book)

ISBN 978-85-803-9224-1 (impresso)

1. Educação – Pesquisa 2. Professores – Formação
3. Prática de ensino 3. Ensino 4. Educação especial 5.
Tecnologia educacional I. Peres, Selma Martines. II. Paula,
Maria Helena de. III. Santos, Márcia Pereira dos.

17-0102

CDD 370

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação : Pesquisa

Sobre as organizadoras

Selma Martines Peres

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, 2006), docente da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Catalão, da Unidade Acadêmica Especial de Educação (UAEE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC – UFG/CAC). Catalão, Goiás, Brasil. CEP: 75704-020. Contato: selmamartines@uol.com.br.

Maria Helena de Paula

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp, 2007). Docente da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Catalão, da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística (UAELL) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). Catalão, Goiás, Brasil. CEP: 75704-020. Contato: mhpcat@gmail.com.

Márcia Pereira dos Santos

Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp, 2007). Docente da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Catalão, do Instituto de História e Ciências Sociais (INHCS) e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História (PPGMPH). Catalão, Goiás, Brasil. CEP: 75704-020. Contato: marciasantoss@gmail.com.

Apresentação

O propósito desta coletânea é divulgar os resultados de pesquisas concluídas e em andamento que foram apresentadas no IV Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, em setembro de 2016¹, nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. Este volume, em especial, traz instigantes contribuições para a área da Educação a partir de concepções e abordagens diferentes, mas que contribuem para o debate no cenário educacional.

Os trabalhos publicados apresentam reflexões e discussões que abordam a formação – inicial e continuada, as concepções, práticas e materiais pedagógicos, educação especial e políticas educacionais evidenciando, assim, a preocupação dos pesquisadores em refletir e compreender os processos educativos. Em um cenário em que tantos desafios estão postos no campo da educação, seja no âmbito das ações governamentais ou da busca de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, cada vez mais assinala-se a importância das pesquisas e a necessidade de divulgação e socialização do conhecimento produzido na área educacional.

Nestes termos, o presente volume foi dividido em três sessões organizadas a partir da aproximação temática das discussões, a saber: a) *Formação de Professores, Educação Especial e Programas educacionais*, b) *Ensino, Concepções e Práticas Educativas*, c) *Livros Didáticos e o Lúdico na Educação*.

A sessão *Formação de Professores, Educação Especial e Programas Educacionais* congrega oito artigos, que tem como eixo temático as discussões sobre

1 O evento contou com apoio financeiro: Edital 03/2016 PAEP/CAPES, processo 88881.121761/2016-01 e CHAMADA PÚBLICA Nº 02/2016 – SELEÇÃO PÚBLICA DE PROPOSTAS PARA APOIO À REALIZAÇÃO DE EVENTOS CIENTÍFICOS, TECNOLÓGICOS E DE INOVAÇÃO DE ABRANGÊNCIA NACIONAL OU INTERNACIONAL, NO ESTADO DE GOIÁS – Nº do processo/FAPEG - 201610267000918.

temas formação de professores, educação especial e programas que fazem parte da política educacional brasileira. Assim, no primeiro capítulo “Formação de professores de Ciências na perspectiva da Educação Especial: análise da produção científica sobre o tema”, de Fernanda Welter Adams, Dulcéria Tartuci e Marcos Vinícios Rabelo Procópio, observa-se uma análise dos artigos científicos sobre formação de professores de ciências da natureza na perspectiva da educação especial e inclusão publicados no Scientific Electronic Library – Online (SciELO).

Wender Faleiro e Sebastiana de Lourdes Lopes Flaviano apresentam no capítulo “Formação de professores para o Ensino de Ciências dos anos iniciais da Educação Básica” uma análise de dois cursos de Pedagogia de IES públicas do sudeste goiano, com o propósito de verificar a contribuição desta formação para os Pedagogos atuarem no Ensino de Ciências da Educação Básica.

O capítulo três, intitulado “Biografia e Formação: narrativas de uma aluna do ensino superior UFG-Catalão” de Wolney Honório Filho e Renata Cristine Santos Vaz partem de uma pesquisa sobre memórias, histórias de vida e formação de alunos e alunas da graduação e pós-graduação focalizando um memorial de formação de uma aluna, em que se analisa as perspectivas de formação tendo em vista o processo de escolarização.

No capítulo seguinte, “Educação, Desenvolvimento e Deficiência: contribuições de Suchodolski e Vigotski”, Paula Fernandes de Assis Crivello Neves e Dulcéria Tartuci apresentam algumas reflexões a partir do viés do materialismo dialético, acerca das discussões filosóficas realizadas por Suchodolski e Vigotski, principalmente em obras que abordam a educação, desenvolvimento e deficiência.

A problemática da dinâmica do Laudo Clínico e pedagógico como ferramenta política de acesso ao aluno Público-alvo da Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais, da região sudeste de Goiás é discutido por Elizangela Vilela de Almeida Souza e Maria Marta Lopes Flores no quinto capítulo, intitulado “Laudo na Educação Especial em Goiás: acesso ou restrição”.

Dulcéria Tartuci, Rafaela Aparecida Silva Ferreira Diniz e Rosana Maria Purcina Dias apresentam no capítulo “Educação Especial e Educação do Campo: interfaces e o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais” uma interessante análise acerca da inclusão do público alvo de Educação Especial na Educação do Campo em Goiás, a partir da investigação das condições de funcionamento de uma escola do campo de um distrito que faz parte do município de Catalão-Goiás.

O sétimo capítulo tem como título “Organização e funcionamento dos subprojetos PIBID: contribuições com a formação docente” de autoria de Marília Rita dos Santos e Dulcéria Tartuci trazem uma discussão sobre a formação de professores levando-se em consideração o contexto atual e suas práticas pe-

dagógicas e, ainda, apresenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Para finalizar esta sessão, o capítulo “O acesso à Educação Infantil via Programa Proinfância” elaborado por Angela Maria Barbosa Pires e Maria Marta Lopes Flores apresentam uma análise documental e estatística acerca da viabilidade do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para rede escolar pública de Educação Infantil, o PROINFÂNCIA.

A segunda sessão deste volume: *Ensino, Concepções e Práticas Educativas* é **constituído por cinco capítulos** que têm em comum discussões que envolvem concepções e práticas do processo educativo e, ainda, alguns elementos que compõem as análises sobre ensino.

Nessa perspectiva, o capítulo nove, “A concepção de formação continuada dos professores da Educação Infantil em Catalão-GO: uma análise a partir da teoria histórico-cultural” de Adriana Damião e Janaína Cassiano apresenta, a partir do recorte temporal os anos de 2005-2015, uma análise de como os professores da Educação Infantil de Catalão/GO percebem o seu papel e a concepção que tem sobre formação continuada.

“Reflexões sobre conceitos utilizados nas políticas e práticas educacionais inclusivas brasileiras” é o título do capítulo dez, de autoria de Fabiano Elias Nunes e Wender Faleiro. Neste, os autores analisam os conceitos e aplicabilidade dos termos Integração, Inclusão e Ressocialização dentro do contexto das Políticas e Práticas educacionais.

Outro capítulo que também trata das discussões sobre concepções foi elaborado por Rejane Abadia de Alvarenga e Janaina Cassiano Silva, qual seja: “A medicalização do fracasso escolar: concepção de professoras do ensino fundamental”. Aqui as autoras apresentam a preocupação com o processo de medicalização na educação, tendo como propósito analisar concepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do processo de medicalização do fracasso escolar.

O décimo segundo capítulo intitulado “Professor de apoio, bidocência e as possibilidades de ensino colaborativo como apoio à inclusão de estudantes com deficiência” de Joice Macedo Vinhal e Dulcéria Tartuci analisam o papel e atuação do professor de apoio à inclusão e as relações estabelecidas com o professor regente de referência.

Encerrando essa sessão, Alynne Lara Souza; M. R. Cassia-Santos e Antover Panazzolo Sarmento, no capítulo “Educação Ambiental e a reutilização de óleo de fritura no Colégio Estadual João Netto de Campos” apresentam a reflexão acerca da prática em sala de aula, em que produziram um sabão ecológico integralizando assim, conceitos de química e, ainda, sensibilizando para as questões ambientais.

A última sessão a compor este volume é *Livros Didáticos e o Lúdico na Educação*. Nesta parte foram reunidos quatro capítulos, sendo que dois deles tratam dos materiais pedagógicos, em especial, o livro didático e outros dois, trazem a especificidade de discutir a questão do lúdico e dos jogos e brincadeiras.

No décimo quarto capítulo deste volume, “A discriminação social “mascarada” nos tempos atuais - uma análise crítica sobre discriminação em livros didáticos de Biologia”, Fabrício Henrique Fernandes, Gustavo Silveira dos Santos Ribeiro, Mariana Queren Rodrigues Tristão e Priscila Afonso Rodrigues de Sousa buscam verificar a questão do preconceito e da discriminação nos livros didáticos de Biologia.

O capítulo seguinte “Análise de livros utilizados no ensino de química no estado de Goiás” também trata do livro didático, sendo que a proposta dos autores, Geiza Pereira de Assunção, Murillo Henrique de Matos Rodrigues, Vanessa Pires e Priscila Afonso Rodrigues de Sousa é em observar os aspectos gráficos, linguagem e conteúdo no que diz respeito ao estudo de cálculo estequiométrico.

O penúltimo capítulo, “O brincar/jogo de papéis sociais e a Educação Especial: levantamento bibliográfico na Educação Infantil” de Ana Paula Manica e Janaina Cassiano Silva realizam um levantamento bibliográfico no período de 2000 a 2015, com o propósito de analisar papéis sociais na educação infantil a partir de jogos e brincadeiras, especificamente no que se refere à educação especial.

Encerra essa sessão, o capítulo “O lúdico na radioatividade: trabalhando com a lei 10.639/03” de autoria de José Guilherme Martins Siqueira, Romário Pereira da Costa, Nathália Sayuri Tateno e Priscila Afonso Rodrigues de Sousa. Neste texto, os autores apresentam o desenvolvimento de um jogo sobre radioatividade, a ser explorado e desenvolvido na disciplina de química, a partir de do jogo com um tabuleiro e cartas que trabalham com a ancestralidade e o tempo de meia vida de material radioativo (carbono-14) e, ao mesmo tempo, instigando o aluno a conhecer sobre essa temática.

Frente a diversidade de leituras, esperamos que o(a) leitor(a) se sinta instigado a estender e aprofundar os conhecimentos sobre a educação, de forma crítica e reflexiva, contribuindo assim, para a produção de novas pesquisas e produção de conhecimento na área.

Por fim, esclarecemos que é de inteira responsabilidade dos autores e autoras as ideias defendidas, assim como o uso culto da Língua Portuguesa e a aplicação das normas técnicas da ABNT.

*Selma Martines Peres
Maria Helena de Paula
Márcia Pereira dos Santos
Catalão, 11 de novembro de 2016*

Conteúdo

Sessão 1

Formação de professores, educação especial e programas educacionais

Formação de professores de ciências na perspectiva da educação especial: análise da produção científica sobre o tema	15
<i>Fernanda Welter Adams, Dulcéria Tartuci, Marcos Vinícios Rabelo Procópio</i>	
Formação de professores para o ensino de ciências dos anos iniciais da educação básica	27
<i>Wender Faleiro, Sebastiana de Lourdes Lopes Flaviano</i>	
Biografia e formação: narrativas de uma aluna do ensino superior UFG-Catalão	37
<i>Wolney Honório Filho, Renata Cristine Santos Vaz</i>	
Educação, desenvolvimento e deficiência: contribuições de Suchodolski e Vigotski	51
<i>Paula Fernandes de Assis Crivello Neves, Dulcéria Tartuci</i>	
O laudo na educação especial em Goiás: acesso ou restrição	65
<i>Elizangela Vilela de Almeida Souza, Maria Marta Lopes Flores</i>	

Educação especial e educação do campo: interfaces e o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais	81
<i>Dulcéria Tartuci, Rafaela Aparecida Silva Ferreira Diniz, Rosana Maria Purcina Dias</i>	
Organização e funcionamento dos subprojetos PIBID: contribuições com a formação docente	95
<i>Marília Rita dos Santos, Dulcéria Tartuci</i>	
O acesso à educação infantil via programa PROINFÂNCIA	105
<i>Angela Maria Barbosa Pires, Maria Marta Lopes Flores</i>	
Sessão 2	
Ensino, concepções e práticas educativas	
A concepção de formação continuada dos professores da educação infantil em Catalão – GO: uma análise a partir da teoria histórico-cultural.....	123
<i>Adriana S. Damião, Janaína Cassiano Silva</i>	
Reflexões sobre conceitos utilizados nas políticas e práticas educacionais inclusivas brasileiras.....	139
<i>Fabiano Elias Nunes, Wender Faleiro</i>	
A medicalização do fracasso escolar: concepção de professoras do ensino fundamental	151
<i>Rejane Abadia de Alvarenga, Janaina Cassiano Silva</i>	
Professor de apoio, bidocência e as possibilidades de ensino colaborativo como apoio à inclusão de estudantes com deficiência	165
<i>Jóice Macedo Vinhal, Dulcéria Tartuci</i>	
Educação ambiental e a reutilização de óleo de fritura no Colégio Estadual João Netto de Campos.....	179
<i>Alyne Lara Souza, M. R. Cassia-Santos, Antover Panazzolo Sarmento</i>	

Sessão 3
Livros didáticos e o lúdico
na educação

- A discriminação social “mascarada” nos tempos atuais:
uma análise crítica sobre discriminação em livros didáticos
de biologia 195
*Fabrcio Henrique Fernandes, Gustavo Silveira dos Santos Ribeiro, Mariana
Queren Rodrigues Tristão, Priscila Afonso Rodrigues de Sousa*
- Análise de livros utilizados no ensino de química no estado
de Goiás 207
*Geiza Pereira de Assunção, Murillo Henrique de Matos Rodrigues,
Vanessa Pires, Priscila Afonso Rodrigues de Sousa*
- O brincar/jogo de papéis sociais e a educação especial:
levantamento bibliográfico na educação infantil 221
Ana Paula Manica, Janaina Cassiano Silva
- O lúdico na radioatividade: trabalhando com a Lei 10.639/03 235
*José Guilherme Martins Siqueira, Romário Pereira da Costa,
Nathália Sayuri Tateno, Priscila Afonso Rodrigues de Sousa*

Sessão 1
Formação de professores,
educação especial e
programas educacionais

Formação de professores de ciências na perspectiva da educação especial: análise da produção científica sobre o tema

Fernanda Welter Adams¹
Dulcéria Tartuci²

Marcos Vinícios Rabelo Procópio³

Resumo: As pesquisas que tratam da formação de professores, segundo André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), pouco discutem sobre o atendimento às diferenças e à diversidade cultural. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar os artigos científicos sobre formação de professores de ciências da natureza na perspectiva da educação especial e inclusão publicados no Scientific Electronic Library – Online (SciELO). A seleção dos artigos se deu a partir do descritor formação de professores, após, a busca foi refinada por meio de outros sete descritores. Na análise dos dezenove artigos selecionados se destacam: a reflexão da prática, a formação do professor capacitado e especializado e a formação centrada na prática. Além disso, apontam a precariedade da formação inicial voltada para a inclusão escolar. Considerando o número reduzido de publicações que focalizam o tema é fundamental a ampliação de pesquisas que

-
- 1 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro do Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas (Neppein). Bolsista da Capes. Contato: adamswfernanda@gmail.com
 - 2 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, docente da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Neppein. Contato: dutartuci@brturbo.com.br
 - 3 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, docente da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro do Neppein. Contato: marcosprocopio@ufg.br

tematizem a formação de professores para o atendimento ao aluno público alvo da educação especial.

Palavras-chave: Formação de Professores. Inclusão Escolar. Ciências da Natureza.

Introdução

A ampliação e a melhoria da qualidade da educação têm sido debatidas a partir de diferentes aspectos, dentre eles, a formação de professores e muitos são os autores que discutem o tema, como André (2000, 2003, 2010), Pimenta (2002), Saviani (2009), Tanuri (2000), Gatti (2010), Freitas (2002), Marcelo (2009), Tardif (2007), e Romanowski (2006, 2012). Estes autores destacam que as pesquisas contemporâneas sobre a formação de professores têm buscado investigar a formação inicial avaliando os cursos e os docentes formadores, a formação continuada, a prática do professor, a identidade, a profissionalização, os saberes docentes, entre outros temas.

Em relação à formação inicial, as pesquisas do estado da arte destacam alguns eixos de discussão, quais sejam: a articulação entre teoria e prática, a integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais de educação para a implementação de políticas públicas que valorizem os professores, a visão do professor como um agente crítico e transformador social, a fragmentação entre o curso de pedagogia e os demais cursos de licenciatura, o processo contínuo da formação de professores e o papel da interdisciplinaridade nesse processo (ANDRÉ; SIMÕES; CARVALHO; BRZEZINSKI, 1999).

As pesquisas que abordam a formação continuada buscam construir uma concepção que ultrapassa a ideia de formação em serviço realizada através de treinamentos, reciclagens e cursinhos de curta duração (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001). Esta formação é uma alternativa para superar a precariedade na formação inicial dos professores e deve se articular às mudanças socioculturais. As pesquisas apresentam que a mesma deve ser tratada com mais cuidado para que possa atingir os seus objetivos no sentido de garantir o processo de ensino e aprendizagem efetivo dos alunos da educação básica.

As autoras André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) destacam que há poucas pesquisas cujo foco seja: a formação de professores para o ensino superior, educação de jovens e adultos, ensino técnico e rural, para atuarem nos movimentos sociais, com crianças em situação de risco, o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou informática. Estas autoras destacam, ainda, que raramente as pesquisas abordam o papel do professor para o atendimento às diferenças e à diversidade cultural. A partir da ausência de discussão sobre o papel do professor para o atendimento às diferenças, acredita-se ser de extrema importância discutir

a formação de professores voltada para a educação especial, já que o acesso e a permanência de alunos público alvo da educação especial é garantido por lei. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE-PEI) de 2008 considera como alunos público alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação.

Destaca-se que, de acordo com principais documentos legais relacionados aos direitos das pessoas com deficiência, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Declaração de Salamanca (1994) e a PNEE-PEI (BRASIL, 2008), a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino, uma vez que a lei assegura o acesso e a permanência da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação em todos os níveis, etapas e modalidades de educação. A educação especial como modalidade transversal de educação tem o papel de propiciar o atendimento aos alunos público alvo da educação especial e é aquela que “realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.” (BRASIL, 2008, p. 16)

Portanto, a formação de professores se constitui elemento fundamental para a construção de uma proposta de inclusão escolar. Sendo assim, este trabalho visa analisar os artigos científicos sobre formação de professores de ciências da natureza na perspectiva da educação especial e inclusão publicados no *Scientific Electronic Library – Online* (SciELO).

Metodologia

O presente trabalho foi realizado a partir do estudo bibliográfico efetuado no mês de julho de 2016, e abordou a temática formação de professores de ciências da natureza na perspectiva da educação especial. Segundo Alves e Mazzotti (2002), a revisão de literatura ou revisão bibliográfica possui dois propósitos: a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa.

Para tanto, realizou-se um levantamento de artigos científicos nas bases eletrônicas do *Scientific Electronic Library Online – SciELO*. A busca no banco de dados foi efetivada a partir de descritores relacionados ao tema; primeiro, utilizou-se o descritor *formação de professores*, chegando a um total de 556 artigos. A partir do número de artigos e do tema da pesquisa realizou-se um refinamento por meio de descritores relacionados ao ensino de ciências e à educação especial, sendo: ensino de ciências, deficiência, inclusão, necessidades educacionais especiais, educação especial, ciências e inclusão, ciências e educação especial.

O quadro 1.1 permite visualizar o quantitativo de artigos encontrados para cada descritor utilizado.

Quadro 1.1 Descrição do levantamento de artigos no Scielo.

Assunto		Quantidade de artigos	Total
Formação de Professores		556	556
	Refinamento		
	Ensino de ciências	30	
	Deficiência	7	
	Inclusão	26	
	Necessidades educacionais especiais	1	
	Educação especial	10	
	Ciências – inclusão	6	
	Ciências – educação especial	2	
	Artigos após o refinamento		82

Fonte: produção própria, com base no levantamento de artigos na base de dados da Scielo.

Após o refinamento da pesquisa, o número de artigos para análise passou de quinhentos e cinquenta e seis para oitenta e dois. Para a análise dos artigos a leitura dos títulos e resumos foi realizada, leitura esta que se mostrou desafiadora, pois alguns artigos não apontavam a formação de professores de forma clara nos objetivos, o que dificultou o trabalho de identificar com clareza a problemática discutida. Ao realizar a leitura dos resumos observou-se que alguns artigos não tratavam da formação de professores para a educação especial e, outros, repetiam-se, diante disso, optou-se por excluir estes artigos da análise, restando, dessa forma, 19 artigos para a análise, sendo que estes foram lidos e analisados na íntegra.

Os dezenove artigos analisados foram publicados no período de 2006 a 2015, nos seguintes periódicos: *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, *Estudos de Psicologia*, *Cadernos de Pesquisa*, *Revista de Educação Especial*, *Revista Brasileira de Educação*, *caderno Cedes*, *Transformação*, *Educar*, *Educar em Revista*, *Psicologia USP*, *Educação & Realidade*. Os periódicos são das áreas de psicolo-

gia, saúde, ciências, educação ambiental, matemática, educação, educação especial e áreas afins.

Resultados e discussões

Há uma grande preocupação com a educação na atualidade, preocupação esta voltada principalmente aos professores e sua formação. O professor é um dos responsáveis pela criação de condições para garantir o processo de ensino e aprendizagem efetivo. Quando se discute a educação especial fica evidente que os professores são de suma importância para assegurar a permanência do aluno com deficiência no ensino regular. Para tanto, é necessário que os cursos de formação de professores promovam a articulação entre os conhecimentos, os fundamentos e as práticas que preparem o futuro professor para lidar com as diversas modalidades de ensino, sobretudo, com os alunos público alvo da educação especial.

Concepções sobre a formação de professores

A maioria dos artigos analisados afirma haver uma precariedade na formação inicial voltada para a educação especial. O que, conforme Michels (2006), chamávamos no Brasil de formação de professores aparece hoje muito mais como um treinamento profissional. A formação inicial é um momento essencial para a garantia de um profissional que busque um processo de ensino e aprendizagem efetivo. Um dos artigos analisados retrata bem essa afirmação:

Todas consideram que durante o período em que frequentaram a universidade, não tiveram uma boa formação para atuar em educação inclusiva. A professora A, que estava no quinto semestre do curso de Pedagogia, afirma que a discussão sobre educação inclusiva é feita apenas com base na legislação. Embora se queixem de suas formações, duas professoras (A e C) fizeram cursos complementares voltados à educação inclusiva (DIAS; ROSA; ANDRADE, 2015, p. 455).

Este trecho demonstra que as discussões sobre educação especial não são tão frequentes como deveriam ser nos cursos de formação inicial e quando ocorrem não se pautam na legislação e não propõem a reflexão sobre os tipos de deficiência e as suas especificidades, dificultando o trabalho dos futuros professores ao chegarem à escola, o que também pode ser notado em outro artigo:

Por outro lado, no Brasil, a falta de diretrizes claras que especifiquem conteúdos mínimos nos cursos de licenciatura tem feito com que muitos

profissionais cheguem para atuar nas escolas sem ao menos terem tido qualquer tipo de informação sobre as necessidades educacionais especiais (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, p. 320).

Observa-se que os artigos analisados destacam a necessidade de inserção da discussão sobre educação de alunos com deficiência nos cursos de formação inicial de professores e da elaboração de diretrizes que especifiquem alguns conteúdos mínimos para se discutir a educação especial na formação inicial.

Há concordância entre os autores em relação à formação para a educação especial para além da transmissão das informações, afinal, deseja-se uma formação que capacite o professor para atender às necessidades de seus alunos. Bisol e Valentini (2014), autores de um dos artigos analisados, apontam que existe a necessidade de desenvolvimento de valores e atitudes apropriadas, além de competências, conhecimentos e compreensão da concepção de educação inclusiva.

Os autores são enfáticos ao afirmarem que as aulas tradicionais não atendem às demandas do processo de ensino e aprendizado dos alunos público alvo da educação especial, precisando assim haver uma adaptação curricular para atender às especificidades desses alunos. Todavia, o que se observa é que os autores destacam que os professores não sabem como realizar esta adaptação, como elaborar metodologias para atender aos alunos, e entendem que este seria um assunto para ser discutido nos cursos de formação de professores, seja em instância inicial ou continuada. Ao citarem a necessidade da adaptação curricular, os autores apontam a capacidade de mediação do professor como um fator necessário para que a adaptação ocorra (o conceito de mediação é discutido na obra de Vigotsky⁴).

A partir das leituras destacam-se as seguintes concepções de formação de professores que foram tratadas nos artigos: a reflexão da prática, o professor capacitado e especializado e a formação centrada na prática. Dos artigos analisados sete citam a reflexão da prática remetendo ao professor reflexivo, uma das concepções discutidas pelos estudiosos da formação de professores no Brasil. Pimenta (2002), ao discutir os lados positivos e negativos deste conceito para a formação de professores, afirma que o conceito de professor reflexivo é muitas vezes transformado em um termo simples, uma expressão da moda, perdendo sua potencialidade para a elevação do estatuto profissional docente e a melhoria da educação escolar.

Os artigos analisados não trazem referências teóricas sobre o professor reflexivo, apenas citam em suas discussões ou referências teóricas que o professor deve refletir sobre sua prática para garantir o sucesso do processo de ensino e aprendizagem e compreender melhor a educação inclusiva. Em relação à formação de

4 Várias obras desse autor identificam o conceito de mediação, ver especialmente em Vigotsky (1999).

professores, Pletsch (2009) aponta que os professores deveriam ser formados para mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática.

Outra concepção que foi apresentada nos artigos é distinção entre professor capacitado e professor especialista, remetendo-se à formação dos professores. Observa-se que os artigos trazem essa definição ao se referirem à formação na especificidade da educação especial, ou seja, o modelo de formação de professores para a educação especial deveria formar estes dois tipos de professores. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE N. 2/2001) definem professores capacitados como:

§ 1º São considerados professores *capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001)

Um profissional, para ser considerado capacitado, deve ter cursado em sua formação inicial disciplinas específicas de educação especial, ou ainda tópicos em outras disciplinas pedagógicas que contemplem a discussão sobre a educação especial, de forma que tenha garantido o mínimo de conhecimento e prática para lidar com as especificidades educacionais dos alunos público alvo da educação especial.

§ 2º São considerados professores *especializados* em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001)

A formação do professor especialista pode ocorrer em cursos de licenciatura em educação especial, como, por exemplo, em um curso de Pedagogia com habilitação em educação especial. A Resolução CNE/CP N° 1, de 15/05/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definem que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Apesar das diretrizes que instituem o curso de Pedagogia apontarem para a formação de apoio escolar, o foco é a docência na educação Infantil e anos iniciais. Portanto, a licenciatura em educação especial é que teria como foco a formação para o atendimento educacional do aluno público alvo da educação especial.

Além da graduação, conforme as Diretrizes de 2001, a formação do professor especialista ainda pode ocorrer em cursos de pós-graduação que abordem as diversas deficiências, de modo a garantir que este profissional organize ações metodológicas a serem desenvolvidas com os alunos público alvo da educação especial.

Nesta direção, a PNEE-PEI aponta que o professor, para atuar na educação especial,

Deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 17-18)

Em sala de aula, espera-se a combinação da atuação destes dois profissionais. Bueno (1999^a, 2001) citado por Pletsch (2009, p. 152) afirma que “combinar-se-iam o trabalho do professor regular e a atuação do professor especializado, pois o *generalista* teria o mínimo de conhecimento e prática com alunos especiais, enquanto o *especialista* teria conhecimento aprofundado e prática sistemática no

que concerne a necessidade educacional específica”. Nesta direção, estudos como o de Mendes (2006) e Capellini e Mendes (2008) apontam para o co-ensino ou ensino colaborativo como uma perspectiva promissora de trabalho articulado entre o professor de ensino comum e professor de educação especial.

A terceira concepção que se destaca em relação à formação de professores, nos artigos analisados, é a relação da formação com a prática. É ressaltada a necessidade de os cursos de formação de professores inserirem a prática nos cursos de formação inicial, entendendo esta como condição para garantir uma formação de qualidade, por considerarem que a vivência prática da inclusão escolar pode permitir ao futuro profissional da educação a aprendizagem sobre como lidar com a heterogeneidade das salas de aula.

Além de uma formação que capacite o professor alguns artigos apresentam a necessidade da aceitação (ou não) dos alunos com deficiência, sendo que o professor deve gostar de trabalhar na área, como observado no trecho de um dos artigos analisados:

No entanto, alguns professores, independente do grupo, destacaram que não são todos que gostam dessa área. Além de conhecimentos adequados para facilitar a aprendizagem da criança incluída na escola comum, seria necessário que o professor gostasse e se sentisse motivado para sua atuação, assim como para se reciclar e atualizar seus conhecimentos (DE VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010, p. 425).

Ressalta-se a discordância com a afirmação apresentada no artigo, afinal, independente ou não do professor gostar de trabalhar com alunos público alvo da educação especial os mesmos estão presentes na escola regular e têm o direito a um atendimento com excelência como os demais alunos. Portanto, a vontade do professor deve ser deixada de lado e o mesmo deve ser capacitado para atender seu aluno, seja ele com ou sem deficiência, afrodescendente, gay, etc. Deve haver ética e preocupação com o processo de ensino e aprendizado.

As leituras também destacam que a educação inclusiva não é feita somente pelos professores, mas sim por toda a escola, dessa forma, todos os membros devem receber formação.

Considerações finais

O presente trabalho objetivou analisar a concepção de formação de professores de ciências na perspectiva da inclusão presente nos artigos científicos publicados sobre o tema na base de dados da Scielo, com o intuito de verificar o que vem sendo discutido sobre a temática. A partir das leituras e análises dos

artigos observou-se que os mesmos trazem em comum a reflexão sobre a prática, a discussão sobre a formação do professor capacitado e especializado e a formação centrada na prática.

O grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzirem conhecimentos que possam promover novas atitudes e a compreensão das mais diversas e complexas situações de ensino, garantindo aos professores a possibilidade de desempenharem de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Sendo assim, acredita-se que ainda há muito que se discutir sobre a formação de professores e mais ainda sobre a formação voltada para a educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ANDRÉ. M; SIMÕES. R. H. S; CARVALHO. J. M; BRZEZINSKI. I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 68, p. 301 -309, dezembro, 2006.
- BISOL, A. C; VALENTINI, B. C. Objeto Virtual de Aprendizagem Incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. *Rev. Bras. Esp. Marília*, v. 20, n. 2, p. 223-234, abr.-jun., 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF:MEC/SEESP, 2001.
- _____. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 de Maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação, 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2008*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politi-caeducespecial.pdf> Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalista e especialista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n.5, p. 7-25, 1999.

_____. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. In: *Temas sobre o desenvolvimento*. São Paulo, v. 9, n.54, p. 21-27,2001.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1988. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 18, p. 82 – 100, set/dez. 2001.

CAPELLINI V. L. M F.; MENDES, E. G. A Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P.I. (Orgs.). *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília-DF: CAPES-PROESP. 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. (Org.) *Práticas educativas: ensino colaborativo*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

DE VITTA. F. C. F; DE VITTA. A; MONTEIRO. A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Rev. Bras. Esp. Marília*, v. 16, n. 3, p. 415-428, set.- dez., 2010.

DIAS. M. À. L; ROSA. S. C; ANDRADE. P. F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 453 – 463, 2015.

GATTI. B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc. Campinas*, v. 31, n. 113, p. 1355 - -1379, out – dez., 2010.

GREGUOL. M; GOBBI. E; CARRARO. A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *Rev. Bras. Esp. Marília*, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul. set., 2013.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: Gêneses e críticas de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. *Educar*. Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

VIGOTSKY, L. S. (1999a). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Formação de professores para o ensino de ciências dos anos iniciais da educação básica

Wender Faleiro¹

Sebastiana de Lourdes Lopes
Flaviano²

Resumo: Trata-se de pesquisa qualitativa, realizada nos cursos de Pedagogia de duas IES públicas do sudeste goiano, com o objetivo de analisar como as Universidades públicas do Sudeste Goiano estão contribuindo para a formação de pedagogos para atuarem com o Ensino de Ciências nos anos iniciais da Educação Básica. Analisou-se os projetos pedagógicos, os planos das disciplinas de Ciências, fez-se entrevistas com os docentes e aplicou-se questionário aos alunos. Foi observado que o processo de formação do Pedagogo acaba por não garantir uma efetiva preparação para a atuação no Ensino de Ciências, devido às dificuldades organizacionais em dar um espaço específico para essa formação, deixando assim de atender às necessidades particulares do Ensino de Ciências na Educação Básica.

Palavras-chave: Formação docente. Professor Polivalente. Pedagogia. Currículo.

Introdução

No cotidiano escolar, o ensino de Ciências, ainda se pauta na memorização de termos sem qualquer significado para os alunos. Trabalhos produzidos ao longo dos últimos anos evidenciam um ensino de Ciências com as mesmas características de quatro décadas atrás, sem a valorização do espírito crítico e investigativo,

1 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Grupo de estudos Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. Contato: wender.faleiro@gmail.com

2 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Grupo de estudos Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. Contato: sebastianafaviano@yahoo.com.br

sem relações com o cotidiano e interesses dos estudantes. Revelam inclusive, que os professores possuem a concepção de que a construção de conceitos científicos é formulada de forma técnica e sem significados reais aos estudantes, pois a esses são exigidos e ensinados conceitos e fórmulas para memorização mecânica, o que contraria as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais (BRASIL, 1997), sobre o verdadeiro sentido de ensinar Ciências. De acordo com esse documento, o ensino de Ciências deveria ser o espaço de conhecimento e discussão sobre o mundo, a natureza e as transformações produzidas pelo homem.

Assim, a prática pedagógica apóia-se no tecnicismo onde a maioria dos docentes não reflete sua própria prática e pouco valoriza o cotidiano e a realidade dos alunos. Logo, a formação inicial, precisa ser vista como componente estratégico da melhoria da qualidade da educação básica. Pois, atualmente exige-se desse profissional um novo perfil, que professa saberes, valores e atitudes, que elabora interpreta e reinterpreta o mundo, além de compartilhar relações interpessoais e globais. Para Feldmann (2009), formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania.

Devemos ressaltar que a formação dos professores tem sido considerada como uma das etapas mais importantes das reformas educacionais. Esse novo significado da educação e do profissional tem ganhado peso significativo nessas reformas como podemos verificar com a Lei das Diretrizes Básicas (LDB 9.394, 1996). Freitas (1999) afirma que as reformas educativas no Brasil objetivaram adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado. Na LDB de 1996, a educação superior tem, como finalidades principais, formar indivíduos aptos para a inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e, assim como, também, citado pelo autor acima, de estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

Atualmente, não se pode perder de vista a ideia que o profissional que se forma e que irá trabalhar em uma sociedade de mudanças tão rápidas deve estar preparado para entender a educação como um fenômeno com múltiplas faces, tendo por isso, que ter recebido uma formação que o torne crítico, criativo e comprometido com seu valioso trabalho.

Diante desses apontamentos apresentamos a pergunta: Como as Universidades públicas do sudeste goiano estão contribuindo para a formação de pedagogos para atuarem com o ensino de Ciências nos anos iniciais da Educação Básica? Assim, o presente estudo teve o objetivo de analisar como as Universidades públicas do sudeste goiano estão contribuindo para a formação de pedagogos para atuarem com o ensino de Ciências nos anos iniciais da Educação Básica.

Metodologia

O estudo foi realizado no Estado de Goiás, que se localiza no Planalto Central brasileiro, na região Centro-Oeste. O estudo focalizará na região Sudeste do Estado, composta por 22 municípios. Para identificar as Instituições de Ensino Superior (IES) presentes no Estado, realizou-se um estudo exploratório no site <http://emec.mec.gov.br/>, do Ministério de Educação e Cultura. Acessando as Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados e no link consulta avançada identificamos o curso: pedagogia /licenciatura, gratuito, UF: Goiás, modalidade: presencial, em atividade.

A presente pesquisa é qualitativa, e conforme Bogdan & Biklen, (1994) ela pode ser percebida como um diálogo entre investigadores e os sujeitos pesquisados. As discussões foram subsidiadas por referenciais da área de ensino de Ciências, formação de professores, na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (BRASIL, 1996), nas propostas curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006); e nas orientações curriculares para o ensino de Ciências nos anos iniciais (BRASIL, 1997); e, para coleta de dados utilizou-se de entrevistas semiestruturadas.

Além, da análise dos projetos pedagógicos e dos planos de curso das disciplinas referentes ao ensino de Ciências, fez-se entrevistas com os docentes dessas disciplinas afim de correlacionar o percurso profissional com sua atuação como formador de pedagogos para o ensino de Ciências. Foram entrevistados, também, com o uso de questionários mistos, os graduandos do último período do curso das duas IES. Para realizar essa etapa, obteve-se a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP (parecer de número 1.249.455/2015 - anexo). A amostra foi integrada pela totalidade de professores e, quanto aos alunos todos do último período, presentes no dia da aplicação dos questionários que aceitaram, esclarecidos e livres em participar da pesquisa. Ressalta-se que a escolha dos alunos dos últimos períodos do Curso é por acreditar que eles participaram das atividades relacionadas ao ensino de Ciências e que supostamente seriam capazes de avaliar o Projeto Pedagógico, os planos das Práticas de Ensino e disciplinas afins aos saberes escolares no campo de ensino de Ciências, das instituições responsáveis pelo curso de Pedagogia nas IES escolhidas para estudo.

Discussão e resultados

Sacristán (2000) nos traz a ideia de que o currículo é construído para ter efeitos sobre as pessoas. Mas nesse aspecto, fica reduzido ao seu caráter estrutural prescritivo. Nesta visão não fica claro o destaque para a discussão sobre como se dá, historicamente, a seleção do conhecimento, sobre a maneira que o conhecimento se organiza e se relaciona na estrutura curricular.

Ao conceber o currículo apenas como um documento impresso, ou uma das orientações pedagógicas sobre o conhecimento a ser adquirido na escola, deixa-se de valorizar seu aspecto político desconsiderando assim, o fato de ter sido fruto de embates políticos que pretendem produzir um projeto pedagógico vinculado a um projeto social.

O Currículo inventado, segundo Veiga-Neto (2004) na virada do século XVI para o século XVII foi o “artefato que veio cumprir o papel ordenador e representacional requerido pela nova episteme da ordem e representação” (VEIGA-NETO, 1996). Nestes termos, “o currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes, ao longo de um tempo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 164). Ao se deparar com essa situação, surge então a pergunta : qual o alcance de tal criação ou invenção sobre o amplo mundo social? Veiga Neto (2002) lembra que a escola nem só fez do currículo o seu eixo central, como também o tomou a si para a tarefa de educar os mais amplos e diferentes setores da Sociedade.

As Diretrizes Curriculares vigentes para o curso de Pedagogia foram instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 01, de 15 de maio de 2006 e identificadas nos pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006. O processo de elaboração de tais Diretrizes foi resultado de um acúmulo de discussões nacionais através de movimentos de educadores em busca de um necessário consenso sobre tal temática.

Neste sentido, este documento representa um compromisso definido considerando que é fruto de um projeto político, na medida em que está diretamente comprometido com a formação do professor que trabalhará no Ensino Fundamental preparando o futuro cidadão. Essa resolução reacende o desafio do debate e da compreensão sobre a formação dos profissionais docentes, visto que tais Diretrizes para o Curso de Pedagogia se constituem numa política lavrada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o que norteia a formação desses profissionais da educação. A construção de tais profissionais docentes vem se tornando, como inicialmente mencionado, de grande interesse das políticas públicas educacionais brasileiras, que são direcionadas ao nosso país que, mesmo possuindo proporções continentais , possui características de periferia mundial e não conseguindo atender às demandas locais recebe, a toda hora as determinações internacionais de toda ordem.

Dentro deste contexto então, é promulgada a referida resolução, que não só institui as diretrizes, mas exige uma rigorosa reflexão sobre a mesma, oportunizando o debate e a tomada de decisões necessárias, pois se sabe que de uma formação de qualidade dos profissionais da educação e de uma boa gestão educacional dependerá a vida futura de todos cidadãos que passarem pela escola. Daí

entendemos a importância desta formação pela qual tanto se luta, historicamente, em todos os espaços e dimensões possíveis.

O pedagogo é um profissional que, de acordo com as Diretrizes Curriculares para formação de professores, está habilitado a atuar no ensino tendo a docência como a base de sua identidade profissional mas poderá atuar também na produção e difusão do conhecimento nas diversas áreas da educação e também na organização e gestão de instituições escolares. Por conseguinte, esse profissional também pode atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação para pessoas com necessidades especiais. Mesmo com essa perspectiva, o aprofundamento teórico metodológico na disciplina Metodologia de Ensino de Ciências faz-se de modo bastante superficial (OVIGLI; BERTUCCI, 2009).

Pelas análises das diretrizes e dos PPCs dos cursos de Pedagogia das duas IES, não se tem claro como será a formação, ou o perfil desejado do professor para o ensino de Ciências nas séries iniciais. Para Ducatti-Silva (2005) o professor termina a graduação sem formação adequada para ensinar Ciências Naturais. Neste mesmo viés, convém citar as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (BRASIL, 2001) que, em seu artigo 5.º esclarece que o Projeto Político-Pedagógico de cada Curso deve considerar uma formação que assegure a construção de competências necessárias à atuação na Educação Básica. Deve haver uma seleção de conceitos que vão além daquilo que os futuros professores irão ensinar futuramente aos seus alunos e que os conceitos a serem ensinados na escolaridade básica sejam abordados de forma articulada com suas didáticas específicas.

Como não há confirmação de conteúdos mínimos na legislação, as variações são previsíveis. Nas análises dos PPCs dos cursos de Pedagogia de duas instituições públicas do sudeste goiano, bem como nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, observa-se que as variações se referem particularmente à denominação da disciplina, e à organização da ementa. Quanto à carga horária, em ambos os cursos analisados, a disciplina é desenvolvida em 64 horas. É necessário também ressaltar que a análise das ementas indica predomínio de conteúdos relacionados com os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de Ciências Naturais (finalidades do ensino de Ciências, concepção de Ciência, tendências no ensino de Ciências, metodologia do ensino de Ciências, experimentação relacionadas ao fazer científico bem como a elaboração de projetos de ensino nesta área), além do ensino de conteúdos trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso implica numa maior possibilidade de capacitação desse profissional para ensinar Ciências aos alunos da educação infantil (mesmo que com menor ênfase à essa modalidade) e aos da educação básica na intenção de articular essa disciplina científica de forma a adaptá-la metodologicamente para

fins pedagógicos. Vale ressaltar, que seria de grande valia que essa disciplina fosse apresentada aos alunos do curso de Pedagogia de forma interdisciplinar, não como uma unidade separada do todo.

Mas o que percebe-se, entre os professores de Ciências, é uma sensação de desassossego, ou até de frustrações ao comprovar o insucesso mesmo diante de muitos esforços. O professor precisa estar preparado para os desafios do mundo contemporâneo, sobretudo com as mudanças bruscas do sujeito social motivadas pelo surgimento das novas tecnologias e pelos efeitos da economia que sempre acabará influenciando a sala de aula e conseqüentemente, sua formação, pois traz mudanças no perfil desses profissionais da educação afetando sobretudo, os pedagogos, que são profissionais polivalentes responsáveis pelo ensino de várias outras disciplinas. Em suma, este tem que dominar vários conteúdos e ensiná-los, mas sem se especializar ou se aprofundar em nenhum deles para ministrar suas aulas.

Foram aplicados e respondidos vinte e seis (26) na IES “A” e vinte (20) da Instituição “B”. Sendo que a totalidade dos graduandos em pedagogia foram do sexo Feminino 96,2 % da Instituição A e 100% da Instituição B. Há predomínio de mulheres ocupando os cargos na educação básica, na educação infantil quase a totalidade dos professores são mulheres com 98%, no ensino fundamental a proporção é de 88,3% (GATTI & BARRETO, 2009). Já no Ensino Médio em nível nacional essa proporção diminui, mas continua prevalecendo o sexo feminino de acordo com os dados divulgados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (BRASIL, 2009) o número de professoras nesse nível de ensino há dois anos correspondia a 64,08% do total de professores.

Para melhorar a formação dos futuros professores é necessário que todos os docentes que atuem nos cursos de licenciatura, além de trabalharem a diversidade e/ou especificidade de conteúdos de sua disciplina, estejam atentos que estão formando professores que irão atuar, em sua maioria, na Educação Básica, logo devem auxiliá-los em estratégias e metodologias mais adequadas na promoção do ensino e aprendizagem nos diversos níveis educacionais que irão atuar. É importante o reconhecimento da relevância do trabalho coletivo para a melhoria do processo educativo, e que todo o processo de formação é permeado por desafios, questionamentos e reflexões, pois é impossível ser realizado de forma individualizada, havendo a necessidade de participação coletiva dos professores e gestores, sendo estes últimos os que irão fazer a mediação da ação pedagógica, envolvendo todos num processo de construção e reconstrução dos saberes e das aprendizagens.

Verificou-se, nas duas IES estudadas, que os professores formadores de professores ficam presos à maior utilização da sala de aula, não utilizando espaços não convencionais de ensino e aprendizagem, e fazem poucas relações do ensino de Ciências com o cotidiano e com as demais disciplinas que estes futuros pro-

fessores, por serem polivalentes, irão utilizar. Para Xavier & Fernandes (2008) se prender dentro das quatro paredes da sala de aula, é deixar de desvendar e desvelar espaços extra-sala de aula e até mesmo extra-escolar, é empobrecer, rotinizar, minimizar as trocas e saberes entre os sujeitos presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Os graduandos ao serem indagados sobre o que falta para melhorar as aulas de ensino de Ciências e conseqüentemente sua formação, nas duas IES a resposta mais representativa (com 40% das respostas das IES “A” e 57,6% da “B”) foi a utilização de aulas mais interessantes com diferentes recursos didáticos como filmes, experimentos, visitas, etc. Seguido da necessidade de maior capacitação e motivação por parte dos docentes (com 46,7% das respostas das IES “A” e 15,2% da “B”).

Foram entrevistadas duas docentes responsáveis pelas disciplinas de Ensino de Ciências, uma de cada IES estudada. Ao confrontar os dados das entrevistas realizadas com as duas docentes, verifica-se que a docente de uma IES pesquisada é pedagoga e não realizou nenhum curso de formação continuada na área de ensino de Ciências. Enquanto a docente de outra IES é Bióloga, com especialização em Educação infantil, e mestrado em Educação.

Uma delas não é efetiva e disse que não escolhe as disciplinas que irá ministrar, sempre fica com as que sobram, porém já ministra essa disciplina há vários anos e sente-se bem em trabalhar com ela. Contudo, relata que não teve subsídios sólidos em sua formação para trabalhar com essa disciplina, e que nos últimos anos não realizou pesquisas científicas. Relata que a ementa da disciplina é complicada e que não encontra material didático mais atualizado para trabalhar os conteúdos. Relata que a disciplina de ensino de Ciências não consegue preparar os pedagogos para atuarem na prática diária na sala de aula, que é apenas um início “aponta os caminhos” que cada um depois terá que estudar e buscar soluções para os possíveis obstáculos que encontrará. Relata que a disciplina de Ciências possui uma carga de dez horas práticas, e nessas horas práticas os graduandos elaboram micro aulas e análise de livros didáticos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Já a outra docente é recém efetiva, e disse ter solicitado trabalhar com a disciplina de ensino de Ciências, por ser foco de seu interesse desde sua formação inicial, pois mesmo sendo Bióloga, sempre trabalhou com a Educação Infantil, mesmo não sendo o foco de atuação dos professores de Biologia, os quais atuam no Ensino Fundamental II e Médio, contudo sempre percebia que nos projetos de pesquisa e extensão relacionados ao ensino de Ciências, o Pedagogo precisava do apoio do Biólogo. Essas parcerias sempre estiveram presentes em sua vida, assim como fez especialização em Educação Infantil, mestrado em Educação com pesquisa em ensino de Ciências na Educação Infantil e continua com pro-

jetos de Pesquisa e Extensão nesse nível de ensino, e busca o doutoramento em Educação com projeto de pesquisa em Ensino de Ciências na Educação Infantil. Segundo essa docente sua formação inicial não foi suficiente para trabalhar com a disciplina, contudo lhe mostrou caminhos, e no mestrado sentiu-se mais empoderada em trabalhar com a didática e as metodologias de ensino. Outro fator que julga ter sido relevante em seu processo formativo foi a constante e contínua relação com as escolas de Educação Básica, que permanece e estimula sempre seus alunos a terem. Diz sempre despertar e ensinar aos futuros professores a instigar a curiosidade e investigação em seus alunos, e finaliza essa questão dizendo que “nenhuma formação é suficiente, nenhum professor pode parar de estudar”. Assim, considera que sua formação tenha sido suficiente para despertar seu interesse pela disciplina, pra fazê-la pensar nas questões mais problemáticas do ensino de Ciências, em metodologias, inclusive nos próprios fundamentos, e esse processo é importante em sua formação continuada e em serviço.

Sobre sua prática pedagógica com a disciplina de ensino de Ciências, diz que não trabalha só específico com o ensino de Ciências, mas trabalha sobre o currículo de Ciências, e ao trabalhar o histórico do Currículo de Ciências insere os processos históricos da Educação Científica e as influências desses processos no currículo de Ciências, sempre recorre aos referenciais e aos parâmetros curriculares. Também trabalha com técnicas de experimentação e ensino investigativo nas metodologias, sobre concepções de aprendizagem das crianças no ensino de Ciências. Segundo ela, não tem como não encontrar dificuldades em ministrar a disciplina, elas sempre aparecem, ainda mais por ser a primeira vez que ministra a disciplina, contudo sempre busca contornar as dificuldades com estudos aprofundados e quando indagada sobre a capacidade da disciplina em formar os futuros professores para atuarem no ensino de ensino de Ciências, disse que a carga horária é pequena contudo esta comprometida com uma formação crítica e deixa esse sentido sempre em seus alunos, pois assim conseguirão enxergar e resolver os problemas que encontrarão no ensino de Ciências.

Considerações finais

Compreendemos e ressaltamos que para ser um professor de Ciências dos anos iniciais nos dias de hoje, é necessário passar pela formação oferecida em nível superior, neste caso, pelo curso de Pedagogia. Mas, é necessário reafirmar que o grande desafio do professor é despertar a curiosidade e essa capacidade do aluno para aprender Ciências. É necessário que essa sua formação lhe forneça condições para que o mesmo tenha sucesso em sua atuação docente, e para isso a formação docente em nosso país precisa ser melhorada em vários aspectos. Assunto esse que não poderia ser esgotado e nem respondido neste estudo, mas

ressaltamos que o curso de Pedagogia, ainda, se caracteriza como o espaço privilegiado para a formação do professor dos anos iniciais, e assim sendo, precisa assumir a complexidade de formar professores polivalentes com todas as problemáticas enfrentadas na formação docente.

Pelas análises dos questionários aplicados aos acadêmicos dos cursos de Pedagogia pesquisados, essa formação acaba por não garantir uma efetiva preparação para a atuação desses profissionais no Ensino de ciências, talvez devido ao imenso conjunto de eixos que cercam as várias áreas de habilitações desse pedagogo (sua polivalência), deixando de atender às necessidades mais particulares daqueles “habilitados” a ministrarem as aulas de Ciências na Educação Básica. Assim, observar-se que o processo formativo é insuficiente para conseguir empoderar o Pedagogo sobre os aspectos da Ciências, deixando de atender às necessidades mais particulares e específicas do ensino de Ciências na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 136p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Resolução CNE/ CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. p. 47-51

DUCATTI-SILVA, K.C. **A formação no curso de Pedagogia para o ensino de ciências nas séries iniciais**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP. 2005.

- FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009, p. 71-80.
- FREITAS, H.C.L. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.
- GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**; tradução de ROSA, Ernani F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- OVIGLI, D. F. B.; BERTUCCI, M. C. S. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 194-209, jul. 2009.
- VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas**. Tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre, 1996.
- _____. “Currículo e telemática”. In: MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. (Orgs.), **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**, Porto: Porto, 2002.
- _____. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**. v. 8, n. 15, 2004.
- XAVIER, O.S.; FERNANDES, R. C. A. **A Aula em Espaços Não-Convencionais**. In: VEIGA, I. P. A. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. Campinas: Papirus Editora. 2008.

Biografia e formação: narrativas de uma aluna do ensino superior UFG-Catalão

Wolney Honório Filho¹

Renata Cristine Santos Vaz²

Resumo: Este artigo é fruto de uma pesquisa sobre memórias, histórias de vida e formação de alunos e alunas da graduação e pós-graduação, na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, especialmente alunas da graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDUC. Trata-se de um estudo sobre um memorial de formação de uma aluna do PPGEDUC, cujo objetivo foi analisar as perspectivas de formação da mesma, tendo em vista sua escolarização, desde o ensino fundamental. Utilizamos como referencial teórico-metodológico as Pesquisas (Auto)Biográficas. A metodologia desenvolvida foi uma leitura transversal para análise do relato de formação de uma aluna, colhido em 2016. Buscamos categorias, tais como: percursos de escolarização, vivências consideradas formadoras, a relação com a família, modos de construção identitária. Como resultados percebemos que a formação é um complexo de entrecruzamento de convivência com a família, escola e outras instituições.

Palavras-chave: Biografia, Formação, Narrativa

-
- 1 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, docente da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC). Contato: whonoriof@gmail.com
 - 2 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: renatacsvaz@gmail.com

Introdução

“Vamos bordando a nossa vida,
sem conhecer por inteiro o risco;
representamos o nosso papel,
sem conhecer por inteiro a peça.
De vez em quando,
voltamos a olhar para o bordado
já feito e sob ele desvendamos
o risco desconhecido;
ou para as cenas já representadas,
e lemos o texto, antes ignorado.”
(SOARES, 1991, p. 28)

Este texto é fruto de uma pesquisa sobre memórias³, histórias de vida e formação de alunos e alunas da graduação e pós-graduação, na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, especialmente alunas da graduação em pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDUC⁴. Trata-se de uma análise de um memorial de formação de uma aluna do PPGEDUC⁵, cujo objetivo foi analisar as perspectivas de formação da mesma, tendo em vista sua escolarização, desde o ensino fundamental.

Enfrentar o “desafio biográfico” que é “falar de si, de refletir sobre si mesmo, de fabricar uma história de si” como afirma Passeggi (2016, p. 71), coloca a aluna frente a frente à história da sua vida: um passado, no caso escolar, de múltiplos significados, e, um futuro, mediado pela narrativa presente, composto por interrogações e projetos. Conforme Pollak (1992, p. 204):

Ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referências aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros.

3 Projeto “Memória viva: produção de novas fontes históricas sobre a cultura educacional e a Formação de Professores no Sudeste goiano”.

4 Um exemplo dessa produção pode ser visto em (MACHADO e HONORIO FILHO, 2016).

5 A produção do memorial foi realizada como trabalho final da disciplina “Cultura e memória de processos formativos”, oferecida no primeiro semestre de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFG-Catalão. A orientação é que a produção do memorial deve conter uma introdução teórico metodológica, um capítulo sobre as lembranças do ensino fundamental e médio e outro sobre o ensino superior.

Este memorial de formação reúne lembranças e emoções e evidencia um “pertencimento” às instituições de ensino nas quais a aluna se formou (escola e universidade) e a “identificação” com os professores(as) enquanto profissionais e pessoas que foram e são (POLLAK, 1992).

Para Halbwachs (2003, p. 91):

[...] a lembrança é uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada. Claro, se pela memória somos remetidos ao contato direto com algumas de nossas antigas impressões, por definição a lembrança se distinguiria dessas ideias mais ou menos precisas que a nossa reflexão, auxiliada por narrativas, testemunhos e confidências dos outros, nos permite fazer de como teria sido o nosso passado.

Halbwachs (2003, p. 69) destaca ainda que “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes”. A partir dessas considerações, compreendemos que a perspectiva presente no memorial de formação pode revelar um contexto no qual a realidade vivida e sentida se amplia para compor uma memória coletiva.

Consideramos a escrita do memorial como um momento de atribuir um novo sentido às aprendizagens que “[...] se fazem em todos os ambientes nos mais diversos aspectos da vida” (PASSEGGI, 2016, p. 75).

Metodologia/procedimentos utilizados

Buscamos explorar uma metodologia qualitativa, com a estratégia de colhimento de uma narrativa autobiográfica, o que chamamos de memorial de formação. O indivíduo não vive uma única realidade. E as revive, intensamente, quando as narra. A fertilidade das histórias de vidas, abrindo janelas para essa concepção múltipla da experiência individual se evidencia. Josso diz:

Parece-me que a história de vida, como projeto dos pesquisadores e dos autores, poderia ser qualificada como *a referência das tomadas de posição e dos processos-projetos de formação do nosso estar-no-mundo singular/plural por meio da exploração pluridisciplinar, ou para alguns transdisciplinar, e da sua complexidade biográfica*. (2004, p. 29. Grifos da autora)

A autora explora essa fecundidade da formação do ponto de vista do aprendiz:

Pensar a formação do ponto de vista do aprendiz é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam. Em outras palavras, procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas (JOSSO, 2004, p. 38).

A complexidade biográfica delinea transações e interações do indivíduo com o seu meio. Conhecer o percurso nada linear da vida de um indivíduo significa também interagir com o seu tempo histórico. Ferrarotti nos diz que:

nessa perspectiva epistemológica, uma biografia não interessa ao sociólogo enquanto seção ou corte vertical ou horizontal de um sistema social que sintetizaria sob a forma de atos individuais, mas sim enquanto exemplo significativo de certos aspectos do social que uma análise estrutural já terá estudado de maneira exaustiva (2010, p. 38).

As narrativas, sejam elas produzidas por intenção pessoal, colocando num diário suas impressões, memórias e lembranças, sejam provocadas por um interlocutor, entrevistador, produzem relatos individuais, mas com expressão fortemente social, contextual, histórica.

o trabalho biográfico não é um remoer do passado, mas uma reconfiguração do presente e do futuro graças a esse olhar retrospectivo de um lado e, de outro lado, ao fato de que cada evento ou contexto singular remete imediatamente para referenciais coletivos, quer se seja consciente disso ou não (JOSSO, 2006, p. 11).

Assim, ao tomarmos o memorial de formação, buscamos categorias, tais como: percursos de escolarização, vivências consideradas formadoras, a relação com a família, modos de construção identitária.

Discussão e resultados

vamos aqui fazer uso do memorial de formação para refletirmos sobre quatro categorias que consideramos importante no processo de formação do aluno:

percursos de escolarização, vivências consideradas formadoras, a relação com a família, modos de construção identitária.

Percursos de escolarização

Ao tratar do seu percurso de escolarização, Vaz (2016), inicialmente indaga se suas lembranças são realmente suas, ou representações elaboradas a partir do que a contaram de sua história vida, ou seja, seria uma “memória tomada de empréstimo?” (HALBWACHS, 2003). A aluna abre uma interrogação, própria da prática de auto-reflexão. Problematisa, por exemplo, a relação entre lembrar fatos escolares e relacioná-los com teorias e concepções pedagógicas que balizaram o cotidiano das instituições escolares onde estudou.

Conforme Bolívar (2002, p. 180) “embora os relatos de vida sempre façam referência à singularidade de uma vida, eles refletem a coletividade social de que se trate”. Mas, os relatos não são apenas razão, eles carregam emoções, que balizam o que narrar, distanciando-se de uma descrição do que aconteceu e aproximando-se de uma interpretação do vivido (SOARES, 1991). Neste sentido, intuitivos, é que a singularidade de uma vida se conecta com uma coletividade social.

Vaz (2016), ao descrever suas experiências escolares do ensino fundamental traça um relato de cada uma das oito séries iniciais. Destaca o primeiro dia de aula:

dia tão esperado! Na foto, no jardim de casa, estou eu de óculos redondinhos; uniforme jardineira azul com saia de preguinhas e camisa branca com mangas afadinhas, costurado por minha mãe; lancheira com suco, bolachas e uma fruta; na mochila cadernos encapados e margeados e o lugar reservado para guardar a cartilha!

Estar bem arrumada pressupõe-se estar preparada para os novos desafios escolares. Instituição desconhecida para a criança, mas lugar de aprendizagem e novas relações sociais, a entrada na Escola é tomada como um rito de passagem, o qual, para a criança, leva significados para o resto da vida.

Outras recordações destacadas: o boletim, onde se explicita o resultado do esforço de estudar; a troca de professoras no final de uma série e início de outra; a braveza das professoras, que podiam até utilizar das régua para disciplinar seus alunos; a diferença entre estudar pela manhã ou à tarde; o crescimento do número de professores, na progressão da primeira para a oitava série; os apelidos, que hoje em dia poderiam ser considerados de “bullying”, que os colegas insistiam em colocar uns nos outros; festas escolares e o primeiro amor, entre outros.

Vaz (2016) se considera que era diferente dos colegas, pois valorizava, na época, e, podemos dizer, a partir do seu memorial, continua valorizando a educação, a escola como agente de mudança social (SOARES, 1991). Lembra que sua inspiração veio de dentro de casa, das tias-madrinhas, “que por muitos anos exerceram a docência e atuaram na gestão (direção, secretaria e coordenação pedagógica)”, da própria mãe, “que apesar de não ser professora atuou muitas vezes como professora substituta”, e outra figura, uma prima, companheira de todas as horas.

Vaz (2016) enfrenta, no final do Ensino Fundamental, o dilema entre cursar o Magistério ou o Colegial. Mas, para sua decepção, naquele ano não mais poderia fazer esta escolha, já que o Colégio estava encerrando as turmas de formação de professores em nível médio, atendendo a exigência da Lei 9394/96 e do Decreto 3.276, de 6/12/99 que reservou “exclusivamente aos cursos normais superiores a tarefa de preparar professores para a educação infantil e para as séries iniciais da escola fundamental (TANURI, 2000, p. 86).

No ensino médio, ela destaca o novo universo que se abriu com as possibilidades com a Literatura brasileira: “assistimos filmes, encenamos teatros, declamamos poesias, visitamos feiras de livros... uma infinidade de experiências”. E ainda indaga: “Isso é excelente, não é mesmo?! Em que lugar ou por qual motivação esses alunos teriam conhecimento dessas obras a não ser na escola?”.

Ela realça também características gerais do ensino médio como o acesso a conhecimentos científicos, traduzidos por disciplinas como a Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia. O aprendizado do Inglês com música, outra língua para se conhecer outras culturas.

A Educação Física, por sua vez, “acontecia no horário de aula e os outros professores sempre reclamavam pelo fato de retornarmos da quadra muito suados e agitados”. Mas, permanecia a metodologia do “Rola Bola”, ou seja, geralmente futsal para os meninos e handebol para as meninas.

Acredita Vaz (2016) que seu destino, ao final do Ensino Médio, era a Universidade Federal de Goiás – *Campus* Catalão:

Eu sabia que queria ser Professora. Geografia e História... fora de cogitação! Porque nunca pensei em Letras ou Pedagogia? Não consigo responder esta questão! Entre Ciências da Computação ou Educação Física, que eram os dois cursos mais concorridos (de cinco a seis candidatos por vaga no ano de 2005), o envolvimento com o esporte, sem dúvida, pendeu na balança.

Em 2005 ela é aprovada em primeiro lugar para o Curso de Educação Física. Entusiasmada por estar no Ensino Superior, a menina estudiosa do Ensino fundamental e Médio tem suas primeiras decepções: não passou a conviver com pessoas que

estudavam por que queriam. A maioria dos colegas e das colegas escolheram o curso por falta de opção e, na primeira oportunidade, dedicaram-se a outras carreiras.

Mas, ilustra que o Ensino Superior trouxe, através da convivência com outras professoras, o tripé que sustenta a Universidade: ensino, pesquisa e extensão. Dentre as diversas possibilidades que foram apresentadas ao longo do curso, ela, sonhadora em ser professora, direcionou a atenção para as disciplinas pedagógicas, “pois só via uma possibilidade de atuação: a Educação Física Escolar”.

O investimento no curso de Educação Física a fez também desinvestir no esporte, a partir do momento que começou a “problematizar as questões da espetacularização do esporte, o esporte de alto rendimento e as questões de gênero nas aulas de Educação Física”. Ela colocou em cheque a vivência como “atleta” no voleibol, e focou no pedagógico.

Em 2012 inicia o curso de Pedagogia, “seria o “passo atrás” que todas as pessoas do meu convívio denunciavam”. A família indagava o porquê de mais uma graduação e não um mestrado. “Mas, a Pedagogia representava para mim uma nova chance de entender e viver a universidade. Era também a oportunidade para aprender sobre os métodos de alfabetização e, quem sabe, sobre a alfabetização de crianças com necessidades educacionais especiais. Era isso o que eu precisava e queria”.

A realidade das alunas no Curso de Pedagogia não fora diferente do de Educação Física. Havia um alto índice de reprovação, aliado a colegas que não liam os textos, tinham dificuldades de leitura e escrita, além de não estudarem. Daí nasceu a ideia do Trabalho Final de Curso (TCC), sobre as histórias de leitura de alunas de pedagogia: “foi minha primeira aproximação com as histórias de vida, não como metodologia de pesquisa, mas como consequência da opção pela entrevista como instrumento de coleta de dados”. E ela indaga: “como professores que não leem (muito pouco por tarefa, menos ainda por gosto) irão formar alunos leitores?”.

Findo o curso de Pedagogia, coloca-se em questão a ida ou não para a escola fundamental para trabalhar. Josso (2004) nos alerta que a perspectiva dos formandos, graduados, são diferentes entre si. Mas, conforme Bolívar, nosso desenvolvimento profissional é indissociável da nossa trajetória biográfica (BOLÍVAR, 2002). Não caberia a Vaz (2016), certamente, fazer uma terceira graduação. “Queria mesmo era passar num concurso público federal! Ou, talvez, estadual... Ou, quem sabe, até municipal... Muitas tentativas, muitas frustrações”. Sua opção foi a seleção pelo Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão.

Vivências consideradas formadoras

Soares afirma que “[...] o *memorial* só é possível a quem tem um passado acadêmico para contar [...]” (SOARES, 1991, p. 25, grifos da autora). Ao comentar

sobre seu *Currículo Lattes*, Vaz (2016) faz um balanço de sua trajetória formativa, apontando uma diversidade de eventos que participou, poucas produções e, em áreas muito diferentes, experiências profissionais diversificadas: “não verticalizei meus estudos e por um tempo considerei isto um erro. Neste momento compreendo que foram as circunstâncias, já que todo problema real que me inquietava se tornou objeto de estudo sistemático”.

Ainda, segundo Soares: “[...] a história de uma vida acadêmica e das ideologias que a foram informando se faz pela história do que se leu, ao lado da história do que se escreveu e da história do que se ensinou”. (SOARES, 1991, p. 70). A autora está se referindo à produção do memorial. Mas, isso é indicativo para pensarmos nas histórias de vida de sujeitos da educação, tais como professores, alunos ou técnicos administrativos. Ou seja, o que os alunos leram, escreverem, trabalhos escolares e acadêmicos que realizaram, experiências de pesquisa e extensão universitárias foram/são formadoras do alunado. Passeggi (2016, p. 77) afirma que toda aprendizagem é autobiográfica e “o conhecimento é autoconhecimento ou não é conhecimento do qual podemos dispor”. Ele desloca o sujeito de si mesmo e o faz indagar: como cheguei a ser quem eu sou? Como diria Josso (2004, p. 205): “este *eu* aparentemente permanente muda de identidade e nele habitam vários ao mesmo tempo”.

Com uma dose de ironia, Vaz (2016) pergunta: “Onde era para eu chegar mesmo? Ah, é! Ainda estou no caminho”.

A relação com a família

Neste modelo de produção acadêmica, a família é conteúdo recorrente nas histórias de vida. Chega-se a escrever, conforme o faz Vaz (2016), que “desde que eu estava na barriga da minha mãe eu ouvia histórias. Disso eu não me lembro. Segundo ela, contava e lia histórias daquela coleção incrível de capa dura vermelha com os melhores contos dos Irmãos Grimm, Andersen e Perrault”. A mãe não é realçada apenas como quem cuidou, mas quem contava “histórias, misturava os personagens, inventava uns finais engraçados”.

Nas lembranças de família aparecem também tias, primas, brinquedos preferidos, tais como livros, revistas, gibis, papel, canetas, canetinhas, lápis de cor, quadro de giz, bonecas. No seio familiar de Vaz (2016) tinha também “o “Bai-xinho”, meu amigo imaginário, que depois também se tornou amigo dos meus irmãos mais novos”. Todos, inclusive os irmãos mais novos, eram personagens de suas salas de aula imaginárias, para quem podia dar aula, quando brincava de “escolinha”, sonhando em ser professora.

Aparece também a influência da avó, que dizia que ela tinha que ser “moça prendada”, para poder casar um dia.

O primeiro livro que eu li (disso eu nunca me esqueço) foi “O Pequeno Príncipe” de Saint-Exupéry. Uma edição de 1975, presente da minha madrinha, que às vezes carrego na bolsa, leio e releio suas páginas desbotadas, rabiscadas, desfolhando. Parece meu primeiro caderno do “prézinho”, mas este fica mais bem guardado, vejo só de vez em quando.

Acompanhar a irmã mais nova à escola, com 15 anos de idade, a oportunizou também ser ajudante de sala: “às vezes até substituía na turminha do pré, era pura diversão!”.

Para Vaz (2016) o território familiar foi lugar de vivências sociais, onde se deu o início às primeiras letras, bem como lugar de ouvir que o saber “é a riqueza que nenhum ladrão pode roubar”.

Modos de construção identitária

Conforme Moita (2007, p. 116), “só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”. A cada experiência contada, escrita, relatada, vamos dando um contorno à nossa identidade, à nossa subjetividade (JOSSO, 2010). Percebe-se com isso que mais do que falar sobre identidade, ao escrever seu memorial o sujeito está a falar em processo identitário, pois a identidade é um lugar de lutas e conflitos (NÓVOA, 1992).

No terceiro ano do Ensino Médio, Vaz (2016) teve sua primeira experiência de trabalho em uma “escola particular”.

Funcionava em uma casa onde duas professoras faziam atendimento individualizado: aulas particulares ou de reforço. Tinham as carteiras de braço, cadeiras e mesas, quadros brancos nas paredes e muitos livros. Eu atendia o telefone e cuidava da agenda. Também era de minha responsabilidade a limpeza do local. Nem me lembro quanto era o salário, era um contrato informal, somente um acordo. Por isso passei a estudar no período noturno. Aí não tinha mais Educação Física, nem Inglês com música, nem Literatura, nem nada...

Iniciou-se ali uma intensificação, assim o podemos dizer, da ideia de se tornar professora, uma identidade perseguida desde a infância. Estudar e trabalhar passa a ser comum tanto na vida da aluna, como da de outros colegas, da mesma idade e que cursavam o Ensino Médio.

Fazer duas graduações e em seguida entrar para o mestrado pode ser considerado também um modo de construção identitária de Vaz (2016). Isso pode ser percebido ao narrar-se leitora:

Ler livro, revista, ler filme legendado, ler letra de música, ler imagens, ler sinais, ler nas entrelinhas... ler para estudar, ler para esperar, ler para saber, ler para aprender, ler para esquecer, ler para lembrar, ler para viajar, ler para descansar, ler para aproveitar, ler... Esta sou eu: leitora.

Mas, ela também experimentou ser professora, antes do mestrado. Professora de Educação Física, cujas experiências foram “traumatizantes”, conforme ela mesma, em escolas particulares, turmas de segunda fase do ensino fundamental e ensino médio. Mas, as experiências com Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram de outro sabor.

Ela atuou também como Professora Apoio, acompanhando três crianças com necessidades especiais em uma turma de alfabetização. “Em seguida, por seis meses ou menos tempo, atuei como professora de apoio de um aluno do sexto ano do Ensino Fundamental”. Enfrentou, com isso, hostilidades com os colegas, os quais consideravam insano trabalhar com inclusão no início da carreira. A função de Professor Apoio em muitas escolas estava ocupada por professores em final de carreira, aguardando a aposentadoria. Têm-se aí mais uma decepção com a carreira. Mas, não é suficiente para desistir da mesma.

A experiência de um contrato de prestação de serviços para a Prefeitura Municipal de Catalão, onde assumiu a regência de uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental, aliada às outras experiências docentes, ela diz ter tido a certeza de que precisava fazer algo que a assegurasse na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, “já que não consegui consolidar o meu perfil de atuação na Educação Física, especialmente na segunda fase do Ensino Fundamental e nem no Ensino Médio, além das decepções com a Educação Especial”. Isso foi motivo para se inscrever no Edital para Preenchimento de Vagas como Portadora de Diploma para o Curso de Pedagogia.

A construção da identidade envolve a relação que o sujeito estabelece com outros sujeitos, com instituições. Dubar nos diz que

A identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e definições.

A identidade é produto das sucessivas socializações [...] Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Por ter se tornado um bem raro, o **emprego** condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a **formação** intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do período escolar. (DUBAR, 2005, s/p, grifos do autor).

Não existia, certamente, a identidade de professora em Vaz (2016), quando, ainda criança, projetou ser professora. Isso foi um processo, inclusive matizado por descrença, decepções, pessimismo.

Considerações finais

o memorial de formação não pode ser lido semelhantemente ao que temos hoje, na academia, que é o *Currículo Lattes*. No memorial ocorre a “ressignificação dos saberes conceituais, práticos e identitários”. (PASSEGGI, 2000, p. 14). O autor inscreve ali sua própria história. Ele também se descobre como um eu-narrador que coincide com a autoconsciência das transformações de suas práticas. Outro elemento é a conclusão do memorial que coincide com a apropriação de uma nova identidade. Por fim, encontram-se os ideais humanísticos e éticos, revelando um ser humano satisfeito consigo (Idem).

Mas, o que não está registrado também diz algo a respeito da pessoa que escreve o memorial. Assim o afirma Lopes (1991, p. 13) na introdução da obra “Metamemória – memórias” de Magda Soares: “[...] as biografias valem tanto pelo que contam quanto pelos seus silêncios e lacunas”.

Optamos, nesta pesquisa, em analisar o que está registrado, fazendo quatro recortes: percursos de escolarização, vivências consideradas formadoras, a relação com a família, modos de construção identitária. Verificamos que a formação é um processo permanente na vida do estudante e depende de um contínuo investimento do mesmo. Vaz (2016) nos diz que

Mais que um exercício de escrita, um grande esforço de pensamento e sentimento. Montar um quebra-cabeça de cinco mil peças, pode ser uma atividade árdua, temos vontade de desistir às vezes; ao persistirmos podemos enfrentar momentos de tédio e estresse e outros momentos de divertimento e bem-estar; ao final, sem mais surpresas, estará completada a imagem que buscávamos ao juntar aquelas peças. Mas, nossa história de vida nunca será esse quebra-cabeça. Nossas lembranças não são peças

que se encaixam perfeitamente e ao reuni-las não teremos um quadro completo e previsível de nós mesmos!

Talvez tenhamos mais interrogações do que respostas. Porém, “o trabalho biográfico é, sem dúvida, um dos meios à nossa disposição para nos manter em contato com a nossa totalidade [...]” (JOSSO, 2004, p. 136).

A escola e a família preenchem boa parte da vida de uma pessoa. São instituições que demandam memórias formativas. Quando entrecruzadas, nos mostram a fertilidade e a complexidade das narrativas autobiográficas. É o mundo visto pelo sujeito, em permanente construção, ou reconstruções.

Referências

- BOLÍVAR, A. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola.** Bauru, SP: EDUSC, 2002, 236p. (Coleção Educar).
- DUBAR, C. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs.). **O Método (Auto) biográfico e a Formação.** Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010; pp. 31-57.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2003. p. 222.
- JOSSO, M. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Prefácio. In: SOUZA, E.C. & ABRAHÃO, M.H.M.B. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre; Salvador: EDIPUCRS/ UNEB, 2006.
- MACHADO, C.; HONÓRIO FILHO, W. Memorial e formação de professores: histórias da região sudeste do Estado de Goiás. In: **Anais do VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica: Narrativas (auto)biográficas: conhecimentos, experiências e sentidos.** Cuiabá: CRV, 2016. v. 1. p. 1-14.
- MOITA, M. da C. **Percursos de Formação e de Transformação (Orgs.) Vidas de Professores,** Porto: Porto Ed., 2007.

NÓVOA, A. (Org.). **A formação de professores e a profissão docente: Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: **CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL**, 3. 2000. Anais. Campinas, Disponível em: < <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc> >. Acesso em: 28 jun. 2015.

_____. Narrativas da Experiência na Pesquisa-Formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. In: **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, jan./abr. 2016, p. 67-86

POLLAK, M. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212

SOARES, M. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991. 124p. (Educação contemporânea. Memória da educação)

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. p. 61-193

Fonte documental

VAZ, R. C. S. **Memorial de formação: “Espelho, espelho meu...” quem sou EU?**. Trabalho final da disciplina “Cultura e memória de processos formativos”, oferecida no primeiro semestre de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFG-Catalão. 2016.

Educação, desenvolvimento e deficiência: contribuições de Suchodolski e Vigotski

Paula Fernandes de Assis
Crivello Neves¹

Dulcéria Tartuci²

Resumo: Este trabalho intenta discutir sobre a fundamentação teórica da pesquisa de mestrado em andamento que tem como tema “A educação de crianças de 0 a 10 anos com transtorno do espectro autista (TEA)” tendo em vista a seguinte problemática: Quais as contribuições filosóficas de Suchodolski e Vigotski para a compreensão da educação, do desenvolvimento e da deficiência à luz da teoria marxista? O objetivo, portanto, é compreender as discussões filosóficas realizadas por Suchodolski e Vigotski em suas obras clássicas sobre a educação, desenvolvimento e deficiência tendo em vista os fundamentos marxistas destacados em suas teorias. Primeiramente discutiremos sobre alguns aspectos das correntes do pensamento pedagógico na história da educação ocidental ligada às transformações das relações de classe social na teoria marxista apresentado por Suchodolski (1976; 2002) e uma segunda parte sobre as implicações do método materialista dialético na compreensão do desenvolvimento humano e deficiência apresentada por Vigotski (2000; 2007). Observou-se a importância da contribuição dos autores e suas teorias para pensar uma educação mais humanizadora que problematize a questão da inclusão de crianças com deficiência, especialmente as com TEA.

Palavras-chave: Educação. Desenvolvimento. Deficiência

-
- 1 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista CAPES. Contato: paulacri-velloneves@gmail.com
 - 2 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, professora da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Neppin. Contato: dutartuci@brturbo.com.br

Introdução

Analizou-se a educação, o desenvolvimento e a deficiência a partir das contribuições de Suchodolski e Vigotski, tendo em vista a seguinte problemática: Quais as contribuições filosóficas de Suchodolski e Vigotski para a compreensão da educação, do desenvolvimento e da deficiência à luz da teoria marxista? O objetivo, portanto, é compreender as discussões filosóficas realizadas por Suchodolski e Vigotski em suas obras clássicas sobre a educação e o desenvolvimento tendo em vista os fundamentos marxistas destacados em suas teorias. Este estudo faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “A educação de crianças de 0 a 10 anos com transtorno do espectro autista (TEA)” que teve o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás com o parecer de número 1.658.300 e CAEE 56906216.6.0000.5083 e visa apresentar a compreensão da educação, do desenvolvimento e da deficiência.

Inicialmente discutiu-se o processo histórico e filosófico da razão humana e da ciência, na constituição da educação e do conhecimento com a utilização das teorias de alguns autores como Wolff (1996), Vernant (2011), Descartes (1996), Kant (1996), Durkheim (2013), que contribuíram com as discussões realizadas por mim nesse trabalho de forma a atingir meu objetivo em relação à compreensão da educação, do desenvolvimento e da deficiência.

A razão humana foi um tema central de discussão durante todo o processo histórico das relações sociais. O nascimento da razão na Grécia, juntamente com a origem da crise humana, marcaram uma nova ordem do saber ocidental, novo modo de validar os discursos, nova forma de conhecimento (WOLFF, 1996).

O desenvolvimento do pensamento moral e da reflexão política, social e educacional prosseguirá nessa linha em busca de uma verdade. A educação é a ativação das existências potenciais de cada um, a partir de uma formação total do homem por meio da Paideia. Os filósofos se interrogariam sobre a natureza do Ser e do Saber, acrescentando uma nova dimensão à história do pensamento humano (VERNANT, 2011).

Essa gênese da razão é reinterpretada na Idade Média a favor dos dogmas religiosos que se distanciam da razão instrumental moderna que iniciou em meados do século XVI. Uma forma de pensamento orientada com métodos e instrumentos determinados para investigação da natureza. A ciência moderna nasce para conhecer e dominar essa natureza.

René Descartes considerado fundador da filosofia moderna positivista elabora “regras” para conduzir a razão e procurar a verdade nas Ciências. (DESCARTES, 1996). Posteriormente pensadores como Kant (1996), Rousseau (1997), Durkheim (2013) entre outros, discutem sobre a natureza do homem e sua educação na sociedade. “O homem é a única criatura que tem de ser educada. Por educação compreendemos os cuidados (alimentação, subsistência), disciplina e instrução juntamente com a formação (...)” (KANT, 1996, p. 9).

Por meio do processo histórico da educação e pensamento pedagógico, percebeu-se que a sociedade e cada relação social particular são responsáveis por determinar funções que a educação tem como objetivo realizar. Prosseguiu-se a discussão a partir das contribuições de Suchodolski (1976; 2002) e Vigotski (2000; 2007) que dialogam em suas bases teóricas com os fundamentos e método marxista para pensar a educação, o desenvolvimento humano e a relação com a deficiência na sociedade atual.

Metodologia

Realizou-se um estudo bibliográfico das obras de autores que abordavam sobre a temática da educação, do desenvolvimento e da deficiência na perspectiva do materialismo dialético. A leitura, análise e interpretação dos trabalhos e documentos que tratam da temática da pesquisa seguiram as orientações de Severino (2007), considerando a etapa de preparação da unidade de leitura por meio da análise textual, seguindo-se a compreensão do tema e problema propostos por meio da análise temática, análise interpretativa até a síntese final. Para o autor “A discussão da problemática levantada pelo texto, bem como a reflexão a que ele conduz, devem levar o leitor a uma fase de elaboração pessoal ou síntese” (SEVERINO, 2007, p. 62). Essa etapa foi realizada como forma de aprofundar o estudo ao tema proposto, buscando discutir informações pertinentes ao desenvolvimento do processo da pesquisa em andamento.

No primeiro momento foi realizada uma análise sobre alguns aspectos das correntes do pensamento pedagógico na história da educação ocidental, seguindo a discussão no caminho da “Teoria marxista da educação” ligada às transformações das relações de classe social apresentado por Suchodolski (1976; 2002).

No segundo momento descreveram-se as implicações do método materialista dialético na compreensão do desenvolvimento humano em função das interações sociais e condições de vida a partir das discussões apresentadas por Vigotski (2000; 2007). Finalizou-se compreendendo a importância da contribuição dos autores e suas teorias para pensar uma educação mais humanizadora que embasou teoricamente a pesquisa, problematizando a questão da inclusão de crianças com TEA.

Discussão e resultados

Compreensão sobre a educação a partir das contribuições de Suchodolski

Bogdan Suchodolski (1903 - 1992) foi um filósofo e historiador polonês preocupado com a discussão sobre a ciência, a cultura, a vida social e a educação. Estudou a obra completa de Marx para defender os valores humanistas que acreditava, mas não foi bem aceito pelos marxistas ortodoxos. Desenvolveu uma

teoria educacional a partir das ideias de Marx. Para ele “(...) o homem é um ser criador e que o mundo é construído através do sucesso de nossas atividades criadoras. A nossa formação, que é vital para a educação, dá-se no enriquecimento de nossos próprios potenciais concretizados.” (SILVA, OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2013, p. 3).

Identificam em seus estudos da história pedagógica duas tendências fundamentais para compreensão desse processo educacional discutido na introdução desse trabalho. Para o autor há uma pedagogia baseada na essência do homem, uma doutrina mais antiga que assentou em uma concepção ideal do homem, por exemplo, mais racionalista em Platão e cristã em São Tomás de Aquino. E uma pedagogia baseada na existência do homem, mais tardia, perceptível principalmente em Rousseau e Kierkegaard, que toma o homem tal como é e não como deveria ser. (SUCHODOLSKI, 2002).

Para Suchodolski (2002) a solução desse conflito é muito conturbada, mas poderia ser a esperança do que muitos pensadores designaram como uma educação nova, preocupada com a criança e seu desenvolvimento. Porém, para além de pensar uma concepção particular do homem, um princípio destacado por alguns estudiosos seria a pedagogia social: “o ponto de partida era a ideia de que os conjuntos sociais são realidades fundamentais das quais deriva a vida individual” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 82).

Verificou-se, portanto, que o problema fundamental da essência e da existência não foi completamente resolvido, possui desdobramentos em várias fases do processo de constituição das correntes pedagógicas: “A pedagogia moderna caracteriza-se quer por uma tendência para identificar a vida individual à educação, quer por uma tendência para defender as posições tradicionais da pedagogia da essência.” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 95).

O que se identificou como contribuição foi pensar na verdade em uma educação que consiga superar as amarras de correntes pedagógicas voltadas somente para essência ou existência. Apesar das afinidades que sempre se integram a essas correntes, Suchodolski ressaltou uma educação virada para o futuro, na perspectiva de um sistema social à escala humana.

Embora Marx não tivesse ocupado diretamente da pedagogia, dos problemas da formação e educação, Suchodolski apresentou em suas obras questões importante que Marx discutiu juntamente com Engels sobre a sociedade, a cultura, a história e o homem que são ponto de partida para crítica a educação. Foi possível identificar que esse pensamento marxista pode ir ao encontro dessa educação virada para o futuro.

Tradicionalmente a educação ocuparia o lugar de adaptar a geração dos jovens às relações humanas estabelecidas na sociedade (DURKHEIM, 2013). Mas a educação deveria preparar para a criação de novas relações. No feudalismo o

destino não era determinado pela educação, mas pela origem. Já na sociedade capitalista os homens podem alcançar com “liberdade” uma posição através da sua formação. (SUCHODOLSKI, 1976).

A educação pode sim satisfazer as esperanças que são depositadas a ela, unindo-se as atividades revolucionárias do homem: “(...) Marx ensina como os homens podem criar novas relações materiais entre as pessoas pela sua acção revolucionária, mesmo apesar de serem eles próprios um produto das velhas relações (...)” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 17).

Marx travou uma luta política criticando a ordem social capitalista com uma classe dominante burguesa e outra trabalhadora. Para ele o pensamento humano e a educação deveriam ter como tarefa desmascarar esse mundo burguês e contribuir com a revolução que desenvolve a dignidade humana. Pensando nessa revolução Marx discutiu alguns aspectos para emancipação dos homens que seriam:

A formação da consciência do novo homem e a construção de uma nova ordem social, a superação das concepções religiosas e autoritárias e o domínio das classes feudal e burguesa, a crítica dos fundamentos da imaterialidade nos quais o homem se nega a si mesmo e à sua independência, e a crítica da própria ordem social que força as massas trabalhadoras a renunciar a uma vida digna e a subordinar-se ao poder (...). Partindo deste ponto de vista, a educação está indissoluvelmente ligada à transformação social que se consegue sob a direção do proletariado. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 27).

Marx observou todas essas relações estabelecidas na sociedade capitalista “(...) com olhos de homem social e determinou que o mundo não é absolutamente racional e não se subordina aos ideais humanos objetivos; muita luta é necessária para realizar tudo o que moral e historicamente é correto” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 23). Para Marx, libertar o homem constitui o principal problema da educação “(...) o mundo do capitalismo é um mundo desumanizado; a sua destruição liberta o homem oprimido, ajuda-o a reencontrar-se e oferecer-lhe todas as possibilidades para o seu total desenvolvimento. (...)” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 29).

A palavra educação na sociedade burguesa teriam dois significados: um como adaptação das relações existentes, afirmando à classe dominante os privilégios e vantagens e para classe oprimida as condições de exploração. Ou como arma de luta contra a opressão, como uma organização para pensar um futuro diferente. Com isso, foi preciso pensar em uma pedagogia materialista que considerasse as reais condições de vida: “isso leva a pedagogia a realizar investigações objectivas das condições de vida social dos homens, a investigar os processos de transformação destas relações através da atividade coletiva dos homens e somente em relação

a isto formular a questão da transformação do homem” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 62).

O desenvolvimento histórico está ligado a uma verdadeira educação com a participação do indivíduo. A teoria materialista de Marx ensinou que a educação desse homem participativo se dá pelo ambiente. Porém não como adaptação como muitos interpretam, mas como atividade humana de transformação deste ambiente. As diferenças dessas concepções se manifestam no novo pensamento para o desenvolvimento.

Suchodolski ainda discutiu sobre alguns problemas básicos sobre a ideologia. “Os homens, ao desenvolver por meio do trabalho a sua produção material, modificam deste modo as maneiras de pensar e produzem tipos diferentes de ideologias.” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 48). Importante pensar que a divisão do trabalho e as relações de classe são reprodutoras de certas ideologias daqueles que dominam o poder material e, portanto, o poder intelectual e aqueles destinados ao trabalho manual. “As classes que tem à sua disposição os meios para a produção material, dispõe simultaneamente dos meios de produção intelectual” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 53). Então, a educação pode-se realizar como um instrumento de fortalecimento do poder de uma classe sobre a outra, por propagar uma ideologia adequada somente a uns.

O ponto de partida seria a superação dessa forma de política educativa imposta nessa sociedade de classes. Para Marx essa superação seria o movimento revolucionário modificando as condições de vida, de trabalho e o próprio homem. O papel social da educação como formação do homem deveria ser para construção de novas relações sociais.

Para possíveis mudanças no olhar de um trabalho educativo como atividade social e política, fez-se necessário uma discussão mais pontual da forma como o homem desenvolve de maneira recíproca as relações sociais. O modelo de vida que se encontrava na sociedade nesse período vivido pelos autores estudados era insustentável do ponto de vista da formação humana. Nesta perspectiva, Vigostski propôs uma nova psicologia que pensasse no desenvolvimento de forma mais ampla, indo além de uma concepção individual, mas com a participação do outro o que ainda está muito presente nos estudos até hoje.

Compreensão sobre desenvolvimento e deficiência a partir das contribuições de Vigostski

Lev Semenovitch Vigotski (1896 – 1934) constituiu-se como estudioso e psicólogo muito novo, transformando-se em uma figura notável da jovem psicologia soviética. Seus esboços e anotações preliminares, já que morreu muito cedo, são hoje arquivos mundiais que deixaram o legado de algumas teses da teoria his-

tórico-cultural e a discussão do desenvolvimento do pensamento e linguagem. (PUZIREI, 2000).

Para Vygotsky a história tem o sentido de abordagem dialética geral das coisas e história no próprio sentido, isto é história do homem (VIGOTSKI, 2000). Portanto, o desenvolvimento psíquico humano é a junção do desenvolvimento natural e histórico-cultural.

Atualmente, a questão consiste em romper o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana. A palavra social, aplicada à nossa disciplina, possui um importante significado. Antes de mais nada, em seu sentido mais amplo, essa palavra indica que tudo o que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

A compreensão do processo de interiorização é muito importante para entender a contribuição da teoria de Vigotski. A passagem das formas sociais das relações entre as pessoas, para as formas individuais da atividade psíquica faz parte do processo de desenvolvimento humano. A questão da fala é um ponto importante discutido nessa relação:

(...) o problema da conduta verbalizada é o problema central de toda história do desenvolvimento cultural da criança. (...) Neste sentido, todo desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros, para si (veja o gesto indicativo – inicialmente apenas um movimento de agarrar mal sucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar) (...). Através dos outros constituímos-nos. (...) Este é o processo de constituição da personalidade. (...) Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

Compreendeu-se que a relação real entre as pessoas é posteriormente a relação entre as funções psicológicas superiores. “Evidentemente, a passagem de fora para dentro transforma o processo” (VIGOTSKI, 2000, p. 26). Para entender a essência do homem não como abstração individual, mas no conjunto das relações sociais Vigotski (2000, p. 27) cita Marx: “Paráfrase de Marx: a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que

se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura. Marx: sobre um homem como ‘genus’, aqui – sobre o indivíduo”.

A interação foi um ponto importante discutido por Vigotski pensando no ser em desenvolvimento. A apropriação da cultura é mediatizada, a educação tem uma função primordial na relação social e interação da criança e do jovem. Conhecendo essa cultura construída na história humana que é possível transformar a realidade, pensando no futuro, como discutido anteriormente com Suchodolski.

A natureza social das funções psíquicas superiores foi o objeto de estudo do Vigotski. Para ele (2000, p. 29) “(...) O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização de funções sociais - transformação das relações sociais em funções psicológicas superiores (...)”. A questão certa a fazer ao observar a socialização de uma criança, por exemplo, não é como ela se comporta no coletivo, mas “(...) nós perguntarmos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores?” (VIGOSTSKI, 2000, p. 29).

De acordo com o psicólogo soviético não é do raciocínio que nasce a discussão, mas da discussão nasce a reflexão. O conjunto de relações sociais encarnado no indivíduo é para Vigotski (2000) o conceito de homem. O homem é a personalidade social, as funções psicológicas construídas pelas estruturas sociais.

Vigotski afirmou querer apreender do método de Marx como se constrói a ciência. Para ele o avanço do processo de construção de uma sociedade foi determinante para o desenvolvimento da psicologia. O método dialético de Marx que foi adotado por Vigotski “Trata-se de um método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato”. (DUARTE, 2000, p. 84).

Além disso, a apropriação do método proporcionou a análise do objeto partindo da forma mais desenvolvida que se encontra aquilo que se observa em detrimento da menos desenvolvida. Vigotski e Marx defendiam o saber objetivo e a existência de um processo de desenvolvimento do saber, para eles, “(...) as formas mais desenvolvidas devem ser o ponto de partida para compreensão das formas menos desenvolvidas.” (DUARTE, 2000, p. 107-108). Um exemplo seria o estudo do desenvolvimento de um homem adulto para entender o da criança.

Essa teoria fica clara na investigação de Vigotski em relação aos conceitos cotidianos e aos conceitos científicos que são ensinados à criança através da educação escolar. “Ora, essa é uma questão fundamental para os educadores pois ela toca nas questões do que ensinar, a quem ensinar, quando ensinar, como ensinar e por que ensinar” (DUARTE, 2000, p. 86).

Foram pontuadas em seus estudos muitas contribuições a partir de questionamentos realizados para pensar a educação e um novo pensamento para a psicologia, para Vigotski (2000, p. 33) “A tarefa da psicologia é o estudo das reações da personalidade (...)”. Pensou então sobre o que seria a personalidade, já que as

funções psíquicas superiores criam-se no coletivo, então “a personalidade é o conjunto das relações sociais. (...)” (VIGOTSKI, 2000, p. 35). Problematizando também sobre a teoria histórico-cultural, pensou sobre a história do desenvolvimento cultural de cada pessoa concluindo que a “(...) história do desenvolvimento cultural é a elaboração abstrata da psicologia concreta” (VIGOTSKI, 2000, p. 35).

Sobre a psicologia dos papéis, o psicólogo soviético discutiu o papel social como fator determinante para hierarquização das funções, interessante para compreender o funcionamento das relações sociais presentes nessa sociedade, porque as “(...) funções mudam a hierarquia nas diferentes esferas da vida social” (VIGOTSKI, 2000, p. 37). Esse fator relaciona com a discussão realizada anteriormente que seria pensar na diferença daquilo que é determinado para classe dominante e para classe proletariada, constituindo o complexo profissional do trabalhador.

Toda pessoa internaliza o que culturalmente está posto por meio do outro: “A pessoa influencia a si de forma social. Aqui já estão dados o modo de domínio da conduta e os meios (...). A pessoa influencia a pessoa – obrigatoriamente de fora, com ajuda de sinais. A pessoa influencia a si – de fora e com ajuda de sinais, isto é, de modo social” (VIGOTSKI, 2000, p. 39).

Para finalizar a discussão Vigotski ainda contribuiu ao pensar sobre a defecologia (estudo sobre deficiência) quando se tratou do desenvolvimento humano. Foi preciso se perguntar qual função, qual papel foi dado ao pensamento no desenvolvimento de cada pessoa. Para ele:

A diferença entre o doente mental e o saudável e entre diferentes doentes mentais não está tanto em que a) as leis da vida psíquica dos doentes mentais são violadas ou b) têm algo (novas formações) que não têm os saudáveis (tumor). Ou melhor, os saudáveis têm o mesmo que têm os doentes: delírios, suspeitas, idéias fixas, medo, etc. Mas o papel de tudo isso, a hierarquia de todo sistema é diferente. Isto é, outra função, que não aquela que está em nós, destaca-se em primeiro plano e recebe funções reguladoras. Não é a loucura que diferencia o doente mental de nós, mas o fato dele acreditar neste delírio, obedecer, enquanto nós não. (...) (VIGOTSKI, 2000, p. 38).

A importância não é saber que deficiência tem a pessoa, mas qual homem tem uma dada deficiência. Ao observar uma pessoa com deficiência é preciso perceber a ausência de uma determinação única no desenvolvimento, porque afinal cada um desenvolve de uma maneira dependendo de onde está inserido na sociedade.

Os transtornos podem ser justamente na relação social, no pensamento, na linguagem que são essenciais para a aquisição das funções psicológicas superio-

res. Como é o caso do transtorno do espectro do autismo (TEA) tema principal da pesquisa de mestrado realizada por mim.

Vigotski sobre a defectologia ainda referiu as funções como unidades irreduzíveis: “Os psiquiatras sabem isso muito bem. A questão é: quem pensa, qual papel, que função na personalidade preenche o pensamento. O pensamento autista diferencia-se do pensamento filosófico não pelas leis do raciocínio, mas pelo papel (ética ou onanismo).” (VIGOTSKI, 2000, p. 36).

Portanto, pensar no atendimento educacional oferecido a uma criança com TEA nessas circunstâncias é ir além da preocupação quanto ao desenvolvimento puramente do raciocínio ou do comportamento, mas problematizar quem é essa criança e quais relações sociais ela vive:

(...) o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural (...) (VIGOTSKI, 2011, p. 869)

Considerações finais

Este trabalho não objetivou discutir a dicotomia do sociologismo e psicologismo, da razão e da ciência, da essência e da existência, como base explicativa para entender a educação. Na verdade, trouxe contribuições para pensar elementos sociais e ativos voltados para o futuro, a partir da concepção histórica da educação do homem. A apresentação de Marx sobre a educação, elaborada por Suchodolski e discutida neste trabalho, revelou-se como um ponto importante para pensar nas relações que são estabelecidas nesse sistema desumanizado do capitalismo, que se fortalece cada vez mais com a produção. A educação deve, portanto, está ligada a transformação da sociedade que homogeneiza o conhecimento, exaltando uns em detrimento de outros.

Nessa relação entre sociedade e indivíduo, entre educação e desenvolvimento a questão colocada por Duarte (2000, p. 96) seria: “O processo histórico de desenvolvimento das sociedades seguiria o mesmo percurso do processo de conhecimento (...)?” A resposta de Marx foi “depende”, o que pode afirmar seria que esse processo histórico caminha do simples ao complexo. O importante foi discutir e concluir que na verdade esses processos caminham juntos nas trocas estabelecidas nas relações sociais.

A compreensão da lógica estabelecida hoje discutida a sua época por Suchodolski, Vigotski e acrescento Marx como fundamentação para pensar em um método, permite compreender as sociedades que precederam a essa. Entendendo a angústia na busca por uma verdade explicativa que ainda constitui o ser até hoje. Ou seja, a pesquisa, a ciência, o conhecimento de um objeto hoje em dia dito mais “desenvolvido” parte da análise da sua gênese, do conhecimento do processo de nascimento de uma razão ocidental. Mas essa análise de acordo com Duarte (2000, p. 103) deve ser feita de forma crítica. “Se não houver essa perspectiva crítica, a análise histórica torna-se um recurso de legitimação da situação atual, deixando de ser uma forma de compreender melhor as possibilidades de transformação dessa situação”.

Concluindo, mas da mesma forma dando bases para o debate, é interessante ter a oportunidade de problematizar questões sobre a educação, o desenvolvimento e a deficiência. Para esse trabalho, considerou-se na verdade que deve haver um abandono dessa legitimação da situação cômoda atual, para pensar na vida cada vez mais humanizadora e sustentável, estabelecendo bases para uma educação virada para o futuro. Observou-se a importância da contribuição dos autores e suas teorias para pensar essa educação que problematize a questão da educação de crianças com TEA.

Agradecimento

À CAPES pelo fomento da bolsa para pesquisa de mestrado.

Referências

- DESCARTES, R. *O Discurso do Método*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.
- DUARTE, N.. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 79-115, julho, 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jun. 2016.
- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Trad. Stphania Matousek. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Trad. De Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1996.

- PUZIREI, A. A. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. In: Psicologia concreta do homem. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, julho, 2000. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jun. 2016.
- ROUSSEAU, J. J. *Do Contrato Social – ensaio sobre a origem das línguas*. Coleção Os Pensadores. vol. I. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- SEVERINO. A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, J. da.. OLIVEIRA, T. A.. OLIVEIRA, A. da R.. No caminho da teoria marxista da educação através da leitura de Suchodolski: primeiros ensaios. XXII Congresso de Iniciação Científica. *Anais...* Universidade Federal de Pelotas, 2013. Disponível em: < <http://www.partes.com.br/2013/12/20/no-caminho-da-teoria-marxista-da-educacao-atraves-da-leitura-de-suchodolski-primeiros-ensaios/#.V408uLgrLIU>>. Acesso em: jun. 2016.
- SUCHODOLSKI, B.. *Teoria Marxista da Educação*. Vol. I, II e III. Editorial Estampa: Lisboa, 1976.
- _____. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. São Paulo: Centauro, 2002.
- VERNANT, J.. *As Origens do Pensamento Grego*. Rio de Janeiro: Difel, 20ª Ed. 2011.
- VIGOTSKI, L. S.. *Pensamento e linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Obras Escogidas V – Fundamentos de Defectología*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.
- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

_____. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, julho, 2000. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jun. 2016.

WOLF, F.. Nascimento da Razão: origem da crise. In: NOVAES, A. (org.) **A Crise da Razão**. SP: Cia das Letras, 1996, p. 67-82.

O laudo na educação especial em Goiás: acesso ou restrição

Elizângela Vilela de Almeida Souza¹

Maria Marta Lopes Flores²

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo compreender a dinâmica do Laudo Clínico e pedagógico como ferramenta política de acesso ao aluno Público-alvo da Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais, da região sudeste de Goiás. Para tanto, vinculou-se ao projeto do Observatório Goiano de Educação Especial, desenvolvido em rede colaborativa com o projeto do Observatório Nacional de Educação Especial. Como metodologia recorremos a de natureza qualitativa com o uso do software Atlas.ti 7.5.12, para análise do conteúdo e codificação de categorias temáticas. Os resultados apontam que o Laudo Clínico tem sido utilizado em sentidos destoantes entre o governo e o profissional da Sala de Recursos Multifuncionais.

Palavras-chave: Laudo. Educação Especial. Goiás

Introdução

Nesta pesquisa abordamos o *Laudo na Educação Especial: acesso ou restrição* de alunos público-alvo da Educação Especial nas Salas de Recursos Multifuncionais no sudeste de Goiás. Para tanto, levantamos a seguinte questão: como é percebido o Laudo clínico na Educação Especial, como uma política de acesso ou restrição a matrícula no AEE? Objetivamos analisar a dinâmica do laudo clínico

-
- 1 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo de Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão (Neppain). Bolsista CAPES. Contato: elizangelatanasio@gmail.com
 - 2 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, docente da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo de Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão (Neppain). Contato: mmlopesflores@gmail.com

e pedagógico para o acesso do aluno Pae a Sala de Recursos Multifuncionais na Nota Técnica 04 de 2014 MEC/SECADI/DPEE, bem como na Portaria GAB/CEE nº 0009 de 2012 que reforça o dispositivo legal da Resolução CEE/CP nº 5, de 10 de junho de 2011 em Goiás (GOIÁS, 2011).

Para nos fundamentar recorremos a pesquisadores da perspectiva histórico-social como (FONSECA 2013, 2015; BRUNO 2014, GENTILLI 2014). No que se refere ao contexto Microrregional do sudeste de Goiás – Catalão – GO, buscamos trabalhos de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, vinculados ao Ogeesp. Não obstante, consideramos aqueles que trazem discussões sobre as Políticas de Salas de Recursos Multifuncionais, financiamento da Educação especial, avaliação em Larga escala e o Laudo clínico e pedagógico como política de acesso do Pae na SRM como Silva (2014), Cardoso (2013), Freitas (2013), Flores (2011), Tartuci *et al* (2014).

Diante disso, dividimos nosso trabalho em duas categorias. Na categoria 3.1, objetivamos especificamente discutir o cômputo da dupla matrícula aluno Público-alvo da Educação Especial na escola de Educação básica, bem como, as políticas de financiamento. Para tanto, analisamos a distribuição de recursos pelo FUNDEB no âmbito do Decreto 6.571/2008, e a Resolução 04 de 2009 que reforça a operacionalização da distribuição de recursos, bem como o reforço do Decreto 7.611/2011. Trazemos Por conseguinte, o Laudo como ferramenta de acesso ou restrição, as Salas de Recursos Multifuncionais, debatendo a Nota Técnica CNE/CEB 04 de 2014, nos preceitos da Portaria GAB/SEE nº 0009 de 2012 do Governo de Goiás. Tal portaria estadual, reafirma a avaliação pedagógica como uma triagem para posterior encaminhamento e acesso ao Laudo clínico. Na categoria 3.2 – trazemos o Laudo na percepção da família segundo as professoras e, a constituição de parcerias com redes filantrópicas com a APAE.

Nesse sentido, este estudo se justifica pelo interesse em contribuir com as pesquisas para as políticas educacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica. Além disso, pretende fomentar o conhecimento no banco de Dissertações da Universidade Federal de Goiás, uma vez que este estudo faz parte de uma das categorias do trabalho final de conclusão de Mestrado da Linha 2 do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Regional Catalão. Em essência, procuramos seguir a orientação de Mendes (2010), a de compartilhar com pesquisadores da área da Educação, a nível nacional, a oportunidade de conhecer a vivência das professoras de atendimento educacional especializado nas SRM moduladas na microrregião sudeste de Goiás.

Para tanto, vinculou se esta pesquisa ao projeto do Observatório Goiano de Educação Especial realizado em rede, coordenado pela professora do PPGEduc Dra. Dulcéria Tartuci, também coordenadora do grupo de pesquisa Neppein da

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Portanto, este estudo, encontra-se vinculado ao Parecer nº 482/2010, constando aprovação do Comitê de ética em pesquisa de seres humanas (Cep) por meio dos pareceres 382/2011 e 291/2011, que deliberou a criação do Observatório Nacional de Educação Especial-Oneesp, sob coordenação da Profa. Dra. Enicéia G. Mendes, da Universidade Federal de São Carlos-Ufscar.

Desenvolvimento

Política de acesso à Sala de Recursos Multifuncionais no sudeste de Goiás

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) criou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, regulamentada pelo Decreto 6.571/2008. Em seguida, 03 de junho de 2009, o parecer CNE/CEB nº 13-instituiu as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial cuja regulamentação ocorre com a Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009.

Tal Resolução reforça a política de atendimento educacional especializada com planejamento financeiro e controle das práticas educativas para a Educação Especial disposta no Decreto 7.611/2011-Art. 4º que orienta o poder público a estimular o acesso ao atendimento educacional especializado, de forma que o ambiente escolar, desenvolva metas e estratégias para complementação ou suplementação das atividades pedagógico-didáticas com alunos Público-alvo da Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2011). Com isso, o trabalho pedagógico da Educação Especial é integrado nos planos da descentralização da gestão econômica da União, do Distrito federal e dos estados com os municípios, prevista na LDB 9.394/96.

Assim, surge a necessidade de identificar o público-alvo que terá Direito ao atendimento educacional especializado, pois a demanda crescente engrossa as contas públicas, além de sobrecarregar o professor de AEE nas SRM (FLORES, 2011). Com efeito, segundo a autora, foi pensada uma política que definisse os critérios de acesso a SRM, tendo sido o laudo crivado nessa perspectiva. Destarte, ajuda o professor da Sala de Recursos Multifuncionais com colaboração do professor da Sala de aula comum a elaborarem o Plano de ação individualizado (PAI). Percebe que o resultado da avaliação diagnóstica, é vista como apontamento para organização e planejamento do trabalho docente na SRM.

Assim o Laudo clínico, segundo falas das professoras das SRM, da região sudeste de Goiás, tem sido determinante para acesso do aluno Público-alvo da

Educação Especial ao AEE. Esse apego ao Laudo é percebido em quase todas as falas das professoras entrevistadas pelo Ogeesp no ano de 2011 e 2012.

Excerto 01: Aí você detecta se tem necessidade ou não da criança ir ao oftalmologista, ir ao neurologista. Vai depender das áreas que você vai está fazendo o encaminhamento para a criança, para os pais levarem e vir com os laudos complementares, porque o laudo ele é muito completo, ele tem que abranger todas as áreas... (Isabela, 2011).

Estudos de Milanesi (2012) apontam resultados semelhantes no interior de São Paulo. Ambas apontam o Laudo clínico como instrumento de apoio e segurança na definição de metodologias na elaboração do Plano de AEE individualizado. Assim sendo, o Laudo clínico para além de ferramenta política de acesso tem servido como instrumento didático-pedagógico orientador do trabalho docente na escola inclusiva. Isso implica atitudes políticas na elaboração do plano de atendimento educacional especializado individualizado (Plano de AEE) como organização da SRM (SILVA 2014; CARDOSO 2013).

Tal plano é designado a elaboração pelo professor da SRM, em regime de colaboração com o professor da sala de aula e, se houver, com o profissional de apoio. Uma ação necessária gestada junto a coordenação pedagógica, planejada e regulada pelo Projeto político-pedagógico da escola inclusiva. Nessa perspectiva Tartuci et all (2014, p. 90):

O laudo médico perpassa por todas as discussões atinentes ao atendimento do aluno público-alvo da educação especial. Inclusive para o não atendimento por falta de diagnóstico, o que inviabiliza a presença do aluno ao AEE.

Conhecer as especificidades dos alunos Pae, segundo as professoras da região sudeste de Goiás, pode ser elementar e crucial para a construção do Plano de AEE individual. Fator preponderante para se planejar os recursos didáticos pedagógicos e de tecnologia assistiva como metodologias específicas para cada necessidade especial do aluno Pae. Além disso, o laudo é um documento, segundo a Portaria do GAB/CEE nº 0009/2012, que deve ser anexado a ficha de matrícula do aluno diagnosticado com necessidade educacional especializada. Essa justificativa acaba servindo para se pensar na avaliação clínica com propósitos que podem destoar interesses entre o governo e a escola/professores de sala de aula e de SRM.

Assim sendo, procuraremos a seguir analisar como tem sido o acesso e permanência do aluno público-alvo da Educação Especial na Sala de Recursos

Multifuncionais, mediante a fala das professoras e, a relação dos preceitos da Nota técnica 04 de 20014 do CNE/CEB com a Portaria em vigor em Goiás N° GAB/CEE 0009 de 2012.

Metodologia/procedimentos utilizados

Procedimentos-éticos

Esta pesquisa se encontra vinculada ao Observatório Goiano de Educação Especial – aprovado com o parecer n° 482/2010, coordenado pela professora Dra. Dulcéria Tartuci, da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Portanto, consta aprovado pelo comitê de Ética em pesquisa de seres humanas (Cep) por meio dos pareceres 382/2011 e 291/2011, que o outorgou a criação do Observatório nacional de educação Especial - Oneesp, sob coordenação da Profa. Dra. Enicéia G. Mendes, da Universidade Federal de São Carlos-Ufscar. (ANEXO A).

Procedimentos teórico-metodológicos

Para compreender como funciona a dinâmica do laudo clínico e da avaliação pedagógica como ferramenta de acesso do aluno Pae na prática da Sala de Recursos Multifuncionais, nos fundamentamos nos aspectos legais que normatizam a política de acesso ao Pae na SRM como: a Nota Técnica 04 de 2014 MEC/SECADI/DPEE e, as políticas educacionais inclusivas do Estado de Goiás que dispõe sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva como a Portaria GAB/SEE n° 0009/2012. Com essa perspectiva, analisamos as falas das professoras nas entrevistas sistematizadas, dispostas no banco de dados do Observatório Goiano de Educação Especial. Pesquisa realizada com a metodologia colaborativa em rede proposta pelo projeto-piloto do Oneesp, o qual Mendes (2010, p. 7) projeta:

A pesquisa colaborativa será realizada em três níveis, a saber: Município, Estado e Federação. No âmbito da Federação será composta tanto uma rede nacional de pesquisa composta por até três pesquisadores por estado, que se reunirão sistematicamente após os encontros estaduais, com a finalidade de analisar os dados dos encontros estaduais. A cada encontro um documento contendo uma análise será elaborado, e este documento será analisado posteriormente nos âmbitos estaduais e locais. Os trabalhos serão realizados mediante a organização de grupos de trabalhos coletivos e entrevistas com grupos focais.

De mãos a documentação, nos imergimos no procedimento metodológico de natureza qualitativa realizado com o aporte do software Atlas.ti 7.5.12, associada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Uma prática metodológica que aproxima o pesquisador dos dados produzidos por outro (s) como o material utilizado nesta análise. Cabe ressaltar que tais dados foram colhidos em uma pesquisa realizada pelo Observatório Goiano de Educação Especial com professores da rede municipal e estadual da Microrregião de Catalão – GO. Assim sendo, os participantes se organizaram e realizaram nas dependências da UFG/RC, onde foram desenvolvidas as entrevistas focais, sendo um encontro por mês a começar pelo segundo semestre de 2011 a 2013. Estas entrevistas estão documentadas no acervo do Ogeesp, onde foram armazenadas em meio digital e em calhamaços, além de vídeos e fotografias³.

Para fundamentação das ideias lançamos mão da perspectiva histórico-social, trazendo para o diálogo pesquisas realizadas pelo Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, como: Silva (2014), Cardoso (2013), Freitas (2013), Flores (2011), Tartuci et all (2014). Destarte, trouxemos a análise do trabalho de Josiane Beltrame Milanesi (2012) *Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um município paulista* – por considerar importante a sua contribuição sobre o laudo clínico para acesso do Pae na SRM, além de ser vinculada ao Observatório Nacional de Educação Especial - Oneesp.

Enfim, inferimos os dados transformados em categorias que a *posteriori* foram analisadas neste texto requerendo um olhar crítico para, conseqüentemente, contribuir com a acumulação do conhecimento no campo da Educação Especial (ALVES-MAZZOTTI, 2003).

O laudo nas políticas de financiamento para a educação inclusiva

Para a instância governamental o Laudo é uma política para organização da matrícula que operacionaliza os fundos designados pelo Decreto 6.253/2007, disposto no art. 9º-§ 1º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regula a distribuição de recursos pelo Fundeb. Assim são financiadas as matrículas, exclusivamente, presenciais nos respectivos ciclos de atuação: I-Municípios: educação infantil e ensino fundamental; II-Estados: ensino fundamental e ensino médio; e

3 Apesar da diversidade de material documentado pelo Ogeesp, utilizamos neste artigo apenas as entrevistas sistematizadas.

III-Distrito Federal: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, altera-se o cenário em que se encontra a Educação Básica na modalidade inclusiva.

Nesse, âmbito as políticas distributivas de recursos para as escolas de atendimento educacional especializado regulam as diretrizes que define quem é o aluno público-alvo da Educação Especial a ser atendido na Sala de Recurso Multifuncional. Em essência, o que designa a Nota Técnica 04 de 2014 MEC/SECADI/DPEE e as políticas educacionais do Estado de Goiás dispõem a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e o laudo clínico como caracterizador do público. Pra tanto, a Portaria GAB/CEE nº 0009 de 2012, reforça o dispositivo legal da Resolução CEE/CP nº 5, de 10 de junho de 2011 (GOIÁS, 2011) que orienta:

§ 1º O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com o plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

Para fins de acesso ao contraturno a Resolução estadual admite em forma de lei a inclusão do aluno Pae na SRM sem o laudo clínico, desde que no Plano de AEE individual conste um “Parecer da equipe médica do aluno com descrição e notas explicativas” do histórico social do aluno realizada por uma equipe multifuncional. Para tanto, a portaria rege que toda escola seja dotada da SRM e sua equipe, contudo, se for o caso a escola deverá encaminhar a uma equipe mais próxima (GOIÁS, 2011; 2012). Tal prática se faz necessária, segundo a portaria GAB/CEE 0009/2012, se for constatada a necessidade pós triagem realizada pela escola. Para a professora Aparecida, um procedimento que atribui responsabilidade para as professoras da sala de aula comum encarregada de observar e avaliar o aluno, antes da avaliação com a Aline - da Subsecretaria de Regional da Educação (SRE), que conforme diagnóstico encaminha a família para avaliação clínica.

Excerto 02: Essa triagem é passada, a Aline está fazendo esse papel agora, então assim, são alunos que a gente vê tem um pouquinho a mais, a Aline faz um questionamento, ela chama os pais para conversar e ali ela faz uma triagem. É um histórico da criança e ali ela pede pra gente está acompanhando. (Aparecida – 2012).

Diante disso, pressupõe-se que o laudo possa ser uma ferramenta política para organização de investimentos com a Educação básica, reformada na década

de 90, para atender a todos sem gastar muito. Uma percepção advinda das análises da diretriz modular dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais, que admite a relação entre a modulação do professor da SRM com o número de matrículas com laudo. De acordo com a Portaria nº 0009/2012 a cada 16 alunos matriculados com laudo para modulação de 40 + 20 (substituição) 60 horas semanais, ou a cada 08 alunos com laudos o professor é modulado com 30 horas semanais. Temos, dessa mesma forma, o caso do professor de apoio que somente pode ser modulado a partir de 6 alunos no mesmo horário, em mesma sala ou em um mesmo horário, atendimento itinerante (GOIÁS, 2012).

Embora na Microrregião sudeste de Goiás, as professoras se mostram atentas ao processo de pré-avaliação e encaminhamento para avaliação clínica a dificuldade da escola anexar o documento confirma a exclusão de muitos. Dado que provém da não matrícula do aluno diagnosticado pela triagem na SRM sem o laudo clínico (GOIÁS, 2012). Desse modo, para as professoras essa ferramenta pode servir de norte para se pensar as metodologias e técnicas para a atuação didático-pedagógica com o Pae, podendo, ainda, ser justificativa para o fracasso, daquilo que se espera, do aluno com necessidades educacionais especiais ou, simplesmente, justificar o não fazer.

Milanesi (2012), em estudos no interior de São Paulo apontou que para atender ao problema da ausência do laudo para alunos (pré) diagnosticados pela escola como aluno Pae, o Município fechou uma parceria com o núcleo de emissão de diagnóstico da Apae. Para tanto:

as professoras atuantes nessas salas fazem uma pré-avaliação com o intuito de tentar perceber se o aluno realmente possui alguma especificidade que torne necessário o seu encaminhamento para as instituições competentes pela emissão de laudos. (MILANESI, 2012, p. 110)

Em Goiás, pesquisas realizadas por Silva (2014); Cardoso (2013); Teixeira (2013) e Flores (2011), apontam que as professoras têm desenvolvido estratégias para inclusão escolar de alunos Pae na região sudeste. Algumas mencionam existir parceria entre a administração local e instituições de saúde, uma iniciativa que coloca em prática a política de colaboração orientada na LDBEN 9.394/96 para atendimento a todos e a garantia da meta da universalização da educação. Para Tartúci *et all* (2014, p. 80), em análise aos dados do Ogeesp:

há uma tentativa de envolver tanto a família quanto os setores governamentais para garantir o atendimento das crianças com deficiência. Entretanto, não é o que tem ocorrido de fato em Goiás visto que, em geral, a responsabilidade fica com a família.

Nesse sentido, os discursos legais fortalecem os interesses orçamentários do governo estadual com os interesses do governo federal, em uma instância coordenada por organismos multilaterais (FMI) e supranacionais como o Banco Mundial (GENTILLI, 2015). De acordo com (FONSECA, 2015) o maior agente coordenador e financiador político de planos encabeçados pelas ideias de “Educação para Todos” desenvolvidos por programas de reforma política educacional com foco em ajustar o orçamento das questões sociais. Isso implica que a articulação entre os mecanismos de avaliação de aprendizagem, avaliação de larga escala e o financiamento da matrícula de alunos com deficiência, transtorno Global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são pontos que precisam ser identificados para que não haja distorção na distribuição de recursos financeiros no cômputo das matrículas na Educação básica comum e na SRM.

Laudo clínico na percepção da família: acesso à Sala de Recursos Multifuncionais

No excerto 03, a professora ressalta o problema da família em não aceitar as condições do Laudo clínico. Nesse sentido, a exigência do Laudo clínico como ferramenta política de acesso para o AEE, vem se constituir como um entrave, um obstáculo a ser superado pela escola e pela família (TARTUCI et all, 2014). Tal constatação se dá em casos, segundo as professoras para o Ogeesp (2011; 2012), os quais alguns pais não aceitam o resultado da triagem e se opõem a levar o filho para avaliação clínica com a equipe multiprofissional da área da saúde. Outros não tem condições financeiras para os custos com os vários profissionais exigidos no procedimento de aquisição do diagnóstico clínico como: psicólogos, psiquiatras, neurologistas, fonoaudiólogo, oftalmologista e outros (GOIÁS, 2011). Este fato se agrava para as famílias da classe trabalhadora e conseqüentemente, de baixa ou nenhuma escolaridade (SILVA 2014). Segundo Tartuci et all (2014, p. 80):

[...] os setores poderiam aglutinar esforços para o atendimento da criança com deficiência (secretaria de educação, saúde, transporte, moradia e infraestrutura), mas estes não dialogam e não buscam soluções que possam simplificar a vida das crianças com os mais variados tipos de deficiências.

Nesse sentido, corroboramos com Tartuci et all (2014) ao defender a aglutinação de parcerias concretas para operacionalização do desenvolvimento do trabalho que poderá contribuir com a viabilidade do processo em termos de garantia de qualidade na educação do público-alvo da Educação Especial no ambiente das Sala de Recursos Multifuncionais, eliminando as barreiras que acabam por

dificultar o acesso, a permanência fortalecendo a precarização do trabalho do profissional especializado¹. Segundo essa concepção, as professoras associam o laudo a um desafio a mais, embora a maioria, seja a favor da avaliação clínica. Vejamos o alerta da professora Natália:

Excerto 03: Dentro das próprias famílias, eu tenho sentido isso. Problema seríssimo de pais que não aceitam, que não veem com bons olhos, que não aceitam os diagnósticos, que não aceitam laudos, embora tenham né (Natália – 2012).

As professoras se mostram sensíveis a situação da família com o laudo clínico e pensam a exigência, por um lado como exclusão do aluno Pae. Embora por outro lado, elas defendem o anexo, pois orienta o Plano de AEE individual. Percebe-se na fala das professoras que a realidade da Microrregião de Catalão, desregulamenta a Portaria do GAB/SEE nº 0009 de 2012, que determina a equipe multiprofissional nas escolas inclusivas. As professoras Aparecida e Melissa, são enfáticas a ressaltar que conhecem a realidade da lei, embora a realidade de Catalão, se encontra na vacância dessa equipe.

Excerto 04: Então, isso a gente sabe mas a realidade é que aqui em catalão não tem... (Aparecida - 2011).

Outro ponto levantado pelas professoras das Salas de Recursos multifuncionais são as questões da responsabilização da escola com alunos dotados de indisciplina. Segundo a Professora Natália, em alguns casos pais de alunos com problemas de indisciplina, problemas de aprendizagem, agressividade se puderem querem “fabricar um laudo”, e quando conseguem, se apoiam nele para responsabilizar o professor daquilo que se esperava como resultado. De acordo com a professora Natália:

Excerto 05: ...existem essas colocações a apatia de um aluno ou a indisciplina do aluno desencadeia um laudo. Querem fabricar um laudo, entende? Até o próprio pai, eu pude perceber isso... (Natália – 2011).

Diante dessa situação, uma análise a realidade social, econômica e cultural pode contribuir com o encaminhamento do aluno pelo professor a subsecretaria regional, para que posterior a esse procedimento seja feita a triagem. Nesse caso se o aluno for diagnosticado com alguma característica específica de “disfunção” ou transtorno é indicado o encaminhamento a equipe multiprofissional para a avaliação clínica. Desse modo, é anexado a ficha de matrícula do aluno

e encaminhada a equipe pedagógica para que seja liberada a matrícula na SRM (GOIÁS 2012).

No caso de Catalão não é possível fazer essa avaliação diagnóstica indicada em nenhuma das escolas inclusivas, a ausência da equipe multifuncional definiu o encaminhamento do aluno, pós triagem, a uma funcionária modulada na subsecretaria de educação. As professoras afirmam não ser propriamente um laudo, mas uma “avaliação pedagógica”.

Excerto 06: Aí você detecta se tem necessidade ou não da criança ir ao oftalmologista ir ao neurologista, aí vai depender das áreas que você fará o encaminhamento para a criança, para os pais levarem e vir com os laudos complementares. Porque o laudo ele é muito completo, ele tem de ser, ele tem que abranger todas as áreas... (Isabela - 2012).

Diante do desafio de trabalhar o aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, algumas professoras divergem a respeito da avaliação pedagógica. Para a professora Isabela, a avaliação pedagógica não se configura em uma prática confiável, segura, pois segundo ela o laudo é complexo e deve ser analisado por vários profissionais da saúde.

Excerto 07: Pois é, mas é muito, muito falso esse tipo de triagem, porque na realidade quando você está fazendo uma triagem é, não é suficiente a opinião de um né? É preciso que exista uma equipe multidisciplinar para ser feita. (Isabela-2011).

Não obstante, a professora diz não confiar na triagem pelo fato de ser realizada por somente um profissional, no caso da região sudeste de Goiás. A microrregião de Catalão não possui uma equipe Multifuncional e, somente, a professora Aline, faz essa triagem que as professoras mencionam no (Ogeesp). De acordo com a professora a inexistência dos profissionais da equipe pode prejudicar os resultados da avaliação pedagógica e, conseqüentemente.

Em visita a subsecretaria regional de educação de Catalão, no primeiro semestre de 2016, constatamos *in lócus* pela ficha de presença a matrícula de 137 alunos na SRM, todos com laudo clínico. Com um número expressivo de alunos matriculados nas Salas de Recursos Multifuncionais, fica incompreensível, a não contratação de uma equipe multiprofissional para atender as escolas inclusivas de Catalão e cidades circunvizinhas. Dado que indica o não cumprimento da diretriz nacional que orienta a composição da equipe profissional de AEE nas SRM de todas as escolas de Educação Especial. Uma organização que evitaria que as profissionais da Educação Especial de 10 municípios tenham

que se deslocar para a Capital Goiânia, a 260 km de distância, com o objetivo de agendar atendimento para os alunos que necessitam de avaliação da equipe multiprofissional (SILVA 2014).

Além do mais, as professoras falam que após encaminhadas para a equipe na capital, elas não recebem nenhuma orientação não havendo nenhuma comunicação. Percebemos que a professora Isabela, acredita que a existência da equipe na Microrregião pode ser uma alternativa viável para evitar fraudes com o laudo clínico. Nessa percepção, a professora vincula a necessidade que o diagnóstico final tenha estreita relação entre a avaliação pedagógica e a avaliação clínica. Uma política que pode evitar atitudes precipitadas que podem influenciar no processo de aprendizagem do aluno. Vejamos os excertos abaixo:

Excerto 08: E esse médico forneceu um laudo por conta do marido dela receber um salário a mais, só que o menino teria que está na Santa Clara, ele não podia está na rede regular e, ela tanto fez e ela pegou esse menino correu e socou ele lá dentro do Santa Clara. (Isabela 2011).

Embora casos como esse ocorra, a exigência do laudo clínico pode limitar a função do professor da Sala de Recursos Multifuncionais a sua regulação, o que desmitifica o AEE como reforço. Vale dizer que a portaria estadual 0009/2012 reforça a necessidade de romper com a cultura da SRM como reforço de conteúdo. Além disso, atitudes de ignorar o atendimento que está sendo feito com aluno Pae, direcionando outras atividades não relacionadas ao atendimento na SRM, para além de descaso, evidência atitude discriminatória e excludente. Algumas falas que expressam confusão com sua função:

Excerto 09: eu trabalho assim, mais é coordenação que eu trabalho e depois eu trabalho reforço com os outros que tem tudo assim... (Cassilda – 2012).

Excerto 10: Individualizado, a maioria tem o plano individualizado até porque nem todos são da mesma série não trabalho reforço escolar então nem importa o conteúdo trabalhado não preocupo com o conteúdo da sala de aula. Eu trabalho com eles outras dinâmicas atividades que vai está auxiliando, mas não com o conteúdo da sala de aula... (Wanda – 2012).

Excerto 11: Nenhum tem laudo. Só dificuldade mesmo de aprendizagem mas a Aline foi lá e pegou e encaminhou ele, só para passar e pegar o Laudo, né, no médico. (Hilda – 2012).

Diante do que se buscou compreender com as análises das falas das professoras sobre a exigência do laudo para acesso à Sala de Recursos Multifuncionais, apreende-se que este, se constitui como uma ferramenta política tendo sido pensada em diferentes olhares dentro de um mesmo contexto institucional. Para os professores o diagnóstico clínico pode ser mecanismo de orientação para a organização do Plano de atendimento especializado individual do aluno público-alvo da Educação Especial na SRM. Para os gestores, o governo do Estado de Goiás e o os agentes supranacionais o laudo se configura como ferramenta para controle de distribuição de recursos humano de tecnologia e didático-pedagógicos.

Considerações finais

A sociedade brasileira tem vivenciado um processo acelerado de reorganização das políticas econômicas na distribuição de recursos para investimento das políticas sociais. Na primeira década do século XXI, o Fundeb passa a financiar a matrícula em duplicidade para alunos que apresentarem algum tipo de deficiência, Transtorno Global do desenvolvimento e Altas habilidades ou Superdotação matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais e na Sala de aula comum.

Para tanto, os documentos legais mencionam a não obrigatoriedade do laudo para acesso ao atendimento do Pae, porém em Goiás a legislação foge aos preceitos do documento nacional e orienta para que seja anexado uma avaliação pedagógica feita por uma equipe Multiprofissional da escola, na falta do laudo. Essa avaliação segue um protocolo que direciona os alunos a busca do laudo clínico ou não são matriculados no AEE na SRM. Situação que provoca exclusão do aluno no AEE, pois muitas vezes a família não dispõe de recursos financeiros para encaminhamento aos vários profissionais da saúde que o aluno precisa ser submetido conforme orientação da triagem. Nesse sentido, o laudo clínico se configura como um obstáculo a mais para que o aluno Pae adquira seu direito de equiparação para oportunidade de igualdade de condições.

Por outro lado, as professoras consideram a ferramenta importante para que elas possam desempenhar seu atendimento educacional especializado, conforme a especificidade da necessidade educacional especializada do aluno público-alvo da Educação Especial, elaborando o Plano de atendimento educacional individual a partir das metodologias e técnicas direcionadas para cada tipo de deficiência.

Quanto ao governo, o que se percebe nos documentos que orientam a organização e o trabalho das professoras nas SRM é que os interesses dos gestores administrativos do governo são investidos de interesses econômicos e portanto, o laudo pode ser uma ferramenta para angariar recursos financeiros junto ao maior agente supranacional investidor das políticas relacionadas as questões sociais, o

Banco Mundial, para implementação de projetos que vão para além do necessário objetivo de inclusão escolar e social.

Assim, chegamos à conclusão que o governo de Goiás não tem poupado esforços para atender as políticas liberais que tem sustentado seu governo. Percebe-se que o laudo pode ser uma ferramenta política para organização de investimentos para a Educação básica, reformada na década de 90 para atender a todos, sem gastar mais. Esta pressuposição sugere análise do valor jurídico que pesa um laudo clínico que garante legitimidade para o duplo cômputo da matrícula do aluno Pae, mesmo que essa exigência seja refutada pelas políticas signatárias dos movimentos de *Educação Para Todos*.

Diante desta pressuposição, pretendemos investigar em um próximo momento as medidas tomadas pelo governo de Goiás, para evitar a exclusão de alunos com necessidades educacionais especializadas à Sala de Recursos Multifuncionais, por não terem acesso à equipe Multifuncional para obtenção do laudo clínico. Enfim, esperamos a partir desta pesquisa contribuir com pensadores do campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, que discutem as políticas de acesso e de atendimento educacional especializado para o Pae com perspectiva de uma *Educação Para Todos de qualidade* pensada na unicidade do sujeito.

Referências

ALVEZ-MAZZOTTI, A. J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de, VILELA, R. A. T. (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

BRASIL, Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. <. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 17/07/2015.

_____. **NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Disponível em <. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10/08/2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro – São Paulo: Edições 70, 2011. Editora: Almedina Brasil, 2011.

CARDOSO, C. R. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.** (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

GOIÁS. **Resolução CEE N. 07 de 15/12/2006.** Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás. Conselho Estadual de Educação de Goiás. 2006. Disponível em <<http://www.educacao.go.gov.br/documentos/diretrizes2009.pdf>> acesso em 02/04/2015.

_____. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012.** Goiânia, 2010. Disponível em <<http://see.go.gov.br/documentos/Diretrizes2011.pdf>> Acesso em 05/04/2015

SILVA, M. R. da. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás.** (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Catalão. 2014. Disponível em <

https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/C3%87%C3%83O_DOS_PROFESSORES_DO_ATENDIMENTO_EDUCACIONAL_ESPECIALIZADO_DE_GOI%C3%81S_-_ANO_2014._UFG.pdf> Acesso em: 12/12/2015.

FONSECA, M. **O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira.** Dalila Oliveira (org.). 11. Ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. ISBN 978-85-326-1837-5. P. 46 –63.

FREITAS, A. de O. F. **Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás.** Dissertação de Mestrado. Disponível em em <. https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/dissertacao_Adriana.pdf> Acesso em 21/12/2015.

FLORES, M. M. L. **Políticas De Inclusão Escolar Em Goiás: O Papel Dos Professores de apoio.** *Anais...* VII Encontro da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial Londrina de 08 A 10 novembro De 2011 - ISSN 2175-960X – Pg. 3709-3720. Disponível em <. <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/3481-2011.pdf> .> Acesso em 06/07/2016.

- MENDES, E. **Observatório nacional de educação especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comum.** Oneesp (2010). Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/projeto-oneesp-1>> Acesso em 17/07/2016.
- MILANESI, J. B. **Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um Município paulista.** 01/03/2012. 185 f. Mestrados acadêmico em Educação Especial (Educação Do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal De São Carlos, São Carlos. Disponível em <[.http://www.oneesp.ufscar.br/josidissertacao](http://www.oneesp.ufscar.br/josidissertacao)> Acesso em 20/12/2015.
- TARTUCI, D.; FLORES, M. M. L.; BERGAMASCHI, E. M. M.; DEUS, D. C. M. de. Avaliação e o Atendimento Educacional Especializado. 2014. **Poiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 67-93, jan/jun. 2014. Disponível em<www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/31207/16805>Acesso em 08/08/2016. Acesso em 09/08/2016.

Educação especial e educação do campo: interfaces e o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais

Dulcéria Tartuci¹

Rosana Maria Purcina Dias³

Rafaela Aparecida Silva
Ferreira Diniz²

Resumo: A partir da interface educação especial e educação do campo, o presente trabalho visa apresentar a análise da inclusão do público alvo de educação especial na educação do campo em Goiás, através das condições de funcionamento de uma escola do campo de um distrito pertencente ao município de Catalão-Goiás. Constatamos que esta instituição oferta serviços de educação especial, por meio dos professores de apoio à inclusão e do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional, entretanto, ainda permanece as questões focais da escola com relação a escolarização destes alunos e ao trabalho docente nas salas de aulas comuns da rede regular em articulação aos serviços de educação especial, que acabam não sendo significativos e o protagonismo não é, na verdade, a construção do conhecimento escolar.

-
- 1 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, professora da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Neppein. Contato: dutartuci@brturbo.com.br
 - 2 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, discente na Unidade Acadêmica Especial de Educação. Lappein/Neppein. Bolsista Pibic – Prolicen Contato: rafaelafd89@gmail.com
 - 3 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, discente na Unidade Acadêmica Especial de Educação. Lappein/Neppein. Bolsista Pibic/CNPq. Contato: rosanapurcina@hotmail.com

Palavras-chave: Educação Especial. Educação do Campo. Salas de Recursos Multifuncionais.

Introdução

Esta proposta de investigação problematiza relação: inclusão, educação especial e educação do campo. A pesquisa envolvendo esta tríade pode se constituir como fundamental para a compreensão da oferta e garantia de uma educação de qualidade para todos os estudantes, especialmente aos estudantes público alvo da educação especial no âmbito da educação do campo.

A partir da interface educação especial e educação do campo analisaremos a inclusão do público alvo da educação especial na educação do campo em Goiás. Para tanto, selecionamos para este estudo uma escola do campo do município de Catalão, cidade do sudeste Goiano. A análise focalizará o atendimento educacional de alunos público alvo da educação especial na educação do campo, através das condições de funcionamento de uma escola do campo e dos serviços de educação especial, especialmente do atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncional (SRM). O público alvo da educação especial, compreende os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ou superdotação, neste trabalhos este público será referido como alunos com deficiência.

Desenvolvimento

No final da década de 1980 e início da década de 1990, a perspectiva da educação inclusiva emerge no cenário internacional e nacional marcada pela instituição de medidas que buscavam promover o acesso e a qualidade da educação para crianças excluídas do processo escolar, dentre as quais se destacam conferências e legislações que, impulsionados pelo conceito de cidadania, embasado no reconhecimento da diversidade e na participação de todos os sujeitos nas esferas sociais, corroboraram para o delineamento de um novo paradigma da inclusão. (TARTUCI, 2011).

Na perspectiva do movimento de educação para todos, além do movimento pela inclusão escolar dos alunos com deficiência, o movimento da educação do campo vem se instituindo articulado às lutas sociais do campo, desde a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, e na sua preparação, que ocorreu no início deste mesmo ano em Goiás 1998. O movimento “por uma educação do campo” visa garantir políticas públicas de direito à educação e da educação que conjugue as especificidades da população do campo, “uma educação que seja no e do campo”, ou seja, compreende-se que “o povo tem direito

a ser educado no lugar onde vive” e que “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB-EN – nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) prevê:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Esta especificidade de propostas pedagógicas da educação do campo é, também, ressaltada na Resolução N. 1/2002: “contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002, p. 2). Nesta perspectiva, os estudos de Arroyo (1999), Fernandes (2000), Jesus (2003), Caldart (2000), Molina (2003), entre outros, tem contribuído, expressivamente, para ampliar e definir os significados da educação do campo como um direito social.

Nesta direção, o movimento de inclusão escolar tem como princípio o ingresso dos alunos com deficiência no ensino regular nas classes comuns. Ressaltamos que esta é a meta a ser perseguida, independentemente se os alunos estão na cidade ou no campo. Assim, é preciso garantir condições aos estudantes de permanência na escola comum. Para que isso ocorra, foram estabelecidos os serviços de apoio, que no caso da rede estadual de educação de Goiás é garantido o “serviço de apoio realizado nas classes comuns; serviço de apoio realizado em salas de recursos (...); serviço de apoio pedagógico especializados, (...)” (TARTUCI, 2011, p. 1782)

O serviço de apoio realizado nas classes comuns e desenvolvido pelo professor de apoio à inclusão, que deve ser um profissional da educação especial, é regulamentado no item VIII da Resolução N. 07, de 2006 do CEE do estado de Goiás:

§ 1º O professor de apoio das escolas em processo de inclusão deve atuar em sala de aula, atendendo alunos com necessidades especiais que necessitem de apoios ou serviços intensos e contínuos para o acompanhamento das atividades curriculares;

§ 2º O professor de apoio das escolas inclusivas deve atuar de forma integrada com o professor regente da sala de aula à qual está lotado, participando ativamente do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas nas séries de sua atuação.

Com isso, o professor de apoio à inclusão deve trabalhar juntamente com o professor regente e participar de todo planejamento e compartilhar a responsabilidade de ensino de todos os alunos, com ou sem deficiência. Outro serviço de apoio ofertado aos alunos com deficiência é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na Resolução N. 07, de 2006 do CEE do estado de Goiás, consta em seu Art. 3º, que:

§ 4º O atendimento educacional especializado é o complemento ou suplemento escolar, diferenciado do ensino regular, para melhor atender as especificidades dos alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, abrangendo, principalmente, os instrumentos necessários à eliminação ou superação de barreiras físicas, arquitetônicas, sociais, psicológicas e atitudinais, que possam impedir ou dificultar seu relacionamento com o ambiente externo

Esse atendimento é feito na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), que é uma sala própria com equipamentos, móveis, materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade, que visa garantir a permanência do aluno com deficiência no ensino comum e deve ocorrer no contraturno escolar deste aluno. O profissional do AEE, assim como o profissional de apoio à inclusão, deve ser um profissional de educação especial com a formação inicial em educação especial e/ou com formação continuada em educação especial.

A inclusão escolar não visa garantir apenas a matrícula na classe comum e o atendimento em serviços de educação especial. Estudos atuais, vêm problematizando a restrição destes serviços, em relação a qualidade e ao acesso. Neste sentido, é necessário questionar se as pessoas com deficiência do campo têm tido acesso à educação e se esses serviços têm sido ofertados. Partimos do pressuposto que nas escolas do campo as ausências se ampliam seja pela falta de matrícula de alunos com deficiência, seja pela falta de profissionais e serviços.

A partir da LDB-EN no 9.394/96 (BRASIL, 1996), a educação especial e educação do campo passaram a ser consideradas modalidades da educação escolar. A educação especial, como modalidade de ensino, deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008a) e deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 1996; 2008a). A educação do

campo reserva-se à população rural, como agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 1996, 2008b)

Baseando em estudos que mostram as condições na maioria das vezes precárias da educação do campo e considerando a existência de alunos com deficiência da educação especial, se complica ainda mais pela dupla exclusão, além da falta de infraestrutura, de profissionais capacitados, que queiram trabalhar no campo, e pela falta de acesso aos serviços que deveriam ser garantidos como direito.

Metodologia

Considerando o objetivo da pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial (Parecer no 291/2011 de Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar) de coletar e sistematizar informações municipais que subsidiem tomadas de decisões para as políticas de inclusão escolar, permitindo, por exemplo, identificar demandas para a formação de professores, limites e possibilidades das salas de recursos multifuncionais - SRM, monitoração do desempenho dos alunos com deficiências na escola e que este visa analisar a inclusão do público alvo da educação especial na educação do campo em Goiás. A análise focaliza de alunos com deficiência na educação do campo, especialmente o AEE em salas de recursos multifuncionais SRM.

Para realização deste trabalho foi selecionada uma das escolas do campo, situada na região sudeste do estado de Goiás, e que tinha aluno com deficiência matriculado. Esta etapa envolveu a utilização de entrevista semiestruturada com docentes focalizando os serviços de educação especial.

A coleta de dados na escola foi realizada em forma de entrevista semiestruturada, gravada em áudio de um smartphone e posteriormente transcrita na forma textual. Participaram da pesquisa duas professoras da educação especial da escola do campo, uma professora do AEE em SRM e uma professora de apoio à inclusão, que aceitaram participar da entrevista.

Discussão e resultados

Para discussão dos resultados da pesquisa acerca do atendimento educacional de alunos com deficiência na educação do campo analisamos o modo como ela vem sendo ofertada e as condições de funcionamento. Nesta perspectiva, foi selecionada uma instituição para desenvolvermos esta análise. As discussões dos resultados da pesquisa estão assim organizadas: A escola do Campo e o atendimento educacional de estudantes com deficiência; professor de apoio á inclusão; o AEE em SRM.

A escola do campo e o atendimento educacional de estudantes com deficiência

A partir dos dizeres das diferentes professoras participantes da pesquisa e do registro fotográfico, apresentaremos a discussão acerca do funcionamento de uma escola do campo de Catalão, município da região sudeste do estado de Goiás, onde encontram-se matriculados três estudantes com deficiência intelectual, um com 12 anos do 6º Ano do Ensino Fundamental II, um com 15 anos do 8º Ano do Ensino Fundamental II e um com 16 anos do 1º Ano do Ensino Médio. A discussão do atendimento educacional dos alunos com deficiência na escola será realizada a partir das condições de funcionamento a partir da sala de aula comum e dos serviços de educação especial, mais especificamente do professor de apoio à inclusão e do professor de AEE em SRM.

Na instituição de ensino, é ofertado serviço de educação especial aos alunos com deficiência matriculados em dois períodos, matutino e vespertino. Eles recebem o AEE promovido na SRM, no contra turno do horário que frequentam a sala de aula do ensino regular. A SRM foi montada na escola, exclusivamente, para o atendimento dos alunos com deficiência. A organização escolar é serial e na escola funciona o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio e uma SRM. Em 2016, o número de alunos matriculados é 134, sendo três destes com deficiência, como citado anteriormente.

Para esta análise, focalizaremos no atendimento educacional de estudantes com deficiência na sala de aula comum e os serviços de educação especial.

Diferentemente do que outras pesquisas apontam, em que as escolas rurais, geralmente, contam apenas com o professor do ensino regular, os alunos com deficiência matriculados na escola da presente pesquisa são atendidos por três diferentes profissionais. Eles são atendidos na sala de aula do ensino regular com a presença do professor regente juntamente com o professor de apoio à inclusão e por um professor de AEE na SRM.

Professor de apoio à inclusão

O profissional de apoio à inclusão é um professor, licenciado em educação especial ou com formação posterior a uma outra licenciatura. Em Goiás as diretrizes legais apontam pela preferência da formação em pedagogia. Ele exerce um papel de forma itinerante, uma vez que é docente de três estudantes com deficiência da escola, que estudam em um mesmo período (matutino). Sendo assim, a única professora de apoio existente na escola se desloca de uma sala para outra durante todo o período da aula para realizar seu trabalho. Em relação a essa situação destacamos o que diz a professora de apoio à inclusão:

Excerto 1: Assim, eu tenho uma aluna no nono e tenho um aluno na primeira na segunda série do ensino médio, aí eu fico atendo um lá, vou lá, venho fico nas duas salas sabe, rondando as duas salas e dando atividades para eles. (Professora de apoio à inclusão)

A professora relata sua maneira de atender os alunos com deficiência que se encontram em diferentes turmas. Quando a professora diz “dando atividades para eles”, questionamos quais seriam estas atividades e como se dava o planejamento dessas atividades, respondendo:

Excerto 2: (...)a gente assim, tem que adaptar as atividades no meu caso como professora de apoio né, mais uma adaptação das atividades para os alunos né, que vão acompanhar mesmo o ritmo da sala né, a gente sempre tem que tá, assim, por exemplo, não é que eu vou deixar o professor da sala tá trabalhando matemática eu vou ficar com português não, na aula de matemática eu vou trabalhar matemática com ele de acordo com o livro do aluno né! Não que eles têm condição de acompanhar tudo, mas não pode fugir da rotina da aula né?! (Professora de apoio à inclusão)

Nesta fala da professora de apoio, podemos entender que, ao planejar as aulas para o acompanhamento diário dos alunos na sala de aula regular, ela desenvolve atividades de acordo com o mesmo livro didático utilizado para ensinar os alunos sem deficiência, justificando o fato pelo motivo de não poder fugir do conteúdo escolar. Entretanto, ela diz mais do que desenvolve na aula que o modo do planejar. Em relação ao conteúdo, a professora de apoio afirma que:

Excerto 3: (...) a minha aluna do nono ano ela assim, a gente não pode dizer que ela não aprende a gente tem que acreditar no potencial do aluno né. O que ele desenvolveu é aprendizagem né, mas ela tá nas vogais sabe?! E eu sempre começo o ano assim, eu já tenho uns bons anos que eu estou no apoio eu penso assim, ‘esse ano vai aprender porque vai né’, mas eu trabalho as vogais não saio das vogais com ela... não saio, mas aí eu assim, não vou ficar só trabalhando vogal, mas assim eu não posso trabalhar as outras letras do alfabeto eu trabalho o ‘a’ até falar chega, aí vou tomar a leitura dela ela já fala que é o ‘e’ que é o ‘i’ sabe, então é assim, mas ela gosta de pintura, aí eu vou trabalhar com as outras coisas que ela gosta fazer colagem, fazer pintura sabe...jogos ela não gosta. (Professora de apoio à inclusão)

A partir dos excertos 2 e 3, é possível notar a incoerência nos dizeres da professora. Em um primeiro momento, ela justifica que o planejamento das aulas não

é específico para a demanda dos alunos. Em outro momento, afirma usar atividades envolvendo vogais e outras atividades, como pintura e colagens. Isto é, aponta conteúdo e atividades que não fazem parte do currículo do nono ano. Conforme estudos desenvolvidos por Tartuci (2011), é comum a utilização de atividades de pintura, colagens e jogos para substituir conteúdos da série que o aluno com deficiência está matriculado. Não desconsidera que estas atividades possam fazer parte do trabalho desenvolvido com o aluno, uma vez que pode contribuir para promover o interesse do mesmo, mas, em geral, estas atividades se vinculam mais ao currículo da educação infantil e acabam sendo formas de ocupar o tempo do aluno com deficiência e não formas de leva-lo a aprendizagem de conteúdos no interior das salas de aulas.

As falas da professora de apoio demonstram que a organização pedagógica não é pensada no diálogo entre os dois profissionais presentes na sala de aula, ou seja, não há um trabalho docente colaborativo. Ressaltamos, a seguir, uma fala da professora de apoio sobre o papel do professor regente de referência da turma com aluno com deficiência:

Excerto 4: (...) eles (os professores regentes), pensam que a obrigação do aluno é minha é da professora de apoio assim, por exemplo, na avaliação, ela pensa... eles pensam que não tem nada haver muitas vezes o professor passa pelo aluno lá sabe dá a tarefa para o aluno, vai distribuir atividades de folha entrega passa entrega para os outros alunos tudo para ele não, ele acha ruim sabe...ele quer sentir parte da turma...eu tenho que está pedindo sabe, muitas vezes eu falo assim traz a tarefa dele porque mesmo que ele não vá fazer, mas a gente eu faço a leitura para ele explico ali né de forma que ele entende melhor, mas professor tem muitos que pensam que ele não faz parte da sala. Quando a gente precisa fazer curso é ..., antigamente a gente dispensava os alunos né quando eu estava fazendo os cursos dispensava...não é para dispensar porque o aluno é da escola todos tem que abraçar o aluno né, só porque na minha ausência ele não pode vir não pode acontecer isso. (Professora de apoio à inclusão)

A presença do profissional de apoio na sala regular não minimiza a responsabilidade do professor regente em relação ao aluno com deficiência. Na perspectiva de uma educação inclusiva, desconsiderar este papel se torna uma forma de exclusão, uma vez que o aluno não tem acesso à uma aprendizagem de fato escolar. Nesse caso, a falta de parceria entre os professores e demais profissionais envolvidos na escolarização dos alunos com deficiência pode estar ocasionando a ampliação das dificuldades escolares desses alunos. Para que a inclusão desses alunos de fato aconteça, é necessário que todos os envolvidos no ambiente escolar

estejam conscientes de que o aluno com deficiência é aluno da professora regente de referência, é aluno da escola e não da professora de apoio. A escola, também, é dele e, assim como os outros alunos, ele deve vivenciar todas atividades, em todos os ambientes que a escola possui, como pátios de recreação, sala de aula regular, refeitório, e até mesmo quadra de esportes, isso com ou sem a presença do professor de apoio à inclusão porque ele não deve ser visto como “o professor do aluno com deficiência”.

O AEE em SRM

Além do serviço do professor de apoio à inclusão, a escola oferece aos alunos com deficiência o AEE na SRM, esse serviço é ofertado por outra professora no contraturno das aulas. Conforme Rapoli et al. (2000, p. 17):

O AEE complementa e/ou suplementa, a formação do aluno, visando a autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferencia nas escolas comuns, em um espaço físico denominado, Salas de Recursos Multifuncionais.

Considerando a problematização já apontada pelo modo de atuação do professor de apoio à inclusão no interior da sala de aula, ampliamos a discussão para compreender, também, o papel do professor de AEE. Nesta perspectiva, ressaltamos o modo como os diferentes profissionais presentes na escola compreendem estes serviços. As duas professoras, de apoio e de AEE, relatam, com um triste semblante em seus rostos, o menosprezo percebido por parte de colegas de trabalho, dizendo assim:

Excerto 5: É porque às vezes, tem gente que acha que a gente está é brincando né, então, assim isso me deixa muito chateada (Professora do AEE)

Excerto 6: É! Pensa que você está ali à toa sabe. Mas igual ela para entrar na sala de aula tem que fazer até voto depois para ir embora se eu deixar ela para trás um pouquinho aí ela não sai da escola ela tem que sair hora que a turma está saindo. A gente tem que pegar os ritmos sabe. Porque (breve risada) e ela dá trabalho em todos os sentidos sabe, assim para ir para sala de aula é ... eu tenho, para ir ao banheiro a gente tem que está acompanhando, para lanchar tem que levar o lanche para ela. Tem que ser como é que fica sem apoio né?! Sem uma professora para acompanhar. (Professora de apoio à inclusão)

As professoras de educação especial discorrem sobre o modo como são vistas pelos outros professores e afirmam que eles não reconhecem o papel de cada uma. Contudo, é importante problematizar o modo como a própria professora de apoio se refere ao seu papel: “tem que ter uma professora para acompanhar”. Por um lado, ela questiona o fato de que o aluno com deficiência não tem que sair com ela, mas com toda turma. Por outro lado, ela diz da dependência do aluno em relação ao seu acompanhamento, sendo preciso compreender o papel deste docente sem tirar a autonomia do aluno.

O AEE não deve ser visto como um reforço escolar, muito menos como um espaço de socialização, não que isso não possa acontecer durante o atendimento, porém esse momento destina-se a uma ampliação das possibilidades de aprendizagem por meio de recursos específicos que possam auxiliar o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. É comum que os serviços de educação especial, seja o realizado pelo professor de apoio à inclusão ou pelo professor de AEE, sejam vistos apenas como espaços de socialização, ou mesmo, serem vinculados a participação dos alunos com deficiência em atividades festivas da escola.

Excerto 7: Mesmo que seja uma socialização muitas vezes a... o apoio o aluno que vem com certa deficiência para escola muitos deles precisam mais de socialização né. A gente teve aluno que chegou aqui nem conversava de jeito nenhum, então amava a escola porque aí os colegas abraçavam. A gente sempre falava para turma deles para... assim, para apoiar eles para ser amigo deles. (Professora de apoio à inclusão)

Excerto 8: (...) assim todo evento que acontece aqui na escola tanto eu como o apoio né Ana, a gente trabalha com nossos alunos também, então se a data das mães, por exemplo, a gente trabalha com os nossos alunos, então o que a escola desenvolve, por exemplo, agora tá acontecendo a Semana Cultural Goiana e...então assim os alunos do AEE vão apresentar trabalhos né, sobre as plantas medicinais, então a gente é um trabalho assim que a escola desenvolve a gente também vai desenvolver com eles aqui e o apoio também ajuda na sala de aula. (Professora de AEE)

Embora reconheçamos o caráter socializador e de desenvolvimento das atividades escolares, seja aquelas desenvolvidas no âmbito da sala de aula ou mesmo nas atividades festivas e culturais, uma vez que os espaços escolares são espaços, também, de interação, desenvolvimento social e cultural, elas devem ultrapassar as barreiras e os desafios e possibilitar a mediação e aquisição de conhecimentos escolares, bem como preparar os estudantes com deficiência para que possam ter a perspectiva e possibilidade de ingressar em outros níveis superiores de escola-

rização. Entendemos que a socialização pode ocorrer em outros espaços sociais, como igrejas, reuniões entre amigos, clubes, entre outros, mas o aprendizado escolar deve ser ofertado preferencialmente pela escola, não confundindo-se apenas como lugar de socialização. No que diz respeito ao AEE, ressaltamos o que diz a professora em relação a aprendizagem dos alunos com deficiência:

Excerto 9: (...) é uma aprendizagem assim, é ...lenta né que a gente e é ...assim é diferenciada cada aluno, igual eu estava falando, cada aluno aqui tem uma forma de aprendizagem né. Então assim, é lento a gente tem que trabalhar é ...assim, repetir bastante assim. A gente explica, depois a gente torna a explicar de novo. Então é com muita paciência eles vão aprendendo. (Professora de AEE)

Ao relatar sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência, a professora define como uma aprendizagem repetitiva, lenta e específica para cada aluno, porém para que entendêssemos melhor esse processo indagamos a professora sobre como ela ministra esse atendimento de maneira a atender as especificidades de cada aluno. Vejamos o que diz a professora:

Excerto 10: Meu planejamento é quinzenal é... a gente envia uma cópia para Catalão, Goiânia eles estão sempre supervisionando né. Eu tenho o apoio da coordenadora da escola, a gente faz um trabalho em conjunto com as professoras de apoio né?! Que a gente faz com os pais dos alunos a gente está sempre conversando com os professores das salas de aula... comuns, a gente também tá sempre conversando. Então, é assim oh, é um trabalho que envolve ...vários profissionais né, não é só o profissional do AEE né? (Professora de AEE)

Observamos que apesar da professora de AEE dizer que faz planejamento, ela não relata o que planeja. A professora ressalta o aspecto coletivo de sua atuação, que trabalha em conjunto com as professoras referência de sala de aula, professoras de apoio à inclusão, a coordenadora e os pais, porém não é possível perceber qual é o trabalho. Ao solicitarmos que ela explicitasse melhor sua atuação, ela diz:

Excerto 11: Eu faço atendimento individual ou duplas. Então assim algumas vezes é individual porque se eu colocar só individual eles vêm poucas vezes aqui então eu tenho que colocar... às vezes, de dupla para ele volta né. Então em vez de vir uma vez por semana vem em duas tem alguns alunos que eu faço isso. (Professora de AEE)

Excerto 12: ..assim eu separei justamente é ... eu agrupei os dois justamente da forma que eu vou conseguir trabalhar com eles, então assim, foi eu que escolhi à dedo né. Pensando justamente nisso aí para não prejudicar ninguém...igual eu falei são poucas vezes que acontece assim a dupla, mais é individual. (Professora de AEE)

Ao analisarmos estas falas da professora, é possível compreender de que forma ela organiza o atendimento ofertado aos alunos, de forma individual e em dupla. Ao falar sobre o atendimento em dupla, ela demonstra que, apesar de ser na maioria individual, há preocupação em garantir a participação dos alunos, realizando esforços para que os alunos compareçam ao AEE no contra turno. O retorno para participar do AEE em SRM no contra turno vem sendo problematizado em pesquisas atuais, seja pela dificuldade de locomoção ou mesmo pelos pais não perceberem o desenvolvimento de seus filhos. (TARTUCI, 2011; ALMEIDA, 2016). No caso da educação do campo o problema pode se ampliar se considerarmos as condições de deslocamento dos alunos para participarem do AEE, em relação ao tempo e a distância.

Considerações finais

Tendo em vista a realidade de outras escolas não somente as rurais, mas, também urbanas, a escola do campo alvo desta pesquisa tem garantindo aos alunos com deficiência o acesso à escola, que, conforme relatos das professoras, não são estigmatizados ou excluídos do contexto escolar. Entretanto, ainda permanece a questão focal da escola com relação a escolarização destes alunos e ao trabalho docente nas salas de aulas comuns da rede regular e do AEE em SRM, que acabam não sendo significativos e o protagonismo não é, na verdade, a construção de conhecimento escolar. Além disso, outra questão que poderia ser alvo de outra pesquisa é se de fato as pessoas com deficiência que vivem na região da escola estão tendo acesso, neste caso, a esta escola e a seus serviços.

Em relação ao funcionamento do atendimento educacional e seus profissionais, é necessário que haja um trabalho com intuito de contribuir para colaboração e cooperação entre os professores da educação especial e os professores regentes de referência das turmas, de modo a garantir que a organização do trabalho pedagógico atenda a todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência no ensino regular, de forma a buscar uma organização que promova não apenas a socialização, mas, também, e, principalmente, a ocorrência de aprendizagem, de forma a atender as especificidades educacionais dos alunos. Nesta direção, é preciso que os cursos de formação de professores ampliem seus horizontes

para discutir e contribuir com saberes acerca dessa interface educação especial e educação do campo.

Diante de estudos que retratam a precariedade de infraestrutura e falta serviços especializados na educação do campo para seus alunos e, principalmente, para alunos alvo da educação especial, se faz necessário que o poder público garanta a efetivação das políticas públicas, disponibilizando o necessário para que seja garantido a todos o direito e acesso à educação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/legislações>. Acesso: 21/03/2011.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília-DF: MEC/CNE/SEB, 2008b.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In. KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

GOIÁS. **Resolução CEE N. 07 de 15/12/2006**. Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás. Conselho Estadual de Educação de Goiás. 2006.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar: a escola comum inclusiva – Brasília: Ministério de Educação Especial, [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Petrópolis: Vozes, 2004.**

TARTUCI, D. Professor de Apoio, seu Papel e sua Atuação na Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais em Goiás. **Anais VII**

Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.
Londrina, PR, 2011, p. 1780-1793.

Organização e funcionamento dos subprojetos PIBID: contribuições com a formação docente

Marília Rita dos Santos¹

Dulcéria Tartuci²

Resumo: O objetivo deste artigo é caracterizar a organização e o funcionamento dos subprojetos Pibid da Regional Catalão – UFG. Enquanto fundamentação teórica buscamos compreensão nos autores: Freire (1991), Gatti e Barreto(2009); Libâneo (2001); Sacristán (2008) dentre outros. A pesquisa foi configurada em uma abordagem qualitativa, em que elaboramos para coleta de dados um questionário, para análise de dados utilizamos a Análise textual discursiva. Os resultados da pesquisa apontam que o modo de organização e funcionamento dos subprojetos PIBID UFG Regional Catalão, tem possibilitado uma relação com a aprendizagem e desenvolvimento dos bolsistas ID, contribuindo com a formação inicial e a constituição da identidade docente.

Palavras-chave: Formação docente. Funcionamento Subprojetos. Pibid.

Introdução

Este trabalho apresenta parte da pesquisa intitulada “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Formação de Professores e a Constituição da Identidade Docente”, que esta em andamento do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. O objetivo deste artigo é caracterizar a organização e o funcionamento dos subprojetos Pibid da

1 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: mariliaritasantos@gmail.com

2 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, professora da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Neppin. Contato: dutartuci@brturbo.com.br

Regional Catalão – UFG. Realizamos uma pesquisa qualitativa, para a coleta de dados que referencia este artigo foi construído seguinte instrumento: roteiro de questionários, que foram aplicados a 145 bolsistas Iniciação a docência, os resultados foram tabulados em gráfico facilitando a interpretação e análise dos dados. A pesquisa foi encaminhada para o Comitê de ética e aprovada por meio do Parecer nº: 1.209.979 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE: 46362315.6.0000-5083. Neste artigo apresentamos uma discussão sobre a formação de professores no contexto atual em que práticas ditas “tradicionais” já não dão conta de responder a atual conjuntura da Educação, em seguida apresentamos os programas implantados pelo MEC junto a CAPES visando contribuir com a formação de professores, dentre os programas apresentamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), como foco de nossa pesquisa, e a partir das análises dos dados apresentamos as contribuições da organização e o funcionamento dos subprojetos Pibid da Regional Catalão – UFG para a formação inicial dos alunos bolsistas Iniciação a docência.

Formação docente para novos contextos

Pensar a formação de professores no contexto atual tem sido assunto de muita discussão no campo educacional, em função de vivenciarmos um modelo de sociedade complexa, com uma diversidade de questões que passam a ser responsabilidade dos professores, a partir da presença de alunos com diferentes bagagens culturais, diferentes necessidades, e é nestes distintos contextos que as práticas ditas “tradicionais” já não dão conta de responder a atual conjuntura da Educação, em que a docência tem se revelado uma prática complexa e instável, que exige profissionais com distinta formação docente. Sacristán (2008), para nos falar desta nova conjuntura afirma que: “É necessário uma preparação sólida frente a estas novas realidades porque nesta tessitura é preciso forjar uma nova identidade e reconstruir o auto- conceito profissional de outras referências.” (SACRISTÁN, 2008, p. 81, tradução nossa)

Uma formação sólida possibilita aos professores conviver nesta complexidade no ensino e assim discutir e refletir sobre as questões que perpassam pela educação buscando avançar nas práticas que visa transformar o ensino. Para que este processo seja solidificado, nossos professores necessitam de condições efetivas para uma formação, pois preconiza-se o trabalho docente, exige, mas não se dá as condições adequadas para que o processo de formação aconteça.

O que se percebe é que há uma distância enorme entre a formação inicial e o que se espera do professor de início de carreira. Diante destas lacunas, nota-se a necessidade de mudar a organização dos programas de formação inicial, na perspectiva de que estas mudanças sejam capazes, de algum modo, de transformar o ensino.

Assim, em meio a todas estas questões, presenciamos constantemente um cenário de desvalorização da carreira docente. Como resultado desse fato, temos a falta de atratividade da profissão docente, uma vez que a mesma não está sendo uma das mais requisitadas dentre aos alunos egressos do Ensino Médio. Conforme Gatti e Barreto (2009), as más condições e sobrecargas de trabalho, os baixos salários, os planos de carreiras pouco atraentes e a desvalorização da profissão, de um modo geral, interferem nas escolhas dos jovens, segundo censo 2007, os cursos de Formação de Professores foram os únicos que apresentaram números negativos de crescimento no país.

Estes são fatores que contribuem para que os docentes ao chegar nas salas de aulas desistem da profissão, além deste processo na carreira inicial na docência pesquisas educacionais têm apresentando outras problemáticas que podem levar o docente a desistir da profissão, como a falta de conhecimento dos contextos escolares, situação que impossibilita os graduandos compreender as relações humanas bem como a prática pedagógica que interfere na relação da teoria e prática escolar.

Diante da constatação deste cenário na última década, o MEC junto a CAPES tem implantado diversos programas para a formação de professores da educação básica, considerando desde a formação inicial até a formação continuada. Pesquisas feitas junto ao site do portal do MEC nos permitiram identificar 10 programas que atendem a formação de professores.

Quadro 7.1 Relação dos programas oferecidos pelo MEC.

2006	2007	2008	2009	2010
Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)	Portal do Professor	Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (Parfor)	Programa Novos Talentos
Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial	Programa Banda Larga nas Escolas		Programa um computador por aluno
	Programa Nacional de Formação Continuada em tecnologia Educacional – Proinfo integrado			

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora /2016 a partir das informações disponibilizadas no site do MEC em abril/2016.

Entre os programas mencionados, encontra-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), tem como objetivo incentivar a formação de professores em nível superior para a educação básica, buscando avançar com a formação inicial e continuada dos professores, bem como com a qualidade do ensino das escolas públicas.

Neste sentido buscamos neste artigo caracterizar a organização e o funcionamento dos subprojetos Pibid da Regional Catalão – UFG.

Metodologia

No desenvolvimento desta pesquisa valorizamos todo o processo da investigação desde os contatos pessoais, e-mails, whats zap. Consideramos que este processo de pesquisa já vem carregado de grande aprendizagem e desenvolvimento tanto ao pesquisador quanto aos sujeitos da pesquisa, sendo que esta questão ficou nítida nos momentos da coleta de dados junto aos alunos bolsistas ID do PIBID, pois no momento em que responderam as questões, eles reconheciam tal ocasião como um momento de reflexão sobre a participação no projeto, oportunidade de perceberem seus processos de construção do conhecimento, em que relatavam suas ações a partir de uma ressignificação do que tinha sido para eles vivenciar a oportunidade do PIBID, e ainda momentos de pensar sobre o futuro dos mesmos após a conclusão dos cursos de licenciatura. A partir destas percepções é que esta pesquisa foi se configurando em uma abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Bilken (1994), o trabalho de pesquisa vai se desenvolvendo em um ambiente natural, a partir de um contato direto do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, valorizando a importância do contexto do sujeito para maior construção de sentidos.

A definição do método de pesquisa foi se constituindo a partir de estudos, momentos de orientações, das trocas, embates de ideias junto ao grupo de alunos e professores no Seminário de pesquisa, aproximações com os sujeitos de pesquisas, a partir destas vivências constitui se as perspectivas, teorias, muitas das vezes vinculadas a uma prática, de se pensar nos objetivos da pesquisa e de que forma podemos ir a busca das compreensões da investigação. A pesquisa foi realizada na UFG - Regional Catalão, é importante destacar que neste município de Catalão a Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão é a única instituição contemplada com o PIBID, abaixo apresentamos a caracterização dos alunos bolsistas ID PIBID Regional Catalão.

Quadro 7.2 Caracterização dos alunos bolsistas ID PIBID Regional Catalão.

Curso	Nº de Bolsistas ID		Participantes da Pesquisa	Sexo	Faixa etária			
	Regional Catalão	Regional Catalão						
			(%)	Feminino	Masculino	18 a 24 anos	25 a 29 anos	Acima de 30 anos
Ciências Biológicas	21	20	95%	13	7	14	5	1
Ciências Sociais	6	6	100%	5	1	4	1	1
Educação Física	16	12	75%	6	6	10	1	1
Física	25	16	64%	6	10	14	2	
Geografia	21	12	57%	4	8	10		2
História	8	5	63%	2	3	2		3
Interdisciplinar	61	28	46%	23	5	22	3	3
Letras/Português	6	6	100%	3	3	4		2
Matemática	17	11	65%	6	5	11		
Pedagogia	19	17	89%	16	0	8	5	4
Psicologia	6	6	100%	4	2	6		
Química	6	6	100%	2	4	3	2	1
Total	212	145	68%	89	54	108	19	19

Fonte: Elaborado no ano de 2015, pela pesquisadora, a partir dos dados advindos dos subprojetos e questionários.

Dentre os 212 bolsistas ID do Pibid, participaram desta pesquisa 145 bolsistas de ID – Iniciação a docência, o critério para a escolha dos Sujeitos Participantes da Pesquisa se deu a partir de um universo, considerando os alunos que participam dos subprojetos locais PIBID dos cursos de licenciatura da Regional Catalão, nas áreas de Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Pedagogia, Psicologia, Letras Portugêses e Interdisciplinar e que estavam presente no dia da Aplicação do questionário e que aceitarem a participar da pesquisa.

Para coleta de dados elaborou se um roteiro de questionário fechado contendo 23 questões que versava sobre a caracterização, a organização e o funcionamento dos subprojetos PIBID da Regional Catalão – UFG. Posteriormente este instrumento foi encaminhado para três professores que fazem parte do programa de Mestrado em Educação UFG Regional Catalão, linha de pesquisa (Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão) para uma adequação do instrumento, avaliando o conteúdo dos itens das entrevistas.

A metodologia de Análise textual discursiva foi a abordagem utilizada para análise de dados e informações da pesquisa como a análise dos questionários a fim de produzir novas compreensões, reconstruindo conhecimentos.

Os dados advindos dos questionários foram organizados em gráficos e tabelas para descrição e análise qualitativa.

Discussão e resultados

Identificamos que o modo de organização e funcionamento do programa PIBID possibilita uma relação com a aprendizagem e desenvolvimento dos bolsistas do programa, bem como com a formação inicial e a constituição da identidade docente.

Assim pensamos a organização das ações docentes na escola, idealizando este espaço como lócus de aprendizagem, Libâneo (2001) chamou a organização escolar de uma prática educativa, assim, é neste intuito que buscaremos compreender a organização deste processo. Segundo os bolsistas de ID os contatos iniciais a instituição perpassam pelo processo de conhecer a escola, conhecer o diretor, os funcionários da escola, processos de observação da rotina escolar bem como a prática dos professores. Neste sentido Vasconcellos (1993), afirma que “conhecer a realidade dos educando implica em fazer um mapeamento, um levantamento das representações do conhecimento dos alunos”. (VASCONCELLOS, 1993, p. 48). Assim, conhecer os alunos em seus contextos, compreender suas necessidades e entender como podemos atuar de forma significativa são condições que vão interferir no modo de funcionamento das atividades e nas relações professor, aluno, conhecimento. Todo este conhecimento é importante para os bolsistas pensarem de que forma irão atuar nas escolas.

A partir daí, os bolsistas buscam realizar ações que possibilitem conhecer as especificidades dos alunos, alguns bolsistas ID chamam de identificar o nível de conhecimento. Freire & Campos (1991) diz que “o ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo a escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de identidade cultural do aluno”. (FREIRE & CAMPOS, 1991, p. 5, apud GASPARIN, 2012, p. 14)

Assim, as ações docentes têm sido organizadas a partir das frequências as escolas de modo a contribuir com o desenvolvimento dos bolsistas ID em diferentes níveis, considerando que a aprendizagem ocorre a partir das observações de todo processo escolar, dos auxílios ao professor supervisor no momento de ministrar as aulas, além do conhecimento proporcionado diante de toda esta relação.

Neste sentido, a frequência dos subprojetos tem sido organizada considerando desde a abertura e liberdade que os coordenadores cedem aos bolsistas para decidirem o melhor dia para frequentarem as escolas, levando em conta a extensa carga horária do curso de licenciatura ou não ou, ainda, em alguns subprojetos esta frequência é estipulada pelo coordenação de área ou pela escola receptora, assim não existe uma definição comum do modelo em que a frequência está organizada na UFG Regional Catalão, sendo viável frisar que são diferentes os aspectos que tem levado a efetivação do modo de funcionamento da frequência nas escolas.

Com relação ao uso de estratégias metodológicas/pedagógicas, recursos e materiais pedagógicos nas ações do PIBID, percebemos que os bolsistas de ID, no momento em que organizam, planejam quais metodologias utilizar os mesmos tem considerado a especificidade do grupo de alunos da EB para pensar as ações na escola, em alguns casos, definem metodologias que levam a conhecer a realidade e a história de cada aluno. Ouvir os alunos e perceber seu desempenho e desenvolvimento são questões que podem interferir na vida escolar dos mesmos, assim é importante conhecer a história dos alunos

Os bolsistas ID trazem um discurso que se refere ao uso das estratégias metodológicas e recursos no PIBID como sendo um meio para levar o conteúdo aos alunos de forma diferenciada, divertida, de sair da rotina para além do ensino por meio do livro didático.

De acordo com os dados temos uma forte presença do professor supervisor e da coordenação de área, atuando juntos na orientação e acompanhamento dos planejamentos escolares. O relato nos demonstra o comprometimento do bolsista ID com o planejamento a se produzido buscando atender as reais necessidades dos alunos. Segundo Libâneo:

O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir

dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. (LIBANEO, 2001, p. 149)

Conforme o relato dos bolsistas ID, a organização das temáticas dos sub-projetos PIBID/UFG – Regional Catalão surgem de quatro modos: no primeiro modo de organização, os bolsistas relatam que as mesmas acontecem de forma livre pelos bolsistas, a partir de conversas informais nas redes sociais e também por meio da votação entre eles, no segundo modo, percebemos que as temáticas têm sido organizadas também a partir da demanda da escola, então, os bolsistas passam a observar as vivências dos alunos em sala de aula e a visualizarem as problemáticas ou, ainda, elas surgem a partir do que o professor supervisor acredita que é importante trabalhar. Em um terceiro modo de organização das temáticas, os bolsistas relatam uma preocupação no cumprimento de currículo escolar, na articulação dos temas que vem sendo trabalhados em sala, sempre em sintonia com os conteúdos e apresentam também uma preocupação no complemento aos conteúdos que estão sendo ministrados. No quarto modo, com menos frequência, trazemos o discurso da bolsista ID S1 H, que apresentou em seu relato que a organização das temáticas a serem trabalhadas já é pensada anteriormente e descrita no subprojeto do curso, demonstrando a relação entre o planejamento das ações vinculadas ao projeto maior, neste caso o subprojeto, que é aprovado pela Capes.

Os relatos apresentam que na maioria dos subprojetos a organização das frequências dos encontros são de forma semanal, é o que demonstra os bolsistas dos subprojetos de Pedagogia, Letras, Educação Física, História, Ciências Sociais, Matemática, Física e Psicologia. Já no subprojeto Interdisciplinar, a maioria dos bolsistas relatam que os encontros na UFG são quinzenalmente. Nos subprojetos Ciências Biológicas e Química, o grupo de bolsista se subdividiram, assim, parte dos alunos registram que os encontros são realizados semanalmente e outra parte disseram ser quinzenalmente. Já no subprojeto Geografia, todos os bolsistas relataram que os encontros na UFG, junto a coordenadores de área e supervisores, são realizados mensalmente.

Conforme relatos dos bolsistas ID, participar do programa PIBID tem oportunizado uma infinita gama de estudos e vivências, os mesmos são transformados em escritas que se desdobram em artigos acadêmicos, completando a identidade do bolsista ID para o ser pesquisador.

Considerações finais

Conhecer o modo de organização e funcionamento do programa PIBID nos possibilitou compreender de que forma este processo tem contribuído com a

aprendizagem e desenvolvimento dos bolsistas ID do programa, bem como com a formação inicial e a constituição da identidade docente. Consideramos a importância dos bolsistas vivenciar a organização escolar, conhecer os gestores e demais funcionários da escola, além de observar e experimentar as práticas escolares, de forma compreensiva as necessidades reais dos alunos EB.

Com relação a organização da frequência dos subprojetos conclui que a mesma tem sido organizada de diferentes modos considerando as especificidades do grupo de bolsistas ID. Os bolsistas têm compreendido que o momento de planejamento escolar tem sido uma atividade que gerou conhecimento do ser docente, assim como o uso das estratégias metodológicas/pedagógicas, recursos nas ações do PIBID, que por entendimento dos bolsistas ID tem sido selecionadas a partir do conhecimento do contexto social e individual de cada aluno. Foram ações que evidenciaram a articulação do conhecimento teórico e prático em que puderam aproximar as ações das universidades das escolas básicas, para os bolsistas ID esta relação foi de extrema importância já que a partir daí produziram a escrita de artigos acadêmicos, constituindo um ser pesquisador nas ações docentes.

Diante destas conclusões compreendemos que o modo como o PIBID tem sido organizado e estruturado na UFG - Regional Catalão, tem contribuído para a construção dos conhecimentos dos alunos ainda no período da formação inicial, colaborando para a constituição da identidade docente. Neste sentido é importante ressaltar que esta pesquisa poderá contribuir com avaliação de programas que fazem parte das políticas públicas de formação de professores e que buscam enfatizar a valorização da carreira docente.

Referências

- BOGDAN, R. e BILKEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. *Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. 2009.

GIMENO S., J. *¿De dónde viene la crisis de la profesión docente?* Barcelona: Cuadernos de pedagogia, 2008. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1759/1637>. Acesso em 10 abr. 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula. Cadernos Pedagógicos do Libertad**, São Paulo, 1993.

O acesso à educação infantil via programa PROINFÂNCIA

Angela Maria Barbosa Pires¹

Maria Marta Lopes Flores²

Resumo: Esse artigo é parte de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo é analisar a viabilidade do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para rede escolar pública de Educação Infantil, o PROINFÂNCIA. Para tanto, a discussão que se segue foi elaborada a partir de análise documental e dados estatísticos disponíveis nos sites do MEC, INEP e nas Notas Técnicas do Censo Escolar que versam acerca da Educação Infantil e as Políticas Públicas. Desse modo, partimos do pressuposto que o Brasil busca alcançar a meta de universalizar a Educação Infantil e, com isso, elaborar planos com metas e estratégias fixas nas diretrizes políticas. Por conseguinte, os resultados apontam dados preliminares quanto à evolução das matrículas e a contribuição do PROINFÂNCIA nessa evolução no Brasil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Proinfância. PNE

Introdução

-
- 1 Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão – mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação. Bolsista de mestrado da Capes. Contato: angelab_pires@hotmail.com
 - 2 Universidade Federal de Goiás –Regional Catalão – Professora da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: flores-mariamartalopes@gmail.com

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, no inciso IV: O dever do Estado para educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade” (BRASIL, 1988). A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança. Ainda como aporte aos nossos estudos, após dois anos da Constituição Federal, foi aprovado o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) através da Lei nº 8.069 de 1990 (BRASIL, 1990), que ao regulamentar o Art. 227 da Constituição Federal, inseriu a criança no mundo dos direitos humanos e assegurou os direitos fundamentais à pessoa humana.

Em se tratando de direitos quando positivados em norma escrita em estatutos e Leis constituem um *ethos*, afirma Bobbio que, “Naturalmente, é necessário não esquecer que um *ethos* representa o mundo do dever ser.” (2004, p. 210). Porém, o que ocorre no mundo real é totalmente diferente, pois a política é formulada visando uma proteção cada vez melhor dos direitos do homem, o que corresponde a uma sistemática violação desses direitos por quase todos os países em suas relações, “nas relações entre um país e outro, entre uma raça e outra, entre poderosos e fracos, entre ricos e pobres, entre maiorias e minorias, entre violentos e conformados” (BOBBIO, 2004, p. 2010). Assim, os direitos do homem positivado escrito e estatuídos nos ordenamentos jurídicos existentes tornam-se letras mortas.

Desse modo, para que esses direitos se convertam em letra, ou seja, em direito Positivo, é necessário que sejam inscritos nas Constituições ou Leis em geral. Primeiramente ocorrem às experiências, pressões sociais, num jogo segmentado daí resulta algo mais geral, depois se criam novas expectativas às quais acabam por atingir vários países. Ganham, então, um caráter de internacionalização. Seguindo a lição de Bobbio, o passo seguinte, após seus aspectos gerais e internacionais é a especificação, quando no âmbito do Direito determina os sujeitos que passam a ser amparadas por esse direito. A especificação é o momento de uma determinação gradual que ganha materialidade em três grandes áreas de gênero: a feminina; a das necessidades especiais e, finalmente, aquela área que especifica às fases da vida na qual os direitos alcança a vida na adolescência e na vida adulta, as quais serão razoavelmente contempladas.

Embora esses novos direitos venham bem justificados e com argumentos bem convincentes, o problema é garantir as crianças pequeninas a devida e efetiva proteção. Porque sem essa argumentação não se formaliza o que está inserido na Lei ou na Constituição.

Diante da tal premissa, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica em seu artigo 4, a

(LDB) reafirma a responsabilidade do Estado em garantir a Educação Escolar Pública bem como o atendimento às crianças de zero a seis anos em pré-escola (BRASIL, 1996). Em suma, legalmente a educação da criança pequena de 0 a 6 anos está garantida, porém a história incide no campo pedagógico e políticas públicas voltadas para essa fase.

Com efeito, a temática central desse estudo será dada ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. Em 2007 foi implementado o Plano de Metas Compromisso pela Educação pelo Decreto nº 6.094 trazendo importantes mudanças para Educação. No “Art.1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação § 3º desse mesmo artigo deixa claro que o apoio do Ministério da Educação é a conjunção de esforços da União, Estados Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade. Será orientado observando cinco eixos de ações o qual cito o inciso IV eixo, infra-estrutura física a qual justifica uma política voltada para a Educação Infantil, buscando contemplar espaço e ampliação de vagas.

No âmbito das políticas públicas destinada à Educação Infantil, o PROINFÂNCIA se insere como via de universalização para as crianças de 4 e 5 anos (pré-escola) e ampliação de vagas para crianças de 0 a 3 anos (creche), e tem suas bases descritas na Emenda Constitucional nº 14/1996 quando define que os municípios atuarão de forma prioritária no ensino fundamental, bem como na educação infantil, o que até então não era especificado em Lei[...]desafio é descrito também no Plano Nacional de Educação 2000/2010 com meta de 80% das crianças na faixa etária de 04 a 06 anos, assim como deveriam estar na creche 50% das crianças na faixa de zero a três anos não cumprida a meta ampliou-se para 2016 no Plano Nacional de Educação em votação 2011/2020.

É necessário salientar que a implementação pelos municípios deverá ocorrer progressivamente até o ano de 2016 com o apoio técnico e financeiro da União. Se essa fase da educação torna-se uma obrigatoriedade na faixa pré-escolar é salutar universalizá-la no âmbito dos municípios, os quais se vêem obrigados a disponibilizar vagas nas escolas para todas as crianças que se encontram nessa faixa. Logo, o apoio da União ao PROINFÂNCIA dar-se-á quando couber, mediante elaboração de um Plano de Ações Articuladas - (§ 5º do Decreto nº 6.094, 24/04 de 2007) – (FNDE, 2008).

A avaliação dos projetos é realizada a partir dos critérios populacionais, educacionais e vulnerabilidade social, além do número de mulheres em atividades no Município (FNDE, 2008). Nesse sentido, Farenzena (2010) considera o PROINFÂNCIA em termos de transferência de recursos da União diferente dos demais, pois tem como critério não número de matrículas, mas sim os dados

anteriormente mencionados, os quais são de extrema relevância para uma visão ampla da realidade e necessidades dos municípios inscritos.

O programa oferece às prefeituras e ao Distrito Federal projetos arquitetônicos padronizados para construção das unidades, e dissemina o conceito de padrão construtivo mínimo para creches e pré-escola. Nesse aspecto me apoio em Rosenberg(2009) ao focar os critérios para políticas e programas de creche.

Destarte, o Brasil busca alcançar a meta de universalizar a educação e tem no PROINFÂNCIA um aliado importante, uma via para ampliação significativa de vagas destinadas à educação infantil até 2016, conforme emenda constitucional nº 59/09. Entretanto, Dourado(2011) defende a necessidade da reflexão sobre as políticas educacionais o que implica a compreensão dos complexos processos de regulamentação e de regulação que o demarcam, a relação e o regime de colaboração entre os entes Federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios).

Metodologia

A pesquisa trata-se de uma análise documental e as discussões que se seguem foram elaboradas a partir de levantamento bibliográfico com base em autores e documentos que versam acerca da Educação Infantil e Políticas Públicas. Desse modo, analisamos os dados estatísticos disponíveis nos sites do MEC, INEP e Notas Técnicas do Censo Escolar, os quais nos permitiram elaborar os resultados aqui evidenciados. Assim, os dados encontrados em porcentagem foram calculados na tabela 8.1 para demonstrar a diferença de matrícula de um ano para outro e o quanto representou. Por conseguinte, os gráficos e tabelas foram construídos de acordo com os resultados apresentados nos materiais analisados.

Política pública de acesso a educação infantil e sua viabilidade

a Educação Infantil é apresentada na Lei de Diretrizes da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, como primeira etapa de Educação Básica, denominado creche destinado à faixa etária de três anos e pré-escola para as crianças entre quatro até seis anos.

Assim sendo, a Constituição Federal de 1988 é considerada um divisor de águas, pois se constitui o marco legal par fortalecer e sacramentar o direito da criança pequena à educação como dever do Estado conforme at. 208, IV da Constituição Federal (DIDONET, 2006, p. 50). Nessa premissa, o atendimento gratuito e em período integral às crianças de 0 a 6 anos de idade era responsabilidade dos órgãos públicos de assistência social, que se limitavam ao cuidar, suprimindo

necessidades de amparo, higiene e alimentação das crianças, atendimento caracterizado com caráter assistencialista, presentes principalmente nas creches. Poucas instituições desenvolviam em seu cotidiano ações planejadas e com intencionalidade educacional que pudesse ir além do cuidar (DOURADO, 2011).

Ganzeli (2012) afirma que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 ao definir a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, amplia as obrigações do Estado com a primeira infância e demanda o estabelecimento de políticas educacionais voltadas para essa etapa. Porém, este direito legal não está, ainda, de todo implementado, seja do ponto de vista do acesso, seja no que se refere à qualidade da oferta. O momento é significativo para a História da Educação Infantil porque há o reconhecimento de sua importância para a formação humana. Contudo, a ampliação do atendimento da oferta de vaga em creches públicas tem sido um dos desafios para a educação pública. A cobertura desta etapa, em 2000, para a população de até 3 anos era de apenas 9,4% e apenas de 51,4% para crianças de 4 e 5 anos de idade. Em 2014 segundo o observatório do PNE número é de crianças de 0 a 3 é de 29,3% e de 89,1% para crianças de 4 e 5 anos na educação infantil matriculados na Educação Infantil (BRASIL, 2015).

Pelos dados citados acima é possível observar um crescimento significativo para a faixa de 4 e 5 anos. Todavia, no que concerne à de 0 a 3 se observa um avanço tímido, sobretudo para o desafio do PNE(2011-2020), que é o alcance de 50% das crianças.

Somente a partir de 2007, em função de ampla mobilização dos movimentos sociais e deliberação do Congresso Nacional, as creches foram inseridas no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB). Assim, ações concretas voltadas para a ampliação do atendimento à Educação Infantil se tornaram mais incisivas com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Escola. Nesse contexto nasce o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para rede escolar pública de Educação Infantil: o PROINFANCIA, (GOMES, 2011; REZENDE, 2013).

O Programa consiste em uma ação de prestação financeira por parte do Governo Federal, aos municípios e ao Distrito Federal para a construção de creches e pré-escolas públicas e aquisição de equipamentos e mobiliários (BRASIL, 2007). A intencionalidade com a criação do referido programa foi a de minimizar as dificuldades de acesso a Educação Infantil com a construção de rede física, imprescindível ao atendimento com qualidade. Todavia a grande responsabilidade sobre a implementação dessa política pública está nos municípios, pois o município beneficiado deve garantir a manutenção do programa, que em geral tem custo tão elevado quanto a construção.

Frente a esse contexto, Luiz Araújo, consultor em educação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), deixa evidenciado em seu discurso, que “se o valor empregado for de 1 milhão, por exemplo, é necessária a mesma quantia por ano para manter o padrão de qualidade” (ARAÚJO, 2010, p. 50). Portanto, ao aderir ao programa as Prefeituras devem elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR) e assinar o termo de Adesão ao PROINFÂNCIA, além de outras exigências para firmar o convênio.

A obrigatoriedade de matrícula na pré-escola a partir de 2016 e o cumprimento da meta 1 do Plano Nacional de Educação, PL.8.035/2010, de ampliar a oferta da Educação Infantil em creches para o atendimento é de no mínimo, 50% das crianças de até três anos, até 2023. Desta forma, fica evidente a necessidade do Governo Federal apoiar os municípios para a construção de novas unidades para que possam atender a demanda (GOMES, 2015).

Destarte, o contexto denuncia que as metas definidas no PNE 2001/2010 não foram atingidas, uma vez que as metas previam a expansão ao atendimento a Educação Infantil, bem como assegurar escolas com padrões mínimos de infraestrutura. No conjunto de políticas implementadas para a Educação Infantil o governo tem no PROINFÂNCIA uma ação significativa para o alcance dessas metas, o qual busca contemplar espaço e ampliação de vagas (DOURADO, 2009).

A despeito disso, o PROINFÂNCIA se constitui a principal ação do Governo Federal para a efetivação do acesso à Educação Infantil à crianças de 0 a 5 anos. Assim, para compreender os desdobramentos da Política de Educação Infantil destinadas à crianças nesta faixa etária, a partir dos anos de 1980 e 1990, é fundamental a contextualização dos caminhos que perpassam a Educação Infantil. Nesse sentido, é importante destacar sua história, as Leis que incorporam essa fase sob o signo do direito, e o PNE (Plano Nacional de Educação) ao propor metas específicas para essa fase abre possibilidades de ações concretas para política de Educação Infantil.

Desse modo, a educação infantil talvez seja uma das áreas da educação que mais tenha mudanças significativas na área legal, pois passa a fazer parte de uma estrutura de funcionamento da educação brasileira. “Deixa de estar prioritariamente no campo das escolas livres passando ao âmbito das escolas regulares” (-CURY, 1998, p. 12), de uma perspectiva puramente assistencialista, permite um direcionamento em busca de uma proposta pedagógica que possa aliar o cuidar e educar para que esse binômio consiga atender a criança de forma integral, tendo suas especificidades observadas, acompanhadas e respeitadas quais sejam (psicológica, emocional, cognitiva, física, etc...), pois, “a Constituição rompe, sim, com a concepção de que Educação Infantil é uma falta que deva ser compensada com ações de Amparo e Assistência” (CURY, 1998, p. 14).

Nos anos de 1980 e 1990, com gestões eleitas para municípios e estados, surgiram propostas diferenciadas, algumas voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população (KRAMER, 2006). E para que mudanças profundas nessa área fossem alcançadas, o marco legal foi a Constituição Federal de 1988 como já mencionado anteriormente, que reconhece o valor dessa etapa educacional lhe conferindo status na letra da lei em vários documentos oficiais. Correa (2011) destaca alguns fatores que foram determinantes nesse processo, a pressão das famílias, especialmente dos movimentos feministas, as sucessivas tentativas de apaciar os “riscos” representados por contingentes da população e, mais recentemente, a ampliação dos estudos sobre a Educação Infantil. Conforme Kramer (2006), no Brasil, as conquistas alcançadas com medida de leis a partir de 1988-normativas, estatutos e os PNEs- são resultados de lutas, discussões e fazem parte de uma história coletiva de intelectuais, militantes e movimentos sociais.

Em 2006 o MEC publica os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Volume 1. Em consonância com essas discussões, é publicado por Rosemberg, em 2009, o documento “Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”. Nesse documento destaque aos seguintes itens:

O plano de expansão das creches, em quantidade e localização, responde às necessidades das famílias e crianças. • [...] As creches são localizadas em locais de fácil acesso, cujo entorno não oferece riscos à saúde e segurança • Os projetos de construção e reforma das creches visam, em primeiro lugar, o bem-estar e o desenvolvimento da criança. O orçamento das creches prevê compra, reposição e manutenção de mobiliário, equipamentos e materiais necessários para que os ambientes sejam acolhedores, seguros e estimulantes • [...] Os prédios contam com espaço interno e externo adequado ao número de crianças atendidas e às necessidades de sua faixa etária • [...] Os ambientes das creches são adequados às funções de educar e cuidar de crianças pequenas (ROSEMBERG, 2009, p. 35).

Em síntese, a importância de se fazer menção a este documento é o desafio de promover um patamar mínimo de qualidade ao atendimento das crianças pequenas. Para concretude de tal desafio o documento se organiza em duas partes: na primeira, apresenta critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches e, na segunda, apresenta critérios relativos à definição e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches (ROSEMBERG, 2009).

O PNE no contexto do proinfancia

Para Dourado (2009), a aprovação do Plano Nacional de Educação pode ser interpretada como importante passo na superação do improvisado que tem marcado o desenvolvimento da educação no Brasil. O PNE pretende assegurar a continuidade das políticas, sendo que ao se constituir como um plano proporciona aos estados e municípios uma referência, porque fixa diretrizes, objetivos e metas norteadoras para as iniciativas na área, o que evita a descontinuidade das ações a cada gestão. Porém, sua eficácia e implementação depende do grau de compromisso assumido por todos os envolvidos.

Conforme Didonet(2006), o PNE não resolve o problema, mas dá um passo a frente. Ele pretende ajudar na superação de comportamentos estanques e, às vezes, antagônicos, sobretudo na destinação de recursos e definição de prioridades políticas entre graus e modalidades de ensino e com destaque de metas específicas para a Educação Infantil no tocante a ampliação da oferta. De acordo com Dourado (2009, p. 29)

[...] o PNE representa sem dúvida um avanço por se configurar em política de elevação do nível de escolarização da população brasileira[...] e se constitui mais um instrumento que reconhece e promove a educação, inclusive a infantil, como campo de direito da família e da própria criança.

Mas o autor faz um alerta que há que se observar que o compromisso com a elaboração e aprovação não garante a sua execução. O PNE tem que ser reafirmado em sua etapa de vigência, sendo necessário mecanismos de articulação entre Governo Federal e os municípios, pois estes são os responsáveis pela oferta deste nível de educação Dourado (2009).

Visando alcançar as metas fixadas no Plano Nacional de Educação e pelos Planos Estaduais e Municipais, o documento: Políticas de Educação Infantil, elaborado em 2004, traz como objetivo: “expandir o atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos de idade, assegurar a qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas)” (BRASIL, 2004, p. 19), bem como as seguintes metas:

Divulgar permanentemente, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo[...] .Somente autorizar construção e funcionamento de instituições de Educação Infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infra-estrutura (BRASIL, 2004, p. 22)

Com base no exposto, são esses requisitos necessários para propiciar à Educação Infantil a possibilidade do desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Tendo em vista que a história do atendimento à infância no país foi marcada pela diferença entre o atendimento à criança de grupos sociais mais abastados e aqueles destinados às crianças de condições menos favorecidas, e que esse legado negativo ainda permanece nos dias atuais, os municípios têm diante de si o desafio de inserir a criança de 0 a 3 anos e ampliar o acesso de 4 e 5 pautando-se pelos marcos legais que estabelecem os direitos das crianças à creche e pré-escola. O desafio ainda é maior para a faixa de 0 a 3 anos, pois requer mais investimento por parte do poder público, e ao oferecer o atendimento para todas as crianças com ampliação de vagas, agregando as dimensões do cuidado, saúde e alimentação (SIMÕES, 2013).

Por conseguinte, ressalta-se que, com o intuito de aumentar a oferta de vagas destinadas a Educação Infantil e qualificar o atendimento, no ano de 2007 o Governo Federal criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA através da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, após a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC) (SIMÕES, 2013).

Dados gerais de matrículas da educação infantil, análises preliminares

A tabela abaixo representa a evolução das matrículas na Educação Infantil anos de 2007 a 2014, os referidos dados foram levantados no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e (Painel de controle do MEC).

Delimitou-se 2007 porque foi o ano de criação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil- PROINFÂNCIA e a referência ao ano de 2014 por ser a última divulgação do censo.

Ao analisar os dados obtidos no Censo por meio das sinopses estatísticas disponíveis no site do INEP podemos observar um crescimento das matrículas seguidamente até 2011 para a pré-escola, sendo que a creche registra um crescimento em contínuo de 2007 a 2014. Segundo a Nota Técnica do Censo esse crescimento expressivo da creche pode estar associado à implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica “[...] que ampliou a abrangência do

Financiamento para outras etapas da educação básica, incorporando às creches municipais[...]” (NT,2007, p. 8).

Já a Pré-escola sinaliza uma queda das matrículas a partir de 2011, esse decréscimo se deve ao fato de a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, parte da população de 6 anos, que antes era atendida na educação infantil, passou a ser matriculada no ano inicial de 9 anos.

Tabela 8.1 Evolução de matrículas na Educação Infantil-Brasil-2007/2014.

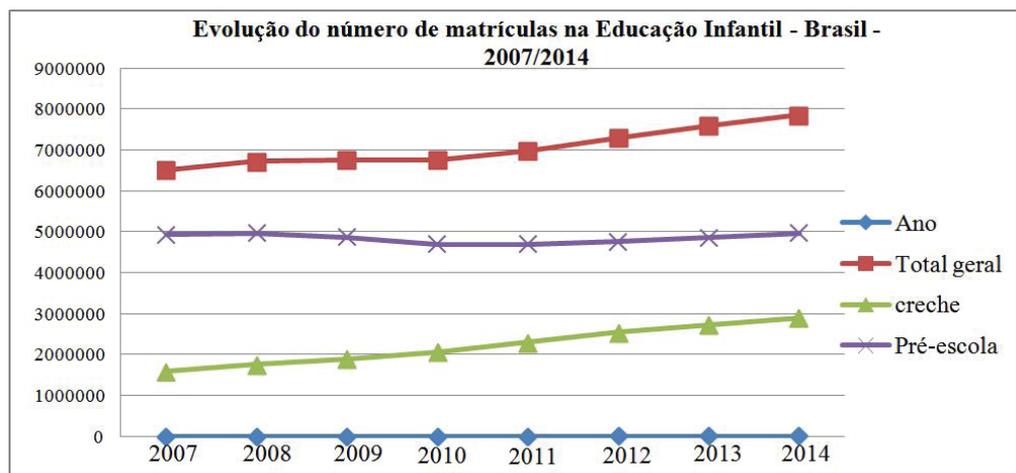
Evolução do número de matrículas na Educação Infantil – Brasil – 2007/2014			
<i>Ano</i>	<i>Total geral</i>	<i>Creche</i>	<i>Pré-escola</i>
2007	6.509.868	1.579.581	4.930.287
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345
2012	7.295.512	2.540.791	4.754.721
2013	7.590.600	2.730.119	4,860.481
2014	7.855.991	2.891.976	4.964.015

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do MEC/Inep/Deed.

O gráfico a seguir traduz uma visão bem clara da evolução das matrículas nos períodos já mencionados. Observa-se que de 2007 até 2009 um constante crescimento da creche e pré-escola totalizando um percentual de (3,27%), porém observa-se uma queda em 2010 de (-0,08%), a qual pode ser atribuída ao processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, que implica a matrícula dos alunos de 6 anos no ensino fundamental e não mais na pré-escola(-NOTA TÉCNICA, 2011, p. 18). A partir de 2011 até 2014 registra-se um crescimento que representa (12,5%) do total geral. Entende-se que este crescimento sofre influência direta das metas de ampliação e universalização da educação infantil definidas no PNE (2001-2011), o que exige por parte dos municípios a adoção de políticas que garantam o acesso das crianças menores a esta etapa educacional, ao reconhecimento da creche como primeira etapa da educação

básica, ao advento do FUNDEB e a ação supletiva do Governo Federal por meio do MEC, com o Programa PROINFÂNCIA através da Resolução n° 6, de 24 de abril de 2007 (NT, 2011).

Gráfico 8.1 Evolução do número de matrículas na Educação Infantil – Brasil 2007/2014.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do MEC/Inep/Deed.

O Programa PROINFÂNCIA dividiu sua área de atuação em 3 grupos. O grupo 1, formado pelas 12 maiores regiões metropolitanas do país e por municípios com mais de 70 mil habitantes nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e com mais de 100 mil habitantes nas regiões Sudeste e Sul a população infantil é de 9.596.626. No grupo 2 estão os municípios que tem população correspondente de 50 mil a 70 mil habitantes no Norte, Nordeste e Centro-Oeste e 50 mil a 100 mil habitantes no Sudeste e Sul a população infantil desse grupo é 1.299.514. No grupo 3 os municípios das cinco regiões do país com menos de 50 mil habitantes o dados da população infantil é de 5.832.007.

Tabela 8.2 Caracterização dos grupos do Proinfância – 2014.

O Proinfância no Brasil – 2014				
Grupos	Quantidades de municípios	População de 0 a 5 anos	Matrículas – Creche	Matrículas – Pré-escola
Grupo 1	487 municípios	9.596.626	18,8%	29,4%
Grupo 2	223 municípios	1.299.514	17,5%	30,6

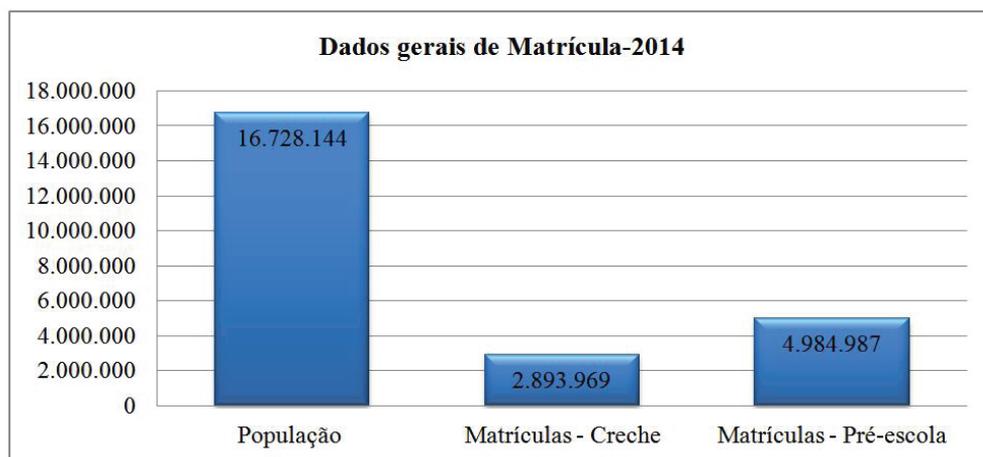
Grupo 3	4.860 municípios	5.832.007	14,7%	30%
---------	------------------	-----------	-------	-----

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base no Painel de controle do MEC – Simec Módulo Público.

Segundo o MEC, 4.178 municípios foram beneficiados e 8.787 creches do PRINFÂNCIA contratadas. Do total de 6.516 construções foram concluídas 2.533 e 3.989 ainda estão em obras. Sobram, portanto, 2.265 que ainda não saíram do papel. Mesmo que todas as unidades autorizadas para construção estivessem prontas, seriam insuficientes para garantir a universalização prevista no PNE. Segundo o Observatório do PNE, mantido por organizações não governamentais, 87,9% das crianças entre 4 e 5 anos estão matriculadas regularmente. Os 12,1% restantes sugerem que o objetivo está perto de ser alcançado (MEC, Notícia,2015).

Em sequência, o gráfico abaixo representa a população infantil e o total geral de matrículas na Educação Infantil totalizando 7.878.95. Embora a creche e a pré-escola tenham tido aumento significativo em momentos pontuais como visto no Gráfico 8.1, a demanda ainda é muito grande, principalmente, por creches no país. São desafios impostos aos municípios, embora a política de expansão implementada pelo governo federal - o PROINFANCIA - tenha contribuído para ampliação de vaga, esta se constitui um meio e não um fim.

Gráfico 8.2 Dados Gerais de Matrícula Educação Infantil – Brasil 2014.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Painel de controle do MEC – Simec Módulo Público.

Algumas considerações

A partir do estudo realizado até aqui evidenciou-se que a criação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil- PROINFÂNCIA através da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, pelo Governo Federal é a única ação em termos de política pública que tem por finalidade, em regime de colaboração com os municípios e o Distrito Federal, promover a expansão da Educação infantil por meio da construção de creches e pré-escolas.

Assim, o Programa se insere como via de universalização para as crianças de 4 e 5 anos (pré-escola) e ampliação de vagas para crianças de 0 a 3 anos (creche) e tem suas bases descritas na Emenda Constitucional nº 14/1996 quando define que os municípios atuarão de forma prioritária no ensino fundamental, bem como na educação infantil, o que até então não era especificado em Lei. O desafio é descrito também no Plano Nacional de Educação 2000/2010 com meta de 80% das crianças na faixa etária de 04 a 06 anos, assim como deveriam estar na creche 50% das de faixa de zero a três anos, não cumprida a meta ampliou-se para 2016 no Plano Nacional de Educação em votação 2011/2020.

Por fim, observou-se, também, que a evolução de matrículas apresentadas nos anos de 2007 a 2014 sinaliza uma expansão contínua no número de vagas da Educação Infantil, principalmente, para as creches e um considerável crescimento para a pré-escola a partir de 2011. Porém, demonstrar os percentuais de crescimento que se deve ao PROINFANCIA é, ainda, objeto de análise em curso.

Referências

ARAÚJO, L. *Revista Escola Pública*, nº16 p. 50 a 52 Julho/Agosto de 2010. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.com.br/textos/16/artigo246389-1.asp>>. Acesso em 18/05/2016.

BOBBIO, N. *A Era dos direitos*; tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova Edição – Rio de Janeiro: Elsevier,2004.

BRASIL. *Funcionamento do Programa Proinfância*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-funcionamento>. Acesso em 05/04/2016.

_____. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Proinfância*. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/programas-proinfancia Brasília -2008. Acesso em 05/04/2016.

- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação básica: 2011 – **resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Acesso em 02/05/2016
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação básica: 2012 – **resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Acesso em 02/05/2016
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação básica: 2013 – **resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Acesso em 02/05/2016
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação básica: 2014 – **resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Acesso em 02/05/2016
- _____. MEC-NOTÍCIA por Portal BrasilPublicado. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/proinfancia-investe-mais-de-r-10-bilhoes-na-construcao-de-creches>>. Publicado em 09/03/2015. Acesso em 15/06/2016
- _____. **Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em 15/06/2016.
- _____. **Observatório do PNE/INEP**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil-2016>>. Acesso em 13/06/2016.
- _____. **Parâmetros nacionais de qualidade educação infantil**. 2006. Disponível <pt.slideshare.net/.../parmetros-nacionais-de-qualidade-educacao-infantil-vol-1-2006>. Acesso em 29/09/2016.

CAMPOS, M. M. **A Educação Infantil como Direito**. Subsídios para credenciamento e financiamento de instituições de educação infantil v. II. Brasília, Maio de 1998-Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de educação

Fundamental, Departamento de Política da Educação Fundamental, Coordenação geral de educação Infantil.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitos-fundamentais.pdf>. Acesso em 10/06/2016.

CORREA, B. C. Políticas de Educação Infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais** n° 09 Janeiro/Junho de 2011, p. 20 -29. Disponível em: <revistas.ufpr.br/jpe/article/view/25172>. Acesso em 02/05/2016.

DIDONET, V. **O Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Liber Livro Editora, 3ª edição, 2006

DOURADO, L. F. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2008 Níveis de Ensino**, Volume 1, Brasília, Inep. 2009. Acesso ao CD 2ªed, Editora UFG, autêntica.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e E. Fundamental Edu. Soc. Campinas**, vol.27, n.96–Especial, p. 797-818, out.2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 02/05/2016

FAREZENA, N. **Federalismo e Políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA FINANCEIRA DA UNIÃO NO MARCO DAS RESPONSABILIDADES (INTER) GOVERNAMENTAIS EM EDUCAÇÃO BÁSICA. 2010. UFRGS Curitiba. ANPED/GT 5 (Estado e Políticas Educacionais).

FLORES, M. L. R.; MELLO, D. T. de. **Ampliação do Acesso à Educação Infantil. Via Proinfância: Análise de uma Política de Colaboração**. **Anais do III Congresso Iberoamericano de Educação**, 2012. Disponível em: <www.anpae.org.br>. Acesso em 04/08/2015

GANZELI, P. **Plano Nacional de Educação: Implicações para a Educação Infantil**. **Revista Exitus**. Volume 02. N° 02. Jul./Dez.2012. p. 77-112. Disponível em: <www.ufopa.edu.br/...2012.../plano-nacional-de-educação...educação.../file>. Acesso em: 03/04/2015.

GOMES, R. A. **O Plano de Ações Articuladas e os Avanços para Educação Infantil**. Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas Políticas e Pedagógicas. Org. Maria Luíza Rodrigues Flores e Simone Santos de Albuquerque. EDIPUC, Porto Alegre, 2015.

Sessão 2
Ensino, concepções e
práticas educativas

A concepção de formação continuada dos professores da educação infantil em Catalão – GO: uma análise a partir da teoria histórico-cultural

Adriana S. Damião¹

Janaína Cassiano Silva²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo geral analisar como os professores da Educação Infantil de Catalão/GO pensam a formação continuada. Temos uma hipótese que pauta esse estudo, de que a formação continuada dos professores da Educação Infantil, especificamente os de creche, não é vista como primordial para as políticas públicas municipais. Fato este que se relaciona com uma visão nacional acerca do trabalho desenvolvido com esta faixa etária, que ainda está pautada no cuidado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que busca as contribuições para a Educação, da Teoria Histórico-Cultural. Os sujeitos são nove professoras efetivas, pedagogas. O instrumento utilizado para a coleta de dados, foi a entrevista semiestruturada e análise segue os pressupostos contidos na Teoria Histórico-Cultural. Os resultados encontrados dizem respeito a forma como as professoras percebem o seu papel e a concepção que tem sobre formação continuada. O recorte histórico é o período de 2005 a 2015.

Palavras-chave: Educação infantil; Formação Continuada; Teoria Histórico-Cultural.

Introdução

A Educação Infantil está presente na legislação brasileira como um direito da criança pequena e de suas famílias, conquistado com a promulgação da Constitui-

1 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: adriana6catalao@gmail.com

2 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, docente no IBiotec e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: janacassianos@gmail.com

ção Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Essa conquista refletiu naquele momento, que a criança pequena e sua educação, estavam se destacando na agenda da política brasileira, apresentando à sociedade a necessidade de uma nova perspectiva de infância, que iria além do cuidar, superando assim aquela conotação de atendimento assistencial, comum até então. A partir daí, muitos olhares, de estudiosos e pesquisadores, se voltam para esse importante momento da Educação Básica, com a finalidade de conhecer e buscar efetivar o que a legislação prevê para essa faixa etária das crianças de zero a cinco anos de idade.

Como resultado de uma demanda por um atendimento que contemple essa nova visão da Educação Infantil, que era reflexo também de uma luta social das mães trabalhadoras e educadores, nas décadas de 80 e 90, buscando a oferta de uma educação de qualidade à criança pequena e um direito social, foi promulgada a Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu artigo 29, estabelece:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da Educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 25).

Portanto, para que a Educação Infantil pensada e apresentada em forma de lei, possa encontrar uma legitimidade, faz-se necessário repensar a formação docente e o modo como esta formação vai colaborar para que haja um pleno desenvolvimento das potencialidades infantis, através de uma aprendizagem que tenha significado para a criança pequena. Nesse sentido, o papel do professor é relevante e encontra-se numa posição de destaque, efetivando numa ação conjunta, o que está estabelecido na legislação. Qualificar esse profissional na área da Educação, reconhecendo a complexidade de crianças pequenas em ambientes coletivos é um grande desafio, que em parte ainda não foi superado.

Compreendemos que a formação inicial, adquirida nos cursos de licenciatura plena, é a base que dá sustentação ao trabalho docente e que precisa estar atrelada a uma formação contínua, cujo conceito nos remete a vários estudos, onde identificamos não haver um consenso quanto a essa definição, mas se mostra indispensável para que o professor da Educação Infantil possa se apropriar dos conhecimentos científicos, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com essa faixa etária.

Esse estudo trata de analisar a concepção de formação continuada dos professores da Educação Infantil, que estão atuando nos agrupamentos de berçário e maternal da Rede Municipal de Ensino de Catalão. O referencial que sustenta teoricamente o trabalho, parte do enfoque da Teoria Histórico-Cultural e seus co-

laboradores, pois acreditamos que esses pressupostos nos permitem compreender como o professor vai se constituindo como profissional.

Assim, tomamos como problema da pesquisa, a investigação de qual é a concepção de formação continuada dos professores da Educação Infantil em Catalão – GO?

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é analisar o que os professores da educação infantil pensam sobre a formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Catalão. A partir desse objetivo geral, buscamos ainda investigar como os professores da creche vivenciaram o processo de formação continuada nos últimos dez anos e compreender quais são os desafios enfrentados por eles quanto à efetivação de uma proposta de formação continuada e o que tem sido feito para superá-los.

Em conformidade com os objetivos apontados, trabalhamos com a hipótese de que a formação continuada dos professores da Educação Infantil, especificamente os de creche, não é vista como primordial pelas políticas públicas municipais. Fato este que se relaciona com uma visão nacional acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com essa faixa etária, que ainda está pautada no cuidado, apesar das discussões acerca da articulação entre o cuidado e ensino já se inserirem no campo acadêmico já há algumas décadas. O trabalho do professor desenvolvido na creche é permeado pelas atividades de rotina, tais como banho, troca de fraldas, alimentação e sono. Deste modo, a formação continuada ainda não é compreendida pelas políticas públicas, como necessária para a melhoria do ensino aprendizagem da criança pequena e uma forma de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Ressaltamos que a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para aqueles profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade, o aperfeiçoamento da formação inicial.

A Teoria Histórico-Cultural é um estudo da psicologia soviética, cuja referência principal é a obra de Lev Seminovitch Vigotski. (1896-1934). Esta teoria nos permite uma melhor compreensão a respeito do processo educativo em sua complexidade, reservando à Educação e ao ensino um papel relevante no processo de humanização. Retiramos dessa teoria contribuições no sentido de promover uma reflexão pedagógica, acerca da concepção de formação continuada dos professores da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Catalão – GO.

Escolhemos a Teoria Histórico-Cultural para a fundamentação teórica da pesquisa, porque entendemos que os estudos de Vigotski e seus colaboradores, permitem uma compreensão diferente acerca do ser humano e a forma como este se apropria de conhecimentos que são imprescindíveis para sua constituição

humana, concebendo o desenvolvimento humano como decorrente das apropriações e objetivações realizadas pelo sujeito. O professor tem um papel relevante, nesta perspectiva, enquanto um agente ativo no processo ensino-aprendizagem.

Vigotsky, segundo Freitas (2000), concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Duarte (2004) contribui no sentido que diz que o indivíduo se faz humano, apropriando-se da humanidade produzida historicamente. Podemos dizer assim do papel do trabalho educativo, que tem como finalidade transmitir o conhecimento socialmente existente, bem como valorizar a transmissão da experiência num processo histórico-social. Aprendemos a ser humanos por intermédio das relações que estabelecemos com os outros, especialmente na medida em que nos apropriamos dos objetos da cultura e de toda riqueza material e intelectual construída historicamente.

Podemos afirmar que a transmissão desse conhecimento produzido e acumulado historicamente, não se reporta a uma volta à escola tradicional, mas sim a transmissão de um novo conhecimento. Vigotski (1993, p. 244) em seus estudos, defendia que “o único bom ensino é aquele que transmite ao aluno aquilo que o aluno não pode descobrir por si só.” Valorizando assim, o caráter humanizador da educação.

Com Vigotski (2001) entendemos que o homem nasce com uma única aptidão que é capacidade de desenvolver novas aptidões, desenvolvendo assim sua inteligência e personalidade. As qualidades humanas são criadas pelo próprio homem ao longo da história da humanidade. A concepção de homem que emerge da obra de Vigotski, está liberto das amarras da hereditariedade, cuja aptidão humana seria a capacidade de formar novas aptidões e desenvolver sua inteligência e personalidade. As qualidades humanas são externas ao sujeito. São apreendidas. Apropriadas através das experiências sócio históricas da humanidade, de forma ativa num processo de apropriação da cultura socialmente produzida.

Leontiev dá sua colaboração ao afirmar que:

Cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce, não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir O que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Sabemos que a continuidade do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: “inicialmente, outras pessoas atuam sobre a criança, se produz então a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre as demais estão somente ao final começa a atuar em relação consigo mesma.” Assim é como se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores de conduta. (VIGOTSKI, 1995, p. 232)

O trabalho pedagógico na educação infantil deve, pois promover esse desenvolvimento garantindo assim, às crianças, a apropriação desse processo. Facci (2004) nos diz que é necessário criar nas crianças as funções psíquicas que ainda não estão formadas, por meio dos conteúdos do conhecimento. Torna-se imprescindível compreender a profissão docente numa tentativa de superar os mitos colocados sobre ela. Alessandra Arce (2001) traz uma imagem do professor de Educação Infantil, ao decorrer da história, como um personagem fortemente marcado por uma concepção de maternidade, educadora nata, rainha do lar, onde o seu papel educado está interligado ao ambiente doméstico, que é importante nos primeiros anos de vida:

O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade. Cumpre, entretanto, destacar que esse mito da mulher mãe e educadora nata exerce seu maior poder orientador no período relativo aos anos iniciais da vida dos indivíduos, não sendo atribuída à mulher a responsabilidade sobre a educação em geral. (ARCE, 2010, p. 170)

Percebemos aqui o papel que a educação desempenha no processo de humanização do ser, não só da criança mas também do próprio professor, que além da formação inicial passa por um processo de formação continuada.

No próximo item deste artigo, apresentamos os estágios de realização da pesquisa, intitulada “ A concepção de formação continuada dos professores da educação infantil em Catalão/GO – Uma análise a partir da Teoria Histórico-Cultural”:

Desenvolvimento

Etapas do desenvolvimento da pesquisa:

1. Leitura do referencial teórico e dos documentos editados pelo Ministério da Educação para a etapa da Educação infantil, bem como pesquisas, teses e artigos que abordam a temática do estudo;
2. Visita aos espaços das creches visando conhecer a equipe gestora, os professores da educação infantil, os alunos e a estrutura das creches municipais;
3. Entrevistas com professores, usando um roteiro semiestruturado acerca da concepção de formação continuada que permeia o trabalho dos mesmos na educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Catalão – GO;
4. Análise dos dados coletados.

Metodologia/procedimentos utilizados

a trajetória metodológica percorrida para o desenvolvimento do estudo nos levou a definir um referencial teórico e os métodos de investigação com a finalidade de compreendermos como se realiza uma pesquisa em ambiente educacional.

Neste trabalho, nossas ações nos levam a uma aproximação com a realidade, de maneira consistente e consequente. Concordamos com Gatti (2007, p. 29) quando esta afirma que pesquisar “é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos.” A autora enfatiza que só existe pesquisa quando o pesquisador estiver consciente e atento aos modos específicos de se situar a pesquisa, ou seja ter clareza e domínio metodológico.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pautada nos referenciais da Teoria Histórico-Cultural. Nossa preocupação está direcionada aos aspectos da realidade educacional, que não podem ser quantificados, mas sim centrar nossa atenção e compreensão na dinâmica as relações sociais.

Dando prosseguimento ao estudo, fizemos um levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação de Catalão – GO, com a finalidade de mapear as instituições de educação infantil que atendem às crianças de 0 a 3 anos e onze meses de idade, tomando conhecimento do ano de fundação de cada creche, bem como o número de agrupamentos e o número de professores de berçário e maternal, conforme apresentamos na Tabela 9.1.

Tabela 9.1 Ano de fundação das creches da Rede Municipal de Ensino de Catalão – GO.

Creche	Fundação	Agrupamento			N° de professores
		Berçário	Maternal I	Maternal II	
A	1980	03	03	03	18
B	1991	02	02	02	12
C	1992	01	01	01	06
D	1995	02	02	03	14
E	1995	02	02	02	12
F	2003	03	03	03	18
G	2005	01	01	01	06
H	2008	01	01	01	06
I	2009	02	03	02	14

(continua)

Tabela 9.1 Ano de fundação das creches da Rede Municipal de Ensino de Catalão – GO. (continuação)

Creche	Fundação	Agrupamento			Nº de professores
		Berçário	Maternal I	Maternal II	
J	2009	01	01	01	06
K	2011	02	02	02	12
L	2013	02	02	03	14
M	2013	02	02	02	12

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Catalão – GO, 2015. Dados organizados pela autora.

A partir desse levantamento, conseguimos enumerar que a Rede Municipal de Ensino de Catalão conta com 13 instituições de educação infantil, para o atendimento de 0 a 3 anos. Excluímos nessa tabela as creches conveniadas, por não terem professores efetivos, e sim de contratos. Sendo que desse total, possui 24 (vinte e quatro) agrupamentos de berçário, 25 (vinte e cinco) agrupamentos de Maternal I e 26 (vinte e quatro) agrupamentos de Maternal II, o que garantiu um atendimento às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, por 150 (cento e cinquenta) professores efetivos.

Utilizamos como critério de escolha das instituições, o ano de fundação. Optamos por escolher as duas creches mais antigas: uma fundada em 1980 e a outra em 1991, por entendermos que estas creches já superaram as dificuldades

anteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, quanto à organização pedagógica dos agrupamentos, à infraestrutura e por conter apenas professores efetivos e mais experientes na Educação Infantil.

Após a definição dos locais da pesquisa e dos sujeitos que atendiam aos critérios pré definidos, solicitamos uma autorização prévia dos participantes, mediante assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nessa ocasião, também foram fornecidos esclarecimentos quanto ao estudo, seus objetivos, garantia de anonimato, informações sobre a entrevista, entre outros assuntos, pautados nos cuidados éticos preconizados pela Resolução nº 196 – 96, do Conselho nacional de Saúde. (BRASIL, 1996).

No próximo ítem, apresentamos parte da da discussão e dos resultados alcançados na pesquisa.

Discussão e resultados

tomando a LDB Nº 9394/96 como referência, reconhecemos a necessidade de se refletir sobre a função e a formação do professor, para que estes possam

desenvolver práticas articuladas de cuidados e educação da criança pequena, bem como perceberem a sua identidade profissional, permitindo interações significativas e afetivas, possibilitando o desenvolvimento infantil (BRASIL, 1996). É importante que professores da creche compreendam a importância da formação continuada como um processo contínuo, integrada ao cotidiano pedagógico, não como uma necessidade, mas como um direito e premissa para uma Educação Infantil de qualidade.

Apresentamos a seguir, os resultados parciais da pesquisa. Iniciamos com o perfil dos sujeitos:

Tabela 9.2 Dados pessoais dos sujeitos da pesquisa.

Nome	Agrupamento	Idade	Formação	Pós-Graduação	Anos de experiência
Adma	Maternal I	47	Pedagogia UEG	Psicopedagogia; Métodos e técnicas de ensaio.	13
Agnes	Maternal I e II	46	Pedagogia UEG	-	25
Alice	Berçário I	39	Pedagogia UEG	Educação infantil; Neuropedagogia.	21
Aline	Berçário I	62	Pedagogia CESUC	Educação Infantil; Psicopedagogia.	19
Amália	Berçário I e II	41	Pedagogia UNIUBE	Psicopedagogia.	10
Amanda	Maternal II	45	Pedagogia UFG	Educação infantil.	08
Andressa	Berçário II	48	Pedagogia UFG	Educação infantil; Gestão escolar.	05
Anita	Maternal II	39	Pedagogia UFG	Psicopedagogia; Educação infantil; Alfabetização.	06
Antônia	Maternal II	37	Letras e Pedagogia UEG	Métodos e técnicas	12

Fonte: Dados coletados nas entrevistas (2016) e organizados pelas autoras.

Identificamos na Tabela 9.2 que os participantes da pesquisa são nove professoras efetivas, do gênero feminino, pedagogas e pós-graduadas, com exceção de uma. Todas as professoras têm uma experiência na Educação Infantil municipal de no mínimo cinco anos. Ressaltamos que os nomes das professoras são fictí-

cios com a finalidade de preservar o anonimato dos sujeitos, conforme Resolução nº 196 – 96, do Conselho nacional de Saúde. (BRASIL, 1996).

Prosseguindo com o estudo, compartilharemos trechos das entrevistas semi-estruturadas e apresentaremos uma breve análise, em conformidade com o referencial teórico.

A literatura existente sobre a formação do professor para atuar na educação infantil, indica que a instituição de ensino superior tem por objetivo formar o educador, com uma oferta dos requisitos básicos para o exercício da profissão, conforme a professora Andressa (49) bem exemplifica:

(...) a princípio, a formação inicial é o curso de Pedagogia. Mas depois tem vários trabalhos que podem tá complementando essa formação inicial. Como na Educação Infantil, (...) que exige muito conhecimento. E como a gente vai adquirir esse conhecimento? Através dos vários cursos, as pós, as palestras, os simpósios, e até estudos que a gente pode fazer por conta própria. (ANDRESSA, 49, Berçário II).

Entendemos que a Educação Infantil, pós Lei Nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), se articula com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de zero a cinco anos de idade, com exigência que este, esteja no patamar de habilitação coerente com a responsabilidade do se espera dele. Sendo que, para atuar na Educação infantil, segundo o artigo 62 da LDB, deverá ser em “nível superior, admitindo-se como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Temos uma compreensão que há tempos, a formação do professor é um dos grandes desafios da educação. A legislação nos aponta quanto à importância da formação docente como uma das premissas, para que a qualidade na educação Infantil, se efetive. Estudiosos da área enfatizam essa questão, no sentido de reconhecerem que um dos grandes desafios da Educação, são os cursos de formação, que possam preparar o profissional para a realização de uma prática pedagógica competente, bem como uma reflexão acerca da sua atuação. Fato este, que os professores apontam como necessário, conforme a fala da professora Agnes (46):

A formação continuada é muito importante, porque “tendo” a teoria, fica mais fácil de colocar em prática e cada é algo mais que você...cada criança tem sua individualidade, cada criança tem a sua capacidade. Esses cursos “dá” uma direção para se trabalhar com elas. (AGNES, 46, Maternal II).

Arce (2010) se posiciona sobre como deveria ser a formação do professor, destacando que:

A formação do professor precisa contemplar as diversas áreas de conhecimento humano para que sua cultura seja vasta. Fornecendo-lhe assim elementos para que possa ensinar os alunos, possibilitando-lhes enxergar a humanidade, seus anseios e necessidades e não somente os seus próprios interesses imediatos” O conhecimento deve inquietar, ser uma vacina contra a apatia e o egoísmo. Ainda não possuímos melhor forma de fazer isso do que a leitura e o ensino. Eis o que a educação do professor deveria fazer. (ARCE, 2010, p. 59).

Saviani (2005) fala da necessidade que a formação de professores têm, no sentido de que além de uma cultura geral e da formação específica, o professor precisa ainda de uma preparação didática-pedagógica, com a qual estará de fato, apto para atuar na docência.

Para este estudioso, a formação de professores prevê além de conteúdos culturais e cognitivos, o conhecimento de fundamentos científicos e filosóficos que permitam ao professor a compreensão do desenvolvimento da humanidade e a partir daí, realiza um trabalho de formação das crianças a ele confiadas (SAVIANI, 2005, p. 13).

Segundo Kramer (2006), a formação continuada é um instrumento para melhorar o trabalho do professor, junto à criança pequena, mediante uma atualização e aprimoramento dos conhecimentos adquiridos através da formação inicial. Mas o que a autora percebe é que as resoluções e deliberações estaduais e municipais confrontam-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, gerando nos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas incertezas quanto ao que lhes será exigido com relação à formação inicial e ao processo de formação continuada.

Na prática, observa-se a tentativa de conciliar, numa mesma situação, profissionais com níveis de escolaridade distintos. No caso das creches comunitárias, esta realidade se impõe: profissionais não habilitados dedicam-se ao atendimento de uma parcela significativa da população de 0 à 6 anos, tentando suprir a omissão e ineficiência do Poder Público, sem falar do expressivo contingente de creches e pré-escolas particulares que contrariam a legislação quanto às instalações adequadas e à formação dos profissionais. (KRAMER, 2006, P.85)

O aperfeiçoamento do professor e a valorização do profissional da educação, também está contemplado na letra da lei, ainda que em muitos lugares do Brasil, não recebe a devida atenção e cumprimento, através dos planos de carreira:

Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para este fim. (BRASIL, 1996, p. 21)

Na Rede Municipal de Ensino de Catalão, existe aprovado um Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério e da Educação Básica, Lei nº 2.872, de 18/11/2011 (CATALÃO, 2011), que estabelece que não haja distinção salarial entre os professores da Educação Básica conforme sua titulação. Mas apesar do fato dos professores da Educação Infantil contarem com uma igualdade salarial, ainda assim há uma desvalorização quanto ao reconhecimento desses profissionais como professores educadores, no sentido de valorização do atendimento nas creches municipais, às crianças pequenas. Trazemos aqui duas falas, das professoras Antônia (39) e Amanda (45), que traduzem esse pensamento:

Bom, é...eu acho que o pior descaso que a gente tem é com a família, porque a família ela não dá apoio para nós, professores. A família acha que a gente tá aqui só pra cuidar, dar banho, escovar os dentes, vestir uma roupa, calçar um sapato (nas crianças). Dar a educação que os pais não dão em casa, também está sendo legado para nós, professores.(ANTÔNIA, 37, Maternal II)

Assim, o maior desafio que eu acho é a falta de apoio da Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME). Falta muito apoio da Coordenação Pedagógica da SME. (AMANDA, 45, Maternal II)

Percebemos aqui, dois aspectos distintos de desvalorização, sentido pelos professores: um que diz respeito a essa visão dos pais acerca da estadia da criança na creche, como sendo um lugar onde deixar os filhos pequenos, cuidados, alimentados e protegidos, enquanto estão ausentes do lar, no período do trabalho. E outro com relação a uma visão própria dos gestores, que compreendem a Educação Infantil, em especial a creche menos importante que o Ensino Fundamental, já que este além de ser obrigatório, também é constantemente avaliado pelos índices de aprendizagem.

Com relação à formação continuada, no período compreendido entre 2005 a 2015, os professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Catalão, tiveram oportunidade de participar de eventos de formação continuada, configurados como palestras com autores renomados, Congressos de Educação, Simpósios ou as Semanas Pedagógicas, feitas geralmente no início do ano letivo, patrocinados pelo poder público. Na última gestão, 2013/2016, os professores

da Educação Infantil tiveram oportunidade de participarem de um evento intitulado de HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação. Tal proposta de complementação da Hora Atividade, acontecia quinzenalmente, num espaço coletivo, onde os professores dos agrupamentos de Jardim I e Jardim II, que corresponde aos agrupamentos com a faixa etária de 4 e 5 anos puderam interagir com outros docentes e coordenadores pedagógicos, com a finalidade de realizar o planejamento das atividades pedagógicas, junto às crianças de tais agrupamentos. Essa experiência não inclui os professores da creche, apesar de ser um desejo das professoras, participarem de tais momentos:

A gente precisa muito da formação continuada, apesar que algumas professoras acham que não. Porque não podemos ficar paradas, temos que procurar outros métodos, tem que procurar o que não está dando certo. A Educação Infantil é o esteio, temos que começar desde o início, a cuidar direito da criança. (ADMA, 47, Maternal I)

Através da análise das falas das professoras nas entrevistas semiestruturadas, compreendemos que trabalho pedagógico na Educação Infantil deve, pois promover esse desenvolvimento garantindo assim, às crianças, a apropriação desse processo de aprendizagem. Em face a isso, podemos afirmar que quando o professor não consegue enxergar o sentido pessoal do seu trabalho, com o significado dado socialmente, pode-se considerar esse trabalho alienado e pode descaracterizar a prática escolar. É vital ao professor da educação infantil, conhecer qual é o seu papel, quem é o público, com o qual ele está lidando, e as especificidades da faixa etária.

Considerações finais

A partir da realização da pesquisa, temos o intuito de agregar conhecimento ao que já foi produzido com relação à formação continuada dos professores da Educação Infantil. O nosso trabalho nos direciona para uma questão: junto com a pesquisa, estamos num movimento de aprendizagem e transformação constantes. É um processo de superação e qualificação. Um superação de idéias e práticas, que há muito tempo vêm permeando a nossa visão e o trabalho com a Educação Infantil.

Tomando o referencial da Teoria Histórico-Cultural, esperamos contribuir no sentido de que o professor da Educação Infantil, possa se compreender também como um sujeito de direitos, que possa se traduzir na efetivação de um atendimento de qualidade para as crianças das creches municipais, modificando o seu olhar sobre a infância, sobre o seu papel quanto a mediação do processo de humanização da criança pequena.

Identificamos nas entrevistas, com as nove pedagogas, uma vontade de fazer o certo, de crescer profissionalmente, de serem reconhecidas como profissionais e realizarem um trabalho de qualidade. Sendo assim, evidenciamos o papel da formação continuada no sentido, de se constituir num momento de reflexão e aprendizagem, para a efetivação de uma Educação Infantil que realmente atenda aos direitos da criança pequena.

Referências

- ARCE, A. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar.** Campinas: Alínea, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição 1988: Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.** Brasília, DF.
- _____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília: 1996.
- _____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 0196/96, de 10 de outubro de 1996, Estabelece as normas para pesquisa com seres humanos. In: **Diário Oficial da União,** Brasília, 10 de outubro de 1996b.
- CATALÃO/GO. **Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos profissionais do Magistério da Educação Básica, da Rede Municipal de Ensino de Catalão.**
- DUARTE, Newton. **A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico – Cultural.** Psicologia USP, v. 07, n°12, 1996.
- _____. **N. Vigotski e o “aprender a aprender”:** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiniana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).
- FREITAS, M. T. de A. 2000. **As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate.** In: **Psicologia da Educação.** Revista do Programa de

Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11: 9-28.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livros, 2005.

KRAMER, S. **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo. Ática, 2005.

_____. **S. Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo. Ática, 2005.

_____. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil é fundamental**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, out. 2006.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

SAVIANI, D. **A Nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 9^a ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs.). **História, educação e transformação**. Campinas, Autores Associados, 2011.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In:

_____.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone. 1988.

_____. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

Reflexões sobre conceitos utilizados nas políticas e práticas educacionais inclusivas brasileiras

Fabiano Elias Nunes¹

Wender Faleiro²

Resumo: As políticas educacionais que valorizam e pregam o acesso universal e democrático a todos, proporcionaram grande mobilidade de pessoas, a ampliação da escolarização obrigatória e uma diversidade de público que leva a arguir o atual papel e função da escola. Os conceitos que surgiram desde a década de 1960, como o de normalidade e integração, são agora questionados se de fato atendem a atual configuração que coloca em pauta, dentro do ambiente escolar, temas como inclusão e ressocialização. Assim, o presente estudo objetiva analisar os conceitos e aplicabilidade dos termos Integração, Inclusão e Ressocialização dentro do contexto das Políticas e Práticas educacionais além, de compreender as atuais políticas de inclusão no Brasil e suas perspectivas para a escola inclusiva e ressocializadora. O presente texto consiste em uma pesquisa qualitativa e é resultado de um levantamento bibliográfico. Esta compreensão se faz necessária para que os referidos termos não sejam usados aleatoriamente ou tenham seu verdadeiro significado etimológico esmaecido.

Palavras-chave: Educação Popular. Inclusão. Conceitos.

-
- 1 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação. Grupo de estudo Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. Contato: fabianoenunes@yahoo.com.br
 - 2 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Grupo de estudo Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. Contato: wender.faleiro@gmail.com

Introdução

Os desafios educacionais não se limitam apenas as condições físicas das escolas, as condições precárias de muitos servidores inseridos no sistema, aos baixos salários dos docentes ou aos currículos e conteúdos muitas vezes defasados. A discussão está pautada sim, na elaboração de um modelo de políticas e práticas educacionais, voltadas para este século, que não configure a escola como um ambiente de educação excludente e sim como um local de inclusão, de ajuntamento e de respeito à diversidade.

Compreender os diferentes contextos que a escola atua proporciona um fortalecimento e empoderamento aos movimentos de variados grupos e sujeitos que sofrem ao longo da história por diversas formas de preconceito e discriminação negativa. A estes grupos podem ser associados os de gênero, raça-etnia, deficiências, entre outros.

Pensar em uma escola inclusiva parte do pressuposto que este tema é tanto imperativo do Estado quanto uma estratégia educacional ao estabelecer o direito ao ensino como universal a todos os indivíduos, alinhada com o nosso tempo (LOPES, FABRIS, 2013). Tempo este, que se depara com a ampliação da escolarização, diversificação dos seus públicos e que põe em pauta o verdadeiro papel e função da escola.

Os conceitos de políticas educacionais arcaicos que não atendem efetivamente a proposta de ensino de qualidade para todos devem ser rompidos. Um fator importante é atentar para a proposta do século XXI em sanar com o entendimento dúbio entre o que vem a ser de fato inclusão e integração, estando este termo esmaecido nos últimos anos. E ainda levar em conta que não é possível desvincular as políticas educacionais das políticas sociais e econômicas, configurando a escola como um ambiente que proporcione a ressocialização.

Um dos pontos chaves da inclusão neste século é entender que o indivíduo sempre está inserido na sociedade – as pessoas nunca estiveram fora dela. E como diz Durkheim em sua célebre obra *Educação e Sociologia*, “a educação é uma coisa eminentemente social”. A inclusão propõe romper com os antigos paradigmas ao estabelecer que as diferenças sejam comuns entre todos os indivíduos e não só entre os excluídos. Segundo LOPES e FABRIS (2013) a inclusão deve ser entendida como uma invenção de um tempo moderno que ganha o maior destaque na contemporaneidade devido, entre outros aspectos, às desigualdades acentuadas entre os sujeitos, suas formas de vida e condições econômicas, culturais, sociais, religiosas, individuais, etc.

A escola tornou-se o local mais evidente na atualidade onde se propõe acabar com toda forma de exclusão e marginalização social. Destarte, é importante

compreender as particularidades que estão atreladas aos conceitos de Integração, Inclusão e Ressocialização dentro do cenário escolar.

Antes de analisar os conceitos dos termos que fomentam este trabalho, vale discutir o termo ‘exclusão’. Para Brandão (2002, p. 146) a exclusão pode ser compreendida e associada as “situações como o confinamento em guetos, o banimento, a expulsão, a discriminação jurídica, a restrição de acesso, etc.” Os autores Lopes, Lockmann, Hattge e Klaus (2010, p. 6) ao discorrem sobre exclusão e inclusão sintetizam que:

Os usos dessas palavras podem ser associados à miséria vivida por um numero muito grande de pessoas dentro do território brasileiro; podem também, ser associados à designação de limites de fronteira entre o dentro e o fora, assim como podem ser associados às situações de discriminação negativa por razão de raça/etnia, gênero, religião, deficiência, trabalho/emprego, educação, etc.

A proposta do tempo presente é que todos possam ser assistidos, sem nenhum tipo de distinção, respeitando as diferenças e desigualdades de cada um. São as diferenças que contribuem para o convívio no mesmo espaço e tempo e são elas que tentam igualar a todos. Cabe aos sistemas trazerem para si os grupos de excluídos e se transformarem para que todos possam ser participativos.

Assim, o objetivo do presente estudo é analisar os conceitos e aplicabilidade dos termos Integração, Inclusão e Ressocialização dentro do contexto das Políticas e Práticas educacionais.

O presente texto é resultado de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica que busca elucidar as distinções existentes entres as expressões integração, inclusão e ressocialização. No desenvolvimento do artigo, discute-se além dos conceitos, o processo histórico do surgimento destes termos e como estão associados à seara educacional. Busca ainda compreender as atuais políticas de inclusão no Brasil e suas perspectivas para a escola inclusiva e ressocializadora. Vale ressaltar que o mesmo por se tratar de um estudo bibliográfico, não precisa de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa.

Resultados e discussão

Neste arcabouço de conceitos sobre o papel e as funções da escola neste século, face à mobilidade das pessoas e diversificação dos seus públicos, faz-se necessário diferenciar e contextualizar aquele mais apropriado para que os termos não sejam utilizados aleatoriamente ou fora do seu contexto etimológico e histórico.

O que a Educação tem a dizer sobre integração, inclusão e ressocialização? A quem estes termos atendem e em que contexto estão inseridos ou podem ser? Quais as perspectivas e anseios para o sistema educacional vigente? A estas indagações é que se propõe discorrer a seguir definindo e contextualizando, segundo pesquisas mais atuais e pertinentes.

Integração – O termo integração nasceu na década de 1960 nos países escandinavos (região geográfica e histórica do norte da Europa), especificamente na Dinamarca. No ano de 1959 este país foi pioneiro ao incluir na sua legislação o conceito de normalização, dando possibilidades a todos em situação de deficiência, desenvolverem um tipo de vida normal quanto possível (SANCHES & TEODORO, 2009).

A normalização busca determinar a norma estabelecida em um determinado meio, partindo do apontamento do normal e do anormal, a partir das diferentes variações de normalidade (LOPES & FABRIS, 2013). Segundo Foucault (2008, p. 83) a normalização tem como objetivo “fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras [...]. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é o primeiro, e a norma deduz dele [...]”.

A integração, segundo Wolfensberg (1972) citado por Sanches & Teodoro (2009) é o oposto a segregação, consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que potencializam a participação de pessoas em atividades comuns da sua cultura.

Sanches e Teodoro (2009, p. 65) citando a National Association of Retarded Citizens (E.U.A) conceitua a integração como a oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não-deficientes durante a jornada escolar normal.

De acordo com Soder (1981) citado por Niza (1996) existem quatro graus diferentes de integração, sendo: *integração física*, *integração funcional*, *integração social* e *integração escolar*. Para o referido autor, na integração física os indivíduos compartilham os mesmos espaços, mas com uma organização diferente. Na integração funcional utilizam os mesmos espaços e recursos, por exemplo, os alunos deficientes e alunos tidos como “normais” que frequentam a mesma escola regular e partilham os recursos em momentos diferentes, simultaneamente ou comuns. (NIZA, 1996). Ainda analisando o exposto por este autor, na integração social a pessoa deficiente integra a classe regular, configurando aqui a forma mais apropriada de integração (escolar), pois as pessoas deficientes participam de um modelo educativo único para todos.

No Brasil os paradigmas da integração tiveram sua divulgação depois dos anos de 1970. As décadas seguintes foram marcadas por diversas conferências internacionais e acordos que inseriram o Brasil nas discussões de democratização dos sistemas de ensino. Lopes e Fabris (2013) cita pesquisa realizada por Rech (2010) que durante o primeiro mandato de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) em que a integração caracterizava as iniciativas de inserir os alunos fora das escola regulares para dentro destas. O termo só entrará em desuso no país no final do segundo mandato do presidente FHC quando a palavra ‘inclusão’ emerge no cenário político educacional brasileiro decorrente de movimentos e conferências internacionais.

Inclusão – Em um contexto onde se fazia necessário fechar as lacunas deixadas pelo paradigma da normalização e integração surge no ano de 1975 o conceito de inclusão. Esses já foram superados por não atenderem as necessidades latentes de uma sociedade que assista a todos. Aqui a ideia central é de promover uma verdadeira inclusão não apenas escolar e não apenas dos deficientes, mas, sobretudo social e cultural.

O conceito de inclusão atende aos novos anseios e ao diálogo progressista que passa a ser idealizado nas décadas seguintes, tendo suas bases nos grandes movimentos contra a exclusão social e como princípio a defesa da justiça social e a celebração da diversidade humana. (AINSCOW & FERREIRA, 2003 *apud* SANCHES & TEODORO, 2013).

Esses anseios sobre a diversidade humana foram fomentados principalmente por movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização de locais de segregação, nos Estados Unidos, a partir da década de 1970 e que dentre outras repercussões, resultou com a assinatura da Declaração de Salamanca (1994).

A Declaração de Salamanca é um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada entre o dia 7 e o dia 10 de junho de 1994, na cidade espanhola que leva o nome no documento. O objetivo do documento foi tratar de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e práticas voltadas para os movimentos de inclusão social (MENEZES & SANTOS, 2011).

De acordo com Sasaki (1997, p. 41) a inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

De forma sucinta o termo inclusão pode ser entendido como “educação para todos”. Não é possível desprender o indivíduo da sociedade e por isso todos devem ter acesso desde o princípio de sua formação, à educação e à vida social. Neste contexto, a educação inclusiva defende o princípio de que todos nós somos diferentes, e que estas diferenças devem ser valorizadas na coletividade, caindo por terra as expressões “especiais”, “normais”, “excepcionais” existindo apenas aqueles com necessidades distintas. A sociedade e a escola regular devem se adaptar às necessidades distintas de cada um e não o contrário como era notório no paradigma da integração. Os sistemas devem se transformar para que atendam com qualidade a todos. Para Borges, Pereira e Aquino (2012,) o ideal de inclusão é dirigido a todos, independente das diferenças e desigualdades que possuam. Porque são diferentes, todos podem permanecer juntos, no mesmo espaço e no mesmo tempo.

Ressocialização – A proposta aqui ao elucidar o entendimento sobre a ressocialização não pretende trazer à tona as críticas e discussões que pairam sobre a eficácia e eficiência de suas políticas e práticas no ambiente da sociologia. O intuito sim é forjar o entendimento inserido no contexto que o termo é utilizado no sistema de ensino, partindo do pressuposto de Durkheim que o ser humano é um ser social e é constituído principalmente do processo educativo.

As políticas educativas de inclusão partem do princípio que o acesso ao ensino é para todos sem distinção de sexo, cor, condição social, física ou intelectual, origem ou religião (SANCHES & TEODORO, 2006). Sendo assim ampliam-se os sujeitos neste cenário, tendo como exemplos indivíduos em cumprimento de penas em cárceres, os adolescentes e jovens sujeitos a medidas socioeducativas de internação, entre outros, que tem na educação umas das principais ferramentas no processo de inserção social.

A educação em cárceres ou projetos e práticas pedagógicas destinadas a adolescentes infratores é tema abrangente e desafiador, pois busca compreender as diretrizes que levam a inclusão social, ou seja, a ressocialização. Souza (2009, p. 26) citando Durkheim (1987, p. 42) atribuindo à educação o papel socializador, discorre que a educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial, a que a criança particularmente, se define.

Há uma significativa construção legislativa no Brasil que apresenta Princípios e Diretrizes capazes de assegurar, dentre inúmeros quesitos, uma ressocialização através de parâmetros Educacionais de qualidade, pois o seu teor pedagógico reconhece a escolarização como elemento estruturante de todo o sistema. De acordo com o doutrinador Volpi, as medidas socioeducativas por exemplo

(...) comportam aspectos de natureza coercitiva, vez que são punitivas aos infratores, e aspectos educativos, no sentido da proteção integral e oportunização e do acesso à formação e informação, sendo que, em cada medida, esses elementos apresentam graduação, de acordo com a gravidade do delito cometido e/ou sua reiteração (2011, p. 20).

Para compreender a ressocialização deve-se ter uma noção do princípio da socialização que, para Durkheim, consiste em atribuir a cada indivíduo a apropriação de normas, valores e funções que estabelecem o funcionamento da sociedade. Para este mesmo autor, a escola pode ser entendida como uma das instituições socializadoras. O papel da escola neste contexto é de fundamental importância que Souza (2009, p. 76) analisando o entendimento de Durkheim destaca dois motivos principais:

Um dele é que caberia a ela desenvolver as aptidões individuais, permitindo a cada um se adequar à divisão do trabalho posto que a educação doméstica não seria mais suficiente para essa exigente tarefa. O outro se relaciona ao importante papel da escola no processo de socialização, criando e difundindo novas ideias que reforçassem as estruturas da sociedade, por exemplo, uma moral laica e racional que pudesse ocupar o lugar que a religião (religere, religação, ligação compacta) outrora havia ocupado.

Os autores Berger e Luckmann (2002, p. 179-180), citado por Dall’Agnò (2010, p. 27) trabalham com a ideia de socialização primária e socialização secundária. Na visão destes autores a socialização primária está relacionada à família, sem grande participação ou pensamento autônomo e crítico do indivíduo, sujeitando àquilo que lhe ensinarem. Já a socialização secundária decorre do momento em que o indivíduo atinge a maturidade e está “arraigado ao conceito de trabalho, ou seja, ao momento em que a prática laborativa o acompanha” (SOUZA, 2009. p. 29).

Ressocializar consiste então na interação entre o indivíduo e a sociedade. Esse não pode agir unilateralmente determinando o processo de interação social nem as normas sociais – como exemplo a educação, determinar o processo interativo sem o consentimento dos indivíduos (SOUZA, 2009). Consiste também em um processo de reeducação, adaptando o indivíduo fora dos “padrões sociais e culturais” e o tornando um sujeito adaptado (ressocializado).

Na ressocialização, o indivíduo que nunca foi retirado da sociedade, reedita as normas, valores e funções (rompidos) para serem novamente compartilhadas nessa sociedade. Conforme já mencionado por Durkheim, socializar é o mesmo que educar. Disto se depreende que a educação, no processo de ressocializar, tem

por objeto formar o ser social, ou seja, “tornar o ser egoísta [...] em um indivíduo socialmente ajustado”.

Políticas educacionais e perspectivas para a escola inclusiva

As políticas educacionais e as perspectivas para a escola inclusiva do tempo presente trazem consigo uma proposta desafiadora ao pautarem como princípios a equidade na educação e inclusão. O objetivo é garantir que todos os alunos, independente das suas características individuais e de suas necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos, tendo suas diferenças respeitadas em uma escola de qualidade.

O entendimento das Políticas Públicas aqui está em consonância com Lopes e Francis (2013) ao citarem Sardagna (206, p. 3) que a entende “como um conjunto de práticas que inventa o que elas definem e que, por sua vez, é condição de possibilidade para se estabelecerem verdades específicas que, ao serem atravessadas pelas tendências globais, constituem os próprios sistemas de ensino”.

Em pesquisa sobre a problemática das políticas educacionais para a escola inclusiva, os autores Borges, Pereira e Aquino (2012) apresentam alguns avanços nessa seara. Um deles é a já mencionada Declaração de Salamanca (1994) que aponta que os Sistemas Educacionais “incluam todo mundo e reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atentam às necessidades de cada um”.

Citam ainda, os referidos autores, a Constituição Federal de 1984 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). Nesta em seu artigo 59, os Sistemas de ensino “assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”. Essa em seu artigo 206, inciso III a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios de ensino.

Em síntese, conforme expõe Lopes (2011,) Políticas de inclusão podem ser entendidas como a materialidade da governamentalidade do Estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar ou junto à população que está sob o risco da exclusão, a partir de um esforço mínimo do biopoder.

No que tange às perspectivas para a escola inclusiva e ressocializadora vê-se a necessidade de romper ainda o modelo de escola tradicional e os paradigmas arcaicos e intrínsecos na nossa sociedade. Borges, Pereira & Aquino (2012, p. 8) discorrem que para a viabilização da inclusão educacional, a escola brasileira tem de ser redesenhada. Muitas mudanças devem acontecer marcando uma

revolução que se concretize na reestruturação do espaço, do tempo e da prática pedagógica vivenciada na escola.

A escola regular, em uma perspectiva inclusiva e ressocializadora, deve entre inúmeros fatores, está disposta a inovar e romper os paradigmas tradicionais. Deve avaliar as crianças valorizando a riqueza de suas diferenças; se preocupar com a formação dos professores que precisam ser subsidiados com conhecimento apropriado e, sobretudo o aperfeiçoamento dos profissionais. (BORGES, PEREIRA & AQUINO, 2012).

Conclusão

O ambiente escolar só avançará para a inclusão e ressocialização educacionais quando compreender que a inclusão social está intrinsicamente ligada a ele – uma sociedade que segregue menos e valorize as diversidades.

O que a Educação tem a dizer sobre a escola inclusiva? Como resposta a esta indagação é possível afirmar que o alcance da escola inclusiva urge romper com os paradigmas do tradicionalismo vigente e os empecilhos sociais arraigados no ambiente escolar. Aplicar as políticas educacionais vigentes e ampliar os debates e discussões com a sociedade, a fim que essa não seja, apenas politicamente correta (a fim de tolerar as diferenças), mas que essa possa de fato respeitar, viver e reconhecer as diferenças, e mais se reconheça com diferente.

Referências

- BORGES, M. C.; PEREIRA, H. O. S.; AQUINO, O. F. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. *Revista Ibero-americana de Educação*, n. 59/3, 2012.
- BRANDÃO, A. A. Conceitos e coisas: Robert Castel, a “desfiliação” e a pobreza urbana no Brasil. *Emancipação*. n. 1, v. 2, 2002, p. 141-157.
- DALL’AGNO. L. L. *Ressocialização do apenado: a dificuldade do retorno à sociedade*. Dissertação (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Direito. Curso de Ciências Jurídicas e Sociais. Repositório Digital. Rio Grande do Sul, 2009.
- DURKHEIM. E. *Educação e Sociologia*. Edições 70: São Paulo, 2015.
- FERNANDES. A. F. *Integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular – Estudo de caso Escola Secundária Amor de Deus*. 2011.

Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade de Cabo Verde. Escola Superior de Educação de Lisboa, Praia, 2011.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. Curso no College de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão; Revista da tradução de Claudio Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LOPES, M. C. **Políticas de inclusão e governamentalidade**. In: THOMAS, A. S. HILLESHEIM, B (Org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 7-15

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

LOPES, M. C. et al. **Inclusão e Biopolítica**. Caderno IHU Ideias, São Leopoldo, ano 8, n. 144, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Para uma escola do século XXI** [recursos eletrônico]. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001.

NIZA, S. **Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum**. **Inovação**, n. 9, 1996, p. 139-149.

SANCHES, I., TEODORO, A. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. **Revista Lusófona de Educação**, América do Norte, n. 8, Jul. 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUZA, J. V. A. **Introdução à Sociologia da Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SOUZA, J. G. **Ressocialização prisional: a contradição entre o discurso e a prática institucional**. Dissertação (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande

do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Curso de Ciências Sociais: Bacharelado. Repositório Digital. Rio Grande do Sul, 2009.

OMOTE, Sadao. Normalização, **integração**, inclusão. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, n. 1, p. 04-13, jan. 1999. ISSN 2175-8050.

VOLPI, Mário. **O adolescente e o ato infracional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A medicalização do fracasso escolar: concepção de professoras do ensino fundamental

Rejane Abadia de Alvarenga¹

Janaina Cassiano Silva²

Resumo: O presente artigo refere-se a uma pesquisa de mestrado em Educação, em andamento, que traz a preocupação com o processo de medicalização na educação. Objetivamos com o trabalho analisar as concepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do processo de medicalização do fracasso escolar. Desse modo, os participantes do estudo foram os professores do primeiro, segundo e terceiro anos desta etapa, de uma escola municipal localizada em uma cidade do sudeste goiano. Os dados coletados estão sendo analisados à luz da Teoria Histórico-Cultural. Neste artigo apresentamos a fase inicial da análise, ou melhor, das discussões acerca da dimensão que toma os aspectos considerados pelas professoras como problemas no trabalho escolar. Até o momento, notamos que, na percepção das professoras, sobre seu trabalho atualmente, foi dada maior ênfase a problemas de estrutura e organização administrativa e que estes problemas é que impedem a efetividade do processo educativo.

Palavras-chave: Medicalização, Fracasso escolar e Concepção docente.

Introdução

O presente artigo trata de uma pesquisa de Mestrado em Educação³, em andamento, que mostra a preocupação com o processo de medicalização na Edu-

1 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: rejanealvarenga@hotmail.com

2 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, docente no IBiotec e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: janacassianos@gmail.com

3 A pesquisa está registrada e autorizada pelo Comitê de Ética sob o número: CAAE: 47903415.4.0000.5083 e CEP: 1192266.

cação, mais precisamente com a medicalização do fracasso escolar. Tal discussão tem se tornado algo de preocupação pública, já que muitas vezes os problemas de aprendizagem **atribuídos** às crianças são diagnosticados e tratados com o uso indiscriminado de medicamentos. Tem sido discutido como profissionais das áreas da saúde e educação, quando frente a problemas no processo escolar, tomam determinado posicionamento, transferindo e/ou reforçando à área médica a responsabilidade para com esses problemas, de modo a patologizar aspectos do comportamento social dos indivíduos, se atendo apenas a sintomas e posteriormente estes sendo tratados com prescrição exagerada de medicamentos.

Há décadas o fracasso escolar vem sendo pesquisado em cenário brasileiro e estrangeiro. Um exemplo é o trabalho de pesquisa de Maria Helena Sousa Patto (PATTO, 2008), realizado no final da década de 1980, que traz todo um percurso histórico sobre o tema em terreno estrangeiro e nacional, e que ainda considerou como campo empírico a realidade escolar na periferia de uma cidade brasileira, em que a autora traz discussões sobre um fracasso escolar considerado como centrado na criança. Assim, algo preocupante tem acontecido, quando se trata do enfrentamento da problemática do fracasso em idade escolar. Tem ocorrido certa tendência em **diagnosticar** o fracasso como sendo de ordem biológica, o que tem sido atualmente denominado pelo meio acadêmico **medicalização do fracasso escolar**. Meira (2012) nos esclarece que medicalização é

o processo por meio do qual são deslocados para o campo médico problemas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos. Desse modo, fenômenos de origem social e política são convertidos em questões biológicas, próprias de cada indivíduo (MEIRA, 2012, p. 136).

Tal posicionamento diante do fracasso na Educação e fora dela não é recente, parece se apresentar sob nova roupagem como afirma Souza (2011, p. 63), que atualmente “aspectos biológicos voltaram a ser considerados como aqueles que estariam nas bases dos problemas pedagógicos”. Ainda segundo a autora, esse tipo de comportamento poderia se explicar no fato de que a escola é parte de uma sociedade que estabelece padrões culturais, econômicos e sociais, e como tal tende a reproduzir o que se espera como certa **normalidade** de comportamento do indivíduo, por isso tem dificuldade em aceitar o que se mostra como diferente a esses padrões (SOUZA, 2011).

Deste modo, o objeto do presente estudo, é fruto de questionamentos anteriores em relação a como têm sido tratados os problemas no processo de escolarização. Uma preocupação que tem ganhado forças atualmente, no campo da Psicologia Escolar e da Educação propriamente dita. Ressaltando esse problema Meira (2012, p. 136, grifos da autora) reitera que “atualmente estamos vivendo

uma *epidemia* de diagnósticos e conseqüentemente uma *epidemia* de tratamentos”. Situação que se mostra como produto de interesse capitalista, mais precisamente farmacêutico, com a contribuição dos progressos tecnológicos, em muitos casos do conhecimento científico produzido a esse propósito e do anseio de uma sociedade imediatista.

Diante do exposto trabalhamos com o seguinte questionamento: Quais são as concepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do processo de medicalização do fracasso escolar? Acreditamos que não há conhecimento dos docentes a respeito da medicalização do fracasso escolar e que a ausência deste pode contribuir para a reprodução de discursos e comportamentos medicalizantes em ambiente escolar. Assim sendo, nosso objetivo principal é analisar as concepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do processo de medicalização do fracasso escolar tendo como referencial a Teoria Histórico-Cultural. A escolha deste referencial se justifica por este tratar o desenvolvimento do indivíduo como um processo contextualizado que considera uma série de aspectos com os quais o sujeito dialoga. Ou seja, trata do desenvolvimento humano de maneira integral.

O espaço selecionado para a pesquisa foi uma instituição de Ensino Fundamental, da rede municipal de educação de um município do sudeste goiano. A instituição selecionada foi a que atende alunos da primeira etapa do ensino fundamental, mais precisamente, o 1º, 2º e 3º anos. Logo, os participantes deste trabalho foram as professoras⁴ dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ademais, apresentaremos aqui as discussões iniciais mediante as informações coletadas sobre as concepções das professoras a respeito da medicalização do fracasso escolar, procurando fazer uma análise junto a teoria histórico cultural e as discussões sobre fracasso escolar. Mais especificamente, já que nos encontramos na fase inicial desta etapa, trataremos aqui das discussões acerca da dimensão que tomam os aspectos considerados pelas professoras como problemas no trabalho escolar. Inicialmente, apresentaremos as discussões a respeito da problemática do processo de medicalização do fracasso escolar atualmente, ou seja, como este considera e se apropria de alguns elementos do processo de desenvolvimento/aprendizagem como justificativas para o não aprender e o impacto disso na escola, para em seguida tratar da compreensão de desenvolvimento e aprendizagem como considerada pela Teoria Histórico Cultural, mais precisamente, como compreendida por alguns de seus principais autores e em seguida passaremos aos resultados e análise.

4 Não tivemos como participantes pessoas do sexo masculino.

Medicalização do fracasso escolar e as teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem

atualmente se faz presente nos discursos oficiais, tanto em cenário internacional como nacional, a crítica a patologização e medicalização da vida, com esforços e iniciativas de países como Argentina, Brasil, Espanha, Portugal, França, Chile e México, que vão na contramão do processo de medicalização da vida e educação (UNTOIGLICH, 2014). Em se tratando do progresso e difusão da medicalização mundialmente, é certo que atualmente vivemos um exagero na produção de diagnósticos clínicos, e que o processo de medicalização “ganha” espaço em meio educacional nos anos de 1980. A medicalização se desenvolve em contexto escolar a partir de discursos que voltam o olhar para os problemas no processo de escolarização, problemas estes da ordem da atenção/comportamento, leitura/escrita, dentre outros, que ao serem considerados como doença recebem a denominação de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia respectivamente, os mais comuns em espaço escolar (VIÉGAS et al., 2014).

A educação brasileira historicamente apresenta certa ineficiência em atingir os objetivos propostos nas políticas públicas direcionadas à educação.

De modo recorrente, a expressão “fracasso escolar” tem sido usada para designar o crônico problema educacional. Porém, ao mesmo tempo, constrói representações sobre esse problema ao remeter, de modo explícito ou subliminar, a um “precário desempenho escolar” das crianças (MOYSÉS; COLLARES, 2014, p. 47, grifos das autoras).

Collares e Moysés (1994) ainda acrescentam, que na 1ª série do Ensino Fundamental, de 50 a 70% dos alunos que fracassam, “o diagnóstico é centrado no aluno, chegando no máximo até sua família; a instituição escolar, a política educacional raramente são questionadas no cotidiano da escola” (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 26). Partindo desse pressuposto, a expansão em números da escola brasileira, proporcionando acesso as classes populares na década de 1960, torna-se justificativa para o fracasso escolar. Medicalizar o fracasso escolar e incorporar tal posicionamento ao senso comum são formas de escamotear o contexto social com seus problemas, diferenças e preconceitos. (COLLARES; MOYSÉS, 1994) A patologização do fracasso escolar leva a rotulação de crianças normais e desvalorização do professor, pois cada vez mais este se mostra inapto a lidar com tantas patologias. Dessa forma “o espaço escolar, voltado para aprendizagem, para a normalidade, para o saudável, transforma-se em espaço clínico, voltado para os erros e distúrbios” (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 29-31).

Segundo Patto (2008), na década de 1970, mais precisamente no ano de 1977, são feitos muitos estudos e pesquisas sobre a produção do fracasso escolar, não buscando suas causas nas características psicossociais do aluno, mas voltando o olhar para o sistema escolar como responsável por esta produção. Por outro lado, percebeu-se que, os diversos estudos realizados nessa época no país, não estavam afinados com os estudos estrangeiros, e que as pesquisas brasileiras tendiam a repetir o discurso do período do escolanovismo, o de que a escola era inadequada a *clientela escolar*, assim como outros aspectos, o da teoria da diferença cultural e intraescolares com a inadequação da clientela. Posteriores estudos, na década de 1980, mostraram que ainda se faziam recorrentes algumas afirmações sobre as características da clientela que fracassa na escola:

- 1) As dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida.
- 2) A escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal.
- 3) Os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média. (PATTO, 2008, p. 157-162).

Por outro lado, na busca por explicações para o problema do fracasso escolar, os trabalhos parecem negligenciar a importância de uma concepção de homem constituída em um contexto histórico e cultural. A esse respeito, o referencial Histórico Cultural trata da concepção de um indivíduo que quando nasce já encontra uma sociedade e uma cultura já construídas e que estão em constante movimento, logo, esse indivíduo só poderá desenvolver-se participando desse meio e relacionando-se com o outro através da linguagem. Assim, para compreender o homem é necessário analisá-lo criticamente com o olhar sob sua condição numa sociedade capitalista (MEIRA, 2007). Ao considerar também tais aspectos no processo de formação humana, seria uma forma de construir um posicionamento contrário ao processo de medicalização, uma vez que este se fundamenta unicamente em explicações biológicas para os modos de ser e comportar.

Facci (2004) destaca que tal consideração a respeito do desenvolvimento humano tem início com os trabalhos de Vigotski. O mesmo propõe um entendimento do psiquismo humano mediante uma proposta de busca desse conhecimento a fundo, apropriando-se de maneira particular do marxismo, mais precisamente, do método histórico dialético, considerando a base histórica como aspecto importante para o desenvolvimento humano, ou melhor, considera que o processo de desenvolvimento mantém relação direta com as transformações históricas.

Segundo essa vertente para além do desenvolvimento biológico há também um desenvolvimento histórico.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, quando se trata do desenvolvimento humano, este deve ser considerado de maneira relacionada ao contexto sócio histórico, ou seja, o indivíduo no processo de apropriação do mundo e da cultura acumulada é que aprende a ser homem. Meira (2007) afirma que para Vigotski existe uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento, os quais podem ser independentes, mas o segundo pode progredir se o primeiro for mediado de maneira organizada. Desse ponto de vista, os processos psicológicos humanos vão do interpessoal para o intrapessoal, ou seja, do social para o individual, daí a importância do trabalho pedagógico. Não esquecendo que, o aspecto biológico não é possível de ser descartado, pois o mesmo é quem dá condições para que o indivíduo seja considerado apto para desenvolver outras aptidões através das relações sociais, e que esta seria unicamente sua condição. Desse modo, é indiscutível a relevância do meio e do outro no processo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo, logo, “[...] no início da vida os fatores biológicos desempenham um papel mais marcante, mas na medida em que a criança intensifica suas relações com o mundo, a cultura passa a ser o elemento decisivo na definição dos rumos do desenvolvimento” (MEIRA, 2007, p. 49).

Vygotsky (2005, p. 14) esclarece que as funções psicológicas superiores são construídas no curso da história humana, ou seja, surgem duas vezes ao longo do desenvolvimento infantil, “a primeira vez nas atividades coletivas, [...] sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento [...], ou seja, como funções intrapsíquicas”. Diante tal colocação, como considerar que funções como a atenção, ou mais especificamente, problemas no processamento desta, seriam unicamente de fundo biológico?

Ademais, Vygotsky (2005) nos traz um novo elemento no que se refere a relação desenvolvimento/aprendizagem. Esta última muito relacionada aos problemas no processo de escolarização com possibilidade de ser justificada como um não-aprender de origem patológica. O autor apresenta para entendimento e solução do problema dos processos de desenvolvimento/aprendizagem na escola, “a teoria da área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 2005, p. 11). Para ele é necessário eleger pelo menos dois níveis de desenvolvimento, que seriam o nível de desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento potencial da criança. O primeiro consiste em etapa do processo de desenvolvimento já realizada, ou melhor, as funções psicológicas superiores já alcançadas através desse processo, enquanto que o segundo mostra o que a criança é capaz de fazer tendo o auxílio de um adulto/outro. Ou melhor, “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança”

(VYGOTSKY, 2005, p. 11). A utilização desse método permite conhecer o que a criança já desenvolveu efetivamente até determinado momento, mas também o que ainda está em processo de amadurecimento e desenvolvimento.

Mediante todas essas considerações e o material coletado em campo trabalhamos com um conjunto de três categorias temáticas, a saber: Concepção docente e medicalização do fracasso escolar, Medicalização e diagnóstico e O processo de encaminhamento, diagnóstico e a medicalização, das quais apresentamos aqui as discussões iniciais referentes a primeira categoria de análise.

Metodologia/procedimentos utilizados

Para o desenvolvimento desta pesquisa, inicialmente realizamos busca na literatura acadêmica por discussões que envolvessem a temática da medicalização na educação, no intuito da aproximação com essa abordagem na área da educação, mais precisamente, com as discussões que conceituam e se posicionam frente aos problemas no processo de escolarização recentemente, ou seja, frente a medicalização da educação. Para além da aproximação com as discussões acadêmicas, esse trabalho também se fez necessário do ponto de vista teórico-metodológico, uma vez que a forma como foram conduzidas as pesquisas e o tratamento dado aos sujeitos participantes auxiliaram nas escolhas para o nosso trabalho. Patto (2008) afirma que a revisão de literatura aliada ao relato da pesquisa proporciona estar em permanente produção de conhecimento, examinando o que já foi produzido e propondo novas sínteses e discussões.

Desse modo, inicialmente, realizamos uma busca, no mês de abril de 2015, por trabalhos em bancos de teses, dissertações e artigos da Capes⁵, BDTD⁶, Grupos de Trabalhos da Anped⁷ Nacional (GT10 Alfabetização, Leitura e Escrita, GT13 Educação Fundamental, GT15 Educação Especial e GT20 Psicologia da Educação) e Scielo⁸ nos últimos dez anos, 2005 a 2015. Nos bancos de dados Capes, BDTD e Scielo foram utilizadas e feitas combinações entre as palavras-chaves: medicalização, fracasso escolar, medicalização e fracasso escolar, medicalização e educação, medicalização do fracasso escolar, medicalização e anos iniciais do ensino fundamental, fracasso escolar e anos iniciais do ensino fundamental. Já nos grupos de trabalho da Anped foram analisados os temas dos trabalhos que tinham relação com as palavras-chaves, já que estes em suas respectivas páginas não oferecem a opção de busca por palavras.

5 Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior.

6 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

7 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

8 Scientific Electronic Library Online.

A instituição selecionada para a pesquisa atende alunos da primeira etapa do ensino fundamental, mais precisamente 1º, 2º e 3º anos. A escolha dos anos iniciais se deveu ao fato de ser nesta etapa da escolarização que se inclui a faixa etária dos sete anos, idade cronológica utilizada como critério para alguns diagnósticos de acordo com o DSM IV (2002). Alguns dos diagnósticos de transtornos mais comuns são os de TDAH⁹, Dislexia e Discalculia, os quais se manifestam preferencialmente em espaço escolar.

Para viabilidade da pesquisa foi solicitada autorização junto a Secretaria de Educação do município, bem como autorização das participantes. Nessa ocasião também foram fornecidos esclarecimentos quanto ao estudo, seus objetivos, garantia de anonimato, informações sobre a entrevista, responsabilidade dos pesquisadores, entre outros assuntos, pautados nos cuidados éticos preconizados pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012).

As idas a campo tiveram como objetivo a realização das entrevistas e o levantamento de informações em documentos (diagnósticos e relatórios) dos alunos considerados com problemas no processo de escolarização. É importante ressaltar que a escolha das participantes se deu pelo fato de estas trabalharem diretamente com alunos de uma etapa inicial do ensino onde o processo de escolarização/alfabetização, ou mais precisamente os problemas neste, podem ser relacionados a supostos diagnósticos de alguns transtornos. Utilizamos como procedimento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, pois, como afirmam Ludke e André (2014, p. 39), este tipo de entrevista, proporciona ao entrevistado falar sobre o tema proposto de forma a expor as informações que sabe e “que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”. Todas as entrevistas foram relatadas em caderno de campo e gravadas com consentimento formal das participantes. O material coletado está sendo selecionado e organizado utilizando de alguns elementos da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e analisado junto a Teoria Histórico-Cultural.

Discussão e resultados

Medicalização do fracasso escolar: entre a concepção docente e medicalização da vida

Apresentaremos as discussões de forma a seguir os eixos trabalhados nas entrevistas, os quais abordaram primeiramente uma visão geral do trabalho de professor atualmente, para em seguida tratar dos problemas enfrentados neste e mais especificamente dos problemas enfrentados em sala de aula. Uma forma de

9 Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

contextualizar e situar o entrevistado a fim de perceber como esses problemas se traduzem em fracasso escolar chegando até as concepções sobre medicalização desse fracasso. Como dito anteriormente, aqui trataremos do eixo em que as professoras apresentam situações de enfrentamentos no trabalho docente.

Contextualizando a concepção docente: enfrentamentos no trabalho escolar

Em se tratando de uma visão mais geral sobre o trabalho docente atualmente, as professoras apresentaram considerações que de certa forma há décadas persistem na educação brasileira. Patto (2008), em trabalho realizado sobre a problemática do fracasso escolar, mostra algumas discussões em cenário educacional brasileiro, a exemplo de artigos publicados na década de 80/90. Destes, alguns chamam a atenção por considerarem que o estado precário em que se encontrava a escola primária naquela época era devido a fatores como o social, o médico, o psicológico e o pedagógico. Assim, sob esse ponto de vista, as professoras consideram que também há outros fatores envolvidos no trabalho docente, aspectos da ordem das condições de trabalho e da participação dos envolvidos na comunidade escolar, ou seja, gestão escolar, alunos e família. Segundo elas, o trabalho educativo envolve uma série de aspectos, desde a estrutura de funcionamento e organização da instituição até a participação dos atores nela envolvidos como funcionários e familiares. Porém, algo importante a se pontuar, é o fato de o trabalho pedagógico ter sido considerado, somente do ponto de vista de que este não acontece de maneira efetiva devido aos diversos problemas mencionados no todo educativo. Sobre este aspecto algumas das professoras afirmam

Eu acho que o trabalho do professor... eu gosto muito, em primeiro lugar eu gosto muito de ser professora, mas eu sinto dificuldade com relação aos alunos mesmo, aos pais dos alunos que são muito desligados, que poderiam estar mais juntos com seus filhos, e... da gestão também que poderia ajudar mais os professores, estar mais atenta, colaborar. A gente não tem muito acesso a outros tipos de material. Nós não temos esse subsídio. (Regina)

Acho que falta apoio. Acho que tinha que ter mais apoio, mais assistência pedagógica (...), de coordenação. Acho que falta também o apoio dos pais. As vezes (...) mais material. Tem aqueles lá, mas (...) acho que já tá muito ultrapassado. (Fernanda)

Não vejo muita coisa boa não, a gente tem sempre aquela frustração de você querer fazer mais (...) ter idéias, ter as coisas em mente de fazer, de trabalhar com seu aluno e muitas vezes não consegue porque não depende só da gente. Tem aquela burocracia. As vezes não tem aquele apoio (...) o apoio do material, o apoio necessário pra te estimular, pra incentivar.

Porque idéia e vontade eu acho que todo professor que gosta mesmo tem, mas nem sempre aquilo é colocado em prática, não devido a ele, devido a burocracia que existe. (Olívia)

Tem a falta às vezes de espaço físico (...). Dependendo do que você vai fazer, uma atividade que demanda espaço, às vezes você não tem o espaço físico adequado. A questão de material adequado. Funcionário na escola, por exemplo, às vezes você precisa de um funcionário pra te ajudar numa determinada tarefa e não tem. A questão dos pais. Às vezes a gente encontra barreiras com a direção, com a coordenação, porque as vezes não pensa do mesmo jeito. (Clara)

A cooperação dos pais. Escola-família. Infelizmente a escola está andando sozinha. Não são todos os pais que tem comprometimento. Tem a dificuldade dos materiais pedagógicos. Os livros não são assim tão bem adequados pro nível dos alunos. Sempre aproveitando o livro de um ano depois do outro ano. Falta muita xerox, jogos pra gente trabalhar com eles. (Eva)

Tuleski e Eidt (2007, p. 533) esclarecem que

[...] as crianças devem ser entendidas como indivíduos que se desenvolvem ou não, a partir do que o meio sociocultural lhes disponibiliza não só concretamente, em termos de oferta de instrumentos materiais necessários para a aprendizagem, mas também dos processos de raciocínio que o homem adquiriu ao longo de milhares de anos de evolução.

Reiterando Souza (2014) mostra que alguns aspectos contribuem para uma piora no quadro da educação, sendo a comunicação e/ou a falta desta entre os alunos, o professor visto como detentor do saber em contraste com o grande acesso a informação atualmente, a pouca importância dada ao movimento do corpo, a exigida passividade do aluno frente ao ensino e a valorização de letra cursiva em tempos de recursos tecnológicos. Percebemos alguns desses aspectos na fala da professora Regina, quando expõe sobre os enfrentamentos em seu trabalho atualmente, “o que eu acho dificuldade de trabalhar, é que os alunos estão muito conectados, além da metodologia que a gente utiliza, porque é um método muito tradicional”.

Outro ponto é o fato de o processo educativo também não ter sido considerado como inserido em um contexto mais amplo, político-social e econômico. Sem deixar de destacar as colocações de uma das professoras sobre o aspecto político envolvido, porém este foi tratado de maneira mais específica e não como um aspecto ligado a um contexto político educacional brasileiro.

O problema que existe na escola é política envolvida. Não vê o professor como um professor. A escola não deveria ser assim. Todo mundo tá aqui trabalhando pra desenvolver um trabalho (...) a gente tem é que apoiar, que incentivar. Porque a gente trabalha com pessoas, crianças. Somos formadores de formadores, futuros formadores. Eu acho que o ponto mais negativo que eu vejo é isso. Porque a escola tinha como ser melhor se fosse uma equipe mesmo. Não existe um trabalho focado na educação, não tem isso. (Olívia)

Notamos que nessa parte da entrevista, no eixo que tratou da percepção das professoras sobre seu trabalho atualmente, foi dada maior ênfase em problemas de estrutura e organização pedagógica no início das entrevistas, que em problemas com os participantes do processo ensino-aprendizagem, nesse caso alunos e professores. Destacamos também que uma das professoras não pontuou aspectos positivos em relação ao trabalho docente e duas das professoras também não apresentaram possíveis soluções para os dilemas enfrentados, assim como as outras professoras o fizeram. Sobre o aspecto pedagógico em seu trabalho, mais precisamente em um dos artigos analisados, Patto (2008) analisa que o documento

[...] ressalta a importância capital do próprio processo de ensino no sucesso da escola; a seu ver, este “não pode ser isolado da vida” e “precisa despertar o interesse da criança”. [...] De um lado, atribui a situação da escola brasileira à má qualidade do corpo docente, [...]; de outro, a uma política educacional que insiste em destinar ao primeiro ano professores sem a necessária motivação e vocação que a alfabetização exige. (PATTO, 2008, p. 119).

Entretanto, a autora esclarece que, este mesmo documento, em se tratando do fator social, cai em incoerência e atribui as dificuldades escolares ao aluno e seu ambiente familiar e cultural. (PATTO, 2008). Semelhante a tais considerações, sentimos falta, nas afirmações das professoras, da consideração de aspectos voltados para a participação efetiva do professor no trabalho docente atualmente, ou melhor, no processo ensino-aprendizagem, em contrapartida ao reforço dado a fatores de ordem administrativa e de gestão. Ressaltando que, na fala das professoras, os problemas enfrentados por elas, especificamente na parte pedagógica, são frutos dos problemas enfrentados nos diversos outros aspectos envolvidos no processo educativo.

Conclusões

De maneira geral, percebemos que as professoras demonstraram em seus depoimentos, indícios de que existem problemas no processo educativo como

um todo e de aprendizagem em suas salas, sem conseguirem mencionar problemas no processo ensino-aprendizagem. Acreditamos que, nesse contexto, melhor ajudaria, um olhar mais crítico, fundamentado em discussões sobre o processo ensino-aprendizagem que leva em conta aspectos históricos e culturais na formação do indivíduo. Pois, concordamos com a colocação de que o desenvolvimento do indivíduo é um processo contextualizado que considera uma série de aspectos com os quais o sujeito dialoga. Ou seja, o desenvolvimento humano acontece de maneira integral, e ainda no fato de que o processo ensino-aprendizagem não deve se apresentar como via de mão única, somente sob a perspectiva do educando. Segundo tal concepção, o homem é um ser social e as condições sociais é que o determinam. Para se compreender o homem é necessário analisá-lo criticamente sob o olhar de sua condição numa sociedade capitalista. Além de que, para um posicionamento que vai na contramão da medicalização do fracasso escolar, a reflexão dialética proporciona a compreensão do movimento nos fenômenos, sua totalidade e dicotomias entre essência/aparência, parte/todo (MEIRA, 2007).

É necessário considerarmos todos os aspectos envolvidos no processo educativo, bem como os problemas enfrentados neste, e como eles relacionam entre si em função de um entendimento do processo de medicalização no espaço escolar. Pois na ausência de uma compreensão mais geral dos problemas enfrentados podemos presumir que a medicalização do fracasso escolar possa se fazer presente nesse ambiente. O que é preocupante uma vez que proporciona que o número de crianças com diagnóstico e tratamento medicamentoso possa aumentar significativamente. Reiteramos que a falta de conhecimento a respeito da medicalização e o problema com os conceitos a respeito do fracasso escolar, do ponto de vista da ciência e farmacologia, podem contribuir para o fortalecimento do processo de medicalização do ensino.

Referências

- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho>> Acesso em: 10 abr. 2015.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edição revista e atualizada, Lisboa: Edições 70, 2009. (1ª ed. 1977)
- BDTD. Banco Digital Teses Dissertações. Disponível em:<<http://bdttd.ibict.br>> Acesso em 20 abr. 2015.

- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466/2012**, de 12 de dezembro de 2012 que estabelece as normas para pesquisa com seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 de dezembro de 2012.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em: 15 abr. 2015.
- COLLARES, C. L.; MOISÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação). *Série Ideias*, n. 23, São Paulo, p. 25-31, 1994.
- DSM-IV-TR™. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Tradução de Cláudia Dornelles. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.
- MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 16, n.1, p. 136-142, jan/jun. 2012.
- _____. Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, Pressupostos e Articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.) **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo. In: VIÉGAS, L. de S. (Org.) **Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?** Salvador: EDU-FBA, 2014. p. 19-43.
- PATTO, M. de S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- SCIELO. *Scientific Electronic Library Online*. Disponível em:<<http://www.scielo.org/php/index.php>> Acesso em 05 abr. 2015.

- SOUZA, M. P. R. de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 193-214.
- SOUZA, B. de P. Puxando o tapete da medicalização do ensino: uma outra educação possível. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 299-316, jan./abr. 2014.
- TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os Distúrbios de Aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez. 2007.
- UNTOIGLICH, G. Medicalização e Patologização da Vida: situação das Infâncias na América Latina. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 20-38, jan./abr. 2014.
- VIÉGAS, Lygia de Sousa (Org.) **Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?** Salvador: EDUFBA, 2014.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. et. al. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 01-17.

Professor de apoio, bidocência e as possibilidades de ensino colaborativo como apoio à inclusão de estudantes com deficiência

Jóice Macedo Vinhal¹

Dulcéria Tartuci²

Resumo: Este artigo tem como tema de investigação a atuação do professor de apoio à inclusão, a bidocência e o ensino colaborativo e tem como objetivo apresentar o resultado da pesquisa cujo objetivo foi analisar o papel e atuação do professor de apoio à inclusão e as relações estabelecidas com o professor regente de referência. Após um levantamento dos professores de apoio à inclusão, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores de apoio à inclusão da rede estadual de ensino de um município goiano. Os dados foram organizados em três categorias de análises. A partir da análise dos modos de atuação das professoras de apoio à inclusão pode-se perceber que em geral estas professoras atuam isoladamente do professor regente, todavia, é possível verificar alguns indícios de estratégias que corroboram com o ensino colaborativo.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo. Educação Inclusiva. Professor de apoio à inclusão.

Introdução

O presente artigo surge a partir da experiência do PIVIC, na área da educação e tem como tema de investigação a atuação do professor de apoio à inclusão,

-
- 1 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, discente em Psicologia – Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia. Bolsista PIVIC. Contato: joicemacedo_@hotmail.com
 - 2 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, professora da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Neppen. Contato: dutartuci@brturbo.com.br

a bidocência e o ensino colaborativo. Tendo em vista que esta tríade pode constituir elementos fundamentais para a garantia da oferta de uma educação inclusiva de qualidade para os estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns da rede regular de ensino.

Desta forma, o objetivo deste trabalho é apresentar o resultado da pesquisa cujo objetivo foi analisar o papel e atuação do professor de apoio à inclusão e as relações estabelecidas com o professor regente de referência. Esta investigação é vinculada a pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial – Oneesp, cujo objetivos se pautam na coleta de dados e sistematização de informações municipais que subsidiam as tomadas de decisões para as políticas de inclusão escolar. A investigação foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras de apoio à inclusão³ da rede estadual de ensino do município goiano, as quais foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas por meio de levantamento de categorias, com base na análise de conteúdo. Além da entrevista, foi realizado um levantamento de dados sobre os professores de apoio de um município do sudeste goiano.

Desenvolvimento

Inclusão escolar e as diretrizes legais

A partir da democratização com base nos Direitos Humanos a Educação, a inclusão escolar começa a ganhar destaque no que se diz a respeito ao acesso às instituições escolares dos estudantes público alvo da educação especial, que compreende os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A Constituição de 1988 prevê o atendimento educacional a todos sem distinção, como é visto logo no Art. 205 o que estabelece: “A educação, é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). E no Art. 208, “ O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Nesta direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996), reafirma o dever do estado garantir o atendimento especializado as crianças, adolescentes e adultos, que tem algum tipo de necessidade educacional especial, no que envolvem a acessibilidade, materiais didáticos, entre outros. Desta forma, esta lei visa garantir o acesso à escola e principalmente garantir a permanência do estudante.

3 Optamos por “professoras”, uma vez que todas são do gênero feminino.

O Plano Nacional da Educação (PNE), intitulado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, é um instrumento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas no setor da educação. Apesar das várias diretrizes legais apontarem o direito à educação das pessoas público alvo da educação especial, o PNE (BRASIL, 2014) prevê a universalização da educação básica para todos. Essa universalização é prevista, conforme a Meta 4,

a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo.

A busca pela implementação da inclusão escolar é um desafio para todas as escolas, pois convoca a educação a ser realmente para todos, desafia os professores a buscarem por outros recursos e práticas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais especiais dos estudantes.

Professor de apoio à inclusão escolar e o ensino colaborativo

O Art. 59º do Capítulo V da LDBEN discorre sobre os direitos assegurados aos educandos com necessidades educacionais especiais pelo sistema de ensino, neste sentido, o inciso III vai pleitear a imprescindibilidade de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”, isto é, existe a referência para dois tipos de professores para atuar com estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial (BRASIL, 1996, p. 25).

Em Goiás, a partir da segunda metade da década de 2000 são constatados alguns serviços: “o trabalho de professores de apoio nas salas de aulas comuns em que os estudantes com necessidades educacionais especiais encontram-se matriculados, professores de salas de recursos, professores intérpretes, modelos de serviços de apoio especializado em salas de recursos multifuncionais” (TARTUCI, 2011, p. 1782).

A Resolução nº 07, do CEE (2006) do estado de Goiás, nos Art. 31º e 32º está posto como se dá a formação do professor de apoio:

Art. 31º. A formação de professores para a educação especial em nível superior dar-se-á:

I – em cursos de licenciatura em educação especial.

II – em curso de pós-graduação específico para educação especial.

III – em programas especiais de complementação pedagógica nos termos da legislação vigente.

Art. 32°. A formação de professores das classes regulares para a educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado pode ser feita de forma continuada, integrada e concomitante com o trabalho docente.

Assim sendo, aos professores que já estavam exercendo o magistério, a Resolução acima mencionada previa que fossem oferecidas oportunidades de formação continuada, até mesmo em nível de especialização, seja pelas instancias educacionais Municipais, Estaduais ou da União.

As DNEEEB (BRASIL, 2001) definem que são considerados professores capacitados, aqueles que em seus cursos de formação tiveram incluídos conteúdos que os capacitassem a perceberem as necessidades educacionais especiais dos alunos, a flexibilizar e avaliar a ação pedagógica de modo a atender as necessidades dos estudantes e atuar em equipe e, inclusive, com professores especializados.

São considerados professores especializados, conforme as DNEEEB (BRASIL, 2001) aqueles que adquiriam competências para identificar as necessidades educacionais dos alunos, para definir e implementar respostas aos processos educativos dos mesmos, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, trabalhando em equipe. Ao prever o atendimento dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns, define que um dos serviços os “IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) **atuação colaborativa** de professor especializado em educação especial” (BRASIL, 2001, p. 2 – grifo nosso).

Lago (2014) afirma que estudos nacionais e internacionais na área de educação especial indicam a colaboração entre professores da educação comum e profissionais da área da educação especial como uma estratégia eficaz junto aos estudantes público alvo da educação especial. Ao discutir autores como French (2002); Weiss e Lloyd (2003); Mendes (2006); Capellini e Mendes (2008), Lago (2014) aponta que estas parcerias estabelecidas entre os profissionais podem se constituir por dois modelos: Consultoria Colaborativa, a qual tem uma perspectiva de atuação externa a sala de aula, onde o professor de educação especial, Psicólogos, Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionais prestam assistência ao professor comum, além de acompanhar as implementações das mudanças sugeridas na escola; e o coensino/ensino colaborativo, em que o professor de educação especial trabalha junto com o professor do ensino comum, geralmente dentro da sala de aula, além de participar de momentos de planejamento e avaliações do processo

fora da sala de aula, e também presta apoio ao trabalho desenvolvido junto aos estudantes com deficiência.

O Coensino ou a Consultoria Colaborativa é um processo que requer o estabelecimento de uma relação igualitária entre os profissionais, no qual o profissional especializado e o professor da classe comum possam tomar decisões e desenvolver atividades pedagógicas conjuntamente, com o intuito de favorecer a inclusão escolar do estudante com deficiência, especificamente dentro da sala de aula. Conforme Capellini (2008) o trabalho colaborativo é uma estratégia que exige compromisso dos profissionais envolvidos, apoio mútuo, flexibilidade, partilha de saberes. Para esta autora o ensino colaborativo é uma estratégia didática desenvolvida por dois docentes – o professor de classe comum e o especialista – planejam colaborativamente, isto é, elaboram procedimentos de ensino que propiciem o aprendizado do estudante público alvo da educação especial na classe comum. Nesta perspectiva,

dois ou mais professores com habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala (CAPELLINI, 2008, p. 8).

Entretanto, o que vem sendo constatado por pesquisa em Goiás, conforme Tartuci (2005; 2011) é que esta bidocência vem se dando de forma isolada e sem articulação e que o ensino colaborativo não tem sido uma referência.

Resultados e discussões

O levantamento realizado na Subsecretaria acerca do número de professores de apoio à inclusão e o número de matrículas de estudantes público alvo da educação especial na Rede Estadual de Ensino de um município do sudeste goiano no I Semestre de 2016 indicam que em 29 escolas há um total de 263 matrículas e 97 professoras de apoio à inclusão distribuídos nas diferentes etapas educacionais: 64 no ensino fundamental, sendo 19 nos anos iniciais e 45 nos anos finais; 29 no ensino médio; 4 na educação de jovens e adultos. Foram selecionadas 5 (cinco) professoras que atenderam a um critério de seleção da amostra a seguir: ser professor do 1º ao 6º ano inicial do ensino fundamental e ser professor efetivo da rede. As escolas foram escolhidas de forma aleatória, bem como a escolha das professoras, seguindo os critérios pré-estabelecidos.

As discussões estão organizadas de acordo com os dizeres das profissionais entrevistadas, e a análise está disposta em três categorias: atribuição e papel do professor de apoio à inclusão; planejamento e o modo de avaliação dos estudantes público alvo da educação especial; atuação dos professores de apoio à inclusão junto aos professores regentes de referência e os indícios do ensino colaborativo. Os dados são apresentados em forma de quadros com excertos dos dizeres das professoras.

Apesar das diretrizes goianas apontarem a necessidade de formação dos professores na área da educação especial, verificamos conforme as professoras, esta formação nem sempre é um critério de ingresso na função, uma vez que algumas delas relatam ter realizado curso posteriormente ao seu ingresso como professora de apoio à inclusão.

Atribuição e papel da professora de apoio à inclusão nas instituições escolares

As DNEE-EB (BRASIL, 2001) e a PNEE-EI (BRASIL, 2008), dispõem que os professores de educação especial devem ser capazes de perceber as necessidades educacionais dos estudantes, desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas para atender os estudantes, avalia-lo continuamente. Vejamos o que os professores dizem a respeito no Quadro 12.1.

Quadro 12.1 Atribuições e papel da professora de apoio à inclusão.

Excertos
<i>– Algumas atividades é conjuntas, assim, o tema é aquele, e eu, e ele (alunos) participa das aulas, eu coloco os conteúdos dentro do N.D.E. que é o núcleo de desenvolvimento real do aluno, respeitando o limite dele. (Professora 1)</i>
<i>– Então, eu observo o conteúdo da professora regente e vou adaptando ao alcance desses alunos. – A gente trabalha muito com eles com o concreto, [...] eu procuro adaptar material, atividades. (Professora 2)</i>
<i>– Trabalha com seus dentro da sala de aula normal, e utiliza as mesmas atividades do professor referência, adaptando-as quando percebe que os alunos não vão conseguir acompanhar o ritmo da turma normal. – Realiza atendimentos individuais no período da tarde, três vezes por semana, e nestes momentos ela pode trabalhar alfabetização, leitura e contação de história, é um momento de estimulação, e que a escola é privilegiada pois é de tempo integral. – Diz que usa muito o visual, que eles gostam bastante, como por exemplo, usar revistas, cartazes, gibis, além de usar jogos. (Professora 3)</i>
<i>– Tenta seguir o plano do professor, o que dá [...] adaptando. E... eu trago muito material que eu planejo em casa, que eu vou tentando organizar. (Professora 4)</i>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de dados coletados nas entrevistas.

É possível perceber que as professoras conseguem perceber as necessidades dos estudantes que acompanham e tentam flexibilizar a adaptar as atividades e conteúdos, adotando estratégias para possibilitar o ensino-aprendizagem como utilização de vias concretas-visuais como jogos, revistas, gibis, cartazes.

Um fato interessante a ser ressaltado é a questão de a escola ser de turno integral, uma vez que mediante a maior estadia do aluno na instituição, a professora de apoio à inclusão consegue elaborar e propor outras atividades fora da sala de aula abrindo espaço para trabalhar a alfabetização a leitura, a contação de história, ações que ficariam restritas às atividades desenvolvidas nos AEE em salas de recursos multifuncionais, caso a escola seja de apenas meio período.

Quadro 12.2 Participação das professoras de apoio à inclusão nas reuniões pedagógicas e momentos coletivos.

Excertos
<p>– <i>Sim, participo de tudo.</i></p> <p>– <i>me ouvem, por exemplo, eu participei de uma reunião na segunda feira, teve uma palestra, [...] ai eu achei tanta coisa interessante, [...] chego aqui repasso para as meninas, né, contei para a diretora, coordenadora, vice, né.</i> (Professora 1)</p>
<p>– <i>ainda não falei ainda, não por falta de oportunidade, porque se eu pedir a oportunidade eles vão me dar, é porque, assim, eu vim pra cá [...] é recente, então ainda não, mas assim, nos cursos mesmo eles falam que a gente pode pedir espaço, a escola.</i> (Professora 2)</p>
<p>– <i>Todo conselho de classe tem, na hora de cada aluno, eu falo do meu aluno enquanto todas as professoras falam da turma, no momento oportuno eu falo dele e dos progressos que ele tem tido, daquilo que a gente pode acertar e elas dão as opiniões também. Mas eu vejo que esse trabalho ainda é um trabalho formiguinha ainda, que está começando.</i> (Professora 4)</p>
<p>– <i>É, a gente participa, sempre participamos.</i></p> <p>– <i>Tira (dúvidas), é, a gente costuma trocar experiências também, né, olha, eu falo assim, ele cresceu nisso, nisso e nisso, ai precisa disso, disso e disso, alguém, né, tem alguma solução, fez alguma coisa, porque vamos supor, a outra mesmo que seja outra área específica, né, ela fala assim, olha, fiz isso e deu certo, ah isso deu certo, então vamos tentar fazer [...] a ideia é tá sempre buscando, né porque eu falo assim, o ser humano tá evoluindo demais.</i> (Professora 5)</p>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de dados coletados nas entrevistas.

Mediante a participação das professoras nas reuniões pedagógicas e momentos coletivos, verifica-se que todas as profissionais participam, independente de nem sempre dialogar e discutir suas práticas, e disseram que quando quiser elas podem usar este espaço para falar, tirar dúvidas como elucidado no Quadro 12.2.

É pertinente destacar aqui que uma das professoras faz menção ao que foi estudado nos cursos, no que faz referência a pedir espaço de fala, o que nos faz pensar da imprescindibilidade deste meio como veículo de divulgação de informações, troca de experiências, mas que poderia ser melhor aproveitado caso as professoras se dispusessem a falar mais sobre suas práticas e atuação ou que se fosse criado mais espaços nas escolas para que isso acontecesse.

Quadro 12.3 Dificuldades encontradas no processo de escolarização e estratégias para enfrentamento.

Excertos
<p>– <i>As dificuldades é, [...] eu sei que existe em outros locais, aparelhos que você coloca o braço da criança, e ela pode estar se adequando aos movimentos, né, e a gente não tem isso, e a mãe também não tem, então fica aí uma angústia grande né</i></p> <p>– <i>Geralmente à internet, né, que ela é uma grande facilitadora, à nossa coordenadora da subsecretaria. É um caso (educação especial) que você tem que estudar muito, né?</i> (Professora 1)</p>
<p>– <i>Eu tenho um aluno, assim, que ele não tem limite, a gente vê que isso é uma coisa que deveria ser trabalhado em casa, inclusive a mãe mesma falou pra nós que ela passou muito a mão na cabeça por ele ter esse problema.</i> (Professora 2)</p>
<p>– <i>No tocante às dificuldades encontradas no processo de escolarização destes alunos, a professora sublinha a importância da participação dos pais neste processo. [...] os pais por não acreditarem no potencial dos filhos acabam por não acompanhar o que eles têm feito na escola, não olham os cadernos, não os auxiliam.</i> (Professora 3)</p>
<p>– <i>À coordenação da escola, que também não tem muito preparo com o aluno especial [...] À subsecretaria, né? Lá tem um setor só pra alunos especiais né? No geral é difícil porque a gente tem pouco material, específico.</i> (Professora 4)</p>
<p>– <i>Olha, eu vou ser bem franca com você, por mais que o sistema fala da inclusão, não é totalmente inclusão, não é todo mundo que aceita, certo, então só que não é daqui, é lá de cima, então você vê, aí vem esbarrando até aqui.</i> (Professora 5)</p>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de dados coletados nas entrevistas.

De acordo com o que foi relatado nas entrevistas, constata-se haver algumas dificuldades no processo de escolarização desses estudantes, o que vem a prejudicar o desempenho dos alunos dificultando o ensino-aprendizagem. As profissionais disseram que recorrem a equipe gestora, professores, equipe da subsecretaria de educação, aos pais e até mesmo à internet buscando resolver suas dificuldades.

Algumas dificuldades levantadas são em relação aos recursos materiais, e ao papel do estado que prevê a instauração de programas de educação inclusiva, mas que, não assegura recursos, para a implementação de tais normativas.

A partir destas falas também é possível perceber a essencialidade do papel da família, seja para orientá-los em relação com lidar e estimular seus filhos, para esclarecer o papel da educação destes estudantes, mesmo eles possuindo alguma deficiência.

Planejamento e o modo de avaliação dos estudantes público alvo da educação especial

Considerando a importância sobre o planejamento para atuação da professora de apoio à inclusão e seu papel na avaliação do estudante público alvo da educação especial, vejamos que elas dizem sobre estes aspectos no Quadro 12.4.

Quadro 12.4 Elaboração de planejamento e avaliações.

Excertos
<i>– Ela (avaliação) é feita de forma diferenciada, daí vai de acordo com cada necessidade da criança, [...] é bem diferenciada, a gente faz uma avaliação constante do desenvolvimento, cada um é de um jeito. (Professora 1)</i>
<i>– [...] ela faz a dela à partir do conteúdo que a gente está trabalhando, eu elaboro a minha, adaptada, mostro pra ela, né, a gente discute, aí os alunos fazem a dela, comigo, com meu auxílio, e fazem a minha também, então eles tem mais de uma avaliação na verdade. (Professora 2)</i>
<i>– Os planejamentos das aulas são sempre realizados em conjunto com a professora referência, destaca novamente a questão da escola ser integral e reservar este tempo. (Professora 3)</i>
<i>– É separado. Ou o professor me passa, ou a coordenação imprime um plano pra mim e eu faço meu plano em cima do plano dele. (Professora 4)</i>
<i>– No caso, as vezes, né, quando [...] é objetiva, né, eles fazem juntos né, tenta, fazer juntos, quando não é né, aí eles faz a adaptada. (Professora 5)</i>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de dados coletados nas entrevistas.

Analisando a forma com é feita o planejamento de aula e as avaliações pode-se perceber que a maioria das profissionais entrevistadas realizam estas atividades isoladamente do professor regente referência, o que contradiz com as estratégias adotadas pelo ensino colaborativo abordado por Capellini (2008), Mendes (2006), Lago (2014), French (2002), Wess e Lloyd (2003), autores que ressaltam que para propiciar o aprendizado do estudante da educação especial é essencial que haja uma estratégia didática desenvolvida por dois docentes, que compartilhem a responsabilidade de planejar e implementar o ensino e as disciplinas da sala de aula.

Neste sentido, a pesquisa corrobora com a tese de Tartuci (2005; 2011) que esta estratégia de bidocência vem se dando de forma isolada, ausente de articulação, e que o ensino colaborativo não tem sido uma referência na prática dos professores.

Atuação das professoras de apoio à inclusão junto aos professores regentes de referência e indícios de ensino colaborativo

Esta categoria de análise tem como objetivo discutir a atuação e relação das professoras de apoio à inclusão junto aos professores regentes.

Quadro 12.5 Atuação e relação das professoras de apoio à inclusão junto aos professores regentes de referência.

Excertos
– <i>A gente não tem problema, [...] a nossa relação é boa, eu não atrapalho e elas não me atrapalham, é de respeito mútuo, e de amizade.</i> (Professora 1)
– <i>Elas (professoras regentes) preocupam com eles, se elas mostram um conteúdo novo, elas falam, “fulano...”, [...] sempre fala o nome deles, não deixa eles fora do grupo.</i> – <i>Bom.. comum (pontos em comum), é, seria esse [...] ela dá aula para todos, ele pode até chamar o aluno lá na frente, então esse é comum porque embora eu trabalho mais com o especial, eu trabalho com todos também [...] um aluno que não tem problema nenhum, mas as vezes a gente chega ali e ele aprende.</i> <i>O que é diferente é que eu faço as tarefas adaptadas.</i> (Professora 2)
– <i>[...] a escola ainda não compreende que os alunos com NEE são parte da escola, há uma visão de que estes alunos são dos professores de apoio, com este viés, muitos professores podem não trabalhar de forma a atender todos os alunos da sala de aula.</i> (Professora 3)
– <i>Ponto em comum, é que o aluno é de todos [...] eu no caso assim, eu tenho que ver os outros, como tá a sala também, porque se eles precisam, eles me chamam [...] então eles todos já “oh vem cá tia fulana, vem cá, me ajuda aqui”.</i> (Professora 5)

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de dados coletados nas entrevistas.

De acordo com o que podemos perceber, boa parte das profissionais dizem ter uma boa relação com os professores regentes das salas que atuam, que é uma relação de respeito e amizade. Ainda que seja possível reparar em algumas falas que isso ressoa de forma contraditória como no excerto da Professora 1, “*eu não trabalho e elas não me atrapalham*”, isto nos dá indícios de que as atividades são desenvolvidas isoladamente.

É levantada também a questão de a instituição não compreender que os estudantes público alvo da educação especial são parte da escola, isto é, sustenta-se a ideia de que estes estudantes são das professoras de apoio, neste sentido, muitas professoras ainda possuem um olhar enviesado sobre a educação especial.

Outro aspecto que envolve a composição desta categoria é pensar os pontos comuns e distintos do papel e atuação do professor regente e do professor de apoio à inclusão. A partir disto, nota-se que um dos pontos considerados comuns é a atuação de ambos os professores, levando em consideração que os estudantes são de ambos profissionais, isto é, o professor regente dá aulas para todos os estudantes e o professor de apoio, também, por mais que este necessite ficar mais tempo ao lado dos estudantes público alvo da educação especial, características estas que corroboram com as estratégias adotadas pelo ensino colaborativo abordado por Capellini (2008), Mendes (2006), Lago (2014), French (2002), Wess e Lloyd (2003).

Os pontos divergentes apontam para a característica de os professores de apoio ficarem responsáveis pela adaptação dos conteúdos e dos materiais para auxiliarem no processo de aprendizagem dos estudantes que acompanham.

Fora perguntado se as professoras de apoio conheciam a proposta do ensino colaborativo, e se não, o que eles imaginariam ser. A maioria das entrevistadas respondeu que não conhecia a proposta, com exceção de uma das professoras que respondeu já conhecer.

Quadro 12.6 Compreensão das professoras de apoio à inclusão sobre ensino colaborativo.

Excertos
<p>– <i>A divisão de experiência, você passa o que é positivo, né, isso já há na escola, já há...</i></p> <p>– <i>[...] eu vejo alguma coisa, por exemplo, eu estou lá na educação infantil, eu vejo alguma coisa interessante, aí já tem um colega, passo pra ela [...] então há essa colaboração. O termo que não é muito comum.</i> (Professora 1)</p>
<p>– <i>É, nos cursos que a gente faz, desde quando eu comecei há 7 anos atrás, a proposta sempre foi essa, de trabalhar junto, porque se não, não está incluindo...</i></p> <p>– <i>[...] é interessante porque eu também tenho a liberdade de auxiliar, eles mesmos, eles também falam, “Fulana, você pode me ajudar no que você achar...”, por exemplo quando um aluno está com dificuldade ali eu ajudo também, um aluno que não tem problema nenhum, mas as vezes a gente chega ali e ele aprende.</i> (Professora 2)</p>
<p>– <i>Deve ser algo em que os envolvidos no processo se ajudem, né, mutuamente, uma troca, mas não sei o que que é.</i> (Professora 4)</p>
<p>– <i>Um ajudar o outro nas suas dificuldades, nessa parte aí, sabe, agora me parece assim, não sei se eles estão querendo pegar ensino, [...] no caso, o estado né, colaboração com o município, ou com empresa, né, até mesmo vai ter uma empresa agora que vai nos ajudar lá na escola, né.</i> (Professora 5)</p>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de dados coletados nas entrevistas.

Ao tentarem definir, hipoteticamente, o que seria, ainda mostrou um distanciamento do que é proposto nos estudos sobre o tema (ex. A professora 5)

O ensino colaborativo é uma estratégia eficaz junto aos estudantes público alvo da educação especial, a qual exige a participação, compromisso, apoio mútuo, flexibilidade, partilha de saberes dos profissionais envolvidos, visando estabelecendo uma relação igualitária entre si. Neste sentido, envolve participar de momentos de planejamento, avaliações, tomar decisões e desenvolver atividades pedagógicas conjuntamente (FRENCH, 2002; LAGO, 2014; CAPELLINI, 2008). O único profissional que disse ter ouvido sobre o tema apresentou uma ideia que não condiz com o esperado na estratégia de ensino colaborativo, uma vez que esta colaboração citada está relacionada à participação do estado, município e outras empresas como agentes de colaboração.

Apesar das profissionais demonstrarem não conhecer a proposta de ensino colaborativo é possível verificar alguns indícios de estratégias que corroboram com esta prática. Como por exemplo, perceber que os estudantes são de todos os professores, nos faz pensar a consideração de uma relação igualitária entre os

profissionais, a troca de experiência e conhecimento, ajuda ao outro, trabalhar juntos e auxílio mútuo.

Considerações finais

As professoras relataram o trabalho cotidiano desenvolvido com seus estudantes, os modos como se dão suas práticas pedagógicas. Tendo em vista as entrevistas realizadas é possível dizer que diante da realidade algumas instituições requisitavam a necessidade de cursos de formação na área especial, porém, algumas professoras começaram a trabalhar e somente depois realizaram estes cursos.

É possível verificar por meio dos dizeres das professoras que elas buscam perceber as necessidades dos estudantes que acompanham e tentam flexibilizar e adaptar as atividades e conteúdo, adotando estratégias para possibilitar o ensino-aprendizagem.

Ao longo de sua atuação, as professoras disseram ter algumas dificuldades no processo de escolarização dos estudantes, neste sentido, as profissionais recorrem a equipe gestora, professores, equipe da subsecretaria de educação, os pais e até mesmo à internet buscando resolver suas dificuldades, e isto também nos dá indícios da existência de uma colaboração entre as partes, mas que parece reservado aos momentos de dificuldades.

Analisando a forma com é feita o planejamento e as avaliações pode-se perceber que em geral as profissionais entrevistadas realizam estas atividades isoladamente do professor regente, o que não vai ao encontro com as estratégias adotadas pelo ensino colaborativo abordado por Capellini (2008), Mendes (2006), Lago (2014), French (2002), Wess e Lloyd (2003), os quais ressaltam que para propiciar o aprendizado do estudante foco da educação especial é essencial que haja uma estratégia didática desenvolvida por dois docentes, que compartilhem a responsabilidade de planejar e implementar o ensino e as disciplinas da sala de aula. Isto é, esta estratégia de bidocência vem se constituindo de forma isolada e ausente de articulação entre os profissionais envolvidos (TARTUCI, 2011).

As profissionais demonstraram desconhecimento quando perguntados sobre o que seria o ensino colaborativo, apesar de desenvolverem algumas estratégias que conferem com o que prevê no ensino colaborativo, como por exemplo, o estabelecimento de uma relação igualitária; em algumas ocasiões, o compartilhamento da responsabilidade de planejar e implementar o ensino; professores de apoio auxiliando outros estudantes da sala favorecendo a aprendizagem dos mesmos, além daqueles que o professor acompanha, a proposta do docente especializado, diante do contexto do ensino colaborativo, é voltada para a criança em processo de inclusão, porém a circulação em sala e

o apoio aos outros estudantes favorecem a aprendizagem dos mesmos, além de promover interações.

A proposta do ensino colaborativo é uma ação pedagógica a ser construída em práticas cotidianas e que exige participação, compromisso, apoio mútuo, flexibilidade, partilha de saberes dos profissionais envolvidos e que envolve desenvolver atividades pedagógicas conjuntamente. É um trabalho que pode ser desenvolvido aos poucos, mas que se efetivando vagarosamente e requer, conforme Tartuci (2005) a ressignificação de algumas concepções e práticas que permeiam a educação e a educação especial.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Ministério da Educação, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, Brasília, 2001.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDBEN – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília-DF: MEC, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

CAPELLINI V. L. M. F.; MENDES, E. G. A Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P.I. (Org.). **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília-DF: CAPES-PROESP. 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). **Práticas educativas: ensino colaborativo**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

FRENCH, N. K. **The Shifting Roles of School Professionals**. Corwin Press, 2002.

GOIÁS. Resolução CEE N. 07 de 15/12/2006. Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás. Conselho Estadual de Educação de Goiás. 2006.

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. UFSCAR, São Carlos-SP, 2014.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e acessibilidade**. Marília-SP: ABPEE, 2006.

TARTUCI, D. **Professor de apoio, seu papel e sua atuação na escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em Goiás**. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, p. 1780-1793, 2011.

_____. **Re-significando o “ser professora”**: discursos e práticas na educação de surdos. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP, 2005.

WEISS, M. P.; LLOYD, J. W. **Conditions for co-teaching: Lessons from a case study**. *Teacher Education and Special Education*, 26, 27-41. 2003.

Educação ambiental e a reutilização de óleo de fritura no Colégio Estadual João Netto de Campos

Alynnne Lara Souza¹

Antover Panazzolo Sarmento³

M. R. Cassia-Santos²

Resumo: A Educação Ambiental é a melhor forma de garantir o desenvolvimento econômico, social, político e ambiental de um país, pois ela tem um papel modificador e transformador na sociedade, promovendo a conscientização ambiental e a melhoria da qualidade de vida dos seres vivos. Reciclar o óleo de cozinha é fundamental para garantir que o meio ambiente seja protegido, pois um litro de óleo doméstico jogado no ralo da pia chega a contaminar de uma só vez um milhão de litros de água. Portanto, o objetivo do trabalho foi produzir um sabão ecológico, utilizando óleo de cozinha usado, como prática de Educação Ambiental no Colégio Estadual João Netto de Campos, para os alunos do 3º ano do Ensino Médio, integralizando conceitos de química inseridos na fabricação do sabão, além de sensibilizá-los para problemáticas ambientais.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Reutilização. Sabão Ecológico.

Introdução

Desde quando o homem percebeu que poderia usar os recursos naturais que a natureza dispõe, ele passou a explorar cada vez mais os elementos da natureza.

1 Universidade Federal de Goiás – UFG. Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de Física e Química. Contato: alynnelara@hotmail.com

2 Universidade Federal de Goiás – UFG. Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de Física e Química. Contato: mrscsantos@gmail.com

3 Universidade Federal de Goiás – UFG. Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de Engenharia. Contato: antoverps@gmail.com

Com o uso descontrolado das novas tecnologias, levou-se conseqüentemente a geração de impactos ambientais, degradação de ecossistemas, poluição e diversos problemas ligados ao meio ambiente e a saúde humana. Tais problemas mostram que é preciso educar o homem com relação ao meio ambiente, para que se tenham novos comportamentos e atitudes levando-se assim a uma visão mais ecológica acerca dos problemas socioambientais buscando soluções para mitigá-los.

Como os problemas ao longo do tempo foram aumentando em grande proporção, uma solução foi o surgimento e implantação da Educação Ambiental que possibilita estabelecer a conexão entre a sociedade e o meio natural, visando principalmente uma forma de desenvolvimento sustentável tendo como principal objetivo influenciar o ser humano a refletir sobre seus comportamentos e sobre seus modos de interagir com o meio natural. Hoje a ideia chave é que a Educação Ambiental é transversal, a mesma não se esgota apenas na abordagem disciplinar, requerendo a junção de disciplinas e saberes, científicos ou não, repensando a nossa relação com o ambiente (AYRES; BASTOS, 2007).

Ao aplicar a Educação Ambiental nas escolas ela se torna uma das melhores soluções para a sociedade, pois os adolescentes serão os adultos do futuro e poderão disseminar os conhecimentos adquiridos sobre as formas de preservação ambiental e conseqüentemente propagar esse conhecimento. Nesse sentido, Jacobi (2003) acredita que a educação ambiental assume cada vez mais uma função transformadora, na qual a co-responsabilização dos indivíduos torna-se um objetivo essencial para promover um novo tipo de desenvolvimento – o desenvolvimento sustentável.

Dentre as temáticas da Educação Ambiental estão os resíduos e a poluição da água. Entre esses resíduos está o óleo, um poluente de difícil descarte, pois o óleo de cozinha jogado diretamente na pia ou no solo prejudica os lençóis freáticos, os rios, os lagos e o solo, além de causar o entupimento das redes de esgotos e o encarecimento do tratamento dos esgotos (CASTELLANELLI *et al.*, 2007). Algumas conseqüências desse despejo incorreto podem ser diminuição da concentração de oxigênio dissolvido nos corpos d'água, elevação da carga orgânica, produção de metano através da degradação anaeróbia (REQUE; KUNKEL, 2015).

Portanto, a reciclagem do óleo de cozinha usado, além de preservar o meio ambiente é uma alternativa para solucionar os problemas supracitados. O óleo usado já é considerado como de elevado potencial de reciclagem, servindo de matéria-prima na produção de novos produtos como: sabão, detergente, biodiesel, ração animal, glicerina, lubrificante, geração de energia elétrica através de queima em caldeira, padronização de tintas entre outros (CHEN *et al.*, 2009; PITTA JUNIOR *et al.*, 2009; MONTE *et al.*, 2015).

O sabão é um produto obtido da reação do hidróxido de sódio (NaOH) com ácidos graxos, de origem animal ou vegetal, conhecido como saponifica-

ção, que devido à sua ação detergente os sabões auxiliam muito os processos de limpeza, especialmente na eliminação de gorduras. O sabão é solúvel em água e, por sua propriedade surfactante, é usado para lavar (SCHIMANKO; BATISTA, 2009).

Esse trabalho objetivou conscientizar os alunos e os profissionais que trabalham no Colégio Estadual João Netto de Campos em relação aos problemas causados ao meio ambiente pelo descarte inadequado do óleo de cozinha usado, desenvolvendo atitudes diárias de respeito ao meio ambiente, a partir de uma visão de sustentabilidade e reciclagem, demonstrando como um material aparentemente inútil como o óleo de cozinha usado pode ser reutilizado na fabricação de novos produtos como o sabão em barra e o sabão líquido testando receitas populares e verificando a adequabilidade de seu produto final com as normativas técnicas brasileiras.

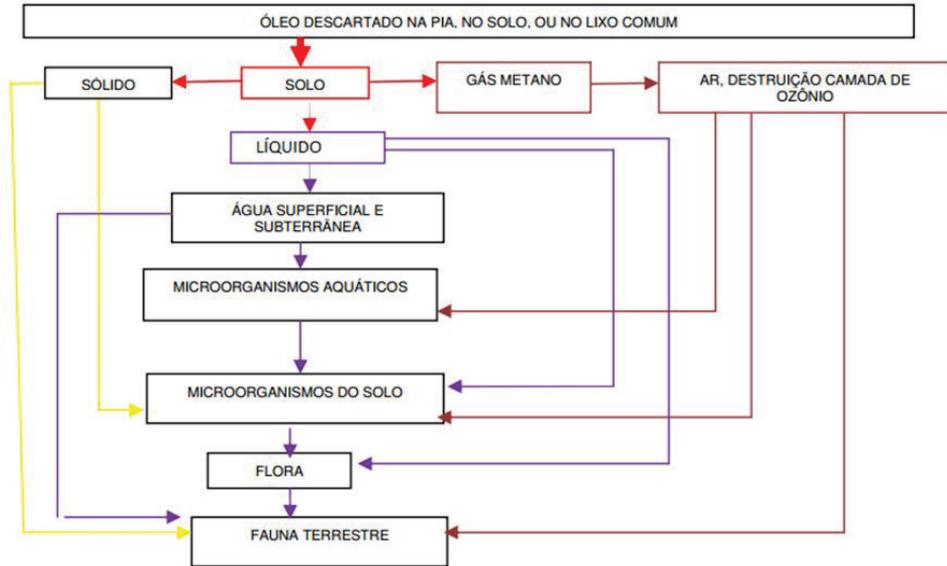
Educação ambiental e a produção de sabão

Atualmente a Educação Ambiental é a melhor forma de garantir o desenvolvimento econômico, social, político e ambiental de um país, pois ela tem um papel modificador e transformador na sociedade, mostrando que as pessoas são responsáveis por suas ações no meio ambiente. Os objetivos que norteiam a prática de uma educação ambiental são: desenvolver uma consciência na sociedade que possa adquirir valores e atitudes para lidar com as situações-problemas e encontrar soluções sustentáveis; elaborar propostas pedagógicas centradas na mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos e propiciar o aumento de conhecimentos, condições básicas para estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente (SANTOS; CASTRO, 2013).

A reciclagem é um sistema de recuperação de recursos projetado para recuperar e reutilizar resíduos, transformando-os novamente em materiais úteis à sociedade, que poderíamos chamar de matéria secundária (WILDNER; HILLIG, 2012).

Como o óleo é imiscível e possui menor densidade que a água, quando lançados em mananciais, emerge para a superfície, criando-se uma barreira que dificulta a entrada de luz e impedem às trocas gasosas, o que compromete a cadeia alimentar aquática. Quando presente na rede de esgoto, além de causar odor desagradável, o óleo sofre um processo de saponificação provocando incrustação nas paredes da tubulação e a conseqüentemente obstrução das redes coletoras, causando sérios prejuízos (REIS; ELLWANGER; FLECK, 2007; PITTA JUNIOR *et al.*, 2009).

Na Figura 1 é possível visualizar os problemas provocados pelo descarte incorreto do óleo na pia, no solo, ou no lixo comum.

Figura 13.1 Impactos oriundos do descarte incorreto de óleo já utilizado

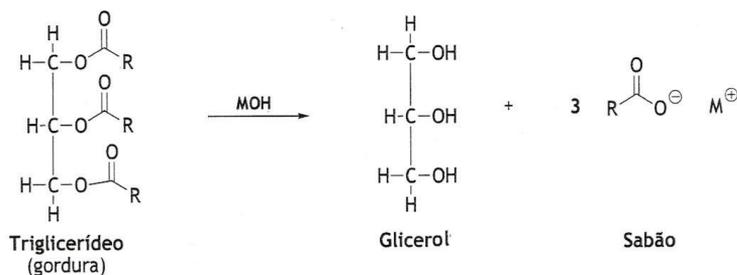
Fonte: Wildner e Hillig (2012).

O reaproveitamento do óleo de cozinha caracteriza-se como atitude de desenvolvimento sustentável (WILDNER; HILLIG, 2012), uma vez que diminui a necessidade da extração de recursos naturais (desmatamento para o plantio de sementes) e incentiva o processo de reciclagem, agregando valores socioeconômicos ao processo de produção ao mesmo tempo em que contribui para a preservação e conservação dos recursos naturais.

O processo de preparação de sabão caseiro outrora era bastante conhecido, mas devido ao avanço tecnológico das máquinas de lavar e do sabão em pó industrializado, sem falar na diversidade e praticidade dos novos produtos no mercado, o processo de produção de sabão caseiro caiu em desuso e esquecimento devido ao ritmo acelerado de vida atual. Hoje, é raro encontrar mesmo no meio rural quem ainda se dedique a produzir sabão.

Dentre os lipídeos mais abundantes na natureza encontramos os óleos e as gorduras, que são formadas a partir da associação de uma molécula de glicerol com três unidades de ácidos graxos, sendo então triglicerídeos.

Para que ocorra a quebra dos triglicerídeos em ácidos graxos pode-se então adicionar uma solução alcalinas concentrada. Essa reação ilustrada na Figura 2, tem como resultado a liberação do glicerol e formação de sais de ácidos graxos. Esses sais são os sabões e a reação, que é denominada saponificação, é a via de fabricação dos sabões encontrados comercialmente.

Figura 13.2 Reação de saponificação para fabricação de sabão

Fonte: Fernandes (2009).

Para ocorrer o processo de saponificação é necessário que a gordura reaja em meio aquoso com uma base forte (MOH) sofrendo uma hidrólise alcalina. Se a base for composta por Sódio (Na) se produzirá um sabão sólido (chamado de sabão duro), utilizando-se uma base composta por Potássio (K) se produzirá uma sabão mole, adicionando-se pequenas quantidades de álcool (não mais que 5%) se produzirá sabão líquido (UCHIMURA, 2007, BRUXEL; SOARES JÚNIOR).

Dessa forma alguns cuidados são importantes na hora do preparo, como proteger as mãos e o rosto com o uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs – luvas e máscaras), evitando o contato da pele com essas substâncias.

Metodologia/procedimentos utilizados

Esse trabalho buscou desenvolver uma prática consciente sobre o reaproveitamento do óleo de cozinha na produção de um sabão ecológico no Colégio Estadual João Netto Campos situado na Praça do Estudante s/n, no Bairro Mãe de Deus no município de Catalão (GO).

O presente projeto foi feito em etapas: A primeira etapa foi estruturada a partir de pesquisa bibliográfica usando como fonte de pesquisa livros, periódicos e internet. Na segunda etapa foram selecionadas receitas caseiras para testes de proporção, para evitar possíveis falhas no momento de realização da oficina até se obter um sabão sólido e um sabão líquido de boa qualidade.

Na terceira etapa foi apresentada, aos alunos e funcionários, uma palestra de Educação Ambiental e a mitigação dos impactos causados pelo descarte incorreto do óleo de cozinha (Figura 13.3), assim como também foi descrito aos alunos do 3º ano do ensino médio todo o processo de saponificação, que faz parte da matriz curricular do estado de Goiás.

Na quarta etapa foram convidados os alunos do 3º ano do Ensino Médio e profissionais da escola para realizarem a oficina da produção do sabão, mos-

trando todo o processo de produção e enfatizando a importância deste tipo de reciclagem para o meio ambiente.

Figura 13.3 Palestra sobre Educação Ambiental com os alunos do Colégio Estadual João Netto de Campos



Fonte: Souza (2016).

Dentre as receitas encontradas na pesquisa e receitas populares foi escolhida uma receita para produção do sabão sólido e uma receita para a produção do sabão líquido que são descritas a seguir.

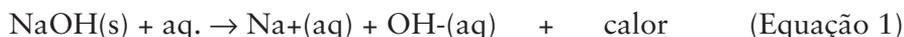
Para a produção do sabão sólido foram seguidos os seguintes passos: foi colocado dentro de uma bacia um copo americano de amaciante de roupas e um copo americano de água mexendo bem. Em seguida foram colocados 2 litros de óleo usados e 2 litros de gordura animal derretidos sendo filtrados em lã de aço mexendo bem, conforme Figura 4A.

Figura 13.4 Procedimento de mistura do óleo usado com gordura animal (A) e após com a soda cáustica e adição de caldo de limão (B)



Fonte: Souza (2016).

A partir dessa etapa foi necessário uso de EPIs, tais como luvas, avental, óculos, máscara e touca. Em um balde separado foi colocado 1000g de soda cáustica (SOL) em escamas (96 a 99%) com cuidado, em 1 litro de água gelada para ser dissolvido. Usa-se a água gelada pois a solução de hidróxido de sódio (NaOH) em água ocorre com desenvolvimento de energia térmica e consequente aumento de temperatura, sendo portanto uma reação exotérmica. Esse processo está representado na equação 1.



Portanto a água gelada absorve o calor e deixa a água em temperatura ambiente o que diminui o risco de acidentes pela água quente.

Colocou-se a mistura do balde com muito cuidado dentro da bacia, despejando devagar e homogeneizando. Em seguida foi colocado na mistura 4 litros de caldo de limão (usou-se limão china doado por funcionários da escola) mexendo bem até dar o ponto de massa (Figura 4B). Finalmente o conteúdo foi despejado em uma caixa coberta com saco plástico até endurecer. No outro dia foram recortados os pedaços.

Para a produção do sabão líquido foram seguidos os seguintes passos: Em um balde misturou-se 500 ml de água fria com 500 g de soda cáustica (SOL) em escamas (96 a 99%) e deixe esfriar, pois é uma reação exotérmica, conforme descrito anteriormente. Após esfriar, acrescentou-se 2 litros de óleo usado filtrado na lã de aço, mexendo até ficar homogêneo (Figura 5A). Em seguida, acrescentou-se 2 litros de álcool (SOL-92,8° INPM) mexendo sem parar até formar uma pasta lisa. Acrescentou-se então 2 litros de água fervente aos poucos até que o conteúdo fosse dissolvido.

Figura 13.5 Procedimento de filtragem do óleo usado para preparação de sabão líquido (A) e sabão líquido produzido pelos alunos (B)



Finalmente, misturou-se 20 litros de água em temperatura natural, mexendo bem até obter um líquido semelhante a um detergente. Antes de serem acondicionados em recipientes, foram colocadas 36 colheres de ácido bórico em pó (encontrados em lojas agropecuárias da cidade), mexendo até dissolver completamente, para se obter um sabão semelhante ao comercial, ou seja, com pH na faixa de 8 a 10, e assim não danificar as mãos e roupas. Para obter um sabão com aroma e maciez, adicionamos 1 litro de pinho com aroma de lavanda (encontrado em qualquer supermercado) e um frasco pequeno de glicerina encontrada em farmácias.

Em seguida o sabão foi acondicionado em garrafas PETs, para posterior uso na própria escola, como lavagem dos vasilhames de lanche dos alunos e limpeza geral da escola (Figura 5B).

Discussão e resultados

A educação ambiental nas escolas tem um papel fundamental de conscientização e é por meio da educação, que garantimos nosso desenvolvimento social, econômico e cultural. A escola dentro da Educação Ambiental deve sensibilizar o aluno a buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam no planeta.

Em comemoração ao dia mundial do meio ambiente (ano de 2016) foram realizadas palestras na escola para três turmas do 3º ano do ensino médio (3º ano A, B e C) sendo a palestra realizada para cada turma, com a temática de Educação Ambiental e a reutilização do óleo de cozinha.

Na semana seguinte executou-se a oficina. Após serem apresentados os materiais para a produção do sabão e sua demonstração, observou-se a participação expressiva dos alunos ali presentes. Durante o processo de produção foram fornecidas informações acerca da poluição pelo óleo e o processo de saponificação, onde os questionamentos e participação dos alunos também foram evidentes.

Muitos alunos contextualizaram a produção do sabão feito naquele momento com aqueles produzidos por avós e vizinhos. Interessaram-se pelas receitas e se mostraram empenhados em aprender o processo de produção, conforme Figura 6A.

Figura 13.6 Oficina de produção de sabão utilizando óleo usado (A) e momento de discussão sobre o uso dos EPIs com os alunos (B)



Fonte: Souza (2016).

Um fato importante foi explicar o uso do EPI (Figura 13.6B), pois muitas pessoas (avós ou familiares) que fazem o sabão não usam quase nenhum equipamento de segurança.

Como o sabão é feito a partir do hidróxido de sódio (soda cáustica) ele pode causar ressecamento da pele e em pessoas mais sensíveis pode causar alergias. Para resolver esse problema foi adicionado caldo de limão e o ácido bórico (ambos de caráter ácido) para a diminuição do pH do sabão. As reações envolvendo ácidos e bases são denominadas reações de neutralização. Uma vez que tanto o ácido quanto a base são consumidos, mesmo de forma parcial, novos produtos são formados (geralmente com caráter neutro).

Para verificar a diminuição do pH foi usado papel indicador de pH de 0-14 da marca Merck. O método do teste é uma escala calorimétrica com tempo de resposta de 1 a 10 minutos. Esse tipo de indicador muda de cor na presença de íons H^+ e OH^- livres em uma solução, indicando então se a solução é ácida ou básica.

Para se fazer o teste, o papel de pH foi submergido na solução de água misturada com um pedacinho do sabão sólido e diretamente no sabão líquido para verificação. Este tipo de papel ao entrar em contato com as soluções mudou de cor indicando a diminuição do pH.

O sabão sólido apresentou pH em torno de 9,0 (devido à neutralização do pH pelo caldo do limão), o sabão líquido também apresentou pH em torno de 9,0 devido à neutralização do pH pelo ácido bórico em pó. Ambos apresentaram pH semelhante ao comercial, podendo ser utilizado imediatamente à

fabricação. Este resultado vai de encontro com o preconizado (pH menor que 11,5) no Art. 16 da Resolução de Diretoria Colegiada n° 59 de 17 de dezembro de 2010 da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (BRASIL, 2010), classificando-o como de Risco 1.

O sabão sólido, ou em barra, também respeitou o valor máximo de pH 11,5 para detergentes em barra preconizados pela Resolução Normativa n° 1 de 27 de novembro de 1978 da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (BRASIL, 1978). Aproxima-se também o valor encontrado neste trabalho com as indicações feitas pelo Serviço Brasileiro de Respostas Técnicas em seu Dossiê Técnico “Sabão” (UCHIMURA, 2007), que são as seguintes: a faixa de pH ideal de sabões para a limpeza da pele deve estar entre 6,5 e 8,5, e considerando a limpeza de roupas, recomenda-se um pH próximo de 10,0.

Conforme for o uso esperado para este sabão em barra, podem-se fazer pesquisas para encontrar as dosagens ideais de caldo de limão para neutralizar a soda e dos outros elementos para que se consiga reduzir até o quanto se desejar o pH conforme a utilidade e características que se espera dele. Contudo para cada tipo de óleo ou sebo existe uma previsão de índice de saponificação que podem ser utilizadas, tabelas encontradas na literatura (MERCADANTE; ASSUMPCÃO, 2010) apresentam diversos valores entre 0,057 g de NaOH para cada g de cera de carnaúba, ou valores de 0,1910 g de NaOH para cada g de óleo de coco, sendo que a maior parte dos óleos e sebos ficam na média de 0,134 g (+0,071) de NaOH para cada g de de óleo ou sebo.

O sabão líquido pode ser utilizado, por exemplo, para lavagem de louças manualmente, pois conforme Item 6.3 da Resolução de Diretoria Colegiada n° 40 de 5 de junho de 2008 da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (BRASIL, 2008), para saneantes líquidos específicos para lavar louças manualmente de venda livre, o pH deve estar compreendido entre 5,5 e 9,5.

Assim foi importante mostrar aos alunos e profissionais da escola que o sabão apresenta uma possibilidade efetiva de reciclagem do óleo de cozinha e boa economia devido ao reduzido custo de produção relacionado ao produto industrializado, tendo em vista que qualquer pessoa, seguindo uma receita simples, pode fazer o seu próprio sabão que pode ser usado para lavagem de louças, roupas e limpeza em geral, uma vez que o sabão produzido apresentou uma consistência adequada e um cheiro agradável.

O processo simples de produção, as matérias-primas de baixo custo, o óleo usado, sem custos, e os equipamentos do dia a dia tais como bacias, baldes e ripas estimularam positivamente os alunos e principalmente vários profissionais da escola, que se mostraram dispostos a produzir sabão em casa para uso próprio ou de familiares.

Considerações finais

Atualmente não podemos mais realizar nenhum tipo de descarte sem analisarmos as consequências e danos que eles podem causar ao meio ambiente. Esse trabalho propiciou aos estudantes e funcionários do Colégio Estadual João Netto de Campos mecanismos para uma efetiva conscientização e reflexão sobre as práticas ambientais, e ainda possibilitou despertar ações para minimizar os danos ambientais.

A partir deste projeto, também foi possível abordar o assunto saponificação de uma forma diferenciada, contemplando uma aula prática de acordo com o conteúdo curricular dos alunos.

Verificou-se que os objetivos propostos neste trabalho foram plenamente atingidos, uma vez que este se mostrou uma boa forma de conscientização sobre os problemas ambientais, além de contribuir para a economia dos recursos naturais, ou uma utilização mais racional das fontes naturais, minimizando o impacto do descarte incorreto destes óleos e gorduras no meio ambiente, trazendo qualidade de vida para a nossa comunidade.

Referências

- AYRES, F. G. S.; BASTOS, F. Exercício das liberdades, o combate à pleonexia e a educação ambiental no processo do desenvolvimento. **Revista Brasileira de Ciências Ambientais: ICTR & CEPEMA**. São Paulo, n. 7, 2007.
- BRASIL. ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução de Diretoria Colegiada n° 59 de 17 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre os procedimentos e requisitos técnicos para a notificação e o registro de produtos saneantes e dá outras providências. Brasil. 2010.
- _____. ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução de Diretoria Colegiada n° 40 de 5 de junho de 2008**. Aprova o Regulamento Técnico para Produtos de Limpeza e Afins harmonizado no âmbito do Mercosul através da Resolução GMC no- 47/07. Brasil. 2008.
- _____. ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução Normativa n° 1 de 27 de novembro de 1978**. Aprova as normas a serem obedecidas pelos detergentes e seus congêneres. Brasil. 1978.
- BRUXEL, L. F.; SOARES JUNIOR, J. B. **Aperfeiçoamento da fórmula do sabão de coco com redução de custo e constatação da eficiência através de análise**

- qualitativa, quantitativa.** 2013. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Técnico em Química) – Centro Universitário UNIVATES. 2013.
- CASTELLANELLI, C. A.; MELLO, C. I.; RUPPENTHAL, J. E., HOFFMANN, R. Óleos comestíveis: o rótulo das embalagens como ferramenta informativa da correta destinação pós-uso. In: Encontro de Sustentabilidade em Projeto do Vale do Itajaí, 1., 2007, **Anais... ENSUS**, 2007.
- CHEN, Y.; XIAO, B.; CHANG, J.; FU, Y.; LV, P.; WANG, X. Synthesis of biodiesel from waste cooking oil using immobilized lipase in fixed bed reactor. **Energy conversion and management**, v.50, n.3, p. 668-673, 2009.
- FERNANDES, P. C. A. **Produção de sabão líquido a partir de óleo alimentar usado.** 2009. 43 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Engenharia Química) – Faculdade de Engenharia. Universidade do Porto. 2009.
- JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, v.118, n.3, p. 189-205, 2003.
- MERCADANTE, R.; ASSUMPÇÃO, L. **Massa base para sabonetes: Fabricando sabonetes sólidos.** 2010. 16 p.
- MONTE, E. F.; FAGUNDES, T. C., XIMENES, A. F., MOURA, F. S.; COSTA, A. R. S. Impacto ambiental causado pelo descarte de óleo; Estudo de caso da percepção dos moradores de Maranguape I, Paulista – PE. **Revista GEAMA**, v.2, n.1, p. 41-55, 2015.
- PITTA JUNIOR, O. S. R.; NOGUEIRA NETO, M. S.; SACOMANO, J. B.; LIMA, J. L. A. Reciclagem do óleo de cozinha usado: uma contribuição para aumentar a produtividade do processo. In: Internacional Workshop Advances In Cleaner Production, 2., 2009, São Paulo-SP. **Anais...** São Paulo-SP: IWACP, 2009.
- REIS, M. F. P.; ELLWANGER, R. M.; FLECK, E. Destinação de óleos de fritura. In: Congresso Brasileiro de Engenharia Sanitária e Ambiental, 24., 2007. Belo Horizonte-MG. **Anais...** Belo Horizonte-MG: ABES, 2007.
- REQUE, P. T.; KUNKEL, N. Quantificação do óleo residual de fritura gerado no município de Santa Maria-RS. **Disciplinarum Scientia: Ciências Naturais e Tecnológicas**, v.11, n.1, p. 50-63, 2010.

- SANTOS, S. P.; CASTRO, A. F. Cine Ambiental: Educando para Sustentabilidade, educação ambiental nas escolas Municipais de São José dos Campos. In.: Simpósio de Recursos Hídricos do Rio Paraíba do Sul, 2., 2014, São José dos Campos-RJ. *Anais...* São José dos Campos-RJ: REDEVALE, 2014.
- SCHIMANKO, I.; BAPTISTA, J. A. Reciclagem de óleo comestível na produção de sabão: uma proposta ecológica para o ensino médio. In: Encontro Centro-Oeste de Debates sobre Ensino de Química, 16., 2009, Itumbiara-GO. *Anais...* Itumbiara: XVI ECODEQ, 2009.
- SOUZA, A. L. **Acervo pessoal**. Todas as fotografias contam com autorização e cessão de direitos e uso de imagem pelos participantes das fotografias. 2016.
- UCHIMURA, M. S. **Dossiê Técnico: Sabão**. Serviço Brasileiro de Respostas Técnicas, Instituto de Tecnologia do Paraná. 2007. 26 p.
- WILDNER, L. B. A.; HILLIG, C. **Reciclagem de óleo comestível e fabricação de sabão como instrumentos de educação ambiental**. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental, v.5, n.55, p. 813-824, 2012.

Sessão 3
Livros didáticos e o lúdico
na educação

A discriminação social “mascarada” nos tempos atuais: uma análise crítica sobre discriminação em livros didáticos de biologia

Fabício Henrique Fernandes¹
Gustavo Silveira dos
Santos Ribeiro²

Mariana Queren Rodrigues
Tristão³
Priscila Afonso Rodrigues
de Sousa⁴

Resumo: A escola enquanto um ambiente voltado para a formação cidadã deve discutir temas de cunho social com os alunos. Entre os inúmeros temas, destaca-se a discriminação e o preconceito em relação as classes consideradas inferiores perante a sociedade. Neste sentido, todos os materiais didáticos utilizados em sala de aula devem contemplar a discussão referente à lei 10.639/03, principalmente o livro didático, que é o principal recurso acessível aos alunos. Sendo assim, este trabalho baseou-se na análise de alguns capítulos de livros didáticos de Biologia, com intuito de verificar se há discriminação e preconceito nesse material didático. Ao final observou-se pontos de discriminação e interiorização de algu-

-
- 1 Universidade Federal de Goiás – UFG. Regional Catalão, Instituto de Química e Física – Curso de Química; Contato: fabri_fernandes@hotmail.com. Bolsista de Iniciação à Docência da CAPES.
 - 2 Universidade Federal de Goiás – UFG. Regional Catalão, Instituto de Biotecnologia – Curso de Ciências Biológicas; Laboratório de Ensino de Ciências Biológicas. Contato: gustavoufgbio@gmail.com. Bolsista de Iniciação à Docência da CAPES.
 - 3 Universidade Federal de Goiás – UFG. Regional Catalão, Instituto de Biotecnologia – Curso de Ciências Biológicas; Contato: m-a19021@hotmail.com. Bolsista de Iniciação à Docência da CAPES.
 - 4 Universidade Federal de Goiás – UFU. Federal de Uberlândia, Instituto de Química – Curso de Química; Contato: rodriguessousa41@hotmail.com. Mestre em Química.

mas classes da sociedade, demonstrando a necessidade de melhor reformulação dos livros que são destinados aos alunos da educação básica.

Palavras-chave: Lei 10.639. Livro didático. Discriminação

Introdução

Desde a antiguidade é de conhecimento dos homens a existência de discriminação contra minorias, principalmente aquelas relacionadas ao contexto social, de gênero, de raça e de sexualidade. As práticas de preconceito surgiram anteriormente a cristo, porém, ainda são pouco debatidas nos tempos atuais.

Segundo Wedderburn (2007), os estudos e as práticas relacionadas a qualquer tipo de discriminação iniciaram-se após o holocausto judeu sob o III Reich e a escravidão negra africana, enquanto a sexualidade começou a ser debatida apenas há alguns séculos atrás. Situações que envolvam desigualdade são produtos das relações estabelecidas entre os indivíduos, refletindo os conflitos de interesse de grupos ou indivíduos em relação aos demais.

A história do século XX apresenta conflitos de interesses que vão muito além da divisão da sociedade em classes, ocasionando opressão em grande parte da sociedade: conflitos entre os gêneros (homens e mulheres), adultos e jovens, brancos e não-brancos, minorias étnicas, heterossexuais e homossexuais. A opressão justifica-se por um sistema de ideias chamado de ideologia. Existem ao menos cinco situações de desigualdade e opressão: de classe, de gênero, de geração, de raça/etnia e de orientação sexual (WILD, 2012).

Apesar da força social dos movimentos construídos pelos oprimidos, das milhões de vidas sacrificadas em nome da igualdade de direitos e da liberdade, muitos indivíduos são submetidos a uma série de discriminações e preconceitos, uma vez que são classificados como pertencentes a uma determinada “categoria” de pessoas. Salienta-se que apesar da existência de projetos de leis e de órgãos sociais que visam combater atos de preconceitos, é notável a existência de discriminação de minorias sociais, frequentemente mascaradas em todos os meios da sociedade, seja em um comercial de televisão ou durante as entrevistas para uma vaga de emprego (RIOS, 2008).

A Lei 10.639/03 apresenta uma grande importância no quesito consciência, pois a mesma propõe novas diretrizes curriculares para a cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas. Em conjunto com a lei foi instituído o dia Nacional da Consciência Negra em 20 de novembro, que é marcado pela luta contra o preconceito racial e aborda a questão da identidade do país e as contribuições dos pensadores críticos e intelectuais negros. É válido ressaltar a relevância da cultura, música, culinária, dança e as religiões de matrizes africanas para elevação cultural.

Os livros didáticos, enquanto único recurso direto que os alunos possuem em sala de aula, devem trazer temáticas que sejam relevantes para a cultura, trazer experiências para aplicação em contextos escolares e que de certa forma possibilite investigações, conhecimentos prévios e novas maneiras de compreensão de temas e fenômenos que estão em estudo.

Contudo, o que se observa nos livros didáticos é uma abordagem padronizada, que reflete penas uma classe da sociedade, ou seja, as imagens são, em sua maioria, referentes a pessoas brancas, sem deficiência, demonstrando que para serem considerados visíveis pela sociedade, todos devem seguir esses padrões estabelecidos.

Neste contexto, os professores são ferramentas importantes para lutar contra esse estereótipo, devendo instigar os alunos a terem uma visão crítica em relações aos livros didáticos e comecem a se questionar sobre o porquê de sempre terem pessoas com o mesmo padrão nos textos, instigando-os a refletirem sobre mudanças em relação a inserção de etnias, classes sociais e até mesmo as suas limitações.

Uma vez estabelecida a importância do livro, enquanto ferramenta utilizada pelo aluno e professor, o objetivo central deste trabalho é verificar e analisar os livros didáticos do ensino básico, da área de biologia, sob a ótica da lei 10.639, a qual estabelece a importância do estudo da história dos africanos e afro-brasileiros, buscando analisar como as pessoas negras e suas imagens são retratadas nos livros didáticos.

Desenvolvimento

Os livros didáticos utilizados nas escolas de educação básica, ainda trazem em sua estrutura textual um pensamento retrogrado com relação à etnia, raça e gênero:

À Reforma Curricular exige que os novos livros didáticos correspondam com as atuais exigências de uma Educação no século XXI, no qual o conhecimento, os valores, as capacidades de resolver problemas, aprender a aprender, assim como a “alfabetização científica e tecnológica” são elementos essenciais. Portanto, é necessário uma reforma no ensino incluindo os livros que devem ter uma abordagem mais aberta, instigando os alunos a refletirem sobre o preconceito racial, exclusão dos negros e prática de atos que gerem ou remetam a inferioridade (SOARES, 2001, p. 1).

Denys Cuche (1999), relata o respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, e às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social, ou seja

é preciso expandir o pensamento sobre os afrodescendentes e os negros. Segundo Vincent (1994), pode-se dizer que a cultura escolar dialoga claramente com a codificação dos saberes da escritura: “saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto àquilo que é ensinado quanto à maneira de ensinar”.

Segundo Telles (2003), o Brasil era um país que incluía os negros, havia aqui uma espécie de irmandade ou relações sociais fluídas que nos fazia viver em uma democracia racial. Pensando nisso em que a lei 10.639 foi se fortalecendo ao ponto que foi implantada.

No ano de 2003 quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva estava na presidência, o mesmo promulgou a lei (foco deste trabalho) que tratava das problemáticas sobre as relações raciais do Brasil, ou seja, a escola teria, então, autenticidade para criticar e construir uma identidade autônoma que antes era imparcial.

Segundo Brasil (2004), com a implantação das leis diretrizes, assegura-se (em todos os níveis educacionais) o reconhecimento e valorização da identidade negra, bem como o reconhecimento da pluralidade étnico racial, na tentativa de identificar e superar as manifestações de racismo, preconceitos e discriminações e, conseqüentemente, produzir nas instituições educacionais uma nova relação entre os diferentes grupos étnicos raciais. Mostrando então que isso é um tema que de fato as escolas, universidades públicas tem que começarem a repensar sobre o conhecimento e de que forma os negros e afrodescendentes imigrantes ou emigrantes serviram para que o país tivessem avanços e que seja discutido o nome de cada um deles que criticaram ou lutaram por essa causa:

Alguns motivos têm contribuído para a não implementação desta Lei no ambiente escolar. Dentre eles estão a “perpetuação de um currículo escolar homogêneo de base eurocêntrica e a falta de informação e formação que auxiliem o professor” na reflexão de sua prática educativa. Pensando nisso em que se as pessoas buscam mudanças no atual cenário em que o país vive tem que existirem conquistas de profissionais que retratem a racialidade dando uma visão global a respeito disso até chegar no país. (PAULA, 2009, p. 181).

Sendo assim, a principal perspectiva (objetivo) deste trabalho é a investigação bibliográfica em livros didáticos da área de biologia, a fim de executar uma análise quantitativa e qualitativa, sobre como o material em análise aborda as concepções que se relacionam com a lei 10.639, exaltando a importância de se trabalhar com os alunos sobre minorias sociais e diferentes formas de preconceito.

Metodologia

Anteriormente ao planejamento deste trabalho foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre as raízes e a nacionalização de preconceitos raciais, de gênero e sexualidade em artigos e livros, a fim de se apropriar de conhecimento a respeito do tema em estudo.

Posteriormente o propósito de alcançar os objetivos centrais do trabalho foram observadas e analisadas figuras, charges, fotos e esquemas que possuíam o ser humano como representação nos diversos conteúdos existentes nos livros, com intuito de analisar se as figuras apresentadas nos materiais em análise se adequam ou não ao padrão de “beleza” exigido pela sociedade, ou seja, um indivíduo alto, de pele branca, magra, roupas da moda, olhos azuis ou verdes, cabelo liso, entre outras características que demonstrariam, de maneira geral, que os livros representam apenas determinada “classe” da sociedade, excluindo os demais. Todos os dados coletados foram analisados sob o enfoque da análise de conteúdo em pesquisa qualitativa (BARDIN, 2007).

Para ser esclarecida a questão de como a mídia ou os livros abordam os negros, foram analisados livros de ensino e as imagens que possuíam respectivamente. Após isso foi discutido sobre a quantificação dos resultados cujo objetivo central era gerar críticas mostrando o pensamento retrogrado sobre a nossa sociedade e o quanto tem que se avançar para que se tenha de fato a igualdade racial.

Os livros foram selecionados no Laboratório de Ensino de Ciências e Biologia (LECBIO) da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. As obras selecionadas são de volume específico e utilizados nas escolas de ensino médio da rede pública da cidade de Catalão - GO. As três obras utilizadas para análise são apresentadas na Tabela 14.1.

Tabela 14.1 Livros utilizados para análise.

Livro	Nome do livro	Autor (es)	Ano	Volume	Edição
1	A Biologia das Células	José Mariano Amabis; Gilberto Rodrigues Martho	2010	1	3º
2	A Biologia dos Organismos	José Mariano Amabis; Gilberto Rodrigues Martho	2010	2	3º
3	A Biologia das Populações	José Mariano Amabis; Gilberto Rodrigues Martho	2010	3	3º

O método investigativo qualitativo considerou, nas etapas de coleta de dados, todas as imagens, figuras e representações, seja de corpo inteiro ou apenas parte

do corpo do indivíduo, retratado nas fotos e ilustrações em todos os capítulos do livro.

No desenvolvimento deste trabalho os livros foram separados em unidades específicas de conteúdo para facilitar a análise, porém salienta-se que todos os capítulos foram analisados. As unidades foram: Anatomia e fisiologia comparada dos animais: (Nutrição, Circulação, Excreção, Sistema endócrino, Sistemas sensoriais, Movimento e suporte do corpo e Reprodução); A química e a física da vida Genética dos Seres Vivos (Hereditariedade, Cruzamentos, Heranças genéticas); Evolução dos Seres Vivos; Humanidade e Ambiente; Doenças de forma geral.

Após a coleta dos dados, na etapa de análise considerou-se os aspectos raciais e de gênero em todas as figuras ao decorrer do livro. O conteúdo textual também foi analisado para devida justificativa das figuras e sua utilização.

Discussão e resultados

Segundo o IBGE (2014), os negros eram a maioria da população brasileira em 2014, representando 53,6% da população. Destes 107 milhões, ou seja, menos de 1% se encontravam entre as pessoas mais ricas do país.

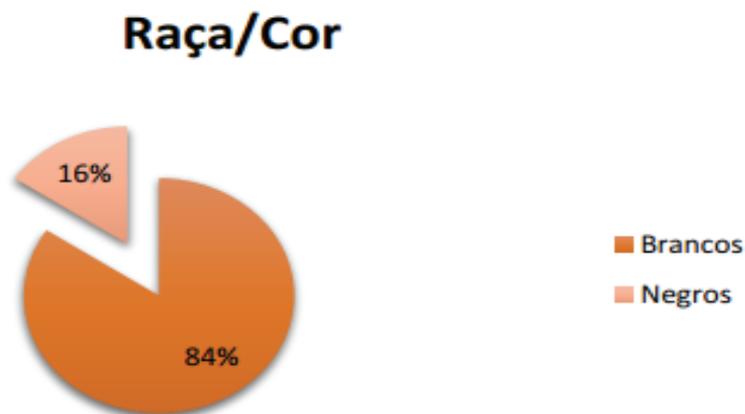
Ainda de acordo com o IBGE (2014), a parcela da população que forma o grupo mais pobre do país totaliza em torno de 10% da população, com renda média de R\$ 130 por pessoa na família, sendo constituído em sua maioria por negros.

Em 2004, 73,2% dos mais pobres eram negros, patamar que aumentou para 76% em 2014. Tais números indicam que três em cada quatro pessoas que estão na parcela dos 10% mais pobres do país são negras.

Na tentativa de observar como a minoria é tratada nos livros didáticos, todas as unidades foram analisadas e descritas, porém por medida de padrão analisou-se com maior precisão as unidades citadas na metodologia, uma vez que estas foram às que utilizaram com mais intensidade figuras do corpo humano, as demais unidades eram focadas em plantas, animais, célula, etc. Como nosso foco de estudo principal é o “Ser Humano”, considerando cor, raça, gênero, características físicas, foi levado em consideração apenas as unidades principais.

Inicialmente realizaram-se a análise dos livros de forma geral para identificação das figuras/fotos/imagens, realizando posteriormente a quantificação, concluindo nos três livros utilizados a presença de quarenta e quatro fotografias e quatorze ilustrações. Dentre as cinquenta e oito imagens presentes nos livros, observaram-se que quarenta e nove referiam-se a pessoas brancas e as demais a pessoas negras, havendo predominância nos capítulos e unidades sobre Genética e Seres Vivos e Doenças Gerais (Gráfico 14.1).

Gráfico 14.1 Porcentagem da utilização de fotografias e ilustrações de pessoas negras e brancas nos livros didáticos de Biologia.



Durante a análise dos dados referentes à Etnia/Cor percebeu-se que os indivíduos negros apareciam em fotografias e ilustrações referentes a doenças adquiridas em ambientes de extrema pobreza ou em assuntos que abordavam a genética hereditária. Tal resultado demonstra que existe uma visão deturpada, e ainda presente na sociedade, de que apenas os negros estão suscetíveis a doenças relacionadas à extrema pobreza pela ausência de um ambiente com saneamento e condições de higiene adequados. A Figura 14.1 nos retrata a fotografia de duas crianças negras que sofrem de *kwashiorkor*, uma doença causada pela falta de nutrientes na dieta.



Figura 14.1 Representação de crianças negras com doença de *kwashiorkor* em unidades dos livros analisados

Observa-se também a presença dos negros em figuras/ilustrações que demonstram anomalias de ordem genética (Figura 14.2). Durante toda a unidade de Genética dos Seres Vivos e Humanidade relacionada a doenças não se utilizou nenhuma fotografia de alguma criança branca, apenas crianças negras.



Figura 14.2 Foto utilizada para a explicação sobre a Acondroplasia (a) (uma doença condicionada por um alelo dominante no ser humano) e a Hipertricose (b) (nascimento de pelos longos e espessos nas orelhas)

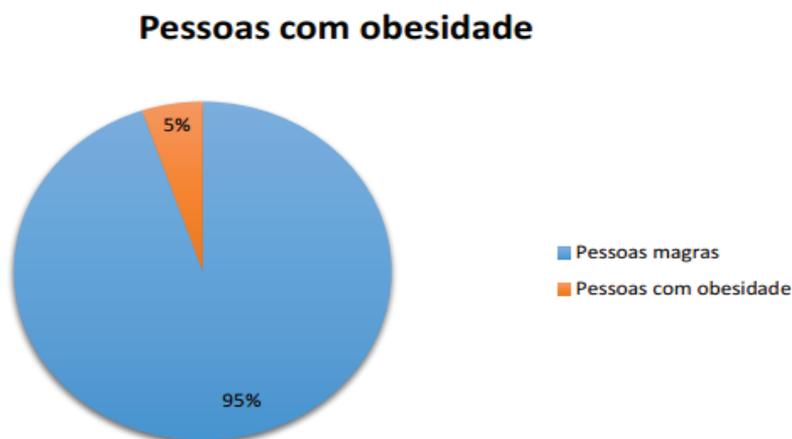
Apesar de mais da metade da população brasileira ser negra (54%) (IBGE, 2014), o livro didático, enquanto recurso para uma formação crítica do aluno, não deveria excluir nenhuma etnia principalmente quando se aborda assuntos de cunho social. Salienta-se que o professor tem papel fundamental em sala de aula, evitando que os alunos construam conhecimento de maneira errônea, debatendo com os mesmos que tanto pessoas brancas quanto negras estão suscetíveis às variadas doenças.

Padrões corporais como obesidade também foram analisados nesta pesquisa, sendo que das cinquenta e oito fotografias analisadas, as pessoas magras estavam presentes em cinquenta e cinco fotografias e as outras três eram de crianças obesas, as quais foram abordadas somente na unidade de nutrição tendo como subtópico sobre obesidade (Gráfico 14.2).

A obesidade, que é considerada um quadro crítico de saúde que afeta mais de noventa e sete milhões de brasileiros, o que equivale a 48,5% da população brasileira (SBEM, 2011) não é abordada e nem exposta de forma correta nos livros didáticos sendo que a mesma deveria ser abordada como um estado crítico de saúde sendo mais trabalhada ao longo de todos os livros e não somente em meros parágrafos. Em um país onde metade da população sofre de um quadro clínico de saúde,

tal problema deveria ser abordado e trabalhado com maior intensidade nos livros didáticos, uma vez que, na maioria das vezes, é o único recurso didático utilizado pelos alunos para construção do conhecimento abordado em sala de aula.

Gráfico 14.2 Gráfico com a relação de uso de fotografias de pessoas magras e pessoas acima do peso nos livros didáticos.



Ao final foi perceptível que as análises, tanto em relação aos estudos referentes a etnias quanto em relação ao padrão corporal, percebe-se que os indivíduos considerados com características fora do padrão imposto pela sociedade ou estão presentes de maneira inadequada ou não aparecem nos livros didáticos analisados. Neste contexto, os professores serão os responsáveis por auxiliar os alunos a terem uma visão crítica acerca das ilustrações/imagens/fotografias presentes nas diferentes unidades trabalhadas em sala de aula.

Através destas pesquisas compreende-se como os diferentes preconceitos são mascarados em nosso dia a dia, seja nos livros, nos filmes, nos diversos meios de comunicação e em nossa sociedade de modo geral. Com isto decidiu-se expandir, futuramente, este trabalho a fim de verificar se o livro didático pode ser utilizado como auxílio para implementação da lei 10.639 nas escolas. É de entendimento dos devidos pesquisadores uma segunda expansão deste artigo para a criação de um projeto sobre minorias sociais a ser aplicado nas dezenove escolas estaduais no município de Catalão – GO.

Conclusões

Os livros de escola sejam elas de escola pública ou privada pode ser utilizada para a construção dessa identidade totalmente diferente que a sociedade invia-

biliza atualmente. Ao se retratar as pessoas negras e afrodescendentes nos livros mostre a importância e a relevância que eles tiveram para o contexto nacional e também a parte que eles podem alcançar bons empregos, ter um conhecimento técnico científica de contribuição e não retratá-los como pessoas que possuem doenças e sempre são vistos como a parte negativa.

Ao analisar os livros didáticos observou-se pessoas brancas, as quais encontravam-se bem vestidas, com roupas elegantes e de alta classe, aparentavam possuir empregos bons, vendendo a imagem de que apenas essas pessoas tenham importância e relevância no mercado financeiro.

O professor ao retratar sobre a Lei deve articular com os seus alunos a instigar sobre a desigualdade e da discriminação tirando a ideia de educação eurocentrista ou seja que apenas o que é estrangeiro tem importância para a construção do cenário e sempre descartando os negros e afrodescendentes e a repercussão positiva que eles possuíam. É visto nos livros de ensino juntamente com a mídia sempre a mesma ideia vendida.

Conseguimos concluir as hipóteses originais previstas para o trabalho de que os livros didáticos incitavam o preconceito, mesmo sem perceber o mesmo está enraizado em todos os meios do nosso mundo globalizado e com este trabalho provamos que isto também existe nos nossos materiais didáticos brasileiros.

Com este trabalho percebemos que a Lei 10.639 e o livro didático devem e podem ser utilizados em salas de aula, porém os mesmos necessitam de uma grande reformulação, acrescentando mais os pontos relatados neste trabalho por exemplo. Não é possível trabalhar discriminação racial quando a maioria das figuras do livro só apresentam pessoas brancas e loiras. Os livros didáticos necessitam de uma grande revisão e adaptação para que a Lei 10.639 possa ser de forma concreta e absolutamente aplicada nas nossas salas de aulas brasileiras.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 1.ed. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). *Indicadores sociais mínimos*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/default_minimos.shtm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

LOPES, S.A.; ESPÍNDULA, M. A lei 10639/03 e o cotidiano escolar. v.2, n.1, 2012. *Cadernos Imbondeiro*. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ci/article/view/14157/8754>> Acesso em: 10 jun. 2016.

MICHAEL, P. You are what you grow. **The New York Times Magazine**, Nova York, 22 abr. 2007. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2007/04/22/magazine/22wwlnlede.t.html?_r=0>. Acesso em: 14 jun. 2016.

RIOS, R.R. **Direito da antidiscriminação: discriminação direta, indireta e ações afirmativas**. 1.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008. p. 294.

SILVA, T.F.O. LEI 10.639/03: por uma educação antirracismo no Brasil. **Revista Fórum Identidades**. v.12, n.12, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1010/871>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ENDOCRINOLOGIA E METABOLOGIA (Brasil). **Números da obesidade no Brasil**. 2011. Disponível em: <<http://www.endocrino.org.br/numeros-da-obesidade-no-brasil/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

THE INSTITUTE FOR NATURAL HEALING (Estados Unidos). **The economics of obesity: why are poor people fat?** 2011. Disponível em: <<http://www.institutefornaturalhealing.com/2011/04/the-economics-of-obesity-why-are-poor-people-fat/>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

WEDDERBURN, C.M. **O racismo através da história: da antiguidade à modernidade**. [S.I.: s.n.], 2007. p. 250.

WILD, B. **Marcadores sociais de diferença**. 2012. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/sociologia/marcadores-sociais-diferenca.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

Análise de livros utilizados no ensino de química no estado de Goiás

Geiza Pereira de Assunção¹

Murillo Henrique de
Matos Rodrigues²

Vanessa Pires³

Priscila Afonso Rodrigues
de Sousa⁴

Resumo: Os livros didáticos são instrumentos que auxiliam a ação do professor em sala de aula, devendo apresentar uma linguagem simples, apesar do contexto científico, e acessível aos alunos. Sendo assim, realizou-se a análise do capítulo cálculo estequiométrico em três livros didáticos utilizados em algumas escolas públicas da cidade de Catalão no Estado de Goiás, destinados a turmas de 1º e 2º ano do ensino médio. Através da descrição de critérios observou-se que os livros em análise necessitam de reformulação em aspectos que vão desde o visual (imagem, fonte utilizada, excesso de texto, etc.) até envolvendo conteúdo (abordagem maçante, sem contextualização, entre outras), sendo necessária a mediação do professor quando adotar o livro, visando suprir os aspectos negativos observados e exaltando os aspectos positivos, tendo como eixo central a construção do conhecimento por parte dos alunos.

Palavras-chave: Livro didático. PNLD. Ensino-aprendizagem.

1 Universidade Federal de Goiás – UFG. Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de Física e Química. Contato: geizapereira90@gmail.com

2 Universidade Federal de Goiás – UFG. Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de Física e Química. Laboratório (se for o caso). Contato: murillo.matos@live.com

3 Universidade Federal de Goiás – UFG. Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de Física e Química. Contato: vanessa.p.sousa@hotmail.com

4 Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Instituto de Química. Contato: rodriguessouza41@hotmail.com

Introdução

Os livros didáticos são instrumentos que auxiliam a ação do professor em sala de aula, sendo, na maioria das vezes, a única ferramenta que os alunos possuem para organizarem suas ideias e assimilar o conteúdo abordado nas diferentes disciplinas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar (LOBATO, 2007).

Para que o livro didático seja utilizado da melhor maneira possível é de extrema importância que o professor conheça antecipadamente qual abordagem e o método ser utilizado para trabalhar determinados conceitos. Salienta-se que é preciso analisar as características dos livros didáticos buscando conhecer sua estrutura e quais as melhores possibilidades de trabalho com o mesmo em sala de aula. Segundo Lopes (1992), citado por Costa (2015, p. 3):

O livro didático aparece no cenário da educação brasileira como um dos principais instrumentos de apoio aos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem da Química.

O livro tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de Química, devendo ser escolhido pelos professores de forma crítica, consciente e harmônica com a realidade de cada escola.

Os professores ao escolherem o livro didático precisam adotar alguns critérios que são de extrema importância. Dentre os critérios que deve ser analisados durante as etapas de escolha, o Ministério da Educação destaca: presença de gravuras no decorrer do livro didático; linguagem utilizada juntamente com o rigor científico; quais as atividades experimentais que são sugeridas; desenvolvimento histórico do conteúdo; contextualização do conteúdo; abordagem metodológica do conteúdo; relacionamento do conteúdo com o desenvolvimento tecnológico; aspectos inerentes aos exercícios e problemas que são disponibilizados (SILVA 2012).

Vale ressaltar a ampla importância dos livros para o professor, pois é a partir deles que a maioria baseia seu planejamento de aula, devendo suscitar nos alunos inúmeras experiências que se alinham com a sociedade em que estão. Segundo (Silveira; Araújo 2014):

Os livros didáticos devem ser capazes de estimular uma reflexão crítica pelos alunos, ao passo em que também deverão ser capazes de estimular o senso investigativo e a busca por novos conhecimentos. Assim, poderá atuar como ferramenta promotora de novas experiências e proporcionar ao professor trabalhar variados aspectos que possam melhorar a aprendizagem significativa dos educandos, sempre as relacionando com o cotidiano dos alunos.

De acordo com Luckesi e Passos (2004), é através do livro didático que o aluno receberá a mensagem daquilo que lhe está sendo ensinado. Neste sentido, espera-se que os conteúdos abordados no livro, assim como a maneira como são apresentados nos mesmos seja passível de fácil compreensão.

Entre os inúmeros conteúdos da disciplina de química considerados de difícil entendimento estão os cálculos estequiométricos. Tal conteúdo é visto como “bicho de sete cabeças”, uma vez que exige dos alunos além de compreensão dos conceitos químicos, que os mesmos dominem a matemática básica e consigam realizar interpretações.

Sabe-se das grandes dificuldades que os alunos da educação básica possuem, principalmente relacionadas a matemática, surgindo uma aversão em relação ao conteúdo de cálculos estequiométricos, pois além de não conseguirem calcular, sentem dificuldade em interpretar o que lhes é pedido e não conseguem ver a correlação da química com o que está sendo abordado, criando um descontentamento em relação a disciplina de química.

O presente artigo tem como objetivo realizar uma análise sobre como o conteúdo de cálculos estequiométricos que estão dispostos em três livros didáticos de Química do PNLD (Programa Nacional de Livros Didáticos) do ano de 2015.

Desenvolvimento

A trajetória dos livros didáticos teve início em 1929 a partir da criação do Instituto Nacional do Livro (INL), mas inicialmente a ideia não saiu do papel. Entretanto, em 1934 ocorreu às primeiras atribuições no INL a partir da edição de obras literárias e após quatro anos com o Decreto-Lei nº 1.006/38 surgiu a Comissão Nacional do Livro Didático para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras.

No entanto foi após a transferência da política de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que iniciou-se a produção e distribuição de livros, de todas as disciplinas, de forma contínua e intensa para todos os estudantes do ensino fundamental. Entre 2001 e 2003 tem-se a distribuição dos primeiros dicionários de Língua Portuguesa. Em 2004, o Ministério da Educação cria o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), que distribuiu, no ano seguinte, livros de Matemática e de Português para todos os alunos matriculados na 1ª série do ensino médio e no ano seguinte tem-se a distribuição de livros didáticos de todas disciplinas ao ensino médio das escolas públicas (MEC, 2011).

Apesar do surgimento de novas ferramentas didáticas, os livros ainda se encontram no topo de utilidades em sala de aula, mesmo apresentando algumas críticas quanto ao seu conteúdo ou finalidade.

O livro didático auxilia os alunos a compreenderem melhor os conteúdos que são trabalhados em sala de aula. Contudo, muitos professores utilizam o livro como única ferramenta para preparo de suas aulas, repetindo a mesma aula em todas as turmas da mesma série, sem considerar as características inerentes a cada uma:

O simples fato do professor “não precisar” preparar materiais para cada aula – considerando que os mais recentes livros didáticos reúnem um grande número de materiais didáticos, além de apresentarem as aulas praticamente preparadas, trazendo instruções de como proceder antes, durante e após as aulas – já é um grande ponto positivo, tendo em vista a infinidade de turmas que um professor de ensino básico tem. Isso reduz em muito o trabalho que teria para criar ou selecionar atividades, conectá-las com imagens, vídeos ou músicas e preparar o passo-a-passo das aulas (Araújo 2014).

Tal situação é vista por alguns como ponto positivo, devido a praticidade da ação, mas traz consequências sérias para o ensino, uma vez que o ato de ensinar e aprender torna-se mecânico, como se a ciência fosse a única verdade e os livros reproduzissem essa verdade, não necessitando de outros meios que pudessem constatar tal situação:

Apesar de alguns pontos negativos, os livros didáticos podem servir de apoio para que o professor trabalhe de maneira contextualizada, instigando a curiosidade, discussões e construção do conhecimento, em detrimento do ensino tradicional que é baseado em memorização de conceitos (WILLE et al. 2010).

Segundo Tílio (200, p. 73), citado por Potocky (2012, p. 2):

São muitas as vantagens do uso de livros didáticos. Entre elas, podemos dizer que eles podem promover uma visão organizada da disciplina, facilitar o trabalho do professor auxiliando o ensino e, dependendo de como for utilizado, influenciar na formação social do aluno. Assim, no caso das línguas estrangeiras, o livro didático não pode ser visto apenas como um portador ou guardião de conteúdos gramaticais, léxico e textos. Questões sociais e culturais também podem ser examinadas em livros didáticos.

Visto a importância dos livros durante o ensino, salienta-se que o mesmo pode auxiliar na discussão de conceitos químicos que são tidos como “bicho de

sete cabeças”, tais como os Cálculos Estequiométricos, que na maioria das vezes é ministrado e abordado nos livros didáticos de maneira tradicional, enfatizando demasiadamente os conceitos matemáticos e dando pouca atenção a química presente no assunto. Tal situação gera dificuldades nos alunos que não conseguem compreender o que está sendo ministrado, pois não veem correlação com seu cotidiano (MACHADO *et. al*, 2013).

Advindo do Grego *stoikheion* (elemento) e *metriā* (medida) a palavra estequiometria está diretamente relacionada com a Lei da Conservação das Massas e na Lei das Proporções definidas.

Segundo CAZZARO (1999) apud Gomes (2007).

A lei da conservação das massas pode ser enunciada como “[...] a soma das massas dos reagentes é sempre igual à soma das massas dos produtos” (LAVOISIER, 1785). Já a lei das proporções definidas pode ser enunciada como “[...] uma substância qualquer que seja sua origem, apresenta sempre a mesma composição em massa” (PROUST, 1799).

Enunciada por Richter em 1792, referindo-se às medidas dos elementos químicos nas substâncias sendo complementada alguns anos mais tarde por Wenzel. Estabelece que se dois elementos diferentes, cada um com um determinado peso, são capazes de se combinar com um dado peso de um terço elemento, os pesos desses elementos são capazes de ser combinados em conjunto, ou múltiplos ou submúltiplos das referidas pesos (Gomes 2007).

Uma vez que o conteúdo exige domínio por parte dos alunos tanto em relação a matemática quanto em relação a interpretação, ressaltar-se a importância desse conteúdo, assim como sua complexidade, devendo ser abordado nos livros de maneira coerente e de fácil acesso ao próprio aluno (Gomes 2007).

Portanto é importante escolher o livro didático de forma crítica, devendo os professores analisar o mesmo com um olhar aperfeiçoado, tentando observar qual seria a dificuldade dos alunos em compreender aquele assunto.

Neste artigo, procurou-se avaliar os principais parâmetros existentes no livro didático, com destaque ao capítulo de cálculos estequiométricos, analisando a linguagem adotada no capítulo sobre cálculos estequiométricos, analisar exemplos e exercícios fornecidos, juntamente das atividades experimentais propostas assim como outros aspectos que forem pertinentes a compreensão do assunto abordado.

Metodologia/procedimentos utilizados

O procedimento utilizado neste trabalho baseou-se em uma pesquisa exploratória sobre o conteúdo de cálculos estequiométricos em três livros didáticos de

Química do Ensino Médio sugeridos pelo PNLD no ano de 2015, sendo os livros de autores diferentes (Tabela 15.1). Apesar de cada livro em análise possuir três volumes que são destinados as três turmas do ensino médio (1º, 2º e 3º série do ensino médio), optou-se por analisar apenas o volume que continha o conteúdo em análise que no caso deste trabalho é o de cálculos estequiométricos.

Os livros foram obtidos de um colégio público da cidade de Catalão-Goiás. A finalidade foi investigar se esses livros adotam o conteúdo em estudo de forma simples e compreensível.

Tabela 15.1 Livros analisados para desenvolvimento do trabalho.

Livro	Ser Protagonista	Química	Química cidadã
Autores	Júlio César Foschini Lisboa	Eduardo Fleury Mortimer Andréa Horta Machado	Wildson Santos Gerson Mol
Editora	SM	Scipione	AJS
Volume analisado	1	1	2
Denominação ao longo do texto	Livro 1	Livro 2	Livro 3
Ano de publicação	2015	2015	2015
Conteúdo analisado	Cálculo Estequiométrico		

Fonte: Autores.

Durante a análise observou-se:

1. A qualidade linguística e visual do conteúdo em estudo;
2. Abordagem do conteúdo: em tópicos ou texto corrido;
3. Presença de textos seja em forma de fragmentos ou texto extenso que aborde o cotidiano através da contextualização;
4. Presença ou ausência de experimentação;
5. Análise de Imagens;
6. Análise dos exemplos e exercícios e o nível de compreensão exigido dos alunos, ou seja, o conteúdo presente no conteúdo em estudo possibilita que o aluno resolva os exercícios fora de sala de aula, sem auxílio do professor;
7. Análise dos livros, observando outras características presentes no livro como um todo.

Após análise realizou-se o tratamento dos dados com base em literatura específica.

Discussão e resultados

Diante de uma sociedade globalizada, em que os jovens tem acesso, em grande maioria, a informação rápida através dos celulares, computadores, tablets, notebooks, etc., é preciso que as fontes tradicionais de informação continuem sendo atraentes e tenham uma linguagem que seja capaz de abordar o conhecimento científico em conjunto com a linguagem popular, facilitando a compreensão por parte do aluno. Diante de tal situação, o livro didático, que é considerado um recurso tradicional, sendo o elo entre o conhecimento e o aluno, seja em sala de aula ou fora do ambiente escolar, deve abordar os diversos assuntos de maneira atraente e facilitadora.

A análise dos livros didáticos torna-se, então, uma maneira de expor características positivas ali presentes, assim como uma possibilidade de realizar sugestões em relação a possíveis mudanças necessárias.

Analisando os livros didáticos, inicialmente, percebe-se que o capítulo analisado aparece em um volumes diferentes. No livro 1 e 2 o conteúdo cálculo estequiométrico está presente no volume 1, o qual é destinado a alunos da 1^o série do ensino médio. No livro 3 o tema aparece no volume 2, exemplar destinado a alunos da 2^o série do ensino médio.

A primeira observação foi em relação ao aspecto visual dos volumes em estudo, uma vez que a presença de imagens/figuras, o tamanho das letras, a fonte utilizada ao longo dos textos, a quantidade de conteúdo presente em cada página, se há ou não temas de contexto social no início, meio ou fim de cada capítulo, as cores utilizadas, a quantidade de exercícios, tudo isso atrai a atenção do leitor/ usuário daquele livro.

Considerando esses aspectos visuais, o Livro 1 e 2 possui uma apresentação pouco atraente, pois o capítulo em estudo traz muito texto e poucas imagens/figuras, o que torna a leitura cansativa para o aluno, uma vez que observa-se apenas a mistura de texto e cálculos e poucas imagens que ilustrem as situações abordadas nos exemplos. Já o livro 3 apresenta uma quantidade significativa de imagens/ figuras coloridas, atraindo a atenção, tornando-se convidativo quanto a leitura.

Diversos autores tais como Bittencourt (2006) e Moraes (2008), citam a importância das figuras/imagens enquanto facilitadoras da construção do conhecimento, uma vez que se aliam ao texto facilitando a compreensão dos conceitos verbais, possibilitando, assim, uma aprendizagem com caráter significativo.

Outra observação foi quanto ao aspecto gráfico dos capítulos, uma vez que o tamanho das letras e a fonte utilizada influencia na leitura, tornando-a maçante

ou atrativa. Dos três livros analisados, os livros 2 apresenta o tamanho da fonte ideal para leitura, enquanto o livro 1 e 3 trazem uma fonte menor, fato que pode tornar a leitura cansativa, pois os alunos terão maior esforço visual durante a leitura. Um aspecto observado nos três livros é o excesso de texto em cada página, que também é considerado um fator de desestímulo a leitura:

Os livros didáticos possibilitam uma comunicação que ultrapassa o a função do conteúdo didático pedagógico, sensibilizando o aluno que o lê para o fenômeno visual e o seu potencial informativo, além de contribuir nas atividades e funções desenvolvidas pelos professores. Por isso, devemos reconhecer a importância da visualidade do livro didático, tanto para a comunicação do conteúdo como para o sucesso comercial da obra (RAMIL, 2014, p. 3).

Em relação a apresentação do tema, o mesmo aparece no Livro 1 com o título “Estequiometria” e no livro 3 como “Cálculos Químicos” sendo abordado em ambos na forma de tópicos que se iniciam com conceitos que envolvem fórmulas químicas e os cálculos presentes em cada uma delas. Posteriormente são abordados em cada tópico as relações entre mol/massa, massa/massa, entre outras relações, utilizando-se exemplos de reações químicas, estando as mesmas presentes ou não no cotidiano dos alunos.

Os cálculos são trabalhados passo a passo, fato este que pode auxiliar os alunos a compreenderem o que está sendo abordado, visto que os mesmos observam o procedimento utilizado pelo autor para alcançar o resultado apresentado. Por se tratar de um conteúdo que na maioria das vezes os alunos apresentam dificuldades, o mesmo poderia ser apresentado de forma mais simplista, ou seja, outras formas de cálculo poderiam ser apresentadas para que os alunos optem pelo caminho que acharem mais adequado para sua aprendizagem, além da necessidade de uma abordagem mais contextualizada, facilitando as observações quanto as relações apresentadas.

O livro 2 traz o tema em estudo com o título de “Quantidade de transformações químicas”, o qual é abordado através de texto corrido e poucos exemplos de cálculos. Os temas relacionados aos cálculos estequiométricos são trabalhados em poucos tópicos. Tal situação deve ser observada pelo professor que adota o livro, uma vez que os alunos necessitarão de auxílio do professor, devendo o mesmo mediar o conteúdo, trabalhando a parte textual presente no livro em conjunto com exemplos matemáticos que devem ser aplicados em sala de aula.

Em relação a linguagem presente nos livros, buscou-se verificar se o autor consegue relacionar a linguagem científica a linguagem dos alunos, possibilitando que os mesmos entrem em contato com a linguagem característica da química de

maneira compreensível. Sendo assim, observa-se que os três livros trazem uma linguagem mais científica, abordando conceitos envoltos na química sem muita contextualização, exigindo do aluno uma bagagem química, pois sem a mesma haverá dificuldade em compreender o conteúdo apresentado, visto que há pouca mediação entre linguagem científica e popular.

Não observa-se a presença de contextualização, mas apenas exemplificação em caixinhas presentes em diferentes páginas ou em parágrafos isolados. Diante disso, espera-se que o professor utilize o capítulo tal qual está em cada livro em conjunto com outras informações ou outros materiais didáticos, para auxiliar os alunos em relação ao tema exposto. Uma questão interessante é que os três livros iniciam o capítulo com uma abordagem cotidiana, tentando demonstrar a presença da estequiometria no dia a dia dos alunos. Contudo, não se observa continuação do assunto ao longo do capítulo, o que torna a iniciativa apenas uma exemplificação e não uma contextualização, uma vez que ao longo do texto outros exemplos são citados, diferenciando-se do tema de abertura.

Em relação a presença de experimentação, o livro 1 apresenta no início do capítulo uma receita de bolo, como forma de introdução do conteúdo e ao final um experimento para determinação de reagentes e produtos. No livro 3 é demonstrado uma experimentação para determinação de massa com palha de aço, o qual pode ser aplicado em sala de aula, visto que os materiais utilizados são simples e encontrados com facilidade. O livro 2 não aborda nenhuma experimentação a ser realizada, apenas cita reações químicas para exemplificar o conteúdo:

As atividades experimentais permitem ao estudante uma compreensão de como a Química se constrói e se desenvolve, ele presencia a reação ao “vivo e a cores”, afinal foi assim que ela surgiu através da Alquimia, nome dado à química praticada na Idade Média (FARIAS, 2008, p. 2).

Os três livros apresentam exercícios para fixação do conteúdo. O livro 1 apresenta exercícios divididos em três etapas, de acordo com os tópicos, sendo voltados para fixar o que é abordado em cada tópico, assim como ao final do capítulo existem questões globais, as quais abordam todos os tópicos em conjunto e exercícios do Enem e vestibular, envolvendo o conteúdo de maneira geral e exigindo do aluno que o mesmo seja capaz de interpretar os enunciados e situações problema, assim como análise de tabelas. Os exercícios apresentam nível de dificuldade de moderado a elevado, sendo que alguns exigem o conhecimento de conceitos que foram abordados em outros capítulos do livro.

O livro 2 apresenta exercícios após os tópicos, e ao final do capítulo há exercícios de vestibular. Os alunos devem ser capazes de interpretar tabelas, gráficos e cálculos, assim como interpretação dos problemas propostos. Devido

a estrutura do livro, que trabalha mais texto que cálculos, é muito provável que os alunos sintam dificuldades na resolução dos exercícios, necessitando da mediação do professor.

O livro 3 apresenta exercícios apenas ao final do capítulo, observando-se desde exercícios de fixação a exercícios de vestibular. Todos os livros possuem exercícios com grau de interpretação elevado, exigindo informações que vão além dos assuntos presentes no capítulo, ou seja, o aluno deve ter uma bagagem de conhecimento adequada para poder compreender e resolver os exercícios presente nos livros.

Outros aspecto observado foi em relação a presença de contexto histórico, ou seja, de que maneira os livros abordam como ocorreu historicamente o desenvolvimento do cálculo dentro da química, ressaltando sua importância para a compreensão da mesma. O que foi passível de observação é a pouca atenção dada ao contexto histórico, sendo na maioria dos casos omitido ou presente de forma breve nos parágrafos.

Analisando os livros como um todo é possível observar a presença constante de exemplificação, poucas figuras, geralmente são utilizadas para reforçar as exemplificações e uma linguagem científica predominante com pouca ou nenhuma contextualização. Todos apresentam bibliografia ao final, possibilitando que se busque outros livros ou materiais que auxiliem na compreensão dos conteúdos presentes nos livros didáticos.

Considerações finais

O livro didático é, na maioria das vezes, o único recurso que o aluno possui para entrar em contato com o conteúdo abordado em sala de aula. Diante disso, o mesmo deve servir de apoio para o professor guiar o aluno na construção do conhecimento necessário.

A análise dos livros neste trabalho foi de fundamental importância para que alguns aspectos fossem observados, tais como: necessidade de maior contextualização; apresentação dos cálculos de maneira diferenciada, possibilitando que o aluno solucione da forma que lhe seja compreensível; melhor aspecto visual; presença de exercícios resolvidos; entre outros.

Além disso, observou-se que um livro complementa as informações presentes no outro, fato que indica que caberá ao professor quando adotar um dos livros em análise, que busque nos demais livros informações que complementem aquelas existentes no material didático escolhido para trabalhar com os alunos.

O papel do professor torna-se fundamental, uma vez que o livro não deve ser visto como a “salvação” em sala de aula ou fora dela e muito menos ser o único

recurso utilizado pelo professor, sendo trabalhado de maneira prudente, avaliado pelo professor contemplando o que considera positivo e trabalhando de maneira cautelosa com aquilo que considera como aspecto negativo.

Por ter um papel relevante durante a aprendizagem dos conteúdos de Química, o livro didático deve ser escolhido de maneira crítica, considerando o perfil do aluno presente na escola e os aspectos que o professor pretende desenvolver nos alunos tendo o livro como apoio.

Referências

- ARAÚJO, D. H. S. **Ruim com ele? Pior sem ele: o uso do livro didático em sala de aula de língua estrangeira.** 2014. 72 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Livros Didáticos Entre Textos e Imagens in: O Saber Histórico na Sala de Aula.** 11 Ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. Ministério de Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012. Apresentação - Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.
- CAZZARO, F. Um experimento envolvendo estequiometria. **Química Nova na Escola**, [s. L.], n. 10, p. 53-54, nov. 1999.
- COSTA, E. de O.; LIMA, R. C. dos S.; SANTOS, J. C. O. A importância dos livros didáticos no ensino de Química: uma análise dos livros de Química na escola estadual Orlando Venância dos Santos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2, 2015, Campina Grande. **Anais do II Congresso Nacional de Educação.** Campina Grande: Realize, 2015. v. 2.
- FARIAS, C. S.; BASAGLIA, A. M.; ZIMMERMANN, A. A importância das atividades experimentais no ensino de Química. In: CONGRESSO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO EM QUÍMICA, 1. 2009, Londrina. **Anais do I Congresso Paranaense de Educação em Química.** 2009.
- GOMES, R. S.; MACEDO, S. da H. Cálculo estequiométrico: o terror nas aulas de Química. **Revista Vértices**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 149-160, jan. 2007. Essentia Editora.

- LIVRO didático: 75 anos de história. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnld/5164-livro-didatico--75-anos-de-historia>>. Acesso em: 21 jul. 2016.
- LOBATO, A. C. **A abordagem do efeito estufa nos livros de química: uma análise crítica.** Monografia de especialização. Belo Horizonte, 2007, CECIERJ.
- LUCKESI, C. C.; PASSOS, E. S. **Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar.** 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004. 271 p.
- MACHADO, S. et al. Ensino de cálculo estequiométrico a partir de uma perspectiva contextualizada. In: ENCONTRO PAULISTA DE PESQUISA EM ENSINO DE QUÍMICA, 7, 2013, Santo André. **Anais do VII Encontro Paulista de Pesquisa em Ensino de Química.** Santo André, 2013. p. 1-4.
- MORAES, D. D. C. D. de. A renovação visual do livro didático no Brasil: o design de Ary Normanha na Editora Ática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 8, 2008, São Paulo. **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design.** São Paulo, 2008.
- POTOCKY, L. C.; VILAÇA, M. L. C. O livro didático de língua estrangeira história, avaliação e importância. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 16, 2012, Rio de Janeiro. **Anais do XVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia.** Rio de Janeiro, 2012. v. 16, p. 950 – 958.
- RAMIL, C. de A. Os livros didáticos e a linguagem visual gráfica: um estudo de caso dos anos 1970. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais do X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Florianópolis, 2014. p. 1-21.
- SILVA, T. P. da. **Análise de livros didáticos de química do PNLEM 2012.** Disponível em: <annq.org/eventos/upload/1362797797.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.
- SILVEIRA, M. L. da; ARAÚJO, M. F. F. de. O papel do livro didático de Biologia na opinião de professores em formação: implicações sobre a escolha e avaliação. **Associação Brasileira de Ensino de Biologia**, São Paulo, v. 7, p. 5594-5605, out. 2014.

WILLE, N. N.; BRAGA, P. da R.; ROBAINA, J. V. L. Avaliação de livro didático de Química na disciplina de estágio supervisionado II. *Vidya*, Santa Maria, v. 29, n. 1, p. 59-72, jan. 2010. Semestral.

O brincar/jogo de papéis sociais e a educação especial: levantamento bibliográfico na educação infantil

Ana Paula Manica¹

Janaina Cassiano Silva²

Resumo: O presente artigo refere-se a uma pesquisa de mestrado em Educação, em andamento, que tem como objeto de estudo o brincar/jogo de papéis sociais na educação infantil. Neste trabalho nos propomos a analisar o brincar/jogo de papéis sociais na educação infantil, especificamente no que se refere à educação especial no período de 2000 a 2015. Realizamos um levantamento de produções acadêmicas do Scielo (artigos) relacionados ao tema no período proposto. Buscamos compreender como essa temática tem sido abordada no cenário acadêmico nacional nos últimos anos. Foram encontrados 11 artigos no período estudado e ficou evidente a relevância do planejamento das atividades no contexto da educação inclusiva, uma vez que salientam capacidades das crianças público alvo da educação especial, de modo a superar dificuldades na interação, a partir da intervenção do adulto no planejamento da situação de brincadeira e no acompanhamento da mesma.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar/jogo. Educação Especial e Inclusão.

Introdução

O presente artigo trata de uma pesquisa em Educação, em andamento, que tem como objeto de estudo o brincar/jogo de papéis sociais na educação infan-

1 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: anapaula_manica@hotmail.com

2 Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, docente no IBiotec e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: janacassianos@gmail.com

til. Para autores como Leontiev, Elkonin, Vigotski, o brincar é uma atividade objetivada, e não algo instintivo. A brincadeira é a forma que a criança tem de participar do mundo social criado pelos adultos, dentro das suas limitações e de acordo com seu desenvolvimento. E ao contrário do que se pensa as brincadeiras não são meras fantasias e imaginação das crianças, as brincadeiras são utilizadas segundo aponta Arce e Baldan (2013) como pontes que auxiliam a criança a vivenciar o mundo social fazendo de conta que são adultos. De acordo com Leontiev (1981 apud ARCE, 2013) o que conta para a criança é o processo e não exatamente a ação.

Partindo do pressuposto apresentado aqui, de que a brincadeira é constituída socialmente e que as vivências no meio social são fundamentais para o desenvolvimento infantil, este trabalho tem como objetivo a analisar o brincar/jogo de papéis sociais na educação infantil, especificamente no que se refere à educação especial no período de 2000 a 2015. Este trabalho foi construído após discussões empreendidas em uma disciplina eletiva do PPGEDUC da UFG/Regional Catalão na qual realizamos estudos dos atuais debates e da pesquisa sobre a Educação Especial e o movimento dos processos inclusivos e de escolarização dos sujeitos com deficiência.

Optamos por realizar um levantamento das produções acadêmicas do Scielo (artigos) relacionados ao tema no período de 2000 a 2015, tendo em vista a preocupação em perceber como essa temática tem sido abordada em cenário acadêmico nacional nos últimos anos. Desta forma, apresentamos a seguir o brincar/jogo de papéis sociais na educação infantil, a metodologia adotada no estudo e, posterior análise.

O brincar/jogo de papéis sociais na educação infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Segundo Vigotski (2000) a criança ao brincar, faz coisas que não estariam de acordo com a faixa etária, porém, a fantasia e a criação de situações imaginárias aparecem como uma forma de extrapolar sua real condição, realizando ações representativas do mundo social adulto. A criança reproduz aquilo que observa, portanto esse brincar ao mesmo tempo em que é uma fantasia, tem uma objetividade que é real.

Dessa forma, a brincadeira de papéis sociais, está pautada nas interações estabelecidas pela criança com os adultos, isso inclui os professores que convivem com essas crianças, e com o meio em que vive. Segundo Arce e Baldan (2013, p. 99), “[...] a brincadeira de papéis sociais não emerge, portanto, naturalmente,

ela é fruto de um processo intencional objetivando gerar desenvolvimento nas crianças engendrado pelos adultos que dela cuidam e educam”. Assim, a criança ao brincar com os papéis sociais, torna-se capaz de desenvolver consciência de si mesma, do outro e das relações estabelecidas na sociedade em que vive.

Leontiev (2006) parte do princípio de que cada período do desenvolvimento humano é marcado por uma atividade principal ou dominante, aquela que desempenha função central na forma de relacionamento da criança com a realidade. Assim é desenvolvido o conceito de atividade principal, que Elkonin (2009) se utiliza para caracterizar a passagem de um período a outro. Compreende-se por atividade principal a que interfere decisivamente no desenvolvimento psíquico da criança. O brincar/jogo de papéis sociais passa a ser, então, a atividade principal do período compreendido, aproximadamente, entre 3 a 6 anos.

A brincadeira não é como diz o senso comum algo natural da criança; o brincar/jogo de papéis sociais possui para a criança um processo educativo. E Leontiev (2006) nos convoca a pensar o quanto necessitamos compreendê-la mais e melhor, para que possamos então utilizá-la como recurso na produção e no desenvolvimento/aprendizagem da criança na pré-escola.

A seguir apresentamos o levantamento bibliográfico por nós realizado.

Metodologia/procedimentos utilizados

Realizamos um levantamento bibliográfico no *Scientific Electronic Library Online* – Scielo no período de 2000 a 2015. Para esta busca foram utilizados os seguintes descritores: Educação infantil, deficiência, brincadeira; Educação infantil, deficiência, jogos; Educação infantil, inclusão, jogo; Inclusão, brincar; educação especial, criança, brincar; Brincar/jogo.

Foram selecionados artigos que apresentassem explicitamente no título, palavras-chave ou resumo os seguintes descritores: educação infantil, criança, infância, jogo, brincadeira, deficiência, inclusão, educação especial ou educação inclusiva. Para analisar os textos, os seguintes critérios foram considerados: data de publicação (2000 a 2015); objeto de estudo e enfoques teórico e metodológico.

Discussão e resultados

De forma breve os resultados obtidos serão apresentados nos gráficos seguintes:

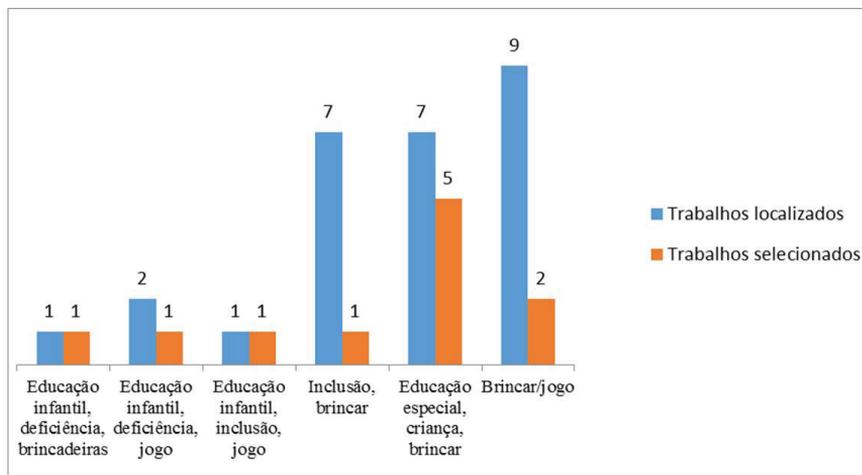


Figura 16.1 Publicações localizadas e selecionadas

Fonte: Organizada pela autora.

Após breve análise da figura 16.1, levando em consideração os trabalhos que traziam em seu título os descritores estabelecidos, tivemos um total de 27 trabalhos dos quais apenas 11 foram selecionados. Isso porque, 16 trabalhos não se referiam à educação infantil, brincar/jogos e o público alvo da educação especial. De forma breve até o momento, se percebe que em primeira análise dos trabalhos selecionados, no que tange o tema de cada trabalho, pouca atenção é dada à problemática, principalmente na área da educação.

Já na figura 16.2 podemos observar que temos um total de 11 artigos no período estudado, porém vale ressaltar que apesar da pesquisa abranger os anos de 2000 a 2015, só obtivemos resultados a partir de 2004. Sendo 2006 o ano com mais publicações referentes à temática.

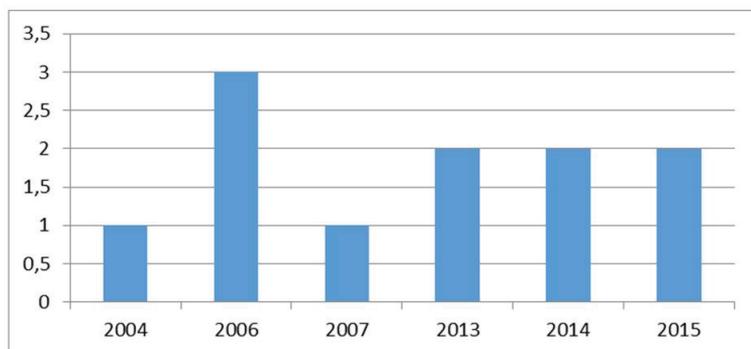


Figura 16.2 Número de publicações selecionadas por ano

Fonte: Organizada pela autora.

Cada estudo selecionado trata de importantes aspectos da educação infantil, brincar/jogos de papéis sociais, educação especial e inclusão. Por isso, a seguir fazemos uma síntese das principais informações em cada um destes trabalhos.

No artigo de Sá, Siqueira e Chicon (2015), os autores buscaram analisar as representações simbólicas produzidas por uma criança com autismo. O trabalho foi fundamentado pela teoria histórico-cultural, tendo como instrumento o jogo de faz de conta. Foi realizado um estudo de caso com pressupostos da pesquisa-ação, com ênfase na observação participante em uma brinquedoteca. Segundo os autores o jogo de faz de conta favoreceu a internalização da cultura na medida que (re)significava objeto e representava situações da vida cotidiana. Apontam ainda, a importância do educador ter um olhar sensível, de modo que promova estímulos que favoreçam a capacidade simbólica da criança.

Martins e Góes (2013) fizeram um estudo tendo em vista as dificuldades de comunicação e interação da criança com autismo. Apontam um baixo investimento da família nas possibilidades do brincar. Essa crítica às práticas educativas e a proposição de uma visão alternativa apontam caminhos promissores e muito relevantes para a atuação e a busca de maior conhecimento do autismo. No intuito de contribuir para a discussão dessa problemática, o trabalho explora o referencial da teoria histórico-cultural, particularmente o pensamento de L. S. Vigotski, sobre o papel fundamental do brincar na infância. Participaram do estudo dois meninos e uma menina. A instituição em que foram atendidos recebe casos de distúrbio global do desenvolvimento, incluindo quadros de autismo, e se localizava numa cidade de pequeno porte do interior paulista. Nas sessões, a pesquisadora buscou envolver as crianças em brincadeiras, incentivando o contato interpessoal e construindo sentidos para as situações em ocorrência. Com a mediação da pesquisadora durante a brincadeira, as crianças autistas chegaram a apresentar ações imaginativas.

Ruiz e Batista (2014) buscaram em seus estudos compreender especificidades no desenvolvimento de crianças cegas e com baixa visão, destacando, potencialidades e barreiras. As autoras constataram várias capacidades nas crianças, relativas a reconhecimento de objetos, criação de cenas e criação de narrativas. Sugerem que o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual depende do entendimento sobre como ela aprende e de como é concebida em relação a seu valor social. O estudo foi realizado em um Centro de Apoio Educacional para crianças com dificuldade de aprendizagem de um município de porte médio do estado de São Paulo. Participaram sete crianças, dessas somente duas crianças foram selecionadas, com diagnóstico de deficiência visual e queixas relativas a dificuldades de aprendizagem. A pesquisadora em atuação no grupo tinha como proposta dispor condições para brincadeiras entre as crianças (o que envolveu o planejamento do espaço e a escolha dos brinquedos), e acompanhar as atividades de forma a

permitir iniciativas por parte do grupo. A análise das filmagens baseou-se no estudo microgenética de caráter histórico-cultural. A partir dos dados observados, concluiu-se que o grupo de brincadeiras pode ser considerado um ambiente que favorece a interação entre crianças com deficiência visual e que constitui uma situação dinâmica, na qual as formas de participação da criança podem mudar, de modo que obstáculos sejam superados.

Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) afirmam que as crianças autistas, assim como todas as outras, podem desenvolver capacidade para a atividade lúdica, vai depender do meio social e cultural a qual está inserido. O objetivo do trabalho foi analisar o brincar de uma criança autista imersa em interações sociais favorecedoras do desenvolvimento de suas brincadeiras. Tem caráter qualitativo e as análises feitas foram norteadas pelos pressupostos do enfoque microgenético, que se insere no arcabouço teórico da perspectiva histórico-cultural. O estudo mostrou que sujeitos autistas que recebem maior oferta cultural e vivenciam experiências sociais de mais qualidade apresentam diferenças em relação àquelas sem tais possibilidades. Os pais, os familiares e os profissionais que mantêm contato mais direto são fundamentais no processo de desenvolvimento deles, tendo papel de destaque no que diz respeito ao brincar e às experiências que envolvem o desenvolvimento do imaginário, já que tais indivíduos não dispõem de condições de fazê-lo de forma independente ressalta-se a importância das intervenções da terapeuta, conferindo significado às ações da criança e colaborando no processo de constituição dele como um ser cultural.

O estudo de Hueara et al. (2006) foi proposto visando a importância do brincar e o incentivo a essa atividade por crianças com deficiência. O objetivo foi descrever modos de brincar, por parte de crianças com deficiência visual. Participaram do projeto oito crianças (cegueira ou baixa visão). As atividades realizadas pelos grupos incluíam contar e elaborar histórias, jogos envolvendo diferentes habilidades cognitivas, desenho e modelagem, e brincadeiras de vários tipos. A análise das transcrições permitiu a identificação de várias capacidades nas diferentes crianças, relativas a: 1- reconhecimento de objetos e criação de cenas; 2- criação de narrativas e faz de conta; 3- exploração de objetos por criança que usualmente recusava qualquer tipo de contato; 4- construção conjunta de significados. Os resultados sugerem, portanto, que a identificação do potencial de desenvolvimento dessas crianças não seja feita apenas com base no diagnóstico e na descrição de suas dificuldades presentes. Sugerem novos estudos voltados para a análise das modalidades de interação observadas na situação de brincadeira (entre adulto e criança, e entre parceiros), e sua contribuição para o desenvolvimento de crianças com deficiências.

Pinto e Gões (2006) analisaram a relação entre os modos de mediação por outros (adulto ou parceiro) e o funcionamento imaginativo no jogo imaginário de

crianças atendidas numa instituição especial para alunos com deficiência mental localizada numa cidade de porte médio do interior de São Paulo. Participaram do estudo doze crianças. A pesquisa foi iniciada na brinquedoteca. O procedimento de análise baseou-se na abordagem microgenética. Apresentam um percurso crescente de ganhos, apesar das análises não terem alcançado a pretensão de um delineamento longitudinal. Mas julgamos que, com as atividades realizadas, foi possível constatar que tais ganhos são concretizados quando circunstâncias favoráveis são oferecidas. As análises apresentadas referem-se ao brincar, mas as tomamos como ilustração para argumentar que a imaginação, mais amplamente, é fundamental ao desenvolvimento também do indivíduo afetado pela deficiência mental. Vivenciar experiências que conduzam à ação criadora é uma possibilidade, uma necessidade e um direito desse sujeito, é um compromisso do grupo social para com ele.

O objetivo do estudo de Schmitt e Pereira (2014) foi identificar e descrever as ações motoras de crianças com baixa visão e visão normal aos três anos de idade durante o brincar com cubos, com e sem estímulo luminoso ou de alto contraste. Participaram 13 crianças. Os materiais utilizados na pesquisa foram quatro cubos (15cm x 15cm e 410g). Os estímulos visuais luminosos com cores fortes e alto contraste com listras e bolas em branco e preto foram cuidadosamente escolhidos por serem utilizados nos atendimentos e nas intervenções de crianças com baixa visão. Os resultados desse estudo denotam que o grupo com baixa visão realizou maior variedade de ações motoras do que o grupo com visão normal. Esse achado se contrapõe aos estudos anteriores que alegam que as crianças com deficiência visual brincam menos do que crianças com visão normal. Conclui-se que o brincar é uma atividade particular a cada criança. E as ações motoras realizadas por essas crianças com baixa visão dependeram tanto de suas possibilidades orgânicas como dos estímulos da tarefa e do ambiente.

Medeiros e Salomão (2015) analisaram, longitudinalmente, a interação mãe-criança com deficiência visual, verificando-se as estratégias de comunicação utilizadas pela mãe, em duas situações contextuais, isto é, uma situação de brincadeira livre e uma situação de brincadeira estruturada. Participou desta pesquisa uma díade mãe-criança com deficiência visual, sendo a criança do sexo masculino com quatro anos de idade, e diagnóstico de toxoplasmose congênita. A díade foi observada em três etapas, sendo que em cada etapa foi realizado uma observação na situação de brincadeira livre e outra observação na situação estruturada, totalizando-se seis filmagens. Com base na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, considera-se que por meio das interações, práticas sociais são vivenciadas, significados e sentidos são compartilhados e construídos. O papel dos adultos é fundamental, pois são eles que interpretam as ações das crianças, de modo a ser possível perceber indícios de desenvolvimento. Destaca-se, pois, a importância de novos

estudos a serem realizados com outros participantes, em contextos diversos e que possam, a partir das análises a serem realizadas, discutir e elaborar programas de intervenção na comunicação mãe-criança com deficiência visual.

O estudo de Cunha, Enumo e Canal (2006) apresentaram uma proposta de operacionalização da Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada que se apresenta como adequada à avaliação do nível de EAM na interação de qualquer adulto-mediador com a criança. A amostra estudada incluiu 12 díades mãe-criança com deficiência visual que frequentavam instituições especializadas de atendimento e ensino, localizadas nos municípios de duas capitais da região sudeste do país. A proposta de operacionalizar a Escala MLE para este estudo teve como objetivo adequá-la à situação específica de investigação. Como resultado tem-se que partindo do princípio de que, na interação com a criança, o adulto, quer seja ele a mãe, o professor ou até o terapeuta, pode apresentar baixas expectativas com relação ao desenvolvimento infantil, passando, assim, a adotar um padrão inadequado de mediação na interação com a criança. A utilização da presente proposta de operacionalização da Escala MLE pode servir de base para elaboração de programas de orientação e capacitação de pais e professores que tenham como objetivo favorecer a construção de uma visão mais positiva e mais otimista acerca do potencial de aprendizagem infantil.

Dell'Agli e Brenelli (2007) destacaram as possibilidades do jogo “Descubra o Animal” como um recurso a ser introduzido na hora de jogo no diagnóstico psicopedagógico. A amostra se constituiu de 40 alunos de ambos os sexos, o jogo de regra “Descubra o Animal” foi aplicado a todos os participantes. Esse jogo consta de dois conjuntos idênticos, contendo cada um vinte figuras de animais, encaixáveis em classes e subclasses. O estudo permitiu identificar o valor do jogo de regras no processo diagnóstico, pois há possibilidade de usar o jogo tendo como base o método clínico. Assim sendo, o jogo empregado na presente pesquisa constitui-se em uma situação que permite avaliar a noção de classificação, e desta forma, caracteriza-se como mais um recurso a ser introduzido no diagnóstico psicopedagógico.

Batista e Enumo (2004) analisaram como ocorrem as interações sociais entre a criança com necessidades educativas especiais decorrente de um quadro de deficiência mental, incluída no ensino regular, analisando e observando seu comportamento e de seus colegas na situação de recreio. Participaram desta pesquisa três alunos portadores de deficiência mental e seus colegas de classe de ensino regular. Com objetivo de acompanhar o possível desenvolvimento de interações sociais desses alunos com seus colegas no ambiente inclusivo. Os resultados do teste sociométrico mostraram que os alunos portadores de necessidades educativas especiais são aceitos com menos frequência e são mais rejeitados do que seus companheiros de turma de classes regulares. Os resultados desta pesquisa mostram que o processo de desenvolvimento das interações entre os alunos público

alvo da educação especial e seus colegas de classe regular se dá de forma bastante semelhante. Sendo, assim, considera-se que mudanças na educação, no sentido de buscar a inclusão desses alunos no ambiente de ensino regular, podem ser benéficas para o amadurecimento e desenvolvimento não só desses alunos, mas também daqueles sem necessidades educativas especiais. Cabe ressaltar, porém, que a questão não é apenas incluir, mas, como incluir.

Após essa breve exposição dos trabalhos cabe pontuarmos como o brincar/jogo de papéis sociais é compreendido na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e a relação com a educação especial.

O entendimento da brincadeira como promotora do desenvolvimento infantil foi gerado em um longo processo histórico, na medida em que a educação infantil ganhou espaço como uma instituição de ensino escolar e que as teorias psicológicas começaram a ser consideradas como relevantes para a compreensão do processo de aprendizagem escolar.

Elkonin (2009) ajuda a refletir quando pontua que não existe um desenvolvimento universal da criança, ou seja, o desenvolvimento é marcado pelas condições sócio-históricas e culturais. Arce e Baldan (2013) aponta que o desenvolvimento infantil é permeado pelas interações travadas com os adultos que a educam e cuidam, assim como as mediações com a cultura e o conhecimento são fundamentais para o desenvolvimento infantil, principalmente quando voltado para o público alvo da educação especial.

Silva (2003), em revisão sobre o brincar de crianças com deficiência, atribui ao brincar papel de recurso para favorecer o desenvolvimento dessas crianças, pois estas, frequentemente, vivenciam situações de fracasso no desempenho de diferentes tarefas. Por outro lado, quando se encontram numa situação de brincadeira, as mesmas crianças ousam tentar novas alternativas e tendem a tomar iniciativas sem preocupação de atingir ou não um resultado.

De qualquer forma, a brincadeira não é como diz o senso comum algo natural da criança; o brincar/jogo de papéis sociais possui para a criança um processo educativo. E Leontiev (2006) nos convoca a pensar o quanto necessitamos compreendê-la, para que possamos então utilizá-la como recurso na produção e no desenvolvimento/aprendizagem da criança, seja ela público alvo da educação especial ou não.

Segundo consta na UNESCO (2003, p. 7 *apud* MICHELS; GARCIA, 2014, p. 159):

[...] a perspectiva inclusiva na educação envolve mudanças e modificações no conteúdo e estratégias, visando abranger todas as crianças na faixa etária adequada e com a convicção que é responsabilidade do sistema regular de ensino educar todas as crianças.

Nesse sentido, Davidov (1988 *apud* ARCE, 2013) afirma que o começo do ensino e da educação escolar é um momento de virada essencial na vida da criança. O autor afirma ainda que no processo de estudo, tendo o brincar como atividade principal na pré-escola, as crianças reproduzem não só os conhecimentos e habilidades correspondentes aos fundamentos das formas da consciência social, como também as capacidades, surgidas historicamente, que estão na base da consciência e o pensamento teórico: a reflexão, a análise, o experimento mental.

Diante o exposto, a brincadeira é toda atividade que envolva contato com a criança, contato esse que propicie, fortaleça e desenvolva adequada e oportunamente seus potenciais humanos. Bruner (1986 *apud* ARCE, 2013) acredita que o ato de brincar apresenta condições ótimas para explorar e desenvolver habilidades mais complexas.

Sendo assim, a brincadeira de papéis sociais é uma atividade que carrega em si um rico conteúdo para o desenvolvimento do pensamento infantil. Elkonin (2009, p. 406) destaca que “[...] em nenhuma outra atividade se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem sobressaem tanto as funções sociais e o sentido da atividade das pessoas quanto no jogo”

Nas crianças público alvo da educação especial sabemos que o processo de brincar não ocorre de modo tão simples, pelo contrário é um processo que pode ser longo e até mesmo trazer frustrações aos pais, familiares e educadores. Porém, diante do levantamento de dados o que fica claro é que apesar das inúmeras limitações não se pode desacreditar na viabilidade e importância dessa área tão propícia ao desenvolvimento. A brincadeira de papéis sociais possui para a criança um processo educativo. E, Leontiev (1981 *apud* ARCE, 2013) nos convoca a utilizá-la como recurso didático-metodológico na produção e desenvolvimento da criança.

É por meio da brincadeira de papéis sociais que a criança público alvo da educação especial consegue satisfazer sua necessidade de se inserir socialmente e adquirir os conhecimentos acumulados nos objetos sociais e nas relações humanas, a criança retira dessa esfera as temáticas para a sua brincadeira, ou seja, a brincadeira de papéis sociais é a forma típica e acessível nesta idade para que a criança reproduza o mundo no qual esta inserida.

Segundo Kassar (1995 *apud* HUEARA et al., 2006), são muitas as imagens atribuídas as crianças público alvo da educação especial, ideias que se encontram cristalizadas pela sociedade, tais como, lentidão, falta de memória, apatia, entre outras. A partir dessas ideias cria-se uma concepção de deficiente como um sujeito que possui uma capacidade de aprendizagem limitada e pré-definida. Essas crenças, no âmbito do brincar, levam a baixas expectativas quanto às possibilidades do brincar nessas crianças, torna-se necessário então, a intervenção de um adulto para o auxílio e enriquecimento do conteúdo na brincadeira de papéis sociais. E na escola cabe ao professor mediar essa ação, porém, o professor precisa se aten-

tar para que seu trabalho esteja em consonância com a formação de conceitos na criança, ou seja, é um trabalho que precisa ser pensado. Fleer (2010 *apud* ARCE, 2013) afirma que não basta pensar somente os materiais que serão entregues a criança, mas precisa pensar nos conceitos que serão utilizados como constituintes de um conhecimento.

A escola é um espaço de sistematização do saber, portanto, deveria organizar conteúdos que propiciassem à criança novos olhares sobre o mundo, novas experiências que pudessem enriquecer a brincadeira, já que, ao ampliar o círculo de conhecimentos das crianças, surgem mais conteúdos, argumentos e papéis para serem protagonizados. Assim, o papel da escola, como transmissora de conhecimentos acumulados historicamente, é de proporcionar a essas crianças, conteúdos escolares por meio da brincadeira, que é a atividade, de acordo com Elkonin (2009), que mais desenvolve o pensamento da criança nessa etapa do desenvolvimento infantil.

Não se trata de um trabalho simples, segundo Arce e Baldan (2013, p. 102) o “[...] professor deve possuir habilidade didático-metodológica e conhecimentos sólidos dos conteúdos para conseguir dialeticamente trabalhar os conceitos do cotidiano[...]”, ou seja, primeiramente é preciso que haja um planejamento da brincadeira para posteriormente ocorrer sua execução. Quando se executa o trabalho por meio dessa interface, o professor consegue gerar na criança representações mentais daquilo que irá fazer. Fleer (2010 *apud* ARCE, 2013) aponta que a criança quando mediada pelo professor é levada a pensar, criando diferentes percursos para se chegar a ação em si.

Todavia, essa atividade somente contribui para o desenvolvimento infantil quando é intencionalmente planejada e mediada pelo professor com a finalidade de ampliar o repertório cultural das crianças. É nesse sentido que a escola aparece como um espaço para a ampliação do círculo de conhecimento das crianças, possibilitando-lhes novas operações intelectuais. Se, conforme pressuposto de Vygotsky (2003 *apud* ARCE, 2013), a aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, um dos fatores predominantes para se repensar a escola nesse momento é o que vem sendo ensinado e o que esses conhecimentos apreendidos têm suscitado nas crianças como um todo.

Considerações finais

O que podemos destacar é que o papel de pais, familiares e educadores é de suma importância, pois cabe a eles auxiliar na escolha e disposição de materiais, na descrição inicial dos brinquedos disponibilizados, no favorecimento da participação da criança público alvo da educação especial. A participação da criança no grupo de brincadeira, de forma ativa, com a mediação do adulto, contribui para sua formação global.

Por meio dos dados levantados fica evidente a relevância do planejamento das atividades no contexto da educação inclusiva, uma vez que esses salientam capacidades das crianças público alvo da educação especial, de modo a superar dificuldades na interação, a partir da intervenção do adulto no planejamento da situação de brincadeira e no acompanhamento da mesma.

Compreende-se que com estimulação as crianças podem alcançar um nível de desenvolvimento mais elaborado. Para os autores, as crianças são capazes de se engajar em brincadeiras simbólicas, mas, no caso de criança público alvo da educação especial, esse tipo de brincadeira é mais frequente quando é dado um incentivo para essa atividade.

Dessa forma, o conceito de atividade principal ou dominante defendido por Leontiev (2006) e Elkonin (2009), se faz presente no brincar/jogos de papéis sociais, independente de ser público alvo da educação ou da educação especial.

Referências

- ARCE, A.; BALDAN, M. Vamos brincar de faz de conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. In: ARCE, A. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas-SP, editora Alínea, 2013. p. 93-112
- BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, mar. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382013000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.
- BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2004000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 05 jul. 2016.
- CUNHA, A. C. B. da; ENUMO, S. R. F.; CANAL, C. P. P. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.12, n.3, p. 393-412, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382006000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.

- DELL' AGLI, B. A. V.; BRENELLI, R. P. O jogo “descubra o animal”: um recurso no diagnóstico psicopedagógico. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 563-572, dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722007000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- HUEARA, L. et al. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 12, n. 3, p. 351-368, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382006000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.
- KASSAR, M. C. M. Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais. Campinas: Papyrus, 1995. Apud HUEARA, Luciana et al. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 12, n. 3, p. 351-368, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382006000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VI-GOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 119-142.
- MARTINS, A. D. F.; GOES, M. C. R. de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 17, n. 1, p. 25-34, jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572013000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.
- MEDEIROS, C. S. de; SALOMAO, N. M. R. Estratégias de comunicação: interação mãe-criança com deficiência visual e habilidades sociocomunicativas infantis. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 21, n. 4, p. 393-406, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382015000400393&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.
- PINTO, G. U.; GOES, M. C. R. de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 12, n.

1, p. 11-28, abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.

RUIZ, L. C.; BATISTA, C. G. Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 209-222, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382014000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.

SA, M. das G. C. S. de; SIQUARA, Z. O.; CHICON, J. F. Representação simbólica e linguagem de uma criança com autismo no ato de brincar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 355-361, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892015000400355&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.

SCHMITT, B. Dittrich; PEREIRA, K. Caracterização das ações motoras de crianças com baixa visão e visão normal durante o brincar: cubos com e sem estímulo luminoso ou alto contraste. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 435-448, set. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382014000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.

SCIELO. Disponível em:<<http://www.scielo.org/php/index.php>> Acesso em jul. 2016.

SILVA, C. C. B. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. 2003. 167f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O lúdico na radioatividade: trabalhando com a Lei 10.639/03

José Guilherme Martins Siqueira¹

Romário Pereira da Costa²

Nathália Sayuri Tatenó³

Priscila Afonso Rodrigues de
Sousa⁴

Resumo: O objetivo deste trabalho é o desenvolvimento de um jogo sobre radioatividade, pela aplicação da lei 10.639/03 na disciplina de química. Sendo constituído de um tabuleiro e cartas que trabalham com a ancestralidade e o tempo de meia vida de material radioativo (carbono-14), o tabuleiro tem o formato da África, utilizado para trazer a ideia histórica e cartas com informações indispensáveis para a datação de fósseis. Resultando em um jogo que estimula a criticidade para além de revisão dos conceitos químicos, sendo um auxílio para outras disciplinas, pois também trabalha com conceitos que envolvem a história, matemática, abrindo o campo de conhecimentos dos alunos com a arqueologia. Este jogo lúdico vem como uma forma de abordagem que promova o interesse do aluno pelo divertimento, mas não deixa de lado a função educativa.

Palavras-chave: Ensino de Química. Ancestralidade. Interdisciplinar.

Introdução

Na educação básica a disciplina de química ainda é marcada por abordagens tradicionais, sem objetivar uma educação mais significativa que proporcione a

1 Universidade Federal de Goiás – UFG. Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de Física e Química. Contato: guilhermejms22@hotmail.com

2 Universidade Federal de Goiás – UFG. Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de Física e Química. Contato: romariop@live.com

3 Universidade Federal de Goiás – UFG. Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de Física e Química. Contato: nathytateno@hotmail.com

4 Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Campus Santa Monica, Instituto de Química. Contato: rodriguessousa41@hotmail.com

formação cidadã. Mediante esta situação é necessário modificar a metodologia aplicada em sala de aula, possibilitando o contato dos alunos com diversos temas, mostrando a presença da química no cotidiano dos mesmos, assim como a contribuição desta para o desenvolvimento da sociedade.

A química enquanto Ciência que se desenvolveu a partir das necessidades apresentadas pelo homem, tem como objetivo possibilitar ao homem, através do conhecimento, aprimorar seu senso crítico para que atue como cidadão dentro da sociedade em que se encontra.

Neste sentido, a educação auxilia o indivíduo a compreender as questões sociais que assolam a sociedade. Entre as inúmeras questões passíveis de discussão dentro do ambiente educacional, está a preocupação com a situação do negro no Brasil, uma vez que nosso país possui em suas raízes uma herança africana pouco valorizada. Entre as inúmeras leis e diretrizes da educação que exigem a discussão sobre as questões étnicas brasileiras, encontra-se a lei 10.639 sancionada em 2003 e que torna obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino fundamental e médio.

A lei 10.639/03 é pouco abordada na disciplina de química, visto que a maioria dos professores inferem que os temas advindos em conjunto com a lei devem ser abordados apenas nas disciplinas de história, artes e geografia.

Segundo as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ Ensino Médio (Brasil, 2002) e PCNEM (BRASIL, 1999) a química pode ser contextualizada através de temas sociais presentes na vivência dos alunos ou em fatos históricos da sociedade, ressaltando as tradições culturais e fatos históricos, para se construir e reconstruir conhecimentos químicos significativos.

Salienta-se que através da interdisciplinaridade e considerando os conhecimentos prévios do educando, relacionando-os com conhecimentos a serem adquiridos (conhecimento científico), pode-se gerar o que é chamado de aprendizagem significativa:

É através da aprendizagem significativa que o aluno poderá fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser subjugado por ela, por seus ritos, mitos e ideologias (MOREIRA, 2009).

Para se alcançar a aprendizagem significativa o uso de metodologias diferenciadas atua como ponte para que o professor entrelace conhecimento científico e ideias de senso comum. Neste contexto, Kishimoto (1994), aconselha o jogo enquanto atividade lúdica, uma vez que é uma ferramenta que possui duas funções: a lúdica e a educativa, as quais quando em equilíbrio auxiliam na compreensão do que está sendo trabalhado.

Os jogos são indicados como um tipo de recurso didático educativo que pode ser utilizado em momentos distintos, como na apresentação de um conteúdo, ilustração de aspectos relevantes ao conteúdo, revisão ou síntese de conceitos importantes e avaliação de conteúdos já desenvolvidos (CUNHA; 2004).

Além disso, o jogo auxilia o professor a discutir conceitos que não seriam bem compreendidos com o uso de uma metodologia baseada apenas na teoria. Conceitos químicos, tais como os que envolvem o conteúdo de radioatividade geralmente são tidos pelos alunos como demasiadamente abstrato e desinteressante. O jogo seria, então, uma ferramenta que auxiliaria na criação de um clima adequado para a investigação e a busca de soluções referentes aos conceitos que envolvem a radioatividade, instigando o aluno, auxiliando na compreensão e desenvolvimento de seu senso crítico.

Observando a importância dos jogos enquanto atividade lúdica que auxilia na compreensão dos conteúdos químicos, o objetivo central deste trabalho foi o desenvolvimento de um jogo, com o propósito de aplicação da lei 10.639/03 na disciplina de química através da unidade de radioatividade.

Desenvolvimento

A Lei nº. 10.639/03 que se estende no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB/ nº. 9304/96) determina que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Esta Lei que se encontra em vigor desde 2003, exige mudanças que não são simples, pois determina ao professor ir muito além de como se trabalhar os conteúdos abordados na escola, enfatizando temáticas da história e da cultura afro-brasileira e africana nas diferentes disciplinas, incluindo a química, que é uma ciência que se constituiu historicamente.

Diversos são os conteúdos químicos que podem ser utilizados para aplicação da lei 10.639 em sala de aula, destacando o conteúdo de radioatividade.

A química nuclear é de fundamental importância para se entender o comportamento do átomo na sua menor dimensão, mas também na relação cotidiana, pois os conceitos envolvidos com a radioatividade são utilizados na área Médica durante o tratamento de doenças como o câncer e exames de raio X para produção de imagens internas de seres vivos. A radioatividade mostra sua relevância ímpar na arqueologia, com a datação de objetos pelo carbono-14, possibilitando

a identificação da idade de um fóssil e conseqüentemente contribuindo para o entendimento da evolução humana.

Segundo Kotz (1999), a quantidade de carbono-14 manteve-se praticamente constante nos últimos 20.000 anos na natureza, sendo também constante nos seres humanos. Uma vez que no organismo de seres vivos possuem o carbono-14, um isótopo do carbono, com tempo de meia vida de 5730 anos, é possível identificar a idade de um fóssil através da quantidade de carbono-14 residual.

Pesquisas indicam que a África é o berço da humanidade e do desenvolvimento social. Tais estudos pontuam que todos os seres humanos evoluíram de um ancestral comum de origem Africana. Entretanto, historicamente o negro é inferiorizado e visto de forma negativa, sofrendo preconceito, tendo as menores oportunidades, sendo excluídos socialmente desde o período da colonização (SILVA, 2009; CAVALLEIRO, 2001, ANDRÉ, 2008).

A lei está em vigor há mais de doze anos e, ainda faltam iniciativas para a valorização da temática afro-brasileira, principalmente no ensino de ciências. Em relação ao Ensino de Química, alguns autores têm sugerido propostas para se trabalhar as temáticas advindas da lei nas salas de aula do ensino básico, tais como Ferreira (2009), Pinheiro (2009) e no âmbito acadêmico, Anna Benite (2011), Francisco Júnior (2008) e Guimes Rodrigues (2010).

Pesquisadores da área de educação como Munanga (2005), Silva (2007, 2010) e Moore (2007) discutem a discriminação racial em que os negros estão submetidos na sociedade, sobretudo na educação, principalmente quando são excluídos do sistema formal de ensino e assim conseqüentemente de outras esferas sociais.

A escola tem grande contribuição para que a lei seja apresentada de forma contextualizada em sala de aula através de um ensino mais relevante direcionado pelo professor, sendo este um elemento essencial em sua metodologia.

Soares (2008), indica a importância de se trabalhar a ludicidade no ensino de química, seja na forma de jogo, brinquedo ou brincadeira, para o desenvolvimento educacional, mas também colaborando para a cultura e entretenimento dos alunos.

De acordo com Kishimoto (1996), o uso do jogo na escola favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e resolução de problemas, pois como é livre de pressões e avaliações, cria um clima adequado para a investigação e a busca de soluções. O benéfico do jogo está nessa possibilidade de estimular a exploração em busca de resposta e em não se constranger quando se erra.

Russel (1999), em uma extensa revisão bibliográfica, descreve artigos que utilizam jogos para ensinar conceitos gerais em Química (massa, propriedades

da matéria, elementos químicos e estrutura atômica, soluções e solubilidade), nomenclatura, química orgânica e instrumentação, fórmulas e equações químicas em um total de 73 artigos, que se distribuem entre apenas 14 autores.

Ainda segundo Soares (2008), jogos no ensino de química vem se popularizando nos últimos anos. De acordo com Soares (2004), trabalhos ausentes na revisão de Russel (1999), exibem jogos relacionados aos conceitos de ácidos e bases e, também, há um jogo de tabuleiro para se discutir tabela periódica. No entanto não há nenhum jogo sobre radioatividade relatado nesta revisão bibliográfica, indicando a necessidade de estudos e produção de jogos educativos nessa área da química.

Geralmente quando o conteúdo de radioatividade é abordado se discute os benefícios e malefícios da radiação, sendo trabalhado documentários tais como a explosão de bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki; a explosão do reator da usina de Chernobyl; e a contaminação por césio-137, em Goiânia, sendo esse último mais relevante para a discussão, por compreender a grandeza social gerada pelo césio-137 no estado de Goiás. Tal tema se bem trabalhado possibilita o estímulo do senso crítico dos alunos e conseqüentemente uma aprendizagem mais significativa.

Uma outra proposta de abordagem do tema radioatividade relaciona-se com as análises envoltas com o carbono-14. Sabe-se que a origem da humanidade se deu na África, fato comprovado através do descobrimento de um crânio que foi datado pelos cientistas como o mais antigo já descoberto (TURATTI, 2008). Para realizar tal afirmação foi necessário a utilização da química nuclear para a realização da datação deste material fóssil, através da quantificação do carbono-14. Tal descoberta propicia o debate da química em função da lei 10.639/03, ao se discutir a ancestralidade e sua descoberta científica, direcionando a química para um ensino mais crítico e significativo.

Sendo assim, este trabalho tem por objetivo produzir material didático que sirva de auxílio para o professor em sala de aula, através da elaboração de um jogo lúdico que aborde o conteúdo químico radioatividade, contemplando a lei 10.639/03 ao se abordar a datação de fósseis utilizando carbono-14. O jogo tem como função estimular o senso crítico daqueles que entrarem em contato com tal material, propiciando uma aprendizagem mais significativa, pontuando o conceito de ancestralidade pelo ensino de química. O jogo foi elaborado pelo grupo de Pesquisas em Educação Química do Curso de Química da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, tendo por base o projeto “A Lei 10.639/03 e o Ensino de Química. ”

Metodologia

Ao se iniciar a elaboração de um jogo lúdico que contemple os devidos aspectos é necessário ponderar a ênfase na investigação, onde os alunos são colocados em situação de realizar pequenas pesquisas, combinando simultaneamente conteúdos conceituais e atitudes (Pozo, 1998). Esse tipo de abordagem possibilita que o aluno desenvolva as três categorias de conteúdos procedimentais: habilidades de investigar, manipular e comunicar (Pro, 1998). Com respeito à comunicação, Gil Pérez (1996) enfatiza que não se trata de olhar para os alunos como cientistas profissionais quando estes são estimulados a comunicar seus resultados por meio de uma orientação socioconstrutivista que visa à promoção da aprendizagem em ciências.

O jogo desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa tem como estrutura um tabuleiro, cartas e um dado. O objetivo a ser alcançado pelo jogo estaria em cada carta, pois a partir destas seria necessário estimar o tempo do fóssil e inserir no período correto do tabuleiro. Para isso, é preciso que o aluno compreenda os conceitos básicos da radioatividade como: desintegração, partículas alfa, beta e gama, cálculos de meia vida, além de compreensão dos períodos históricos e da evolução do homem.

O tabuleiro (Figura 17.1) com o formato da África traz a ideia histórica a ser abordada, ou seja, os alunos compreenderiam que os primeiros homens surgiram na região do continente africano e que aquela região contribuiu para a evolução da sociedade e conseqüentemente da ciência química; as casas do tabuleiro se dividem em períodos da pré-história e um posterior denominado contemporâneo (após a pré-história), como demonstrado na Tabela 17.1.

Tabela 17.1 Tabela de períodos históricos do jogo.

Período	Anos aproximados
Período da Pedra Lascada	>10.000 a. C.
Período da Pedra Polida	10.000 a 5.000 a. C.
Idade dos Metais	5.000 a 4.000 a. C.
Contemporâneo	4.000 a. C. até a atualidade

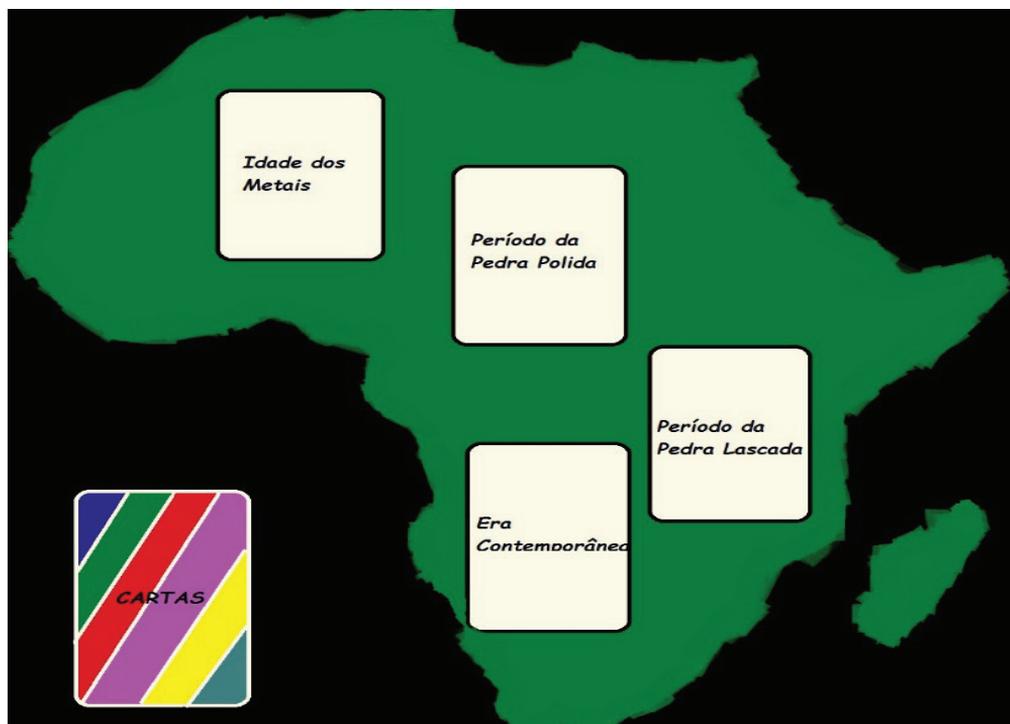


Figura 17.1 Tabuleiro desenvolvido pelo grupo de pesquisa Educação Química para o jogo de radioatividade abordando a lei 10.639/03

Fonte: Acervo pessoal (2016).

As cartas com imagens dos fósseis contêm informações necessárias para a datação pelo carbono-14, estimulando o lado investigativo do aluno, que deveria associar história, imagem, informação e conceito químico. As informações a respeito do fóssil auxiliam na identificação de qual período ele pertence, desta forma cada carta terá sua casa adequada no tabuleiro.

Em uma posterior aplicação seria levado vários tabuleiros com suas cartas para a turma que entraria em contato com a atividade lúdica. Os alunos seriam divididos em grupos de 4 a 6 alunos que teriam a tarefa de estimar o período onde viveu o fóssil da carta que está em sua mão. Cada aluno pegaria uma carta por vez e por meio das informações disponíveis, determinaria o tempo que levou para o carbono-14 chegar aquela quantidade por meio de simples cálculos matemáticos, possibilitando que tal carta seja colocada na sua casa correspondente no tabuleiro, trabalhando assim a ideia de evolução e o conceito de ancestralidade, pois as cartas se baseiam na construção social e evolucionária, havendo cartas a respeito do crânio mais antigo já datado, passando pelo período das navegações, pela

escravidão, até chegar nos dias de hoje. Não objetivando desta forma a competitividade para um ganhador, mas sim a construção histórica por meio da criticidade.



Figura 17.2 cartas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Educação Química para o jogo de radioatividade abordando a lei 10.639/03

Fonte: Acervo pessoal (2016).

O tabuleiro foi impresso em papel cartão para conferir mais resistência ao mesmo, as cartas (figura 17.2) impresso em folhas A4 e recortados com o seu formato, nas quais estariam contidas as seguintes informações: O local onde o fóssil foi descoberto, a quantidade de carbono-14 inicial, isso é, a quantidade estimada de carbono-14 no momento em que o ser vivo morreu e a quantidade de carbono-14 final, o do momento que ele foi descoberto por arqueologia, pensada essas informações para facilitar o cálculo de meia-vida e estimar a idade desse fóssil. Essas cartas totalizam 40 unidades.

Assim com o tabuleiro e as cartas, a turma seria dividida em grupos, iniciando com os alunos jogando o dado para se decidir quem começaria e qual seria a ordem de cada aluno a pegar as cartas. Ao pegar a carta o aluno tem que por meio das informações dizer em qual período o fóssil pertence, se errar este jogador ficara a próxima rodada sem participar, as respostas estarão com o professor, e este terá o papel de conferir a resposta dada pelo aluno. O ganhador será aquele que ao final de todas as cartas tiver mais acertos.

Discussão e resultados

A necessidade de se trabalhar com a lei 10.639/03 na educação básica é de extrema importância, sendo o ensino de química uma das formas de abordagem, pois possibilita através dos diferentes conteúdos a construção histórica, indo além ao proporcionar um ensino de química mais relevante para a construção crítica do aluno.

Ao se trabalhar com a radioatividade é possível ter contato com o conceito de ancestralidade, pois no movimento negro o ancestral é visto como uma figura que possui significado relevante. Estas pessoas deixaram as suas marcas na resistência contra a opressão dos dominadores, com os saberes tecnológicos, e com os preparos de determinados medicamentos populares que ainda são preparados e utilizados pelos seus descendentes. Segundo Guillen (2013):

“Os ancestrais foram aqueles, homens ou mulheres, que viveram uma vida exemplar e nesse sentido, têm desempenhado um importante papel para muitos militantes do movimento negro. São pessoas de referência para as labutas cotidianas, que lutaram e resistiram no passado, e que servem, portanto, de exemplo para os que lutam na atualidade. Proporcionam ânimo na luta, coragem e determinação para levar adiante a tarefa cotidiana de combater o racismo e propor uma sociedade mais justa para negros e negras no Brasil. São pessoas em quem se espelhar” (p. 1-2).

Desta forma a história da África também se faz pelos achados arqueológicos, indicando, assim, que a química por meio de suas técnicas de análise, tem saliente contribuição. De tal modo se insere a chamada arqueometria, que são as análises de absorção atômica, espectrometria, difração e fluorescência de raios X, microscopia, análise por ativação de nêutrons, bem como a datação do carbono-14 (ISKANDER, 2010). Possibilita-se, então, trabalhar tal temática no ensino de química através do conteúdo de radioatividade, por meio do jogo lúdico que estimula os valores civilizatórios afro-brasileiros: territorialidade, corporeidade, cooperativismo, energia vital, memória, ancestralidade. Segundo Lody (1992):

“Para o mundo cultural afro-brasileiro o dendê é marca, distintivo e atestação da memória, da ação, da produção, criação e recriação de um patrimônio de bases africanas absorvido, e também reinventado em espaço brasileiro, (p. 1).”

Desta forma o jogo lúdico motiva por meio do seu caráter não competitivo a cooperação entre os alunos para a construção histórica e a retomada da figura de ancestralidade para a sua construção sócio-histórica advinda da África.



Figura 17.3 jogo de radioatividade abordando a lei 10.639/03

Fonte: Acervo pessoal (2016).

Ao se trabalhar na criação deste jogo (Figura 17.3) o licenciando se constitui de forma mais abrangente para atuar em sala de aula, já que na maioria das vezes este não tem o menor contato com essa lei, assim sendo este jogo é a oportunidade para o licenciando se debruçar a respeito dela. A construção de um jogo que permite trabalhar a criticidade no ensino médio, contribuindo para a sua atuação dentro de sala de aula ao começar a exercer sua profissão, também sendo a oportunidade de abrir visão para a aplicação da lei 10.639/03. Assim é relevante em sua formação trabalhar com a ludicidade e a esta lei, uma vez que é uma forma eficaz para um ensino mais significativo.

Entretanto para a construção deste jogo se observou a dificuldade de relacionar a química com essa lei, visto que é necessário buscar uma relação que aprofunde a química, saindo da superficialidade. Assim, necessita-se da interação da química não apenas com a história, mais com questões sociais, matemáticas e biológicas, por isso na constituição do jogo há a procura para essa abordagem, tornando o ensino de química mais interdisciplinar.

Salienta-se que este jogo vai além da revisão dos conceitos de radioatividade, sendo também importante no auxílio de outras disciplinas, pois também trabalha

com conceitos que envolvem a história, matemática, abrindo o campo de conhecimentos dos alunos com a arqueologia, que tem a química como uma das suas aplicações. Deste modo o jogo lúdico vem como uma forma de abordagem que promove o interesse ao aluno pelo divertimento, mas não deixa de lado a função educativa, pois para jogá-lo é necessário o conhecimento químico, e ao decorrer do jogo é necessário a criticidade do aluno para seu entendimento.

Considerações finais

Observa-se atualmente uma nova realidade na educação básica brasileira. A ênfase aos conteúdos sobre a história da África e dos afrodescendentes exige mudanças na estrutura e nas concepções que permearam e ainda permeiam os educadores, considerando que no ensino ainda se privilegia a cultura ocidental europeia em detrimento das demais. Acredita-se que por meio de mudanças no ensino básico possibilite uma formação mais significativa, contribuindo para a formação de um cidadão com maior preocupação em termos sociais. Para isso o ensino de química é um meio de se alcançar a abordagem cultural, social e racial também relevante no cumprimento da lei 10.639/03, sendo o lúdico uma forma de unir o ensino de química a lei de forma divertida, que incentiva o aluno para essa reconstrução de saberes.

Robustece a importância de maior engajamento de pesquisadores sobre a aplicação da lei 10.639/03 no ensino de química para ser alcançado práticas escolares ativas na transmissão das noções inerentes à cultura afro-brasileira correlacionados ao ensino de química. Sendo importante o contato com a lei nos cursos de licenciatura, para a formação de professores que possam trabalhando incluindo a cultura afro-brasileira de forma relevante para uma sociedade mais justa, entretanto na formação de professores essa lei é pouco abordada, principalmente em cursos das extas e essa postura tem que começar a mudar.

Referências

ANDRÉ, M. C.; *O Ser Negro - A construção da subjetividade em afro brasileiros*. Brasília, LGE Editora, 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>. Acessado de maio 2016.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica - Ministério da Educação e Cultura. **PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BENITE, A. M. C.; SOUZA, E. P. L.; ALVINO, A. C. B. Ensino de Ciências e Identidade Negra: Estudos sobre a configuração da ação docente. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias, 2011, Campinas. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias**. Rio de Janeiro: Abrapec, 2011.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação**. Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CUNHA, M. B.: **Jogos de Química: Desenvolvendo habilidades e socializando o grupo**. Eneq, 2004.

FRANCISCO JÚNIOR, W.E. **Educação antirracista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores**. Ciência & Educação, v. 14, n. 3, 2008.

GIL-PÉREZ, D.; VALDÉS-CASTRO, P. **La orientación de las prácticas de laboratorio como investigación: un ejemplo ilustrativo**. Enseñanza de las Ciencias, v. 14, n. 2, 1996.

GUILLEN, I. C. M. **Ancestralidade e oralidade nos movimentos negros de Pernambuco**. Natal: Anais da ANPUH, 2013.

ISKANDER, Z. **A Arqueologia da África e suas técnicas – Processos de datação**. In: **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015104.pdf>. Acessado em 28/05/2015

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil**. IN: **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. KISHIMOTO, T. M. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

KOTZ, J.C.; TREICHEL Jr., P. **Chemistry & chemical reactivity**. Nova Iorque: Saunders College Publishing, 1999.

LODY, R. **Tem dendê, tem axé: etnografia do dendezeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

MOORE, C. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Massa Edições, 2002.

MOREIRA, M. A., **Aprendizagem Significativa Crítica**. Disponível em: www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf. Acesso em 13 de jun de 2009.

MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PINHEIRO, J. S. **Aprendizagens de um grupo de futuros(as) professores(as) de química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais: em face dos caminhos abertos pela lei federal nº 10.639 de 2003**. 202 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Química)- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

POZO, J. I. (Org.). **A solução de problemas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRO, A. **Se pueden enseñar contenidos procedimentales en las clases de ciencias?** Enseñanza de las Ciencias, 1998.

RODRIGUES FILHO, G.; MOREIRA, P. F. S.; Fusconi, R.; Jacobucci, D. F. C. **A bioquímica do candomblé - Possibilidades didáticas de aplicação da lei federal 10.639/03**. Química Nova na Escola (Impresso), 2011.

RUSSELL, J. V. **Using games to teach chemistry- an annotated bibliography**. Journal of Chemical Education, 1999.

SILVA, D. V. C.; SILVA, P. B. G. E. **Cidadania, Relações Ético-raciais e Educação: Desafios e Potencialidades do Ensino de Ciências**. Educação e Pesquisa, São Paulo: USP, 2010.

SILVA, M. L. **Ciência, raça e racismo na modernidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

SILVA, P. B. G. E. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre: Educação, 2007.

SOARES, M. H. F. B. **Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: teoria, métodos e aplicações**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA. Curitiba: UFPR, 2008.

_____. **O lúdico em Química: jogos e atividades aplicados ao ensino de Química**. Universidade Federal de São Carlos (tese de doutorado, 2004).

TURATTI, M. C. M. **O povo de Luzia- em busca dos primeiros americanos**. Cadernos de campo, São Paulo, n. 17, p. 317-319, 2008.