

A stylized graphic of an eye, composed of two curved lines that meet at the top and bottom, creating a shape reminiscent of a human eye. The lines are dark gray and have a slight gradient.

OLHAR DE  
PROFESSOR

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

<b>REITOR</b>	Luciano Vargas
<b>VICE REITORA</b>	Gisele Alves de Sá Quimelli
<b>CHEFE DO DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA</b>	Maria das Graças do Espírito Santo Tigre
<b>COORDENAÇÃO EDITORIAL</b>	Beatriz Gomes Nadal Lucimara Cristina de Paula
<b>SECRETARIA</b>	Marcos Candido Grzygorczyk
<b>REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	Sob responsabilidade dos autores
<b>REVISÃO DE LÍNGUA INGLESA</b>	Beatrice Elaine dos Santos
<b>REVISÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA</b>	Marina Xavier Ferreira
<b>NORMALIZAÇÃO</b>	Marcos Candido Grzygorczyk
<b>EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA</b>	Andressa Marcondes

## CONSELHO EDITORIAL

Antônio Chizzotti (PUC-SP)	Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB)
Berenice Corsetti (UNISINOS)	Marina Graziella Feldmann (PUC-SP)
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-MG)	Mary Ângela Teixeira Bradalise (UEPG)
Célia Finck Brandt (UEPG)	Núria Hanglei Cacete (USP)
Dionísio Burak (UNICENTRO)	Pura Lúcia Oliver Martins (PUC-PR)
Elisabete Maria Garbin (UFRGS)	Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS)
Elisabete M. A. Pereira (UNICAMP)	Silmara de Oliveira Gomes Papi
Emília Freitas de Lima (UFSCar)	Silvia Christina Madrid Finck (UEPG)
Ilma Passos Alencastro Veiga (UnB)	Simone Regina Manosso Cartaxo (UEPG)
Jefferson Mainardes (UEPG)	Valeska Fortes de Oliveira (UFMS)
José Carlos Libâneo (UCG)	Vânia Finholdt Ângelo Leite (UERJ)
José Luis Sanfelice (UNICAMP)	Vera M. Nigro Souza Placco (PUC-SP)
Júlio Emílio Diniz Pereira (UFMG)	Yoshie Ussami Ferrari Leite (UNESP)
Maria Antônia de Souza (UEPG)	

## CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Angel I. Pérez-Gómez (Universidad de Málaga)
Glória Ladson-Billings (University of Madison)
Idália Sá-Chaves (Universidade de Aveiro)
Ingrid Lunt (University of London)
Kenneth Zeichner (University of Madison)
Michael Reiss (University of London)

ISSN Eletrônico: 1984-0187



OLHAR DE  
PROFESSOR

*Editora*  
UEPG

Ficha catalográfica elaborada na UEPG/BICEN

Olhar de professor. Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Ponta Grossa, Pr., v. 1, n. 1, jan/jul 1998-

2017, v. 20, n. 2, jul./dez. 2017

Semestral

Anual de 1998-2003; Semestral 2004-  
ISSN 1518-5648 / 1984-0187 (On-line)

1. Educação – periódicos. I. Universidade Estadual de  
Ponta Grossa.

CDD 370

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

**REVISTA INDEXADA EM**

**CIBEC**

**CLASE**

**EDUBASE**

**EZB**

**FUNPEC**

**GEODADOS**

**LATINDEX**

**QUALIS CAPES**

**REDALYC**

**SUMÁRIOS.ORG**

**ULRICH'S**

**INFORMAÇÕES**

Revista Olhar de Professor

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Praça Santos Andrade, nº 1 Bloco B, Sala 104

84030-900 – Ponta Grossa – Paraná

E-mail: <olhardeprofessor@uepg.br>

Site: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>

**VENDAS**

**Editora e Livrarias UEPG**

Fone: (42) 3220-3306

Site: <http://www.uepg.br/editora>

**SUMÁRIO**  
**TABLE OF CONTENTS**  
**CONTENIDOS**

<b>EDITORIAL</b>	168
<b>FIM DO SUJEITO? CRÍTICA AOS EXTREMOS PÓS-MODERNOS E PÓS-ESTRUTURAIS DA TEORIA CURRICULAR</b> <i>THE END OF SUBJECT? CRITICISM TO EXTREME POST-MODERN AND POST-STRUCTURAL CURRICULUM THEORY</i> ¿FIN DEL SUJETO? CRÍTICA A LOS EXTREMOS POSMODERNOS Y POSEXTRUTURALES DE LA TEORÍA CURRICULAR Márden De Pádua Ribeiro	171
<b>FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A TENSÃO ENTRE OS VALORES DA PROFISSÃO E OS VALORES DO MERCADO</b> <i>TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTERNALIZATION OF EDUCATIONAL POLICIES: THE TENSION BETWEEN THE VALUES OF THE PROFESSION AND MARKET VALUES</i> LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: LA TENSION ENTRE LOS VALORES DE LA PROFESIÓN Y LOS VALORES DEL MERCADO Altair Alberto Fávero e Evandro Consaltér	192
<b>REFLEXÕES SOBRE O FINANCIAMENTO EDUCACIONAL: UMA REVISÃO CRÍTICA DOS AVANÇOS E RETROCESSOS DO INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL</b> <i>REFLECTIONS ON THE EDUCATIONAL FUNDING: A CRITICAL REVIEW OF THE ADVANCES AND SETBACKS OF THE INVESTMENT IN BASIC EDUCATION IN BRAZIL</i> REFLEXIONES SOBRE EL FINANCIAMIENTO EDUCACIONAL: UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LOS AVANCES Y RETROCESOS DE LA INVERSIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL Ivair Fernandes de Amorim	202
<b>OLHARES SOBRE OS GESTORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA / MG</b> <i>PERSPECTIVES ON THE MANAGERS OF THE STATE SCHOOLS OF UBERLÂNDIA/MG</i> MIRADAS ACERCA DE LOS GESTORES DE LA RED ESTADUAL DE ENSEÑANZA DE UBERLÂNDIA / MG Wender Faleiro e Roberto Valdes Puentes	216
<b>MÉTODO DE CASO COMO FERRAMENTA DE ENSINO PARA INTEGRAÇÃO ENTRE A TEORIA ACADÊMICA E A PRÁTICA EMPRESARIAL</b> <i>CASE METHOD AS A TEACHING TOOL FOR INTEGRATION BETWEEN ACADEMIC THEORY AND BUSINESS PRACTICE</i> MÉTODO DE CASO COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA PARA LA INTEGRACIÓN DE LA TEORÍA ACADÉMICA Y LA PRÁCTICA EMPRESARIAL Elizângela Silva Almeida, Flávia Angeli Ghisi Nielsen, Ivete Rodrigues, Leandro José Morilhas, Rodolfo Leandro de Faria Olivo e Fábila Auxiliadora Pereira de Mattos Spadoto	228
<b>UM OLHAR SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE LEV VIGOTSKI À EDUCAÇÃO DE SURDOS</b> <i>A LOOK AT THE CONTRIBUTIONS OF LEV VYGOTSKY TO EDUCATION OF THE DEAF</i> UMA MIRADA ACERCA LAS CONTRIBUCIONES DE LEV VIGOTSKI A LA EDUCACIÓN DE SORDOS Daniele Siqueira Veras e Ana Cristina Silva Daxenberger	252

<p><b>O PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>  <i>THE “PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA” AND THE STUDENTS’ LEARNING OF BASIC EDUCATION</i>  <i>EL “PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA” Y EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA</i>          Maria Adélia Costa</p>	270
<p><b>OS DESAFIOS DE MINISTRAR AULAS PARA IDOSOS/AS</b>  <i>THE CHALLENGES OF TEACHING FOR THE ELDERLY</i>          LOS DESAFÍOS DE MINISTRAR CLASES PARA ADULTOS MAYORES          Marina Holanda Kunst</p>	283
<p><b>SEXUALIDADE E GÊNERO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: UTILIZANDO A OFICINA ENQUANTO RECURSO DIDÁTICO</b>  <i>SEXUALITY AND GENDER IN TEACHER TRAINING COURSES: USING THE WORKSHOP WHILE TEACHING RESOURCE</i>          SEXUALIDAD Y GÉNERO EM LOS CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE: UTILIZANDO LA OFICINA ENCUANTO RECURSO DIDÁCTICO          Maria Salete Zufelato Vencel e Rita de Cássia Petrenas</p>	291
<p><b>PERFIL PSICOMOTOR DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL E COM DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO</b>  <i>PSYCHOMOTOR PROFILE OF CHILDREN IN SITUATIONS OF SOCIAL RISK AND DIFFICULTIES IN LITERACY</i>          PERFIL PSICOMOTOR DE LOS NIÑOS EN SITUACIONES DE RIESGO SOCIAL Y CON DIFICULTADES EN LA ALFABETIZACIÓN          Patrícia Pedron</p>	305
<p><b>EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA EM ESCOLAS ITINERANTES E DE ASSENTAMENTO VINCULADAS AO MST NO PARANÁ: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA AGROECOLOGIA</b>  <i>EXPERIENCES OF EDUCATION IN AGROECOLOGY IN ITINERANT SCHOOLS AND MST-RELATED SETTLEMENT IN PARANÁ: THE SOCIAL FUNCTION OF SCHOOL IN THE CONSTRUCTION OF AGROECOLOGY</i>          EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN EN AGROECOLOGÍA EN ESCUELAS ITINERANTES Y DE ASENTAMIENTO VINCULADAS AL MST EN PARANÁ: LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA AGROECOLOGÍA          Thaile Cristina Lopes Vieira</p>	321
<p><b>PRÁTICAS INOVADORAS DE CURRÍCULO NA ESCOLA BARCO DE MADHYAPARA – CHALANBEEL, BANGLADESH</b>  <i>INNOVATIVE PRACTICES OF THE CURRICULUM IN BARCO DE MADHYAPARA SCHOOL – CHALANBEEL, BANGLADESH</i>          PRÁCTICAS INNOVADORAS DE CURRÍCULO EN LA ESCUELA BARCO DE MADHYAPARA – CHALANBEEL, BANGLADESH          Adriana Almeida Veiga e Joe de Assis Garcia</p>	344
<p><b>NORMAS PARA COLABORADORES</b></p>	355

## EDITORIAL

Caros leitores e leitoras!

No número 20(2) da Revista Olhar de Professor vocês encontrarão importantes discussões sobre métodos de pesquisa, financiamento da educação, programas que articulam as áreas da Saúde e da Educação, o trabalho pedagógico dos gestores nas escolas públicas, a formação docente, o ensino voltado ao idoso, o desenvolvimento psicomotor de crianças, a teoria curricular, práticas de currículo, sexualidade e gênero, a educação de surdos e a educação em agroecologia nas escolas. Os artigos apresentados abordam diferentes temas relacionados ao campo educacional, que contribuem para reflexões e debates envolvendo o currículo, as práticas e as políticas educacionais.

Em seu artigo *Método de caso como ferramenta de ensino para integração entre a teoria acadêmica e a prática empresarial*, Elizângela Silva Almeida e outros autores investigam o método do Estudo de Caso como disciplina curricular em uma instituição de ensino superior de Administração de Empresas do Brasil. Os estudos dos autores indicaram que esse método promove maior integração entre teoria e prática, pois os alunos assumem papéis como gestores e tomam decisões, considerando a complexidade do mundo empresarial.

O artigo de Ivair Fernandes de Amorim, *Reflexões sobre o financiamento educacional: uma revisão crítica dos avanços e retrocessos do investimento em educação básica no Brasil*, apresenta uma revisão da literatura sobre financiamento educacional e a legislação vigente, estabelecendo uma crítica às políticas públicas de financiamento da educação. Por meio de seus estudos, Amorim indica uma situação paradoxal sobre o tema na qual observa-se, por um lado, políticas de forte contingenciamento, que ameaçam as conquistas obtidas nos últimos anos e, por outro, a pressão da sociedade civil organizada, ressaltando a necessidade do compromisso com a democratização da escola pública brasileira.

Nas investigações que realiza sobre *O programa de Saúde na Escola e a aprendizagem dos alunos da Educação Básica*, Maria Adélia Costa verifica se a integração multidisciplinar favorece a melhoria do processo ensino-aprendizagem e a qualidade de vida dos estudantes matriculados em escolas públicas. A autora constatou que houve melhoria no desempenho dos estudantes no município que adotou o programa de articulação entre a Saúde e a Educação.

Wender Faleiro e Roberto Valdes Puentes apresentam o artigo *Olhares sobre os gestores da rede estadual de ensino de Uberlândia/MG*, no qual investigam como os gestores do Ensino Médio de escolas públicas gerem as atividades pedagógicas do ambiente escolar. Os autores concluem que a gestão escolar necessita ser, de fato, democrática, investindo na prática de atividades coletivas, colaborativas, de pesquisa e de formação de todos os atores educacionais.

Em seu texto, intitulado *Formação docente no contexto da internacionalização das políticas educacionais*, Altair Alberto Fávero e Evandro Consaltér discutem as formas antagônicas de conceber o processo educativo, geradas pela internacionalização das políticas educacionais: de um lado, consideram-se as necessidades das escolas, dos alunos e da comunidade; de outro, atende-se aos interesses de órgãos como FMI, OCDE e Banco Mundial, dando prioridade ao desempenho individual das escolas e dos alunos, com mecanismos de seleção e exclusão. Em suas análises, os autores advertem para a perda de sentido e de identidade da profissão docente,

além de prejuízos de ordem qualitativa e quantitativa à educação e às políticas de formação de educadores como consequência dessa situação.

Marina Holanda Kunst, em seu texto *Os desafios de ministrar aulas para idosos/as*, discute o ensino da língua espanhola para idosos, como forma de fortalecê-los, além de propiciar a troca de experiências entre aluno e professor. Ao refletir sobre a utilização do material didático utilizado nas aulas, a autora verificou a necessidade de novas ferramentas para a aprendizagem da língua, que motivassem e envolvessem os alunos.

No artigo de Patrícia Pedron, *Perfil psicomotor de crianças em situação de risco social e com dificuldades na alfabetização*, a autora faz uma avaliação do grau de desenvolvimento motor de crianças em situação de risco social de uma escola pública, cujo IDEB encontra-se abaixo da média. Os estudos de Pedron apontaram atrasos no desenvolvimento motor das crianças, no que se refere ao esquema corporal e à estruturação espacial, além do predomínio da lateralidade cruzada entre as crianças, concluindo que os déficits em parâmetros psicomotores podem estar relacionados às dificuldades de aprendizagem e à baixa taxa de alfabetização.

Ao abordar as críticas feitas por Tomaz Tadeu da Silva à teoria curricular crítica, Márden De Pádua Ribeiro, em seu artigo *Fim do sujeito? Crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular*, questiona a posição adotada pelo autor ao condenar essa teoria à estagnação e ao determinismo. Em seus estudos, Ribeiro defende possibilidades de diálogo entre as concepções críticas, pós-modernas e pós-estruturais, trazendo uma discussão conceitual acerca das distinções entre pós-modernismo e pós-estruturalismo.

Adriana Almeida Veiga e Joe de Assis Garcia fazem um estudo sobre as *Práticas inovadoras de currículo na Escola Barco de Madhyapara-Chalanbeel, Bangladesh*, objetivando a análise da trajetória histórica do “barco escola” e suas práticas inovadoras no currículo. Com esse propósito, Veiga e Garcia descrevem a proposta curricular mediante a produção de autores que discutem sobre inovação educacional e currículo.

No artigo *Sexualidade e gênero nos cursos de formação docente: utilizando a oficina enquanto recurso didático*, Maria Salete Zufelato Vencel e Rita de Cássia Petrenas analisam o que ocorre em sala de aula quando o assunto se refere à temática de gênero, após a realização de uma oficina oferecida a alunos de cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Física. As autoras observaram que os alunos dos cursos de licenciatura conhecem muito pouco sobre a temática da sexualidade e gênero, manifestando uma visão biologizante sobre o assunto, e imaturidade para um debate mais incisivo a respeito da temática.

O artigo *Um olhar sobre as contribuições de Lev Vigotski à educação de surdos*, de Daniele Siqueira Veras e Ana Cristina Silva Daxenberger, traz indagações sobre as contribuições de Vigotski para a Educação de Surdos dentro de seus pressupostos básicos e dos fundamentos da Defectologia. Na conclusão de seus estudos, Veras e Daxenberger destacam os conceitos de compensação social, deficiência primária e secundária e os caminhos alternativos para o desenvolvimento.

Thaile Cristina Lopes Vieira, em seu artigo *Experiências de educação em agroecologia em escolas itinerantes e de assentamento vinculadas ao MST no Paraná: a função social da escola na construção da agroecologia*, busca compreender como se materializa o movimento de incorporação da agroecologia no trabalho educativo da escola, por meio da análise de experiências desenvolvidas em seis escolas vinculadas ao MST no Paraná. Nesse estudo, Vieira explicita a relação necessária entre educação e trabalho para a emancipação humana.





Artigos

## FIM DO SUJEITO? CRÍTICA AOS EXTREMOS PÓS-MODERNOS E PÓS-ESTRUTURAIS DA TEORIA CURRICULAR

### THE END OF SUBJECT? CRITICISM TO EXTREME POST-MODERN AND POST-STRUCTURAL CURRICULUM THEORY

### ¿FIN DEL SUJETO? CRÍTICA A LOS EXTREMOS POSMODERNOS Y POSEXTRUTURALES DE LA TEORÍA CURRICULAR

Márcen De Pádua Ribeiro\*

**Resumo:** O presente artigo aborda uma contraposição às críticas desenvolvidas por Tomaz Tadeu da Silva à teoria curricular crítica no texto “Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica” que integra a obra “Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras”, organizada pelo mesmo autor. Apesar de suas importantes contribuições para o campo de pesquisa curricular, questiona-se, aqui, a posição adotada pelo autor citado ao estancar a teoria curricular crítica, condenando-a à estagnação e ao determinismo. O artigo defende possibilidades de diálogo entre as concepções críticas, pós-modernas e pós-estruturais e também traz uma discussão conceitual acerca das distinções entre pós-modernismo e pós-estruturalismo. Por fim, enfatiza uma concepção curricular crítica que acolhe algumas contribuições pós-modernas sem, no entanto, desconsiderar algumas de suas concepções.

**Palavras-chave:** Currículo. Teorias críticas. Teorias pós-modernas.

**Abstract:** This article discusses a contrast to the criticism developed by Tomaz Tadeu da Silva to the critical curricular theory in the text “Monsters, cyborgs and clones: the ghosts of Critical Pedagogy”, which includes the book “Pedagogy of Monsters: the pleasures and dangers of the borders of confusion”, organized by the same author. Despite his important contributions to the field of curriculum research, it is questioned here the position adopted by the author in stopping the critical curricular theory, condemning it to stagnation and determinism. This paper defends possibilities for dialogue between the critical conceptions, postmodern and post-structural and also brings a conceptual discussion about the distinctions between postmodernism and post-structuralism. Finally, it emphasizes a critical curriculum conception that welcomes some postmodern contributions, without, however, disregarding some of their conceptions.

**Keywords:** Curriculum. Critical theories. Post-modern theories.

**Resumen:** Este artículo discute un contraste a la crítica desarrollada por Tomaz Tadeu da Silva, la teoría curricular crítica en el texto “Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica”, que incluye la obra “Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras”, organizada por el mismo autor. A pesar de sus importantes contribuciones al campo de la pesquisa curricular, se pregunta, aquí, la posición adoptada por el autor citado, para detener la teoría curricular

---

\* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMG. Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte – FACISABH. Assessor Pedagógico da Faculdade de Minas. E-mail: mardendepadua@yahoo.com.br

crítica, condenándola al estancamiento y el determinismo. El artículo defiende posibilidades de diálogo entre las concepciones críticas posmodernas y posestruturales y también trae una discusión conceptual acerca de las distinciones entre el posmodernismo y posestruturalismo. Por fin, enfatiza una concepción curricular crítica que da la bienvenida a algunas aportaciones posmodernas, sin embargo, sin desconsiderar algunas de sus concepciones.

**Palabras claves:** Currículo. Teorías críticas. Teorías posmodernas.

## Introdução

O presente trabalho é resultado dos estudos desenvolvidos por um Grupo de Pesquisa de uma instituição de ensino superior brasileira. No Grupo, além de diversas outras temáticas, têm-se aprofundado também alguns estudos acerca das influências da chamada pós-modernidade para o campo do currículo e sua relação com teorizações críticas curriculares.

O texto tem por objetivo apresentar uma contraposição às críticas feitas por Tomaz Tadeu da Silva em seu texto “Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica” e discutir as aproximações e os distanciamentos entre as teorias críticas e pós-modernas de currículo. O referido texto faz parte da obra “Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras”, organizada e traduzida pelo mesmo autor.

A obra, datada do ano de 2000, é composta, além da introdução desenvolvida por Tomaz Tadeu, por mais quatro ensaios de autores estrangeiros (James Donald, Jeffrey Jerome Cohen, Ian Hunter, José Gil), todos já publicados fora do Brasil, entre 1992 e 1996, e coletados por Tomaz Tadeu para a publicação no Brasil, sem alterações. A metodologia utilizada partiu de uma reflexão teórica com base em pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2002).

A influência do pós-modernismo no campo da teoria curricular não é fenômeno tão recente assim. Já há quase 20 anos, Moreira

(1997, p. 9) constata tal presença: “tem-se acentuado, nos últimos anos, a influência do pensamento pós-moderno no discurso curricular contemporâneo, tanto no Brasil como em outros países.” Macedo (2013, p. 438) faz a mesma constatação, afirmando que, a partir da década de 1990, “a hegemonia quase absoluta do pensamento marxista entra em declínio nos estudos curriculares, com a forte incorporação, pelo campo, de perspectivas pós-estruturais.”

A autora salienta ainda que se trata justamente de Tomaz Tadeu Silva a responsabilidade central na divulgação das matrizes pós-estruturalistas no Brasil, sobretudo, através de seus trabalhos em traduções e em seus próprios grupos de pesquisa. Esse novo perfil de publicações em torno da teoria curricular influenciou a superação da vertente marxista por uma concepção marcadamente pós-estrutural, embora a autora saliente que algumas categorias da teorização crítica ainda permeiem o campo curricular.

Produções recentes têm se notabilizado por uma abordagem pós-estrutural do currículo, cuja ênfase na linguagem e na textualidade parecem, hoje, ter alcançado uma hegemonia que outrora a teorização crítica marxista alcançou. Notadamente, destacamos os trabalhos de Pereira (2012), que concebe o currículo como uma “teia de significados”, e Macedo (2006), que entende o currículo como um “espaço-tempo” cujos sentidos de conhecimento e de cultura são constantemente produzidos, mas também negociados e disputados. Macedo (2006, 2013) recusa-se ainda a

pensar o currículo como produtor de identidade e tece críticas à já clássica formulação de Tomaz Tadeu<sup>1</sup> (2009) que concebe o currículo como um produtor de identidades sociais.

Em recente artigo, Paraíso (2015) discorre sobre o currículo, permeando-o entre sonhos, delírios e encantos, até defendê-lo como um “vetor de matéria-força”, constituído de “matéria-forma”, sem perder de vista sua dimensão enquanto “espaço de possibilidades”:

Um currículo pode estar feito da mesma matéria dos sonhos, nos quais tudo é possibilidade? Um currículo pode estar feito da mesma matéria da literatura, da filosofia vitalícia, da pintura, da poesia, de toda arte que sonha, delira, cria, encanta e faz sonhar? Um currículo pode estar feito da mesma matéria dos filmes que estão constantemente inventando outros possíveis? Em síntese: um currículo pode estar feito da mesma matéria de uma vida – que é como um mar aberto ou “uma onda do mar” onde “tudo move, tudo muda o tempo todo”? [...] É claro que, para isso, um currículo precisa de outros pensamentos, raciocínios; ele necessita de uma outra lógica. A busca de uma lógica para um currículo que esteja atenta às sensações; uma lógica para pensá-lo como um vetor de matéria-força para o aprender. (PARAÍSO, 2015, p. 49-50).

Conforme abordado anteriormente, produções recentes continuam a produzir sentidos pós-estruturais ao currículo, o que reforça ainda mais nossa suposição de que, atualmente, trata-se de concepção hegemônica no campo. Ou, em palavras mais pós-estruturais, constituem-se como discursos predominantes.

<sup>1</sup> Usaremos aqui Tomaz Tadeu ao invés de Silva, para diferenciar de Maria Aparecida Silva, que também será muito utilizada no trabalho, no intuito de tornar menos confusa a leitura.

## Conceituando: pós-modernismo

A influência do pós-modernismo no campo da teoria curricular não é fenômeno tão recente assim. Já há quase 20 anos, Moreira (1997, p. 9) constata tal presença: “[...] tem-se acentuado, nos últimos anos, a influência do pensamento pós-moderno no discurso curricular contemporâneo, tanto no Brasil como em outros países.” Macedo (2013, p. 438) faz a mesma constatação, afirmando que a partir da década de 1990 “[...] a hegemonia quase absoluta do pensamento marxista entra em declínio nos estudos curriculares, com a forte incorporação, pelo campo, de perspectivas pós-estruturais.”

Pós-estruturalismo e pós-modernismo, embora não sejam sinônimos, são geralmente confundidos como tal. Peters (2000, p. 12) chega a afirmar que alguns críticos argumentam que o “[...] conceito de pós-estruturalismo deve ser subordinado ao de pós-modernismo.” No entanto, de acordo com Peters (2000), é preciso distinguir os dois termos, a começar pela relação que ambos possuem com seus respectivos objetos teóricos: estruturalismo e modernismo.

O modernismo, segundo o autor, possui um duplo viés: o primeiro refere-se aos movimentos artísticos de meados do final do século XIX, e o segundo possui uma matriz histórica e filosófica cuja ideia de moderno desemboca na concepção de “modernidade”: uma época posterior à era medieval. Filosoficamente, o modernismo, nessa acepção histórica e filosófica, inicia-se através do inglês Francis Bacon e do francês René Descartes. Acerca dessa acepção filosófica da modernidade, o autor conclui:

[...] o modernismo pode ser visto, na filosofia, como um movimento baseado na crença no avanço do conhecimento, desenvolvido a partir da experiência e por meio

do método científico. Seu auge se dá, provavelmente, com a filosofia de Immanuel Kant e com a ideia de que o avanço do conhecimento exige que as crenças tradicionais sejam submetidas à operação da crítica. (PETERS, 2000, p. 13).

O pós-modernismo, nesse sentido histórico e filosófico, constitui-se como um período posterior, que representa uma mudança radical no sistema de valores e práticas oriundas da modernidade. No entanto, o autor salienta que os significados tanto do termo “modernismo” quanto do “pós-modernismo” não são estáticos, ou seja, têm mudado historicamente, a partir de produções teóricas que os ressignificam e reconstróem. “Nesse sentido, podemos dizer que não existe um fechamento em torno de uma definição única.” (PETERS, 2000, p. 16).

Sendo assim, seus significados serão sempre questionáveis e, de certo modo, polissêmicos. Para Giroux (1993, p. 43), no que diz respeito ao pós-modernismo, “[...] não há nenhum significado consensual para o termo”. Por isso mesmo, há uma tendência a imbricar o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, sobretudo a partir de suas concepções em comum, ainda que existam diferenças entre ambos. É natural que alguns autores percebam o pós-modernismo como um termo mais abrangente e que compreende dentro de si uma vertente pós-estrutural. No entanto, vale ressaltar, posteriormente, as diferenças entre ambos. Peters sugere algumas premissas básicas da aceção pós-moderna que, independente da heterogeneidade de seu significado, se mantêm consolidadas: “[...] não existe qualquer denominador comum - a natureza ou a verdade ou Deus ou o futuro - que garanta que o mundo seja Uno ou a possibilidade de um pensamento natural ou objetivo.” (PETERS, 2000, p. 16).

Essa desconfiança em relação a conceitos totalizantes, comuns na modernidade,

constitui-se como condição básica para que a pós-modernidade apresente-se como ruptura. Essa forma “moderna” de ver o mundo é a grande questão a ser combatida. Lyotard sintetiza bem esta concepção totalizante da modernidade:

Quando este metadiscurso recorre explicitamente a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, decide-se chamar “moderna” a ciência que a isto se refere para se legitimar. (LYOTARD, 1984, p. 34).

Em outras palavras, a pós-modernidade, portanto, nos dizeres de Lyotard (1984), seria a desconfiança, a recusa na crença das metanarrativas e no sujeito emancipado através de uma progressiva consolidação da razão. Segundo Peters (2000), estas grandes narrativas são nada mais nada menos do que histórias que determinadas culturas contam sobre suas próprias crenças e práticas, no intuito de respaldá-las. Ao consolidar tais desconfianças, o pós-modernismo se apresenta como uma concepção filosófica que apresenta uma alternativa ao paradigma moderno. Moreira (1997) sintetiza características comuns acerca do ideário pós-moderno:

a) o abandono das grandes narrativas; b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; c) a rejeição da ideia de utopia; d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; f) a celebração da diferença. (MOREIRA, 1997, p.10).

Vale ressaltar que o pós-modernismo não é homogêneo, como também não o é o pós-estruturalismo. Contudo, a síntese acima de Moreira (1997), vai ao encontro do que Lyotard (1984) resalta a respeito do

pós-modernismo, ao também analisá-lo sob o prisma da ruptura com as grandes narrativas, da crítica à consciência unitária, auto-centrada e universalista de sujeito, típico da Modernidade, e a descrença à ideia de utopia. Tais noções são corroboradas nas palavras de Eagleton:

[...] pós-moderno quer dizer, aproximadamente, o movimento de pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, sólidos fundamentos para a existência humana e a possibilidade de conhecimento objetivo. O pós-modernismo é cético a respeito de verdade, unidade e progresso, apõe-se ao que vê como elitismo na cultura, tende ao relativismo cultural e celebra o pluralismo, a descontinuidade e a heterogeneidade. (EAGLETON, 2005, p. 27).

Para Lyotard (1984), o pós-modernismo está intrinsecamente relacionado às questões de conhecimento e tecnologia que produzem novas formas de organização social, que acabam por afrouxar os laços e valores oriundos da modernidade. Para o autor, tal vertente contribui para que indivíduos passem a traçar seu próprio caminho, sem o auxílio de referências totalizantes da modernidade. Nesse sentido, para Lyotard (1984), o mundo pós-moderno é instável, no qual o conhecimento muda constantemente e cujo significado é sempre um discurso momentâneo sobre algo.

Nas palavras de Lopes (2013), o pós-modernismo pode ser caracterizado pelo fim do otimismo em relação ao humano, em um contexto de barbárie no século XX (duas guerras mundiais, fascismos, bomba atômica, genocídios). Com isso, ganha corpo um movimento que passa a desconfiar do projeto iluminista: os mesmos princípios que eram vistos como garantidores da emancipação humana passam a ser encarados como um

sistema de opressão universal em nome da libertação humana. Como sintetiza a autora:

Como características gerais do pós-modernismo, podemos apresentar a incredulidade perante as metanarrativas de legitimação da ciência e da ação humana, com as suas pretensões atemporais, a-históricas, totalizantes e universalizantes: dialética do espírito (Hegel), emancipação do sujeito racional ou do trabalhador. Igualmente são colocados em crise conceitos como razão e, portanto, verdade e totalidade, bem como os conceitos de sujeito, progresso, espaço e tempo linear. (LOPES, 2013, p. 10).

Para Lopes (2013), o único consenso entre pós-modernos é justamente a impossibilidade de consenso, e que não há uma narrativa total e abrangente capaz de explicar o mundo. Não existe a possibilidade de um lugar objetivo de onde se possa falar e nomear o mundo fora da história, da linguagem, das construções discursivas, das identidades e experiências. Parece não mais haver princípios que possam agir como critérios de valor universais transcendentais para coisa alguma. “Lidamos com uma nuvem dispersa de elementos narrativos heterogêneos, sempre no campo dos dissensos.” (LOPES, 2013, p. 11).

O pós-modernismo privilegia a heterogeneidade e a diferença, valoriza a indeterminação, a fragmentação, o efêmero, o descontínuo, o inacabado, sem pretender definir em nenhum momento o que há de eterno, universal, total e imutável nessa dispersão. Nesse sentido, para a autora, o pós-modernismo é uma reação ao modernismo, um afastamento dele, não uma sucessão linear à modernidade.

Interessante notar que, já no início da década de 1990, McLaren (1993, p. 23) alertara para a polissemia que gira em torno do pós-modernismo, que, segundo o autor, “é um termo fugidivo e seus referentes estão saturados de significados que se sobrepõem.”



Ainda salienta que o pós-modernismo revela novas tendências em relação às teorias acerca do sujeito. É importante destacar um “quadro de momento”, em que o autor analisa como era visto o pós-modernismo naquele determinado momento, associando-o a uma “moda acadêmica”. Curioso notar que, se de fato era moda, não se consolidou como passageira, tendo em vista que hoje, passados mais de vinte anos, continua a ser uma questão central à teoria curricular, com ares cada vez maiores de complexidade:

As ambiguidades de significado do pós-modernismo e a crescente variedade de conotações em torno do conceito têm proliferado muito nos últimos anos. Essa confusão, associada ao caráter frouxo da terminologia usada para descrever mudanças pós-modernistas na teoria social, tem sido responsável por grande parte da conotação negativa que o termo tem adquirido ao longo dos últimos anos, ao tornar-se um dos tópicos da moda na academia. [...] O termo serve, contraditoriamente, ao mesmo tempo, para alimentar as pretensões dos acadêmicos da alta burguesia norte-americana e para servir como referencial para a crítica ideológica e para a política emancipatória. O crescente interesse entre os educadores com respeito à discussão - que ganha agora uma grande publicidade - sobre a questão de saber se vivemos ou não numa conjuntura pós-moderna e sobre as implicações dessa discussão toda para a avaliação do legado da tradição iluminista moderna está extraordinariamente vivo. (MCLAREN, 1993, p. 24).

Fica evidente que, já àquela época, a problemática da modernidade com o paradigma iluminista universal se constituíam como o epicentro da ruptura que o pós-modernismo representaria. Polissemias à parte, o pós-modernismo refere-se concretamente ao modernismo, como buscamos ressaltar e, dito isto,

torna-se importante buscar definir o objeto teórico sob o qual se assenta o pós-estruturalismo, no sentido de clarear suas diferenças em relação ao pós-modernismo, mas também identificar suas premissas em comum.

### **Conceituando: pós-estruturalismo**

Do mesmo modo que é preciso explicar a respeito do modernismo/modernidade para estabelecer o vínculo direto com o pós-modernismo, faz-se necessário detalhar o objeto teórico no qual se referencia a vertente pós-estrutural: isto é, o estruturalismo. Segundo Peters (2000), o estruturalismo tem sua origem na linguística estrutural, desenvolvida por Saussure, na França. Sem querer detalhar tal vertente (este não é o objetivo), é importante ressaltar que nessa concepção, o sistema linguístico, sobretudo a partir de Saussure, é constituído por diferentes níveis de estrutura e possui uma certa lógica científica, que dava ao estudo da linguagem uma ideia de sistema de signos que possuía base metodológica. Peters (2000) salienta ainda que a partir de Roman Jakobson, parceiro de Saussure, o termo “estruturalismo” se consolidou, se desenvolveu e se expandiu.

Uma abordagem estruturalista, nesses moldes, segundo Peters (2000, p. 22), corresponde à ênfase em investigações científicas dos fenômenos, no intuito de “[...] revelar leis internas de um sistema determinado.” Nesse sentido, qualquer fenômeno deve ser analisado a partir de um todo estrutural. O autor detalhará ainda que, a partir da década de 1940, a influência da antropologia, por meio de Lévi-Strauss, exercerá papel fundamental no desenvolvimento do estruturalismo, assim como, em décadas posteriores, pensadores como Lacan e Althusser também possuem, em seus respectivos arcabouços teóricos, premissas estruturalistas. Posteriormente, o

próprio Jean Piaget passa a analisar e discutir o estruturalismo, décadas mais tarde, em outro contexto. Retirar-se-á trecho da obra de Piaget, a partir de Peters (2000), de modo a sintetizar a definição de estruturalismo construída pelo psicólogo suíço:

Em uma primeira aproximação, podemos dizer que uma estrutura é um sistema de transformações. Na medida em que é um sistema e não uma simples coleção de elementos e de suas propriedades, essas transformações envolvem leis: a estrutura é preservada ou enriquecida pelo próprio jogo de suas leis de transformação, que nunca levam a resultados externos ao sistema nem empregam elementos que lhe sejam externos. Em suma, o conceito de estrutura é composto de três ideias-chave: a ideia de totalidade, a ideia de transformação e a ideia de auto-regulação. (PIAGET apud PETERS, 2000, p. 25).

Peters (2000) observa, amparado em Foucault, que o estruturalismo, heterogêneo e complexo, possuía interesse central para a questão do sujeito. O autor salienta que as distintas correntes pós-estruturais convergiam na medida em que recusavam amplamente o primado do sujeito, em outras palavras, a concepção dominante, desde René Descartes, de um sujeito cartesiano, puramente racional e que servira de base para diversas abordagens filosóficas posteriores.

Pós-estruturalismo, para Peters (2000), tal qual pós-modernismo, não pode ser encarado de forma homogênea e estática, apresentando também distinções sob suas definições. O autor analisa que tal vertente, de um modo geral, pode ser caracterizada por um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita: “podemos dizer que o termo é um rótulo utilizado na comunidade acadêmica de língua inglesa para descrever uma resposta distintivamente filosófica ao estruturalismo.” (PETERS, 2000, p. 28).

Nesse sentido, Peters (2000, p. 29) defende que a vertente pós-estruturalista deve ser associada a um “movimento de pensamento”, e não a um método, ou teoria. Esta ideia de movimento diz melhor da complexidade que o envolve e da multiplicidade de correntes de pensamento que o cercam. O autor detecta que, na França, tal acepção se desenvolveu de forma mais consolidada em um primeiro momento, sobretudo a partir da segunda guerra mundial, a partir das contribuições de Sartre e da fenomenologia de Heidegger: “[...] provavelmente o mais importante é que o pós-estruturalismo inaugura e registra a recepção francesa de Nietzsche. [...] É também decisiva para a emergência do pós-estruturalismo a interpretação que Martin Heidegger fez de Nietzsche.” (PETERS, 2000, p. 29). A partir da década de 1970, novas leituras de Nietzsche, estabelecidas por Deleuze, Derrida e até mesmo Foucault consolidaram e complexificaram ainda mais a acepção pós-estrutural. A centralidade de Nietzsche nesse processo é assim explicada pelo autor:

Considerava-se que, enquanto Marx havia privilegiado a questão do poder e Freud havia dado prioridade à ideia do desejo, Nietzsche era um filósofo que não havia privilegiado qualquer um desses conceitos em prejuízo do outro. Sua filosofia oferecia uma saída que combinava poder e desejo. (PETERS, 2000, p. 30).

Os pensadores pós-estruturalistas, como já afirmado, não são coesos, nem articulados homoganeamente em termos de ideias e propostas, com várias posições expressas no desenvolvimento de formas peculiares de análise dirigidas à crítica de instituições específicas (família, Estado, prisão, clínica, escola, fábrica, forças armadas, universidade e filosofia) e para a teorização de uma ampla gama de diferentes meios (leitura, escrita, ensino, televisão, artes visuais, artes plásticas,



cinema, comunicação eletrônica). Segundo Aparecida Silva (2006, p. 5), é neste contexto que se insere a crítica do pós-estruturalismo ao currículo “[...] na perspectiva humanista, na tecnicista e, ainda, às propostas emancipatórias de currículo seja na vertente marxista, seja na vertente libertária.”

[...] Estes estudiosos, ao rejeitarem as grandes narrativas, ao questionarem um conhecimento universal e a distinção entre alta cultura e a cultura cotidiana abrem espaço para currículos vinculados às diferenças culturais. Os estudos de currículo dentro desta perspectiva têm como objetivo o processo de construção e desenvolvimento de identidades mediante práticas sociais, privilegiando a análise de discurso. (APARECIDA SILVA, 2006, p. 5).

Esta defesa de um descentramento do sujeito, típico do pós-estruturalismo, ganha ainda mais força com as contribuições de Derrida, sempre pelas releituras da obra de Nietzsche. Para Peters (2000, p. 32), o descentramento da estrutura e do sujeito soberano pode ser percebido na obra de Derrida, a partir da “crítica dos conceitos de ser e de verdade”. Com a obra de Nietzsche, sob influência da crítica que este filósofo realiza ao conceito de verdade, vários teóricos pós-estruturalistas adotaram novas saídas teóricas. Nessa passagem, Peters (2000, p. 32) explora a contribuição de cada um dos pensadores, de modo sucinto:

Foucault desenvolveu a genealogia nietzscheana como uma forma de história crítica que resiste á busca por origens e essências, concentrado-se, em vez disso, nos conceitos de proveniência e emergência. Ao analisar, por meio do uso de narrativas, a pragmática da linguagem, Lyotard demonstra a mesma aversão que tinha Nietzsche pelas tendências universalizantes da filosofia moderna. Derrida,

seguindo Nietzsche, Heidegger e Saussure, questiona os pressupostos que governam o pensamento binário, demonstrando como as oposições binárias sustentam, sempre, uma hierarquia ou economia de valor que opera pela subordinação de um dos termos da oposição binária ao outro, utilizando a desconstrução para denunciar e reverter essas hierarquias. Deleuze fixa-se na diferença como elemento característico que permite substituir Hegel por Nietzsche. (PETERS, 2000, p. 32).

Segundo Aparecida Silva (2006, p. 4), em meio à heterogeneidade do pós-estruturalismo, há uma visão consensual: “Todos esses pensadores enfatizam o significado como construção ativa, dependente da pragmática do contexto, em oposição à suposta universalidade das chamadas asserções de verdade.” Nesse sentido, a verdade é produto de gêneros discursivos, e o sujeito, ao invés de racional, livre e autônomo, constitui-se como inconcluso, inacabado, descentrado. Em outras palavras, a partir de Nietzsche, esses estudiosos questionam o sujeito cartesiano-kantiano humanista. Ou, nas palavras de Peters (2000, p. 33), recusam a ideia de um sujeito “[...] autônomo, livre e transparentemente autoconsciente, que é tradicionalmente visto como fonte de todo o conhecimento e da ação moral e política.” Em contrapartida, para o pós-estruturalismo, esse sujeito, além de descentrado, é dependente de um sistema linguístico (aqui o pós-estruturalismo se mantém atrelado ao estruturalismo). Este sujeito é discursivamente constituído e “[...] posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais.”

Nesse ponto, estruturalismo e pós-estruturalismo possuem afinidades. Ambos tecem críticas a essa acepção de sujeito racional e autônomo, tradicionalmente vinculados à modernidade. Recusam, ainda, a noção de conhecimento científico universal, capaz de

fornecer verdades sobre o mundo. Para Peters (2000, p. 37), tanto o estruturalismo quanto o pós-estruturalismo “[...] tem uma dívida direta com Freud”. Afinal, a partir de Freud e de sua análise do inconsciente, houve certamente um abalo à visão filosófica dominante, fundamentada na racionalidade. Para Peters (2000), grande parte das ênfases pós-estruturais encaminhadas em direção à questão do desejo, do corpo, da sexualidade são influências diretas de Freud. A partir de Freud, esse sujeito, de fato, não seria mais o mesmo, não possui mais tanto poder assim sobre si e não é tão pleno e centrado como acredita ser. Afinal, como nos diz Freud (1977, p. 294), “[...] o eu não é senhor dentro de sua própria morada.”

Para Lopes (2013), pós-estruturalismo e pós-modernismo se cruzam, se mesclam mas também podem se confrontar. A autora identifica uma tradição teórica em comum, que remete de Nietzsche, Heidegger e Derrida e identifica algumas premissas que podem ser cruzadas em ambas as vertentes: “[...] são marcadamente anti-essencialistas, anti-objetivistas, críticos dos determinismos e valorizam a linguagem como central na mediação da compreensão do social, substituindo as estruturas pelo discurso e ampliando as discussões filosóficas da cultura.” (LOPES, 2013, p. 17). A autora salienta que ambas as concepções impactam o campo do currículo na medida em que problematizam as chamadas teorias críticas de cunho sociológico e favorecem a recuperação de enfoques fenomenológicos e autobiográficos. “Mas, sobretudo, no meu entender, impactam nas formas como compreendemos noções centrais do campo, com consequências significativas para as conexões entre currículo e política.” (LOPES, 2013, p. 18).

Moreira (1997) ressalta que tanto o pós-modernismo bem como o pós-estruturalismo, quando relacionados à Educação, irão

rejeitar a ideia de futuro como algo norteador para a construção de uma escola e de um currículo que podem operar como resistências, em busca de uma sociedade mais justa. Outra acepção pós-moderna e pós-estrutural que atinge a uma teorização crítica diz respeito à questão do conhecimento: “[...] no pensamento pós-moderno todos os conhecimentos são meros discursos, textos ou signos, não se coloca a questão da validade, o que permite vinculá-lo a uma posição relativista mais forte que a encontrada na abordagem crítica do currículo.” (MOREIRA, 1997, p. 17).

Embora a crítica ao sujeito constitua-se como ponto comum importante entre estruturalismo e pós-estruturalismo, há no estruturalismo uma pretensão de identificar estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à psique humana de um modo geral. O ataque ao universalismo constitui-se em importante ponto de divergência entre pós-estruturalismo e estruturalismo. Em oposição aos paradigmas universalistas, o pós-estruturalismo tende a enfatizar as noções de diferença, de determinações locais, de desconstrução e também busca valorizar a subjetividade, sobretudo a percepção do inconsciente como algo que interfere em nosso comportamento.

Em outras palavras, o sujeito, categoria já colocada em crise no próprio estruturalismo, é questionado ainda mais centralmente pelo pós-estruturalismo. No estruturalismo, como discutem Peters (2000) e Lopes (2013), há um enfoque na estrutura como forma de questionar o primado do sujeito. “Ao penso, logo sou cartesiano é contraposto o penso onde não sou, sou onde não penso laciano.” (LOPES, 2012, p. 12). Com o pós-estruturalismo, busca-se questionar tanto a estrutura quanto o sujeito, com base no que Lopes (2013, p. 13) denominou como “anti-humanismo heideggeriano”.

Entretanto, Lopes (2013) pondera que tal assertiva pós-estrutural não se trata de uma eliminação do sujeito, colocando-se contrária à expressão “morte do sujeito” mencionada por alguns autores pós-estruturais. Para a autora, a desconstrução do sujeito (sua “morte”) é o seu descentramento, “[...] o questionamento do seu caráter de origem ou fundamento, tal como também se opera ao questionar a estrutura.” (LOPES, 2013, p. 14). O sujeito existe, nesse sentido, como efeito do signifiante, como resultado de escolhas discursivas capazes de fechar, sempre provisoriamente, a significação. A radicalidade deste discurso pode levar à “eliminação do sujeito”, que não é corroborado por Lopes (2013) mas parece ser a perspectiva defendida por Silva (2000), em texto destinado a tecer duras críticas à chamada pedagogia crítica.

Um ilustrativo exemplo de como a vertente pós-estrutural, que defende uma “eliminação” do sujeito, constrói suas premissas está na obra “Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras”, organizada e traduzida por Tomaz Tadeu Silva, sendo que, a introdução dessa obra, de sua autoria, intitulada “Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica”, é totalmente direcionada a atacar a teoria crítica curricular, associando-a a algo mais amplo (pedagogia crítica) e relacionando-a a esses paradigmas mencionados anteriormente. Nesse texto, Tomaz Tadeu Silva traz uma concepção extrema de pós-estruturalismo, eliminando o sujeito e tecendo críticas, a nosso ver, injustas em direção à teoria crítica curricular.

### **Situando a concepção de Tomaz Tadeu: descrevendo os “fantasmas” da pedagogia crítica**

Tomaz Tadeu (2000) no início de seu texto, destinado a criticar aquela que por ele

é denominada de “teoria crítica”, já anuncia, em tom apoteótico, a seguinte sentença:

Senhoras e senhores, lamentamos informar que o sujeito da educação já não é mais o mesmo. Este parece ser o anúncio mais importante da teoria cultural e social recente. O sujeito racional, crítico, consciente, emancipado ou libertado da teoria educacional crítica entrou em crise profunda. (TOMAZ TADEU, 2000, p. 13).

Percebe-se claramente que, desde já, o autor afirma certa “crise” da teoria crítica, relacionando-a ao fato de ela se dar concomitantemente a uma crise do “sujeito racional, crítico”. Se ele não é mais o mesmo, portanto, ao que parece, ele não existe mais. É esta a sentença que o autor dá a entender nesse primeiro momento.

Para Tomaz Tadeu (2000, p. 13), as bases da chamada pedagogia crítica são abaladas desde o momento em que há um questionamento em relação à ideia de sujeito “centrado, unificado e homogêneo da tradição humanista”. Mais adiante, o autor relaciona esta concepção de sujeito a algo cartesiano, oriundo do início da Idade Moderna, através da clássica afirmativa do filósofo René Descartes: “penso, logo existo”. Essa frase ficaria profundamente marcada por uma concepção racional, centrada e unificada de sujeito, que, com o advento da pós-modernidade, sobretudo, após a influência da Psicanálise, sofreu forte abalo, como ressalta o autor.

A partir de Freud, esse sujeito, de fato, não seria mais o mesmo, não possui mais tanto poder assim sobre si e não é tão pleno e centrado como acredita ser. Afinal, como nos diz Freud (1977, p. 294), “[...] o eu não é senhor dentro de sua própria morada.” No entanto, Tomaz Tadeu (2000) parece levar tal assertiva às últimas consequências, deslocando totalmente o sujeito do consciente para o inconsciente. Indo além, o autor evidencia

ainda, através das contribuições de Foucault, que o sujeito é uma espécie de efeito de discursos sobre si mesmo:

É com a chamada “teoria pós-estruturalista” e com as perspectivas chamadas de “pós-modernas”, entretanto, que a “teoria do sujeito” vai se tornar claramente insustentável. Com Foucault, o “sujeito” não passa de um efeito das práticas lingüísticas e discursivas que o constroem como tal. Se, para a Psicanálise, o sujeito não é quem ele pensa que é, para Foucault, o sujeito não é nada mais do que aquilo que dele se diz. O “sujeito”, mais do que originário e soberano, é derivado e dependente. O “sujeito” que conhecemos como base e fundamento da ação é, na verdade, um *produto* da história. (TOMAZ TADEU, 2000, p. 15).

Mais adiante, após tecer hermética análise das contribuições de Derrida para esta questão, Tomaz Tadeu sentencia, basicamente, o fim do sujeito:

Com Derrida, a subjetividade dissolve-se na textualidade. O “sujeito”, se é que ele existe, não passa de simples inscrição: ele é pura exterioridade. Não há lugar, aqui, para qualquer “teoria do sujeito” ou “filosofia da consciência”. (TOMAZ TADEU, 2000, p. 16).

Não satisfeito, prossegue determinado a acabar de vez com o “sujeito”, criado na Modernidade e que, para o autor, a teoria crítica curricular o aceita amplamente. Após abarcar Freud, Foucault e Derrida, o tiro de misericórdia é desenvolvido através de dois teóricos, também caros ao pós-estruturalismo: Deleuze e Guattari. Para Tomaz Tadeu (2000), a partir destes dois, a crítica ao sujeito se radicaliza, e finalmente pode-se exterminá-lo, afinal, o mundo é constituído por “máquinas”. Tal concepção é assim explicada:

É com Deleuze e Guattari, entretanto, que o questionamento da “teoria do sujeito”

se radicaliza. Em oposição a Foucault e Derrida, que questionam o “sujeito” da “filosofia da consciência” sem se arriscarem a propor nada em troca, Deleuze e Guattari desenvolvem toda uma pragmática da subjetividade na qual desaparecem quaisquer referências a “sujeitos” como entidades ou substâncias concebidos como centros ou origens da ação humana. Para começar, o mundo é concebido como sendo constituído de “máquinas” que se definem não por qualquer caráter essencial mas simplesmente porque produzem: o que interessa são só seus efeitos. Como tal, não há qualquer distinção entre “máquinas” biológicas, humanas, mecânicas, eletrônicas, naturais, sociais, institucionais... As máquinas se caracterizam pelos fluxos que circulam entre elas: certas máquinas emitem fluxos que são “interrompidos” por outras máquinas, as quais, por sua vez, produzem outros fluxos, que são “interrompidos”, etc. (TOMAZ TADEU, 2000, p. 16-17).

As máquinas de Tomaz Tadeu (2000) correspondem a algo de propositivo dentro do pós-estruturalismo. O autor esclarece que tanto Foucault como Derrida atacam a “teoria do sujeito”, mas sem sugerir algo novo. Eis as máquinas, como uma proposta radical de Deleuze e Guattari. Tal acepção nos faz questionar: o que resta de nós, pessoas, em um mundo de máquinas sem distinções? Há espaço para transformações sociais? Há espaço para a intervenção na realidade?

A respeito de tais questões, o autor irá criticar duas premissas, segundo ele, centrais na teoria crítica: a ideia de que existe uma sociedade, no singular, e a visão de que a teoria crítica irá formar a consciência crítica dos sujeitos para modificar essa sociedade, no singular.

A persistente consigna que tem estado no centro de todas as vertentes dessa pedagogia pode ser sintetizada na fórmula “formar

a consciência crítica”. Pode-se variar a fórmula, substituindo o verbo por “produzir”, “educar”, “desenvolver”; o substantivo por “cidadão”, “pessoa”, “homem”, “sujeito”, “indivíduo” e o adjetivo por “consciente”, “reflexivo”, “participante”, “informado”, “integral”, entre tantas outras possibilidades. O pressuposto é, entretanto, sempre o mesmo: que existe algo como um núcleo essencial de subjetividade que pode ser pedagogicamente manipulado para fazer surgir o seu avatar crítico na figura do sujeito que vê a si próprio e à sociedade de forma inquestionavelmente transparente, adquirindo, no processo, a capacidade de contribuir para transformá-la. (TOMAZ TADEU, 2000, p. 13).

A realização do sujeito ideal da pedagogia crítica depende, igualmente, da aceitação de uma epistemologia realista pela qual se supõe a existência de um referente último e “objetivo” — “a” sociedade —, acessível apenas a uma ciência crítica da sociedade e, espera-se, ao sujeito plenamente realizado da pedagogia crítica. No quadro da chamada “virada lingüística”, torna-se altamente questionável continuar sustentando que exista uma coisa chamada “a” sociedade. (TOMAZ TADEU, 2000, p. 16).

O que é, portanto, o teórico crítico para Tomaz Tadeu? Um sujeito (ou máquina?) que acredita que a sociedade é única e unificada e que irá transportar para outras pessoas a tal consciência crítica, “iluminando” os outros com a criticidade “ideal” para transformar essa sociedade, sempre no singular. Como veremos posteriormente, é impensável imaginar teóricos críticos renomados como Michael Apple, Henri Giroux, Peter McLaren, ou até mesmo Paulo Freire, corroborarem essas premissas. Mas para Tomaz Tadeu (2000) todos aderem a essa “fórmula” e partem desses mesmos pressupostos, tal qual explicitado em citação anterior.

O autor, com alguma ironia, enquadra toda a teoria crítica, reafirmando a ideia de

fórmula que se encontra em crise, desacreditada. Ancorada na defesa de uma consciência crítica, Tomaz Tadeu (2000) afirma que tal visão é fruto de uma pretensão totalizante, insustentável nos dias atuais.

Esta rica e querida fórmula já não nos parece tão tranquila. Poucos acreditam, hoje, numa visão transparente da sociedade, a qual, para começar, supõe uma concepção da sociedade como *única e unificada*. Além disso, a soberana posição de uma “consciência crítica” baseia-se no pressuposto da existência de uma teoria total da sociedade que se torna insustentável num contexto no qual as metanarrativas de qualquer gênero são olhadas com profunda desconfiança. (TOMAZ TADEU, 2000, p. 13).

Percebe-se que há uma coerência na lógica do autor: se o sujeito é descentrado, inconsciente, fruto de efeitos discursivos e, portanto, quase que incapaz de intervenção em uma realidade, que por si só também é algo mais abstrato do que de fato concreto, é natural não haver nenhuma possibilidade de contribuir para a formação crítica de outra pessoa. O teórico crítico, para Tomaz Tadeu (2000), seria uma espécie de “super-herói crítico”, aquele que de modo imponente surge para transferir aos pobres mortais a dita “consciência crítica” que irá transformar a sociedade, no singular. Ao que parece, há nessa ideia um elemento de imposição e autoritarismo, à medida que esse sujeito seria o dono de uma verdade redentora e que, portanto, deveria ser transmitida aos outros.

A questão, então, não é defender a existência de um “super-herói crítico” capaz de tais feitos incríveis. Pelo contrário, e nesse sentido, partilhamos dessa impossibilidade. O estranhamento se dá na medida em que Tomaz Tadeu (2000) desloca para a teoria crítica, ou pedagogia crítica, tais premissas (fórmulas), como se essa vertente defendesse



a ideia cartesiana, de modo quase positivista, ou “bancário”, nos termos de Freire (2013), um sujeito que, diante de sua potência racional, iluminasse com sua crítica tudo e todos, transformando a realidade, como se a realidade não fosse um jogo de conflitos, de disputas, de ressignificações e de distintas concepções de mundo.

Procuraremos demonstrar que o autor desconsiderou os avanços teóricos desenvolvidos por autores da teoria crítica curricular ao longo dos anos, os quais atualmente encontram-se muito longe (se é que já estiveram próximos) de tais premissas atribuídas à vertente crítica.

Ao detalhar a quem está se referindo, Tomaz Tadeu (2000) explicita não só quem é este teórico crítico, mas também sua origem e sua inclinação para enxergar a sociedade como algo linear, exato, estando ele “apto a consertá-la”. Está aqui embutida toda a ideia de “super-herói crítico” que o autor tenta atribuir a tal vertente:

O sujeito crítico da pedagogia crítica é a réplica perfeita do sociólogo crítico da educação que, de sua posição soberana - livre dos constrangimentos que produzem a turvada compreensão da sociedade que têm os indivíduos comuns -, vê a sociedade como se vê um mecanismo de relógio, tornando-se apto, assim, a consertá-la. (TOMAZ TADEU, 2000, p. 12-13).

Aceitar tais analogias e relações feitas por Tomaz Tadeu (2000) é não só considerar que os teóricos críticos citados de fato defendem estas “fórmulas”, mas também tornar quase impossível um diálogo, alguma integração entre teoria crítica curricular e as vertentes pós-modernas e pós-estruturais. Acatar suas percepções também é afirmar a impossibilidade, a impotência perante a realidade. É sobrevalorizar o discurso e desvalorizar a possibilidade de interferência nas múltiplas

e complexas realidades. Amparar-se em tais premissas é condenar o sujeito e sua capacidade racional de intervenção, ainda que mínima. É matar o sujeito, sepultar qualquer utopia.

Vale resgatar, novamente, que Tomaz Tadeu (1993), no início da década 1990, tinha a mesma preocupação em relação aos “pós”: o de que a descrença total em um sujeito racional, unitário, poderia impossibilitar a crítica, a proposição e possíveis contribuições para a diminuição da opressão, sobretudo, no âmbito educacional. Pelo que se pôde notar, o autor não possui mais essa preocupação. O sujeito morreu, e da pedagogia crítica restaram “fantasmas”. Contudo, resgatamos aqui também os fantasmas do próprio autor que, décadas atrás, ousou defender um diálogo entre a vertente crítica e as vertentes pós-modernas e se preocupou com os excessos de discursos imobilizadores.

A questão que se coloca, portanto, é se existe possibilidade de um diálogo entre uma abordagem crítica e pós-moderna, no que tange ao currículo. Estaria a teoria crítica curricular ultrapassada pela concepção pós-moderna? Não teria mais nada a contribuir nesse sentido?

Em Tomaz Tadeu Silva temos duas respostas distintas a estas perguntas. No início da década de 1990, Tomaz Tadeu (1993) demonstrava, ao fazer um balanço a respeito do pós-modernismo, que o foco de suas narrativas locais, parciais, fragmentárias não deveria impedir uma percepção macro, não se poderia perder de vista a dimensão social e global. O autor se mostra ainda preocupado com certo excesso de teorizações a respeito do discurso e compreende que a celebração das diferenças, embora cruciais, corre o risco de obscurecer estruturas sociais concretas e seus impactos na vida das pessoas. Alerta também para o risco de uma descrença total no sujeito centrado moderno, que pode levar a uma

impotência que impossibilita qualquer transformação possível na estrutura educacional.

No entanto, passados alguns anos, Tomaz Tadeu mudou de ideia, como se pôde perceber na obra citada no início desse texto. Iremos nos ater mais detalhadamente nesse texto-discurso, ressaltando as críticas que o autor faz à teorização crítica, abandonando qualquer tentativa, que outrora havia feito, de uma possível combinação entre pós-modernismo e teoria crítica.

Rebatemos, neste texto, as duras críticas de Tomaz Tadeu à teoria crítica, problematizando suas conclusões e ressaltando não só as contribuições que tal vertente crítica ainda tem a oferecer à teoria curricular, mas, sobretudo, enfatizando que o autor não compreendeu com exatidão o desenvolvimento da teoria crítica, julgando-a de modo equivocado e estagnado. O autor a identifica como uma teoria que parece não ter avançado, desde os teóricos da reprodução das décadas de 1960 e 1970, e que ainda defende os mesmos pressupostos, o que de fato, não procede.

Encarar a teoria crítica do modo pelo qual o autor a concebeu é desconsiderar a pedagogia crítica de McLaren (1997), a pedagogia da possibilidade de Giroux (1997), os estudos educacionais críticos neomarxistas de Apple (2006), as contribuições de Paulo Freire, (para citar somente alguns) que em nada se relacionam com o modelo de teoria crítica que Tomaz Tadeu (2000) resolveu criticar em seu texto.

Reafirma-se aqui um estranhamento, ao inferirmos que o autor estacionou numa certa concepção crítica ortodoxa, determinista, que entende o sujeito de modo totalmente cartesiano e que pretende “formar a consciência crítica” de alguém, como se fosse portadora de uma verdade absoluta, crítica e transformadora. Certamente não é essa a vertente crítica dos teóricos mencionados acima.

É curioso observar a entrevista dada ao periódico "Currículo sem Fronteiras", dois anos mais tarde, quando perguntado sobre como avaliava o desenvolvimento da produção teórica sobre o currículo. O autor respondeu da seguinte maneira:

Toamaz Tadeu: É possível que eu tenha me alienado da produção atual na área da teoria curricular e, como consequência, o que vou dizer a seguir talvez possa ser creditado apenas à minha falta de informação. [...] Nos últimos tempos, tenho-me afastado bastante desse tipo de atividade, digamos, “pública”, retirando-me para o interior de minhas próprias elucubrações e preocupações intelectuais. Não por qualquer veleidade de autossuficiência, mas simplesmente como resultado de um processo pessoal de mudança intelectual. É dessa perspectiva relativamente isolada (ou solitária?) que digo que o campo da teoria curricular passa por uma fase de relativa estagnação. É claro que falo aqui apenas daquelas tendências situadas à esquerda do espectro político no campo da teorização educacional e curricular. (GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO, 2002, p. 6).

Conforme observado, o próprio autor justifica que anda um pouco “afastado”, o que talvez tenha ocasionado em certa “alienação” em relação à produção na área do currículo. Talvez isso justifique o porquê, dois anos antes, Silva (2000), em seu texto, tenha vociferado contra uma pedagogia crítica que não é merecedora dos ataques que recebeu.

### **Para uma outra concepção de teoria crítica do currículo**

Esta propalada crise da teoria crítica não é percepção exclusiva de Tomaz Tadeu (2000), pois Moreira (2010), Santos (2007) e Pacheco (2001) também se destinaram a analisar tal fenômeno. Analisaremos o trabalho

de Moreira (2010) por se relacionar de modo mais direto com a temática proposta.

Na perspectiva de Moreira (2010), não se pode tratar a teoria crítica de forma homogênea, pois, ao estudar suas raízes, o autor constata que há, pelo menos, duas grandes linhas que congregam uma concepção crítica curricular: a primeira, hegemônica até a década de 1980, permaneceu fiel às abordagens estruturais e caracteriza-se pelo neomarxismo. A segunda, mais notada a partir dos anos de 1990, “[...] incorpora contribuições de estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e do pensamento pós-modernos e pós-estrutural.” (MOREIRA, 2010, p. 97).

Ainda nessa análise, o autor apresenta quatro fases pelas quais a teoria crítica perpassou e que, embora não lineares, e sim híbridas, mas que ainda assim possibilitaram verificar mudanças de foco a partir de uma sofisticação teórica. Não é objetivo aqui debruçar sob todas essas fases, e sim, na última, que vai ao encontro da temática proposta.

A quarta fase do desenvolvimento da vertente crítica se inicia nos anos de 1990, a partir de questionamentos a respeito do neomarxismo predominante na década anterior. Tais críticas são oriundas justamente de vertentes pós-modernas e pós-estruturais, o que obriga a teoria crítica a revisitar-se, ponderar seus rumos e inevitavelmente absorver possíveis contribuições. O diálogo entre uma vertente crítica neomarxista, hegemônica na década de 1980, e as assertivas “pós” é controvertido e tenso, mas possível. Moreira (2010) chega a esboçar alguns teóricos que não conseguiam ver alguma possibilidade de integração entre estas duas correntes teóricas (ou entre esses dois discursos?), contudo ressalta que tal diálogo, (in)tenso, está na gênese da chamada “crise da teoria crítica”.

Giroux (1993) já alertara sobre a possibilidade desse diálogo, ressaltando que

a teoria crítica poderia aproveitar algumas percepções do pós-modernismo e pós-estruturalismo, porém sem perder de vista o compromisso com a justiça social, democracia, libertação e crítica às desigualdades. Todos esses valores “totalizantes”, em uma perspectiva excessivamente “pós”, acabam tornando-se fluidos, discursivos, quando não raramente ilusórios. O autor, portanto, defende que não se deve perder de vista a noção de totalidade, embora também não se deva desconsiderar a inserção da diferença dentro desse aspecto mais total:

Precisamos de teorias que expressem e articulem a diferença, mas precisamos também compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais. (GIROUX, 1993, p. 53).

Questionar, problematizar e desconfiar dos paradigmas da modernidade, para Giroux (1993) não só é saudável, como é crucial, para os teóricos críticos, sobretudo, na concepção de conhecimento que emana do ideário moderno. Um conhecimento permeado pelos valores essencialmente europeus, cristão, branco e masculino, que não raramente cria dicotomias entre o que é considerado legítimo, associado à cultura de elite, daquilo que é ilegítimo, popular. “Contestar o modernismo significa redesenhar e remapear a própria natureza de nossa geografia social, política e cultural.” (GIROUX, 1993, p. 42).

É nesse sentido que Giroux (1993, p. 42) argumenta que algumas contestações feitas pelo pós-modernismo e pós-estruturalismo são importantes “[...] porque promete desterritorializar e redesenhar as fronteiras políticas, sociais e culturais do modernismo, insistindo ao mesmo tempo numa política da diferença racial, étnica e de gênero.” O autor faz uma ressalva importante: a crítica



pós-moderna oferece saídas progressistas, mas também reacionárias, que, por isso mesmo, precisam ser examinadas com cautela, se caso deseja-se acolher criticamente algumas de suas contribuições.

A nosso ver, a grande contribuição de Giroux (1993) se dá no argumento de que a base de uma pedagogia crítica não necessita ser constituída a partir de uma escolha entre modernismo e pós-modernismo, ou estruturalismo e pós-estruturalismo. Giroux, amparado em Ernesto Laclau, defende que o pós-modernismo é uma modo diferente de modular temas e categorias da modernidade e não necessariamente significa uma brusca ruptura. Os dois discursos (moderno e pós-moderno), segundo o autor, fornecem elementos importantes aos educadores críticos:

[...] os ideais do projeto da modernidade que vinculam memória, agência e razão com a construção de uma esfera pública democrática precisam ser defendidos como parte de um discurso educacional crítico no interior das condições de existência do mundo pós-moderno e não em oposição a elas. (GIROUX, 1993, p. 43).

Em outras palavras, o que Giroux (1993) pretende é uma combinação entre aportes pós-modernos e concepções de uma teoria crítica (radical, nos termos do autor). Nesse sentido, o autor busca enfatizar o ataque pós-moderno às grandes narrativas, ou narrativas mestras. Ou, ainda, a crítica à noção de totalidade. Sendo assim, de certo modo, a crítica a essas grandes narrativas é importante, no sentido de tornar-nos atentos ao fato dessas narrativas correrem o risco de desaguar em asserções de verdades universais, que para Giroux (1993, p. 53) corresponderiam a “significados últimos”.

Mas não se pode rejeitar todas as noções de totalidade, caso contrário corre-se o risco de nos prendermos a particularismos,

que, para Giroux (1993, p. 53), não conseguem dar conta de explicar “como as muitas e diversas relações que constituem os sistemas sociais, políticos e globais mais amplos se inter-relacionam ou se determinam”. A combinação entre o discurso pós-moderno e o crítico necessita “[...] que a noção da totalidade seja adotada mais como um dispositivo heurístico do que como uma categoria ontológica.” (GIROUX, 1993, p. 53).

Necessitamos de teorias que articulem a diferença, o particular, mas também precisamos compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam, como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais. Giroux (1993) chega a sugerir, embora não desenvolva nem aprofunde o raciocínio, uma distinção importante, visando contrapor Lyotard. Trata-se da diferenciação entre narrativas mestras e grandes narrativas, geralmente tidas como sinônimos na visão de Lyotard (1984). Mas para Giroux (1993) são coisas distintas: as narrativas mestras possuem um viés totalizante e autoritário, pois tentam subordinar todo ponto de vista específico a uma teoria totalizante. O autor exemplifica essas narrativas mestras através do feminismo, de versões ortodoxas do marxismo e da concepção do filósofo Max Weber. No entanto, as grandes narrativas seriam aquelas que “[...] tentam contar uma Grande Estória, tais como o surgimento do capital, do patriarcado ou do sujeito colonial.” (GIROUX, 1993, p. 54).

Como dito, o autor não vai além nesses direcionamentos; contudo, eles parecem interessantes por encararem de modo dialético a questão da totalidade. Dentro dessa distinção, advoga-se em favor do não abandono de algumas grandes narrativas, porém, com o devido cuidado de não recorrermos a narrativas mestras para explicá-las. Em outras palavras, ser contra uma ortodoxia teórica que subordina toda explicação em sua matriz conceitual

não significa rejeitar grandes narrativas que abarcam um amplo conjunto de práticas da sociedade, da cultura.

Outra questão central que a teoria crítica curricular não pode abandonar é a importância da possibilidade de intervenção-atuação do sujeito, frente a sua realidade, seu mundo. Se por um lado, o sujeito racional, pleno, portador da crítica transformadora, é uma ilusão, por outro, a “morte” do sujeito, a impossibilidade de sua intervenção, seu total descentramento é um exagero, uma precipitação. Mas será por acaso?

A “morte” do sujeito, sua eliminação, sua total impossibilidade são combatidas também por Giroux (1993), já desde o início da década de 1990, desconfiado de que tal concepção, além de possivelmente despolitizada, ainda pode enfraquecer a possibilidade de grupos excluídos dos centros do poder de se afirmarem como agentes coletivos. Nas últimas décadas, com algumas vozes silenciadas tendo seus silêncios diminuídos, é estranho que se pretenda, em algumas correntes, “matar” o sujeito.

Quando justamente alguns marginais gritam por voz, quando estudos pós-coloniais querem fazer a sua própria teoria, quando o “outro” marginalizado pede por uma redefinição de seu posicionamento historicamente construído, surgem vertentes dispostas a “eliminar” o sujeito? Não seria ideologicamente suspeita essa morte prematura? Giroux (1993, p. 63) se posiciona: “[...] a morte do sujeito parece não apenas teoricamente prematura, mas também ideologicamente suspeita, uma vez que essa posição está sendo promovida principalmente por acadêmicos brancos, do sexo masculino, em universidades de elite.” Para Eagleton (2005), algumas versões pós-modernas, destinadas a eliminar o sujeito, devem ser questionadas, pois oferecem uma noção despolitizada e se recusam a tratar a subjetividade em termos históricos e políticos.

McLaren (1997) e Giroux (1993) analisam que o pós-modernismo (e também o pós-estruturalismo) oferece aos educadores alguns importantes *insights*, que podem ser aproveitados como parte de uma teoria mais ampla, ancorada em uma pedagogia crítica. Permite-lhes uma variedade de discursos que possibilitam questionar a dependência de certezas e verdades absolutas. Oferece ainda a incorporação do contingencial, do específico, do local, dentro de uma concepção pedagógica libertadora.

Ao currículo, o pós-modernismo complexifica as relações entre cultura, poder e conhecimento. Ao invés de celebrar as narrativas “dos mestres”, o pós-modernismo questiona algumas certezas e verdades paradigmáticas, desnudando como essas assertivas, a bem da verdade, relacionam-se também com formas particulares de e visões específicas de mundo, travestidas de universalismo. Em uma passagem esclarecedora, Giroux (1993) elabora a síntese que busca, entre assertivas críticas e pós-modernas:

A ênfase pós-moderna na rejeição de formas de conhecimento e pedagogia que venham envolvidas no discurso legitimador do sagrado e do consagrado, sua rejeição da razão universal como um fundamento para as questões humanas, sua asserção de que todas as narrativas são parciais, e seu apelo para que se realize uma leitura crítica de todos os textos científicos culturais e sociais como construções históricas e políticas, fornecem as bases pedagógicas para radicalizar as possibilidades emancipatórias do ensino como parte de uma luta mais ampla pela vida pública democrática e pela cidadania crítica. (GIROUX, 1993, p. 65).

Moreira (2010) salienta que um teórico fundamental no neomarxismo dos anos de 1980, Michael Apple, também absorveu contribuições “pós”, sem abrir mão de sua

fidelização à teoria crítica. Apple (2002), ao observar que a pedagogia crítica nos últimos tempos recebeu influência de acepções pós-modernas, ressaltou que embora tenha sido:

[...] muito útil na reconceitualização do campo e suas políticas, isso também expôs o discurso à crítica de ter-se tornado muito teórico, abstrato, esotérico e sem ligação com os conflitos e lutas em que professores, estudantes e ativistas atuam. (APPLE, 2002, p. 137).

O autor embasa-se ainda Henry Giroux, ao comentar sobre a defesa de que a pedagogia crítica absorva as contribuições de discursos pós-modernos. Acerca de tal questão, Apple (2002) tece ainda o seguinte comentário:

Henry Giroux (1992) e outros defenderam tais discursos como necessários na pedagogia crítica, pois para se reconstruir o mundo deve-se primeiro aprender a falar uma nova linguagem e “novas idéias requerem novos termos”. Sem dúvida isso é correto. Na verdade, essa foi a posição que conscientemente adotei quando apresentei as teorias de Gramsci e Habermas pela primeira vez na educação, no início da década de 1970. (APPLE, 2002, p. 137)

Moreira (2010, p. 106) analisa que Michael Apple, embora reconheça que a categoria de classe social não dá mais conta de abarcar toda a complexidade da sociedade, por outro lado, “[...] recusa também a visão do mundo como um texto, capaz tanto de secundarizar a materialidade da realidade social, [...] como de estimular a equivocada crença de que mudanças no discurso provocam mudanças sociais.” Moreira (2010) sintetiza claramente o diálogo proposto por Michael Apple, na tentativa de integrar algo da teoria crítica, com elementos pós-estruturais e tece elogios a esta iniciativa:

Entretanto, em recente estudo, Apple associa elementos de análises neogramscianas

com elementos de análises pós-estruturais, com o objetivo de demonstrar como as primeiras - com seu foco no Estado, na formação de blocos hegemônicos, em novas alianças sociais e na produção de consentimento - e as últimas - com seu foco no local - [...] podem ser empregadas criativamente no exame de políticas educacionais (APPLE, 1995). O esforço é alentador, por: (a) oxigenar interpretações mais ortodoxas, sem que ao mesmo tempo adesões apressadas se façam sentir, e (b) procurar combinar abstrações teóricas e o mundo real. (MOREIRA, 2010, p. 106).

Tanto Michael Apple, como também, sobremaneira, Henri Giroux e Peter McLaren, são influenciados por um teórico da pedagogia crítica, que, embora não seja especificamente do campo curricular, sua obra permeia em diversos âmbitos, questões centrais ao currículo. Trata-se de Paulo Freire<sup>2</sup>. Se há um teórico crítico que passa ao largo das conclusões tiradas por Tomaz Tadeu (2000) de que os teóricos da pedagogia crítica são adeptos da necessidade de formar a consciência crítica do sujeito, este é, sem dúvida, Paulo Freire, sobretudo, tomando por base a dimensão dialógica em sua obra.

A dialogicidade, conforme aponta Freire (1996), se fundamenta sob a percepção de que os sujeitos são atores de sua própria história e não vítimas de um determinismo fatalista que os condiciona na existência. No entanto, Freire (2013) defende que este sujeito está em constante processo de busca por ser mais, ou seja, compreende o ser humano

<sup>2</sup> Para maior aprofundamento sobre a contribuição de Paulo Freire à teoria curricular, ver os seguintes artigos: SCOCUGLIA, A. C. As reflexões curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 6, p. 81-92, 2005.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista brasileira Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, 2009.

como uma espécie de vir-a-ser, jamais descolado de sua realidade e nunca ancorado em uma completude. Perceber a existência humana na perspectiva de ser mais é reconhecer o sujeito sempre em movimento, inconcluso, incompleto, historicamente inacabado.

Nesse sentido, o diálogo pressupõe a interação entre sujeitos que crescem a partir de suas diferenças, sobretudo, no respeito a elas, sempre em uma relação horizontal e jamais em uma transmissão de um para o outro, e sim de um com o outro. O diálogo pressupõe troca e uma busca por algo. Demanda abrir-se para o mundo, reconhecendo nossa posição de não saber sobre tudo, de inacabamento perante o mundo. Pretender “formar” alguém, transmitir a um outro determinada “consciência crítica”, para Freire (2013, p. 29), é justamente o antidiálogo, a domesticação do sujeito, “[...] é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio.”

Conforme Moreira salienta (2010), renomados autores críticos (Apple, Giroux, McLaren, Freire), que na década de 1980 notabilizaram-se, não se isentaram de reexaminar-se, indo além de suas análises iniciais, estendendo-as, incluindo algumas contribuições de vertentes pós-modernas, sem, no entanto, abandonar seus compromissos com a teorização crítica, muito embora o grau de absorção dessa contribuição não tenha sido igual para todos. Mas, certamente, nenhum destes estudiosos defende as concepções abordadas por Tomaz Tadeu (2000) no que ele concebeu como teoria crítica.

É neste sentido que defendemos certa estagnação do autor a uma concepção ortodoxa de teoria crítica, que desconsidera os avanços teóricos desses autores. Parece-nos que a única ortodoxia aqui presente é na própria crítica homogeneizante de Tomaz Tadeu (2000) a uma concepção que, além de heterogênea, não parou no tempo, desenvolveu-se

e absorveu novas análises, mas que não abre mão de defender algumas premissas “totais”. Como afirma Moreira (2010, p. 107), apesar da propalada crise, a teoria curricular crítica incluiu novos aportes teóricos, “[...] o que sugere que o diálogo entre *neos* e pós, apesar das dificuldades que levanta, pode também ser proveitoso.”

## Considerações finais

É importante ressaltar a centralidade de Tomaz Tadeu Silva na teoria curricular brasileira. É inegável sua contribuição para os estudos curriculares, tanto na divulgação de vertentes teóricas quanto na produção de obras que serviram de referência a todos que buscam conhecimentos da área curricular. De modo algum foi intenção deste trabalho questionar a relevância deste autor para as discussões do currículo, e sim problematizar suas afirmações especificamente na obra supracitada.

Evidente que o diálogo entre as vertentes críticas e as pós-modernas não é simples e, muitas vezes, acarreta em impasses teóricos e necessidade de se fazer escolha. Porém é inegável que ambas as correntes podem conversar, ressaltando-se as contribuições de cada uma.

Não se deve jamais homogeneizar tanto a teoria crítica, quanto o pós-modernismo, para que não se corra o risco de reduzir a pluralidade de abordagens inseridas dentro dessas duas grandes correntes. Tomaz Tadeu (2000), ao homogeneizar a teoria crítica curricular, acabou por desconsiderar não só suas contribuições para o campo do currículo, mas por creditar a ela fundamentos que muitos de seus principais teóricos de fato não defenderam.

A pós-modernidade, em sua multiplicidade, trouxe contribuições à vertente crítica, sobretudo no que tange à inserção de categorias pouco discutidas na teorização crítica,

obrigando-a a repensar-se e a ressignificar-se. Contudo, seus excessos podem paralisar a potencialidade do sujeito de intervenção, ainda que mínima, em sua realidade. Podem representar a desesperança, o desencanto, a inércia, retirando do sujeito a utopia.

Desse modo, embasamos em Moreira (1997, p. 25) a análise derradeira que sintetiza precisamente a necessidade de não nos esquecermos da importância de uma teorização crítica curricular:

A despeito da desconfiança do pós-modernismo em relação ao pensamento utópico, vejo a utopia como necessariamente constitutiva do ato educativo. Defendo, por conseguinte, a presença de uma perspectiva utópica nas análises e propostas de currículo informadas pela tentativa de integrar os ideais da modernidade e as categorias pós-modernas. Se ainda se pretende a educação a favor de um mundo social mais justo, é preciso orientar o trabalho pedagógico com base em uma visão de futuro, em uma perspectiva utópica que desafie os limites do estabelecido, que afrente o real, que esboce um novo horizonte de possibilidades. (MOREIRA, 1997, p. 25).

## Referências

- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- \_\_\_\_\_. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 107-142, jul. 2002.
- EAGLETON, T. **Depois da teoria** – um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, S. Conferências introdutórias sobre Psicanálise (1916-1917) In:\_\_\_\_\_. **Conferências introdutórias sobre Psicanálise** (Parte III). ESB Vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1977. p. 289-439.
- GANDIN, L. A.; PARASKEVA, J. M.; HYPOLITO, Á. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 2, n. 1, p.5-14, jan./jun. 2002.
- GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1993.
- LOPES, A. R. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, nº 39, p.7-23, 2013.
- LYOTARD, J. -F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.
- MACEDO, E. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 436-450, 2013.
- \_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- MCLAREN, P. **A vida nas escolas**. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



\_\_\_\_\_. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 9-40.

MOREIRA, A. F. B. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. In: PARAISO, M. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 95-117.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 49-71, 2001.

PARAÍSO, M. A. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

PEREIRA, T. V. Currículo como teia de significados. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n.27, p. 161-176, jan./abr. 2012.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, L. L. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, n.1, p. 291-306, jun. 2007.

SILVA, M. A. Currículo para além da pós-modernidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: < <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT12-2444--Int.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In:\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

# FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A TENSÃO ENTRE OS VALORES DA PROFISSÃO E OS VALORES DO MERCADO

## TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTERNALIZATION OF EDUCATIONAL POLICIES: THE TENSION BETWEEN THE VALUES OF THE PROFESSION AND MARKET VALUES

### LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: LA TENSIÓN ENTRE LOS VALORES DE LA PROFESIÓN Y LOS VALORES DEL MERCADO

Altair Alberto Fávero\*  
Evandro Consaltér\*\*

**Resumo:** A internacionalização das políticas educacionais tem acarretado um fenômeno antagônico entre duas formas de conceber o processo educativo, ocasionando uma tensão entre o valor da profissão e o valor do mercado. De um lado, sobrepõem-se as necessidades das escolas, dos alunos e da comunidade. A educação, nesses termos, é entendida de caráter comum, com acesso aberto e inclusão social, com ênfase sobre a atribuição de recursos àqueles com maiores necessidades de aprendizagem. Do outro lado, atendendo aos interesses de órgãos como FMI, OCDE e Banco Mundial, prioriza-se a performance individual das escolas e dos alunos, com mecanismos de seleção e exclusão, visando atrair clientes, atingir metas, com privilégio de recursos àqueles considerados mais aptos. Diante desse contexto, emergem de forma acentuada projetos de formação “facilitada”, em curto prazo, de venda de pacotes formativos, de trabalhadores que atuam como *freelance*, como consultores em educação, agindo no intuito de potencializar resultados e qualificar indicadores externos, que funcionariam, em tese, como indicativos de qualidade. Além de acarretar a perda de sentido e de identidade da profissão, esse processo também pode representar prejuízos de ordem qualitativa e quantitativa à educação e às políticas de formação de professores.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Internacionalização. Identidade e formação docente.

**Abstract:** The internationalization of educational policies has entailed an antagonistic phenomenon between two ways of conceiving the educational process, causing a tension between the value of the profession and the value of the market. On the one hand, overlap the needs of schools, students and the community. In these terms, education is understood as a common character with open access and social inclusion, with an emphasis on the allocation of resources to those with the greatest learning needs. On the other hand, in the interests of bodies such as the IMF, OECD and World Bank, the individual

---

\* Pós-Doutor (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Professor e pesquisador no Curso de Filosofia, no Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo, UPF. E-mail: altairfaverov@gmail.com

\*\* Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade da Associação Brasileira de Educação, FABE, na cidade de Marau/RS. E-mail: evandroconsalter@gmail.com

performance of schools and students is prioritized, with selection and exclusion mechanisms, aimed at attracting clients, achieving goals, and privileging resources to those considered more suitable. In this context, emerge sharply training projects “facilitated”, in the short term of sales of training packages, of workers who act as freelancers, as consultants in education, acting in order to potentiate results and qualify external indicators, which would theoretically work as indicators of quality. Besides causing loss of meaning and identity of the profession, this process can also represent losses of qualitative and quantitative education and teacher training policies.

**Keywords:** Educational policies. Internationalization. Teacher identity and teacher education.

**Resumen:** La internacionalización de las políticas educativas ha provocado un fenómeno antagónico entre dos formas de concebir el proceso educativo, causando tensión entre el valor de la profesión y el valor de mercado. Por un lado, se superponen las necesidades de las escuelas, los estudiantes y la comunidad. La educación en estos términos, se entiende en el carácter común, con acceso abierto y la inclusión social, con énfasis en la asignación de recursos aquellos con mayor necesidades de aprendizaje. Por otra parte, teniendo en cuenta los intereses de organismos como el FMI, OCDE y el Banco Mundial, se prioriza la actuación individual de las escuelas y estudiantes, con mecanismos de selección y exclusión, con el objetivo de atraer clientes, alcanzar metas, con el privilegio de recursos aquellos que se consideren más aptos. Ante este contexto, emergen de forma acentuada proyectos de formación “facilitada” en corto plazo, de venta de paquetes de formación, de trabajadores que actúan como *freelance*, como consultores en educación, actuando con el fin potenciar los resultados y calificar los indicadores externos, que funcionaría en teoría, como indicativo de la calidad. Además de causar la pérdida de sentido y la identidad de la profesión, este proceso también puede representar pérdida del orden cualitativa y cuantitativa a la educación y las políticas de formación del profesorado.

**Palabras claves:** Políticas educativas. Internacionalización. Identidad y formación del profesorado.

## Introdução

A internacionalização das políticas educacionais, através do financiamento competitivo e contratual da educação, com foco em resultados, tem acarretado um fenômeno antagônico entre duas formas de conceber o processo educativo, ocasionando uma tensão entre o valor da profissão e o valor do mercado. Dessa forma, apresentamos neste estudo uma abordagem analítica bibliográfica sobre esse fato, apontando os seus reflexos especificamente sobre as políticas de formação de professores.

Primeiramente, trataremos de abordar esse processo a partir do que Ball e Youdell (2007) definem como “valores da profissão”. Ou seja, de uma educação pautada pelas características dos alunos e da comunidade, de caráter comum e de acesso aberto, com

inclusão social e ênfase sobre a atribuição de recursos àqueles com maiores necessidades de aprendizagem. Essa forma de pensar a escola e a atividade docente também compreende a cooperação entre as escolas e os alunos, onde as avaliações de desempenho sejam pautadas pelas qualidades acadêmicas e sociais e a educação de todas as crianças é considerada intrinsecamente de valor igual.

Em seguida, fazendo o contraponto a essa forma de pensar a educação, debatemos o lado oposto desse processo dual, o qual Ball e Youdell (2007) definem como “valores do mercado”. Agora, os processos de cooperação entre alunos e escolas perdem espaço para a performance individual de ambos, pela diferenciação e hierarquia, acompanhadas de processos de seleção e exclusão, atendendo aos interesses de órgãos externos tais como FMI, OCDE e Banco Mundial. Nesse viés,



prioriza-se a atribuição de recursos àqueles considerados mais aptos. Estabelecem-se processos de competição e as avaliações são restritas ao critério de mérito, com base na contribuição dos indicadores externos de desempenho e a educação das crianças é avaliada com base nos custos e resultados.

Diante desse contexto, onde impera a necessidade de atingir resultados satisfatórios e em curto prazo, emergem de forma acentuada projetos de formação “facilitada”, de venda de pacotes formativos, de trabalhadores que atuam como *freelance*, como consultores em educação, agindo no intuito de potencializar resultados e qualificar indicadores externos, que funcionariam, em tese, como indicativos de qualidade. Esses eventos, típicos de um processo de mercantilização de eventos formativos, correspondem a uma concepção de manipulação, de implementação de cursos curtos e rápidos, de palestras e encontros esporádicos como alternativa para a consolidação de um maior grau de aptidão para atingir determinados resultados.

Assim, trataremos de abordar no decorrer deste estudo os reflexos desse tensionamento sobre o processo de formação de professores. Acreditamos que a organização das práticas formativas associada às condições de trabalho, aos termos e espécies dos contratos e salários dos professores, a natureza das atividades e a forma como vivem suas vidas profissionais podem influenciar na consolidação ou na verdadeira desprofissionalização. (AKKARI, 2011). Esse processo, além de acarretar a perda de sentido e de identidade da profissão docente, pode acarretar prejuízos de ordem quantitativa e qualitativa ao processo educativo.

## **Formação docente no contexto dos valores da profissão**

A compreensão de uma profissão pautada por um ideal de caráter comum, que compreende a educação de todas as crianças intrinsecamente de valor igual, caracteriza o conjunto de valores que definem a profissão docente em seu sentido mais antagônico aos anseios do mercado, os quais abordaremos na próxima seção. No contexto dos valores da profissão, privilegia-se a atribuição de recursos àqueles com maiores necessidades de aprendizagem, pois, de acordo com Ball e Youdell (2007), o exercício docente deve ser agente mediador da cooperação entre as escolas, os alunos e a comunidade, com acesso aberto, promovendo a inclusão social.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) considera que a profissão docente entendida como ferramenta para o exercício de uma educação de caráter comum, a partir das necessidades de alunos e comunidade, tem como pressuposto práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas. Dessa forma, contribuiriam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Considerando esses fatores, Pimenta (2008) destaca a possibilidade da construção de uma identidade profissional do professor. Uma identidade que se constrói a partir da significação social da profissão e da constante revisão desses significados, os quais podem ser mutáveis com a passagem do tempo ou permanecerem consagrados como práticas culturalmente significativas.

Essa identidade está estreitamente ligada ao “eu” pessoal de cada professor, como sua história de vida, suas angústias, suas experiências, seus desejos e sua forma de ver o mundo fazem parte dessa construção.

Decorrente dessas particularidades, Pimenta (2008) elenca três saberes da docência como elementos constitutivos da identidade profissional dos professores: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. A mobilização desses três saberes seria responsável, segundo a autora, pela construção de uma identidade da profissão docente, pautada, como também apontam Ball e Youdell (2007), nos valores e na representação social da profissão.

Sobre os saberes da docência elencados por Pimenta (2008), quanto ao primeiro deles, ou seja, os *saberes da experiência*, considera que todos os professores, em um determinado período de suas vidas passaram pela escola como alunos e, dessa forma, guardam lembranças desses tempos em relação aos seus professores, seus colegas e a diferentes escolas. Além disso, outros, já tiveram a oportunidade de estarem nas salas de aula como professores em virtude de um magistério ou de um curso técnico que lhes concedeu a oportunidade de ministrarem determinados conteúdos específicos. Neste caso, o desafio dos cursos de formação inicial é, portanto, fazer com que esses profissionais construam sua própria identidade profissional e superem o olhar sobre a docência, sobre o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno e passem a vislumbrar do ponto de vista de ser professor.

Esse desafio da formação inicial materializa-se, principalmente, no momento da inserção do professor iniciante no mercado de trabalho. A sua compreensão sobre os valores da profissão poderá definir, entre duas dimensões, por qual orientará o exercício da docência. Akkari (2011) define essas duas dimensões a partir da compreensão de que uma trata a inserção no mercado de trabalho como busca por uma profissão e a outra como fase de entrada na profissão docente ou primeira fase da carreira docente.

A primeira delas inicia no final da graduação e terminaria com a obtenção de um primeiro emprego estável ou permanente. A segunda dimensão se efetivaria, conforme as próprias palavras de Akkari (2011, p. 116), “[...] no momento em que o jovem professor aprende a dominar o seu trabalho, a descobrir os seus próprios recursos e limites, a construir uma bagagem de saberes e habilidades a partir da experiência da profissão docente.” Nesta segunda dimensão, diferentemente da anterior, a ênfase fica muito mais sobre a aprendizagem do trabalho e a formação a partir do trabalho do que sobre a procura por um primeiro emprego.

Retomando os saberes da profissão abordados por Pimenta (2008), a segunda categoria nominada pela autora diz respeito aos *saberes do conhecimento*. Estes fazem referência ao mundo de informações em que estudantes de graduação de cursos de licenciatura são submetidos. A dúvida que paira sobre os futuros profissionais é o que e como lidar exatamente com esse conhecimento. Em decorrência de uma formação inicial com falhas pedagógicas, Esteve (2004) considera que alguns modelos de formação têm criado uma identidade profissional falsa nos futuros professores. Esses profissionais chegam a se imaginar profissionalmente trabalhando como historiadores ou químicos, quando, na realidade, trabalharão profissionalmente como professores de história ou de química.

É dessa preocupação de uma formação pedagógica do profissional da educação que deriva a terceira categoria elencada por Pimenta (2008), que diz respeito exatamente aos *saberes pedagógicos*. Estes, segundo a autora, revelam a necessidade desses profissionais incorporarem à sua bagagem formativa não apenas conhecimentos específicos, mas também saberes pedagógicos e didáticos. Na história dos cursos de formação de professores, como já visto, esses saberes têm

sido trabalhados de forma isolada e distinta. Na história da educação, sobressaem-se destaques sobre os saberes científicos e saberes técnicos, porém, ao passo que a escola configura-se como uma instituição não estática, assim como mudam as características sociais, o fazer pedagógico também deve ser ponto de análise e reflexão.

Diante deste contexto, Akkari (2011) vê que as políticas educacionais, cada vez mais preocupadas com essa fase de inserção do futuro profissional, acabam elaborando estratégias para identificar e suprir essas lacunas deixadas na formação inicial. Entre estas estratégias, o autor destaca a diminuição de carga horária, projetos de formação continuada e um acompanhamento pelos pares, por exemplo.

É também nesse sentido que Akkari (2011) considera que a formação inicial dos professores pode assumir formas muito diferenciadas quanto a sua duração, prioridades e lugar da prática. Assim, o autor aponta dois modelos que considera mais latentes em relação à organização da formação. O primeiro deles, intitulado de *formação simultânea*, compreenderia um foco disciplinar, didático, pedagógico e profissional. Já o segundo, denominado de *formação sucessiva*, teria o foco disciplinar na universidade e, posteriormente, o foco didático, profissional e pedagógico, ocorrendo simultaneamente com o já exercício da profissão.

Por sua vez, esse professor já inserido no mercado de trabalho também é capaz de produzir o seu próprio conhecimento, por meio da investigação da ação, da prática e do fazer cotidiano, em que se revelam as contingências, complexidades e problemas que devem ser enfrentados, abrindo espaço para a reflexão e a criatividade. Para Fávero e Tonieto (2010, p. 70), esse processo de construção é característico do professor prático-reflexivo,

que vê nos momentos de formação, sejam eles cursos, palestras, pós-graduações, grupos de estudo, seminários e trabalhos em sala de aula, referenciais para compreender o agir pedagógico, uma vez que é da reflexão sobre a prática que brotam os elementos criativos da crítica e da mudança.

Nessa direção proposta por Fávero e Tonieto (2010), a constituição de uma identidade profissional de professores como profissional prático reflexivo e não como um técnico especializado, tanto na visão de Pimenta (2008), Nóvoa (1992) e Akkari (2011), configura-se como elemento fundamental para se alcançar uma melhor qualidade profissional a partir dos cursos de formação inicial. Dessa forma, os saberes do conhecimento constituiriam uma profissão pautada por valores da docência que contemplariam ao mesmo tempo os saberes disciplinares e pedagógicos, tendo em vista uma educação de caráter comum e a cooperação entre escolas, alunos e comunidades.

Essa concepção vai ao encontro do que Nóvoa (1992) defende como práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas. Como já abordamos anteriormente, Nóvoa (1992) compreende que essa formação contribui para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Ao contrário, as práticas de formação continuada organizadas em torno dos professores de forma individual podem ser úteis sim para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, porém, favorecem o isolamento, a individualidade e reforçam uma imagem de professores como transmissores de um saber produzido na exterioridade da profissão docente.

É nesse caminho da individualidade e da exterioridade da profissão que atua outro conjunto de valores, os valores do mercado,

responsáveis pelo tensionamento com os valores da profissão, historicamente e socialmente constituídos, como ora exposto. É sobre essa segunda categoria que passaremos a analisar na próxima seção.

### **Formação docente no contexto dos valores do mercado**

A formação de professores, inevitavelmente, tem sido afetada nos últimos anos pelo processo de internacionalização das políticas educacionais. Esse processo tem gerado novas formas de regulação dessas políticas e, conseqüentemente, atribuído novos valores sobre a profissão docente, como, por exemplo, e de forma muito acentuada, os valores do mercado.

Se antes - no contexto dos valores da profissão - a compreensão da docência era pautada por um ideal de caráter comum, com uma concepção de educação para todas as crianças intrinsecamente de valor igual, agora abre-se espaço para a performance individual das escolas e dos alunos, para processos de diferenciação e hierarquias, de canalização, seleção e exclusão. Além disso, a educação no contexto do mercado objetiva atrair clientes, ocasionais e regulares, com ênfase sobre a atribuição de recursos àqueles considerados mais aptos. As avaliações são restritas do mérito, com base na contribuição dos indicadores de desempenho e a educação das crianças é avaliada com base nos custos e resultados. (BALL; YOUDELL, 2007, p. 47).

Essa concepção de educação pautada em resultados e metas abre espaço para uma acentuada projeção de modelos de formação “facilitada”, de venda de pacotes formativos, de trabalhadores que atuam como *freelance*, como consultores em educação. Esses profissionais orientam sua prática no intuito de potencializar resultados e qualificar indicadores

externos, que funcionariam, em tese, como indicativos de qualidade diante dos processos de internacionalização da educação.

Entendemos que esses processos são acentuados ou mediados pela privatização da educação, diante da incapacidade do estado acompanhar e atingir números e metas estipuladas pela internacionalização das políticas educacionais. Dessa forma, é importante a compreensão das diferentes formas em que a privatização desse setor pode apresentar-se. Conforme Akkari (2011), a privatização da educação pode ser parcial ou total. Geralmente aparece de forma camuflada, o que acaba gerando uma indefinição entre as fronteiras do público e do privado. O autor cita algumas formas de perpetuação do setor privado sobre o público, destacando entre elas o patrocínio de escolas públicas pelo setor privado; utilização de livros didáticos ou softwares desenvolvidos pelo setor privado; taxas de matrículas nas escolas públicas e expansão de aulas particulares para estudantes de escolas públicas Akkari (2011, p. 54).

Esses indicativos apontados por Akkari (2011) interferem diretamente na forma de atuação do professor, e principalmente no seu processo formativo. Recorrendo a Ball e Youdell (2007), pode-se afirmar que a tendência da privatização modifica a forma como os professores são preparados, a natureza do desenvolvimento, os termos e as condições dos contratos e salários, a natureza das atividades cotidianas dos professores e a própria maneira como eles vivem suas vidas profissionais.

Diante desse novo contexto, Akkari (2011) considera que a redução de gastos com o ensino público e o aumento da pressão sobre os professores para prestarem conta de suas ações pedagógicas são exemplos dos impactos da internacionalização das políticas educacionais. Da obrigação de mostrar resultados e atingir metas, surge mais um efeito

da internacionalização sobre os processos de formação de professores: a venda de pacotes formativos que atendem as necessidades dos docentes diante das demandas do mercado.

Esses pacotes vendem a ideia de habilitar os professores para atingir determinados resultados estipulados pela escola, pelo governo ou pelos órgãos reguladores internacionais. Geralmente, desconsideram a historicidade da escola, dos seus alunos e da própria trajetória profissional dos professores, uma vez que são orientados pelos valores do mercado e não pelos da profissão docente.

Para Bittencourt (2014, p. 250), nesse cenário, “[...] a relação pedagógica entre professor e aluno se converte em uma relação comercial, na qual o docente se encontra na obrigação de tal como um vendedor de conhecimento, a satisfazer todos os caprichos de seu cliente.” Dessa forma, o autor considera que o próprio processo de ensino flexibiliza-se e se torna cada vez menos exigente intelectualmente. Além disso, com atividades cognitivas cada vez mais superficiais, visa modelar o estudante para um mercado de trabalho que exige a supressão da identificação existencial com seu ofício.

Esse contexto narrado por Bittencourt (2014), conforme o próprio autor, coloca o professor numa perspectiva condicionada pelos interesses do mercado.

O professor se encontra cada vez mais acuada em suas atividades profissionais, tomando-se uma espécie de servidor incondicional dos desejos imbecilizantes de uma estrutura socioeconômica que identifica no sistema educacional apenas um veículo para legitimação dos interesses das classes detentoras do poder de consumo de bens materiais e de diplomas que permitam sua inserção facilitada no mercado de trabalho. (BITTENCOURT, 2014, p. 260).

A constante retórica de uma profissão docente voltada aos interesses do mercado, conforme já expomos, acentua o processo de venda de pacotes formativos que atendem as necessidades dos docentes diante dessa realidade. No entanto, há de se considerar que esses “produtos” nem sempre têm por princípio a formação. Fávero e Esquinsani (2011), após a análise de oito eventos educacionais realizados no estado do Rio Grande do Sul, observaram um exacerbado apelo mercantilista do processo de formação docente continuada e, também, um esvaziamento da teoria como suporte epistêmico na sua efetivação.

Diante da venda de pacotes formativos, materializados em “momentos de formação”, Nóvoa (1992) considera também que a separação entre pesquisadores que oferecem sua produção e professores na condição de consumidores, pouco ou nada acrescentam na reflexão ou proposição de novas práticas de ensino. Para Nóvoa (1992), deve existir um espaço fundamental de negociação, de conversa, de diálogo que, na verdade, estaria construindo os elos de significação pretendidos. Sem essa prerrogativa, a formação isolada e descontextualizada se restringe a um modelo sistemático, desprovido de qualquer intenção humanizadora e transformadora da realidade social em que professores e alunos estão inseridos.

Esses modelos de formação e a adoção políticas centradas nos valores do mercado, geralmente apoiam-se na justificativa de que o mercado é um mecanismo para a oferta da educação mais eficaz, ágil e eficiente. Além disso, seria possuidor de um conjunto de valores morais positivos por si mesmo, como o esforço, a austeridade, a autoconfiança e a independência. Ball (2001) afirma que essa perspectiva deixa muito claro o mercado como uma força transformadora, que carrega e dissemina os seus próprios valores.



Esse contexto atinge todos os atores do processo educativo, como famílias, crianças e professores, passando a exigir que a escola assuma novos tipos de preocupações extrínsecas e, por consequência, reconfigure e revalorize o significado da educação. Para Ball (2001, p. 108) o valor do mercado “[...] cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados.”

Esse modelo, típico das economias de mercado livre, sustenta os valores do mercado a partir da premissa de que a competição é um evento natural da condição humana. Todavia, Ball (2001) alerta para os prejuízos que essa visão pode acarretar a vida escolar dos estudantes, uma vez que o sistema coloca como prioridade indicadores como os custos e não os interesses e necessidades dos alunos.

Creio que “instituições de mercado em vez de proverem as estruturas para inclinações naturais, na verdade produzem as condições nas quais a mentalidade pode florescer”. No contexto deste novo ambiente moral, o/a estudante é cada vez mais mercantilizado. Cada estudante é posicionado/a e avaliado/a de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma “economia do valor do/a estudante”. Nos sistemas onde o recrutamento está diretamente relacionado ao financiamento e indicadores do desempenho são publicados como “informações do mercado”, os “custos” educacionais e da reputação do/a estudante, e não os seus interesses e necessidades, passam a ser centrais na resposta dos “produtores” aos que exercem o seu direito de escolha. Isto ocorre também onde a exclusividade é um aspecto central na posição do mercado escolar. (BALL, 2001, p. 108).

Pensar a formação de professores a partir dos valores do mercado requer a compreensão de que, nesse contexto, as dinâmicas de escolha e da competição acabam por produzir um novo “currículo oculto”. Para Ball (2001, p. 108), “[...] o conceito e o propósito da educação, a natureza das relações sociais da escolarização, as relações professor/estudante, professor/pais, estudante/estudante são todas desafiadas pelas forças e micro práticas do mercado.”

Se antes, a profissão docente era pautada por um conjunto de valores éticos historicamente constituídos acerca da atividade, agora, conforme Akkari (2011) a docência é vigiada pelo olhar atendo de investidores que veem a escola como o grande mercado do século XXI. Essa nova visão, como analisamos, vem perpetrando cada vez mais suas diretrizes sobre a função da escola e do professor. Diante desse contexto, Akkari (2011) considera que a educação pública se encontra na interseção de dois direitos legítimos, mas não necessariamente conciliáveis. Um, que dá o direito de toda a sociedade democrática prover às futuras gerações conhecimentos e valores comuns. O outro, que prevê o direito das famílias decidirem sobre quais influências seus filhos serão expostos.

Porém, esses dois direitos tornam-se inconciliáveis quando o papel do estado se resigna frente às investidas do mercado em situações em que as condições socioeconômicas da população são realidades muito discrepantes, realidade de países emergentes como o Brasil. Nesse caso, a tendência mercadológica da educação pode acarretar sérios problemas se não acompanhada de uma força reguladora capaz de garantir o acesso a uma educação de qualidade a toda população. Ao invés de configurar-se como sinônimo de competição e desenvolvimento, retórica defendida pelos empresários da educação, contribui para o aumento e afirmação das desigualdades sociais.

Com um estado reduzido e uma educação descentralizada, ignoram-se as características regionais em detrimento dos interesses corporativos das empresas da educação. Por sua vez, com uma insuficiência de recursos, estados e municípios não conseguem assegurar o seu pleno papel na educação. (AKKARI, 2011, p.44). Dessa forma, entende-se que os valores do mercado orientam a formação de professores para atingirem metas, resultados e objetivos, geralmente postos por organismos multinacionais e inobservantes das peculiaridades locais e das verdadeiras necessidades da população. A educação e a docência tornam-se então não mais pautadas pela sua historicidade e valores da profissão, mas sim pelas normas e arranjos econômicos, políticos e comerciais firmados pelos seus novos gestores.

## Considerações finais

No contexto da internacionalização das políticas educativas, sob os efeitos da globalização e da privatização da educação, podemos afirmar que os valores da profissão enfrentam um acentuado enfraquecimento em detrimento dos valores do mercado. Dessa forma, as estruturas emergentes de gestão e regulação da educação, que enfatizam as políticas de auditoria, regulação e unidades de prestação de serviços, refletem o papel de controle à distância de um estado mínimo. Conforme Ball, o papel deste estado é de “[...] instituir um novo quadro de incentivos, eliminar constrangimentos desnecessários e provocar uma transformação radical na cultura e no desempenho.” (BALL, 2001, p. 112).

Essa realidade, conforme o próprio autor argumenta, mais do que implicar nos valores da profissão docente, lança seus efeitos sobre as próprias organizações das práticas formativas associadas às condições de trabalho, aos termos e condições dos contratos e

salários dos professores. Para Akkari (2011), a necessidade de prestação de contas, de atingir metas a qualquer custo e de apresentar resultados em forma de indicativos, pode influenciar na consolidação ou na verdadeira desprofissionalização docente.

Por outro lado, em era globalizada é impossível ignorar as novas demandas sociais, econômicas, políticas e educacionais, por exemplo. Diante desse contexto da internacionalização, a descentralização da educação com a perpetração do setor privado sobre o público torna-se uma consequência comum desse processo, pautada em maior ou menor grau. Buscar a equidade seria o caminho mais adequado para evitar a radicalização apenas em favor dos valores do mercado ou dos valores da profissão.

Diante desse contexto, Akkari (2011) cita o exemplo de duas funções da educação que poderiam ser facilmente descentralizadas e outras duas que deveriam permanecer, de preferência, centralizadas. As duas primeiras dizem respeito à adaptação das práticas de ensino às condições locais e às parcerias entre escolas e famílias. As duas que deveriam permanecer centralizadas compreendem a garantia de financiamento equitativo entre as regiões de um país visando suas demandas locais da educação e a outra abarcando o controle da qualidade da educação. Essa qualidade compreendida quanto à formação dos professores, aquisições dos alunos e aos padrões de saúde e segurança dos mesmos.

Enfrentar esses desafios seria o caminho mais adequado para a escola e a docência não fecharem os olhos às novas tendências globais e, ao mesmo tempo, garantirem a qualidade dos processos educativos, preservando os aspectos centrais da identidade docente, socialmente e historicamente construídos. Reafirmamos, dessa forma, a definição de Nóvoa (1992), acreditando que assim a

profissão docente poderia ser entendida como ferramenta para o exercício de uma educação de caráter comum, a partir das necessidades de alunos e comunidade, consolidando-se como uma profissão autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Uma educação pautada apenas pelos valores do mercado, como analisamos, coloca em primeiro plano resultados e metas, abrindo espaço para uma acentuada projeção de modelos de formação “facilitada”, de venda de pacotes formativos, com os trabalhadores atuando como *freelance*. Concordamos com Bittencourt (2014, p. 250), ao considerar que nessa realidade mercadológica da educação, “[...] a relação pedagógica entre professor e aluno se converte em uma relação comercial, na qual o docente se encontra na obrigação de tal como um vendedor de conhecimento, a satisfazer todos os caprichos de seu cliente.”

Por fim, esse fenômeno antagônico entre essas duas formas de conceber o processo educativo, acarretado, sobretudo, pela internacionalização das políticas educacionais, mais do que provocar a tensão entre os valores da profissão e os valores do mercado, tem ressignificado a essência da formação docente. Pensar em políticas que possam conciliar os valores da profissão e os valores do mercado e assegurar um equilíbrio entre o público e o privado é o desafio das políticas educacionais para se evitar a consolidação do que Akkari (2011) chama de “desprofissionalização docente” e, assim, impedir perdas de ordem qualitativa e quantitativa ao processo educativo, renunciadas por essas duas formas antagônicas de conceber o processo formativo dos profissionais da educação.

## Referências

- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, S. J.; YOUDELL, D. Privatización encubierta en la educación pública. In: INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN – CONGRESO MUNDIAL, 5., 2007, Berlim. **Informe preliminar...** Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2007. Disponível em: <[https://www.joanmayans.com/privatizacion\\_encubierta\\_de\\_la\\_educacion\\_publica.pdf](https://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf)>.
- BITTENCOURT, R. N. A mercantilização educacional e a ideologia do ensino espetacular. **Revista Lugar Comum**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 249-624, maio/ago. 2014.
- ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.
- FÁVERO, A. A.; ESQUINSANI, R. Me ame, me abrace, me acolha! Saberes docentes e políticas de formação continuada. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 11, n. 1, p. 6-13, jan./abr. 2011.
- FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **Educar o educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-158.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-32.



## REFLEXÕES SOBRE O FINANCIAMENTO EDUCACIONAL: UMA REVISÃO CRÍTICA DOS AVANÇOS E RETROCESSOS DO INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

## REFLECTIONS ON THE EDUCATIONAL FUNDING: A CRITICAL REVIEW OF THE ADVANCES AND SETBACKS OF THE INVESTMENT IN BASIC EDUCATION IN BRAZIL

## REFLEXIONES SOBRE EL FINANCIAMIENTO EDUCACIONAL: UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LOS AVANCES Y RETROCESOS DE LA INVERSIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL

Ivair Fernandes de Amorim\*

**Resumo:** Este texto apresenta uma revisão da literatura sobre financiamento educacional e da legislação vigente com intuito de realizar uma crítica às políticas públicas de financiamento da educação. Para tanto, retoma importantes documentos e leis que marcaram a Educação Nacional, em especial, os que foram determinantes para a consecução dos investimentos educacionais. Postula, ainda, sobre o quadro paradoxal, vivido atualmente, instaurado por políticas, de rígido contingenciamento, inauguradas pela Emenda Constitucional 95/2016 que ameaçam conquistas obtidas ao longo dos anos pelos esforços acadêmicos de pesquisadores dessa área, assim como pela pressão popular exercida por meio da sociedade civil organizada, por exemplo a Vinculação Constitucional de Recursos. Por fim, aponta a necessidade de sustentar o compromisso de democratização da Escola Pública Brasileira.

**Palavras-chave:** Financiamento da educação básica. Vinculação constitucional de recursos. Emenda constitucional 95/2016.

**Abstract:** This text presents a review of the literature on educational funding and the current legislation, in order to provide a critical analysis the Brazilian public policies. To do so, it resumes important documents and laws that have marked the National Education, in particular, those ones that were determinant for the achievement of educational investments. It also postulates the paradoxical situation experienced at the present moment established by rigid contingency policies, launched by the Constitutional Amendment 95/2016, that threaten important accomplishments over the years by the academic efforts from researchers in this area, as well as by popular pressure exerted by means of the Organized civil society, for example the Constitutional binding of resources. Finally, it points out the need to sustain the Brazilian Public School democratization commitment.

**Keywords:** Basic education funding. Constitutional binding of resources. Constitutional amendment 95/2016.

---

\* Doutor em Educação Escolar pela UNESP. Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – Área: Educação/Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Votuporanga. E-mail: [ivairpedagogo@ifsp.edu.br](mailto:ivairpedagogo@ifsp.edu.br)

**Resumen:** En este trabajo se presenta una revisión de la literatura sobre el financiamiento de la educación, y la legislación vigente, con el fin de realizar una crítica a las políticas públicas de financiamiento educacional. Para ello, retoma importantes documentos y leyes que han marcado la educación nacional, en particular, algunos fundamentales para el logro de las inversiones en educación. Postula, todavía, en el panorama paradójico que se vive en el momento, a causa de políticas de frente duras de contingencia, inauguradas por la Enmienda Constitucional 95/2016, que amenazan importantes logros obtenidos en los últimos años gracias a los esfuerzos académicos de los investigadores en este campo, así como la presión pública ejercida a través de la sociedad civil organizada, por ejemplo el Enlace Constitucional de Recursos. Por último, señala la necesidad de mantener el compromiso con la democratización de la Escuela Pública Brasileña.

**Palabras-clave:** Financiamiento de educación básica. Enlace Constitucional de Recursos. Enmienda constitucional 95/2016.

Tudo isso exige despesas consideráveis.

(Lourenço Filho, 1976, p. 186)

As despesas às quais se referia Lourenço Filho, em meados da década de 1970, são aquelas oriundas da manutenção das atividades educacionais. Este importante pensador brasileiro acentua que, desde a instalação de prédios e de seus mobiliários até a contratação de quadros profissionais, a educação exige o empenho de grandes somas em dinheiro. Essa é uma constatação, ao mesmo tempo, de uma certa obviedade e de grande relevância que leva a uma recorrente pergunta, nos debates educacionais de nosso país: Quanto a sociedade brasileira está disposta a pagar pela educação?

Antes de iniciarmos as reflexões a que nos propomos neste texto, é necessário salientar que, dentre outros, existem três determinantes das políticas de financiamento educacional que não podem escapar a uma análise crítica, a saber, (1º) a concepção que se tem de Estado e o papel que este assume mediante o financiamento da educação pública; (2º) o contexto histórico no qual as políticas de financiamento são forjadas e implementadas e (3º) a legislação educacional vigente.

Não esgotaremos a discussão destes determinantes neste texto, no entanto, algumas considerações são necessárias.

Em relação à concepção de Estado, os pesquisadores (CARNOY, 1987; CURY, 2007; RODRIGUES, C. A. F., 2001; RODRIGUES, A. T., 2000; OLIVEIRA, 2002b) apontam para três principais concepções que, ao longo do tempo, influenciaram os modos organizativos das estruturas estatais, quais sejam, a concepção liberal, a concepção marxista e a concepção de Estado de Bem Estar Social.

No cenário brasileiro, tem prevalecido a concepção de estado liberal. Rodrigues (2001) enfatiza que esta concepção é de cunho individualista e preconiza a relação livre entre sujeitos, regulada pelas regras de mercado. Esta tendência esteve sempre presente ao longo da história de nosso país e foi fortemente retomada na década de 1990 com o chamado Neoliberalismo.

Em terras brasileiras, o discurso Liberal/Neoliberal serviu de pretexto ora para uma omissão estatal mediante às responsabilidades financeiras concernentes à atividade educativa, ora para a destinação de verbas públicas a instituições educacionais privadas.

Já em relação ao histórico do financiamento educacional em território nacional, uma breve visita à literatura especializada (ANDREOTTI; LOMBARDI; MINTO, 2010; BRASIL, 2010; CURY, 2007; OLIVEIRA, 2002a, 2002b) demonstra que o investimento

em educação no Brasil foi negligenciado desde a chegada dos colonizadores portugueses até o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e a consolidação da Política de Fundos (FUNDEF e FUNDEB). Tal situação remete ao fato de que a insuficiência de recursos para a realização de uma educação de qualidade tem sido uma constante na História da Educação Brasileira.

Por fim, no que concerne à legislação educacional vigente, temos uma situação que só pode ser entendida enquanto um paradoxo. A compreensão da legislação educacional remete-nos às leis de maior prevalência que, no caso da Educação, seriam a Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Uma análise das diferentes Constituições promulgadas na história de nosso país, assim como, das LDBENs aponta que a agenda proposta para o financiamento da educação gira em torno de questões que foram, efetivamente, propostas na década de 1930 e, que permanecem sem uma resolução decisiva até a atualidade.

No entanto, o atual paradoxo não reside no fato do sistemático descumprimento dos preceitos legais, característica recorrente dos governos que se sucederam nas três esferas administrativas de nossa Nação. O paradoxo encontra-se no fato de que as atuais manobras governamentais culminaram na inserção de mecanismos legais que neutralizam garantias importantes para manutenção de políticas de financiamento educacional.

Dessa forma, neste texto, nos detemos neste último aspecto por considerá-lo de suma importância para uma revisão crítica do financiamento educacional Brasileiro.

## **Do Manifesto dos Pioneiros da Educação à Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016**

A atualidade é propícia ao debate educacional devido à uma sucessão de fatos, político-partidários e também de mobilização da sociedade civil, que culminaram na sanção de importantes marcos legais.

Um dos pontos de grande relevância advém de importante exemplo de mobilização e articulação da sociedade civil junto aos órgãos governamentais que culminou na aprovação tardia<sup>1</sup> do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005 de 25 junho de 2014. Este fato destacou-se, ao menos a princípio, como uma possibilidade de novas conquistas educacionais viabilizadas por uma política pública social voltada ao desenvolvimento integral de todos os cidadãos.

No entanto, como já afirmamos, a agenda educacional, em especial no âmbito do financiamento educacional, tem apresentado pautas recorrentes. Neste sentido, convém rememorar dois importantes marcos da luta pela democracia brasileira.

O primeiro, é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932<sup>2</sup> que completa, neste ano, oitenta e cinco anos de sua publicação.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a

<sup>1</sup> A atual lei do PNE é fruto das proposições feitas pela Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE 2010) para o decênio 2011-2020, no entanto, a tramitação do referido projeto de lei fez com que sua aprovação fosse postergada para junho de 2014 e, desse modo a vigência do plano será de 2014 a 2024.

<sup>2</sup> No decorrer do texto será tratado apenas como Manifesto.

teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país. (SAVIANI, 2004, p.35).

O segundo é a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF 1988). “A constituição de 1988 fecha o círculo em relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação educacional brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 30.” (HORTA, 1998, p. 25).

Podemos afirmar, portanto, que esses dois documentos sintetizam o espírito democrático que as lideranças acadêmicas têm defendido há décadas no Brasil.

A respeito, dessa temática, contamos com ricos textos e reflexões. Sobre a atualidade do Manifesto, destaca-se a publicação intitulada “O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto” organizada por Célio da Cunha (UNB), Moacir Gadotti (USP), Genuíno Bordignon (UNB), Flavia Nogueira (UFMT), lançada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), no ano de 2014. Este trabalho contém textos de expositores que participaram da Conferência “O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Sistema Nacional de Educação”, realizada na Faculdade de Educação da USP.

Já em relação aos debates sobre a CF 1988, destacamos a publicação do número 2 do volume 29 da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE ISSN 1678-166X) que teve como tema “A Constituição Federal 25 anos depois: balanços e perspectivas da participação da sociedade civil nas políticas educacionais.” Este estudo contou com reflexões de importantes nomes da Educação Brasileira, em especial, o texto de Nalú Farenzena e Maria

Beatriz Luce “Financiamento da Educação e responsabilidades federativas: 25 anos de agenda constituinte.”

Em relação ao PNE existe uma diversidade de análises. Uma versam sobre a tramitação e avaliação do PNE 2001-2009<sup>3</sup>, outras foram realizadas concomitante ao processo de tramitação do atual PNE, dentre as quais destacamos o Livro “Plano Nacional de Educação (2011-2020): Avaliação e Perspectivas, organizado por Luiz Fernando Dourado no ano de 2011.E, por fim, a partir do segundo semestre de 2014 começam a surgir os textos que analisam o texto final aprovado pela Lei 13.005/2014. O MEC, por meio do sítio on-line, fornece rico material para discussão do plano<sup>4</sup>.

Mais recentemente, a crise político-econômica, agravada no segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff que culminou no seu impedimento e na assunção de seu vice Michel Temer à presidência da república, trouxe um novo contexto político que proporcionou a aprovação da Emenda Constitucional 95 promulgada pelo Congresso Nacional no dia 15 de dezembro de 2016. A referida emenda altera a CF 1988 por meio da inserção de novos artigos, no Ato das Disposições Constitucionais transitórias, com intuito de instituir um “Novo Regime Fiscal” que, nada mais são que uma limitação imposta aos gastos públicos no que concerne a despesas primárias<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Como exemplo podemos citar o Livro: Medo à Liberdade e Compromisso Democrático. (CURY; HORTA; ALVES DE BRITO, 1997) e o texto: Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma Política. (DOURADO, 2010)

<sup>4</sup> Em <http://pne.mec.gov.br/> estão disponíveis o Texto Integral da Lei e seu Anexo, quatro publicações sobre o PNE, além de textos, artigos e indicações de outros sítios on-line sobre o assunto.

<sup>5</sup> Segundo posicionamento do próprio governo federal, exposta em sítio on-line do Orçamento Federal, as Despesas Públicas compreendem uma diversidade

Retomemos pontos importantes destes documentos e leis citados para que possamos entender o paradoxo instaurado pela EC 95/2016.

A lei 13.005/2014, que “Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras Providências”, em seu texto, enfatiza a importância da colaboração dos entes Federados na organização da Educação Nacional. O artigo 7º determina que o alcance das metas e estratégias propostas pelo PNE deverá ser realizado por meio do regime de colaboração, incumbindo cada ente da Federação de elaborar as estratégias adequadas para este fim, inclusive por meio de ações localizadas, indicando a criação de instâncias permanentes de negociação e, por fim, sugerindo, se necessário, a criação de Arranjos de Desenvolvimento<sup>6</sup>.

O MEC afirma que os papéis dos entes federados, em relação à garantia do direito à educação, estão definidos no texto da CF 1988, mas que embora exista esta definição de responsabilidades ainda não existem normas que regulem a cooperação e a colaboração entre as diferentes instâncias da Federação.

---

de tipos de gastos. As despesas primárias seriam aquelas que “pressionam o resultado primário, alterando o endividamento líquido do Governo (setor público não financeiro) no exercício financeiro correspondente”. Já as despesas não primárias ou financeiras são aquelas “que não pressionam o resultado primário ou não alteram o endividamento líquido do Governo (setor público não financeiro) no exercício financeiro correspondente, uma vez que criam um direito ou extinguem uma obrigação, ambas de natureza financeira, junto ao setor privado interno e/ou externo.” Ou seja, a EC 95/2016 institui um regime fiscal que tem impacto exclusivamente sobre os serviços executados pelo setor público, incidindo sobre Orçamento Fiscal e sobre a Seguridade Social, mas não sobre questões financeiras que dizem respeito, principalmente, ao endividamento da União.

<sup>6</sup> “[...] o ADE se define por um trabalho em rede, no qual um grupo de municípios, com proximidade geográfica e características sociais e econômicas semelhantes, buscam trocar experiências e solucionar conjuntamente dificuldades na área da educação”. (ARAÚJO, 2012, p. 518)

Assim, o PNE significa também uma oportunidade: se as diferentes esferas de governo têm compromissos comuns, terão resultados mais efetivos e recursos otimizados se planejarem suas ações de maneira integrada e colaborativa. Além desses claros benefícios, ao realizarem essa tarefa, os gestores indicarão caminhos concretos para a regulamentação dos pactos federativos nacionais em torno da política pública educacional, estabelecendo o primeiro desenho para o Sistema Nacional de Educação. (BRASIL, 2014, p. 9).

Dessa forma, o artigo 13 da Lei 13.005/2014 determina que no prazo de 2 anos de sua publicação, ou seja, até meados do ano de 2016, o poder público deverá oficialmente normatizar a criação do SNE, como instância permanente de negociação e organização do pacto federativo, garantindo o direito público subjetivo à Educação.

Como já citado, foi o Manifesto que primeiro abordou a importância de se organizar a educação nacional, sendo considerado como uma resposta dos intelectuais brasileiros ao contexto da época. Andreotti (2010) revela-nos que a década de 1930 ficou conhecida como marco da modernidade do Brasil, asseverando que no âmbito educacional destacam-se as disputas travadas entre os intelectuais liberais (escola-novistas em sua maioria) e os intelectuais católicos, a princípio, reunidos na Associação Brasileira de Educação e, posteriormente, cindidos devido a diferentes posicionamentos políticos ideológicos defendidos por ocasião da IV Conferência Brasileira de Educação<sup>7</sup>.

Representando o ideal Liberal-Democrata e buscando uma organicidade da Educação Nacional, o Manifesto apresentou-se como uma proposta de reconstrução educacional, pois segundo os seus signatários, um balanço da educação nacional da época, em

---

<sup>7</sup> A este respeito conferir Martins e Pinto (2014).



especial dos anos iniciais da república, revelava uma política educacional fragmentária, dissociada das reformas econômicas e sem um espírito de continuidade. E, portanto, as ações e reformas realizadas pelos governos podiam ser caracterizadas como parciais e estritamente necessárias.

Saviani (2014) apresenta-nos os princípios filosóficos do Manifesto e afirma que com este embasamento os Pioneiros propuseram um Sistema Orgânico com base em uma escola primária que ao mesmo tempo em que se apoia nas escolas maternas e jardins de infância se articula com a educação secundária, que dão acesso às Escolas Superiores.

E para viabilizar esta proposta o Manifesto previa que:

A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um “fundo especial ou escolar”, que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 195).

Vemos que o desafio atual de se estabelecer uma articulação nacional de forma que o financiamento e políticas educacionais proporcionem o respeito à diversidade das regiões brasileiras sem desprezar a unidade de objetivos e a qualidade educacional já está posto na década de 1930 no Manifesto que postula unidade e multiplicidade.

Com efeito, ao afirmar que a unidade não implica uniformidade, mas pressupõe multiplicidade, o texto indica que, em lugar da centralização, é na doutrina federativa e descentralizadora que se baseará a organização de um sistema coordenado em toda a República, obedecendo a um plano comum, plenamente eficiente intensiva e extensivamente. (SAVIANI, 2014, p.21).

O ideário presente no manifesto, embora tenha um grande lastro na cultura acadêmica, que ao longo dos anos tem buscado a defesa da escola pública, não obteve êxito, haja vista que a concretização do SNE apresenta-se ainda como tarefa por fazer.

Podemos dizer que a proposta de reconstrução da educação nacional sofreu do mesmo mal que criticou: a fragmentação e a descontinuidade das políticas públicas no Brasil, o que pode ser constatado pelo trabalho científico de vários autores<sup>8</sup>.

A análise dos textos legais também demonstra esta situação. A constituição de 1934, influenciada pelo Manifesto, prevê a vinculação constitucional de recursos para Educação e prevê como competência da União a fixação de um Plano Nacional da Educação.

No entanto, esses dispositivos não chegaram a vigorar, seja em razão do advento do Estado Novo (como foi o caso do Plano Nacional de Educação), seja em razão de descumprimento por parte das instâncias federativas, como ocorreu com a vinculação orçamentária. (SAVIANI, 2014, p. 25)

Assim, a constituição de 1937 pode ser considerada o primeiro ato de descontinuidade e fragmentação, pois dela foi retirada a vinculação constitucional de recursos e embora incumbisse a União de fixar bases e diretrizes da Educação Nacional, isto não concretizou-se.

A constituição de 1946, retoma os preceitos da constituição de 1934 e estabelece os elementos de planejamento propriamente educacional que serão inaugurados pela LDB 4024/1961. No entanto, secundariza a ideia de plano.

Em 1964, com advento da ditadura militar novamente ocorre a descontinuidade

<sup>8</sup> Saviani (2014); Martins e Pinto (2014); Favero (2005); Cury, Horta e Brito (1997); Dourado (2011) Andreotti, Lombardi e Minto (2010); Cury (2007); Oliveira (2002) entre outros.



política e o Brasil passa a viver seu período mais nebuloso, marcado por forte centralismo do poder, adesão a políticas propostas por mecanismos internacionais e pela afirmação do pensamento tecnocrático no campo educacional.

Após vinte anos de ditadura, o Brasil retoma o caminho democrático e a CF 1988 reafirma a primazia da Educação como Política Pública e a necessidade da colaboração dos entes federados para gerir de forma articulada a Educação Nacional, retomando os preceitos do Manifesto.

Dourado (2011) enfatiza que o Planejamento e as Políticas Educacionais, de nosso país, têm sido marcados por Políticas de Governo em detrimento de Políticas de Estado

E a propósito, para que haja continuidade e manutenção de ações e empreendimentos que visem à qualidade da escola pública é preciso que sejam asseguradas formas de financiamento.

A legislação brasileira prevê estas questões, no entanto, é preciso aprimorar e/ou efetivamente implementar algumas delas.

Ao fazer outro retorno ao Manifesto, podemos constatar que este documento “[...] defendia que a solução dos problemas escolares fosse transferida do terreno administrativo para os planos políticos sociais.” (MARTINS; PINTO, 2014, p.164) e propunha a:

[...] criação de um fundo, como forma de dotar a educação de independência que afaste as “influências e intervenções estranhas que conseguiram sujeita-la a seus ideais secundários e interesses subalternos”. Para tanto, propõe-se uma vasta autonomia técnica, administrativa e econômica, ficando a responsabilidade pela direção e administração da função educacional nas mãos de técnicos e educadores, assegurando-se os meios materiais para poderem realizá-la. (MARTINS; PINTO, 2014, p.167).

A análise feita por Martins e Pinto (2014), revela que é a partir do manifesto que a fórmula “autonomia + recursos vinculados” torna-se uma constante na política educacional brasileira, ora sendo adotada pelo texto legal ora sendo negligenciada. E demonstram que o Manifesto traz as primeiras formulações sobre a função supletiva da União.

Ou seja, os princípios federativos para consecução de uma educação pública estão postos no Manifesto e, são retomados pela CF 1988, que em seu artigo 211 prevê o regime de colaboração e a Ação supletiva da União; no artigo 212 a vinculação constitucional de recursos à Educação; no artigo 214 prevê o PNE e no Artigo 60 do ADCT a criação de um fundo especial de natureza contábil para as despesas educacionais.

O texto original da CF 1988 apresentava várias lacunas, o que ocasionou uma centralidade das discussões sobre financiamento educacional na agenda política pós-constituente, fato comprovado pela análise de Farenzena e Luce (2013).

Também a atual LDBEN 9394/96, repete os preceitos constitucionais. Especificamente em seu Título VII trata “Dos Recursos Financeiros, sendo que o Art. 68 aborda a origem dos recursos; o Art. 69 a vinculação de receitas de cada ente federado; o Art 70 discrimina quais são as atividades consideradas manutenção e desenvolvimento do ensino e o Art 71 as que não são consideradas; os artigos 72 e 73 tratam respectivamente da apuração e fiscalização dos recursos; o Art. 74 versa sobre o regime de colaboração; os artigos 75 e 76 tratam da ação supletiva da União e, por fim, o Art. 77 determina a destinação dos recursos.

Dessa forma, a legislação brasileira posterior a CF 1988 possibilitou, não obstante as críticas cabíveis<sup>9</sup>, as bases para uma transformação do cenário educacional.

<sup>9</sup> Em relação a LDB, especialmente, podemos observar

Contudo, o cenário educacional brasileiro começou a sofrer alterações com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, FUNDEF, pela Lei 9424 de 24 de dezembro de 1996.

O FUNDEF, de acordo com Pinto (1999), é uma subvinculação de recursos, pois, como prevê a constituição, é um fundo com 15% das receitas previstas no cálculo da Vinculação Constitucional para área educacional. Ele possibilitou uma necessária expansão do Ensino Fundamental e induziu a Municipalização do Ensino. Existiram, porém, retrocessos como a não contemplação da Educação Infantil e do Ensino Médio, e o fato de que a criação do Fundo não gerou fontes adicionais de recursos para Educação.

Portanto, o FUNDEF foi uma iniciativa aquém das necessidades brasileiras. O autor reconhece, porém, a tendência de gerar um efeito “Robin Hood”, proporcionando uma melhor distribuição dos recursos.

Saviani também analisa o FUNDEF.

Numa apreciação sintética, de caráter conclusivo, cabe observar que, se essas medidas tinham o objetivo meritório de distribuir melhor os recursos tendo em vistas o financiamento do ensino fundamental, elas se limitaram, no entanto, a regular a aplicação de recursos já vinculados, não prevendo novas fontes de recursos e, além disso, reduzindo a participação da financeira da União [...] (SAVIANI, 2008, p. 88).

Mediante estas questões e da necessidade de se ampliar a atuação do Fundo para que a Educação Infantil e o Ensino Médio fossem contemplados, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e

---

análises que apontam, acertadamente, marcas do viés neoliberalista que demarcou as Reformas Estatais a partir da década de 1990. A este respeito conferir MINTO (2010) e CURY, HORTA e BRITO (1997).

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB).

Saviani (2008) destaca que a maior abrangência foi um dos dois avanços do FUNDEB. Outro avanço está expresso na Medida Provisória 339 de 28 de dezembro de 2006, que regulamenta o Art. 60 do ADCT e efetivamente cria o FUNDEB:

Art. 5º A complementação da União destina-se exclusivamente a assegurar recursos financeiros aos Fundos, aplicando-se o disposto no caput do art. 160 da Constituição. §1º É vedada a utilização dos recursos oriundos da arrecadação da contribuição social do salário-educação a que se refere o §5º do art. 212 da Constituição na complementação da União aos FUNDOS. (BRASIL, 2006b, n.p.).

Com a impossibilidade de investir recursos da Quota do Salário-Educação (QSE) tem-se uma possibilidade de aumento dos investimentos da União.

A medida provisória 339 é, posteriormente, convertida em lei sendo que a Lei 11494 de 20 de junho de 2007 passa a regulamentar o FUNDEB.

O mecanismo de distribuição de recursos do Fundeb é similar ao que foi utilizado pelo Fundef, com a captação de recursos de Estados e municípios, além da complementação da União, e sua distribuição no âmbito de cada Estado e respectivos municípios, de acordo com as matrículas na educação básica. (SOUSA JUNIOR, 2006, p. 281).

Dessa forma, o FUNDEB é considerado um grande avanço, porém, como alerta Saviani (2008), este avanço não pode ser visto em termos de qualidade, pois os investimentos realizados embora tenham possibilitado a necessária expansão do atendimento educacional, ainda não são suficientes para

a instauração de padrões mínimos de excelência educacional.

Em suma, para enfrentar os problemas que foram acumulando-se, os recursos orçamentários regulares não são suficientes. Impõe-se um plano de emergência que permita investir maciçamente, elevando-se substancialmente e em termos imediatos o percentual do PIB destinado à educação. Esta há de ser a idéia-força, o eixo central do PNE que devemos propor. (SAVIANI, 2008, p. 232)

Saviani propõe uma “outra política educacional”, com investimento maciço que compense o descaso histórico com o setor e efetive em uma política de Estado regida pelo Plano Nacional de Educação.

Pinto (1999) afirma que, embora seja um esforço considerável, a elevação dos investimentos educacionais a 10% do PIB, reivindicados pelos educadores brasileiros, é uma necessidade imposta pelos séculos de descaso educacional.

No entanto, o PNE (BRASIL, 2014, n.p.) aprovado prevê que:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Assim, podemos concluir que as Políticas de Fundos propiciaram avanços, em especial no que se refere a ampliação da oferta educacional e a uma gestão mais transparente dos recursos, porém, não conseguiram sanar o problema crucial da Educação: a elevação dos investimentos ao patamar necessário e, mesmo com a aprovação do PNE (2014-2024), a urgência manifestada por acadêmicos e pela sociedade civil foi mais uma vez protelada e,

caso a lei seja cumprida, teremos que esperar ainda uma década para vislumbrar avanços mais significativos.

No entanto, parece-nos que o fio de esperança, inaugurado pelo PNE, de que os próximos anos, mesmo que de forma tardia e lenta, assistiriam um crescente aumento dos investimentos em educação foi cortado pela EC 95/2016.

Polêmica, esta emenda começou a tramitar no Congresso Nacional por proposição do executivo e passou a tramitar na Câmara dos Deputados como Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241/2016.

Nesta ocasião a PEC foi apresentada juntamente com anexo que consistia na “Exposição de Motivos Interministerial” nº 83/2016 elaborada conjuntamente pelo Ministério da Fazenda (MF) e pelo Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPDG) e consequentemente assinado pelos senhores Henrique de Campos Meirelles e Dyogo Henrique de Oliveira.

Neste documento ficam evidentes os reais motivos desta propositura, que estão bem sintetizados no item 21 do referido documento, onde se afirma que:

21. Um desafio que se precisa enfrentar é que, para sair do viés procíclico da despesa pública, é essencial alterarmos a regra de fixação do gasto mínimo em algumas áreas. Isso porque a Constituição estabelece que as despesas com saúde e educação devem ter um piso, fixado como proporção da receita fiscal. É preciso alterar esse sistema, justamente para evitar que nos momentos de forte expansão econômica seja obrigatório o aumento de gastos nessas áreas e, quando da reversão do ciclo econômico, os gastos tenham que desacelerar bruscamente. Esse tipo de vinculação cria problemas fiscais e é fonte de ineficiência na aplicação de recursos públicos. Note-se que estamos tratando aqui de limite mínimo de gastos,

o que não impede a sociedade, por meio de seus representantes, de definir despesa mais elevada para saúde e educação; desde que consistentes com o limite total de gastos. (BRASIL/MF/MPDG, 2016, n.p.).

Dessa maneira, fica evidente que a propositura desta Emenda, tem o claro objetivo de neutralizar o dispositivo legal da vinculação constitucional de recursos às áreas de Saúde e Educação.

Romualdo Portela de Oliveira (2002), pesquisador da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), relata que a ideia da vinculação constitucional de recursos remonta ao Império com propostas realizadas pelo Senador João Alfredo e, na revisão constitucional de 1925, reaparece novamente com Afrânio Peixoto.

No entanto, a vinculação será prevista somente na CF de 1934. Oliveira (2002) aponta ainda para a vida curta desta primeira vinculação em virtude do golpe de Estado de 1937. “Depois de 1934, a vinculação aparece e desaparece sistematicamente nos sucessivos textos constitucionais e na legislação educacional decorrente.” (OLIVEIRA, 2002, p. 97). O Brasil vive então seu primeiro período ditatorial entre os anos de 1937 e 1945. “A Constituição (outorgada) de 1937 retirou a vinculação constitucional de recursos para a educação, tal como ocorrerá 30 anos mais tarde, já sob outro regime autoritário.” (CURY, 2007, p. 836).

Esta tônica prossegue com a sucessão de períodos democráticos e autoritários e conseqüentemente com a retomada e posteriormente retirada do texto legal do dispositivo da Vinculação Constitucional de recursos que vai ser reafirmado pela atual CF.

A vinculação constitucional de recursos para a Educação é, portanto, de extraordinária importância, no cenário brasileiro, primeiramente por “decretar” a primazia da Educação perante as demais políticas sociais

e, em segundo, por garantir que a destinação de receitas não estará à mercê de interesses partidários.

Com o intuito de novamente neutralizar este disposto que protegia a educação, a PEC 241 foi analisada pela Câmara dos Deputados e após deliberações e algumas emendas ao projeto (que não causaram mudança substancial) foi aprovada e encaminhada ao Senado Federal onde passou a tramitar como PEC 55/2016.

Nesta segunda casa Legislativa a tramitação ocorreu de maneira similar à da Câmara dos Deputados e culminou na sua promulgação.

Aprovada tornou-se a EC 95/2016 que insere no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias os Artigos 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113 e 114.

Impondo limites para as despesas primárias dos próximos 20 exercícios financeiros (vinte anos). E no artigo 110 do ADCT a redação que passa a vigorar é a seguinte:

Art. 110. Na vigência do Novo Regime Fiscal, as aplicações mínimas em ações e serviços públicos de saúde e em manutenção e desenvolvimento do ensino equivalerão:

I - no exercício de 2017, às aplicações mínimas calculadas nos termos do inciso I do § 2º do art. 198 e do **caput** do art. 212, da Constituição Federal; e

II - nos exercícios posteriores, aos valores calculados para as aplicações mínimas do exercício imediatamente anterior, corrigidos na forma estabelecida pelo inciso II do § 1º do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.» (BRASIL, 2016, n.p.).

Vemos, portanto, que, como regra de transição, no ano de 2017 os percentuais mínimos propostos pelo mecanismo de vinculação

de recursos devem ser respeitados e, a partir do ano de 2018 a vinculação passa a ser limitada (neutralizada) pelo Novo Regime Fiscal.

Devemos, contudo, reconhecer a eficiência do atual governo ao propor esta medida. Busquemos esclarecer o porquê julgamos assim.

O governo instaurado após o impedimento da Presidenta Dilma Roussef se propôs desde o início a compactuar com os anseios do mercado, enxergando, nesta postura, uma alternativa à governabilidade e conseqüentemente para superação da crise instaurada. Por compactuar com o mercado, o governo via-se impossibilitado de atuar sobre as despesas financeiras, haja vista, que isto implicaria em uma ação sistemática de grandes amplitudes como auditar a dívida pública, por exemplo, que teria forte impacto sobre os setores aliados.

Dessa maneira, a alternativa disponível a esta postura neoliberal é atuar sobre os gastos primários. Tal tipo de postura não é novidade e o contingenciamento de despesas no setor público é frequente. Neste momento, no entanto, o governo almejava uma ação mais radical e profunda de cortes de gastos públicos, meta esta que tinha como principal óbice a vinculação constitucional de recursos à Saúde e à Educação.

Tal obstáculo apresentava-se de grande monta, pois, a limitação à ação de contingenciamento proposta pelo executivo federal estava expressa na Lei Suprema da Nação, ou seja, na CF. Desse modo, o único meio de neutralizar este obstáculo foi o de inserir, por meio de Emenda, uma restrição a Vinculação Constitucional no próprio texto da CF.

E é por isso que, mesmo repudiando tal atitude, acreditamos que o governo logrou êxito e demonstrou-se eficiente na consecução de seus ardis.

A este respeito, é preciso destacar a incoerência desta ação que ao seguir os trâmites legais previstos para se emendar a CF busca camuflar a sua inconstitucionalidade.

O Boletim Legislativo nº 53 de Novembro/2016 emitido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Consultoria Legislativa do Senado Federal, de autoria do Consultor Legislativo Ronaldo Jorge Araújo Vieira Junior, apontava vários problemas na, então em tramitação, PEC 55/2016, elencando sua inconstitucionalidade por violar cláusulas pétreas da CF.

Segundo Vieira Junior, o novo regime comete este tipo de inconstitucionalidade ao violar: o princípio da separação dos poderes; o princípio da segurança jurídica, o princípio da razoabilidade; o voto direto, secreto universal e periódico; o princípio da intranscendência da pena em sua dimensão institucional; o princípio da vedação do retrocesso social.

Para nós, interessa, em especial, a última violação mencionada pelo autor. Vieira Junior demonstra, com segurança, que o congelamento dos gastos em educação ao montante gasto no ano 2017 corrigido, nos anos subsequentes, pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) como prevê o Novo Regime Fiscal, promoverá verdadeiro retrocesso social, pois inviabiliza o necessário aumento dos investimentos na educação que em nosso país não conseguiu ainda universalizar todos os níveis de educação, assim como não é capaz de promover patamares mínimos de qualidade. Ademais inviabiliza a consecução da meta vinte da lei 13.005/2014 (PNE).

Eis, portanto, a constatação do paradoxo atual: temos, ao mesmo tempo, no texto legal (CF 1988) a garantia da primazia educacional por meio do dispositivo da vinculação constitucional de recursos e a sua neutralização por meio da limitação dos gastos públicos.



## Notas conclusivas

Com base nesta breve revisitação da literatura e da legislação educacional, podemos perceber que o problema do Financiamento Educacional da Educação Pública Brasileira nunca esteve perto de sua resolução.

A fragmentação, a protelação e o descumprimento dos preceitos legais têm se despontado como principal razão deste cenário.

A agenda de políticas públicas para o Financiamento Educacional e as demandas evidenciadas pelos pesquisadores acadêmicos, assim como pela sociedade civil organizada, têm orbitado em torno de questões como: Políticas de Fundos, Vinculação Constitucional de Recursos (e outras garantias de patamares mínimos de investimentos), Implementação do SNE e Controle Social dos Recursos. Questões estas que já haviam sido postas desde a década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros.

Após a CF 1988, a criação do FUNDEF e sua posterior substituição pelo FUNDEB e, mais recentemente a aprovação da Lei 13.005/, 2014 (PNE) levaram a um clima otimista sobre o financiamento educacional, onde acreditava-se que, embora de forma lenta e na maioria das vezes negligenciada, estávamos conseguindo sólidos e duradouros avanços para área.

Contudo, o contexto sócio-político-econômico, que se configurou a partir do ano de 2016, levou a uma drástica mudança de perspectiva, por meio da aprovação da EC 95/2016 que limita os gastos públicos nos próximos vinte exercícios financeiros, evidenciando um cenário de retrocesso dos investimentos educacionais.

Com base nestes dados, somos impedidos a afirmar que um constante e progressivo incremento do investimento em Educação está muito distante de se concretizar e que, no

âmbito das políticas públicas, ainda prevalece a máxima da política brasileira de promover arbitrariamente descontinuidades a fim de atender interesses particulares.

Esta situação indica-nos que os tempos vindouros demandarão muita mobilização da sociedade civil e um forte empenho acadêmico na luta em defesa pela democratização do ensino que somente será viabilizada por uma política de Financiamento Educacional efetiva, duradoura e desvinculada de interesses político/partidários.

## Referências

ANDREOTTI, A. L. A administração escolar na Era Vargas (1930-1945). In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (Orgs.). **História da administração escolar: do diretor ao gestor**. Campinas: Alínea, 2010. p. 103-123.

ANDREOTTI, A. L.; GALINDO, J. A administração escolar no nacional desenvolvimentismo (1946-1964). In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (Orgs.). **História da administração escolar: do diretor ao gestor**. Campinas: Alínea, 2010. p. 125-145.

ARAÚJO, G. C. Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação. **RBPAE**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 515-531. maio/ago. 2012

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95** de 15 de dezembro de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. MF/MPDG. **Exposição de Motivos Interministerial nº 83/2016**. Disponível em: <<http://www.camara.gov>>



br/proposicoesWeb/prop\_mostrarintegra ;jsessionid=77A95F3DEAC0FA84D812BF8394494121.proposicoesWebExterno2?codteor=1468431&filename=Tramitacao-PEC+241/2016>. Acesso em: 21 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década.** Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Portaria Interministerial nº 04** de 7 de maio de 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/4501-portaria-interministerial-n%C2%BA-4,-de-7-de-maio-de-2013>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Módulo FUNDEB.** Brasília: MEC, FNDE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 339**, de 28 de dezembro de 2006b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/fundeb\\_mp.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/fundeb_mp.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9424**, de 24 de dezembro de 1996c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao/constituicao.html)>. Acesso em: 15 abr. 2017.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado:** base e superestrutura: relações e mediações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

CURY, C. R. J. Estado e Políticas de Financiamento em Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 831-855, out. 2007.

\_\_\_\_\_. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, O. (Org). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-80.

FARENZENA, N.; LUCE, M. B. Financiamento da educação e responsabilidades federativas: 25 anos de agenda constituinte. **RBPAAE**, Goiânia, v. 29, n.2, p. 263-281, maio/ago. 2013.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.104, p. 5-34, jul. 1998.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar:** curso básico. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932. **Revista HISTEDBR** [online], Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2014.

MARTINS, P. S. M.; PINTO, J. M. R. Como seria o financiamento de um sistema nacional de educação na perspectiva do Manifesto dos Pioneiros da educação nova. In: CUNHA, C.; GADOTTI, M.; BORDIGNON, G.; NOGUEIRA, F. **Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014. p. 156-181.

PINTO, J. M. R. Um fundinho chamado Fundão. In: DOURADO, J. F. (Org.). **Financiamento da educação básica**. Campinas: Autores Associados; Goiânia: Editora da UFG, 1999. p. 85-98.

OLIVEIRA, R. P. de. O financiamento da educação. In: ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R. P. de. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2002a. p. 83-122.

\_\_\_\_\_. O direito à educação. In: ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R. P. de. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2002b. p. 15-43.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

RODRIGUES, C. A. F. Estado, política e sociedade. In: OLIVEIRA, R. C. S. (Org.). **Sociologia: consensos e conflitos**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2001. p.111-148.

SAVIANI, D. **Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>

[images/stories/pdf/conae\\_dermevalsaviani.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do “longo Século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 9-57.

SOUSA JUNIOR, L. FUNDEB: avanços, limites e perspectivas. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2006.

VIEIRA JUNIOR, R. J. A. As inconstitucionalidades do “novo regime fiscal” instituído pela PEC nº 55, de 2016 (PEC nº 241, de 2016, na câmara dos deputados). In: **Boletim Legislativo nº 56: Novembro/2016**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/boletins-legislativos/bol53>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

## OLHARES SOBRE OS GESTORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA / MG

### PERSPECTIVES ON THE MANAGERS OF THE STATE SCHOOLS OF UBERLÂNDIA/MG

### MIRADAS ACERCA DE LOS GESTORES DE LA RED ESTADUAL DE ENSEÑANZA DE UBERLÂNDIA / MG

Wender Faleiro\*

Roberto Valdes Puentes\*\*

**Resumo:** O presente estudo objetiva conhecer os gestores do Ensino Médio de escolas públicas de Uberlândia/MG, e compreender como gerem as atividades pedagógicas do ambiente escolar. A pesquisa é quanti-qualitativa, e utilizou questionários para entrevistar os gestores das sete escolas selecionadas para o presente estudo. Ao menos um gestor (diretor, vice e/ou supervisor pedagógico) respondeu ao questionário, totalizando 20 gestores, desses a grande maioria foi do sexo feminino, brancos(as), casados(as) e com idade entre 30 a 50 anos. Quando ao grau de instrução todos possuem nível superior de ensino, e 75% concluíram seus estudos em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, 73,7% fizeram pós-graduação lato-sensu, e nenhum realizou pós-graduação stricto-sensu. Todos os gestores das escolas pesquisadas disseram sentir-se preparados para exercerem o cargo que ocupam, e a maioria (55%) disse que obteve essa preparação na Escola, 25% na Superintendência Estadual de Educação e apenas 20% na Universidade. A gestão necessita ser de fato democrática, investindo na prática de atividades coletivas, colaborativas, de pesquisa e de formação de todos os atores educacionais. Aos gestores falta a liderança das equipes, e criar condições adequadas e estimular a efetivação do Projeto político-pedagógico e do respectivo currículo. Observou-se em todas as escolas, falta de zelo e dedicação na elaboração do PPP e controvérsias existentes ao longo dos documentos.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Perfil. Ensino médio.

**Abstract:** This study aims to know the managers of high school of the public schools in Uberlândia/MG, and understand how they manage the pedagogical activities of the school environment. The research is quanti-qualitative, and it was used questionnaires to interview the managers of seven schools selected for this study. At least one manager (director, deputy and / or educational supervisor) replied to the questionnaire, totaling 20 managers, whose the vast majority of them was female, white (s), married (as) and aged 30-50 years. Regarding the level of education, all of them have higher level education who 75% concluded their studies at a public Higher Education Institution (HEI), 73.7% did lato sensu graduation, and none held stricto sensu graduation. All managers of the surveyed schools said they feel prepared to carry out their positions, and the majority (55%) said they obtained this preparation at

---

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás. E-mail: wender.faleiro@ufg.br

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: robertovaldespuentes@gmail.com

school, 25% in the State Supervision of Education and only 20% in the University. The management needs to be truly democratic, investing in the practice of collective and collaborative activities related to research and training of all educational actors. To the managers, it is needed leadership of the teams as well as creating proper conditions and stimulate the establishment of the political-pedagogical project and its curriculum. It was observed in all schools the lack of zeal and dedication in preparing the PPP and controversies over the documents.

**Keywords:** School management. Profile. High school.

**Resumen:** Este estudio objetiva conocer los gestores de la enseñanza secundaria en escuelas públicas en Uberlândia / MG, y comprender cómo gestionan las actividades pedagógicas del entorno escolar. La investigación es cuantitativa y cualitativa, y utilizó cuestionarios para entrevistar a los gestores de siete escuelas seleccionadas para el presente estudio. Al menos un gestor (director, subdirector y/o supervisor pedagógico) respondieron al cuestionario, por un total de 20 gestores, la gran mayoría de éstos era el sexo femenino, blancos(as), casados(as) y con edad entre 30 a 50 años. Cuanto al nivel de instrucción todos poseen nivel superior de enseñanza, y el 75% concluyeron sus estudios en una institución de educación superior (IES) pública, el 73,7% hicieron pos graduación lato sensu, y ninguno realizó pos graduación stricto sensu. Todos los gestores de las escuelas pesquisadas dijeron que se sentían preparados para ocupar el cargo que ocupan, y la mayoría (55%) dijo que obtuvo esa preparación en la escuela, el 25% en la Superintendencia Estadual de Educación y sólo el 20% en la Universidad. La gestión tiene que ser democrática, la inversión en la práctica de actividades colectivas, colaborativas, la pesquisa y de formación de todos los actores educacionales. A los gestores les carece liderazgo en los equipos, y crear las condiciones adecuadas y estimular la realización del proyecto político-pedagógico y del respectivo currículo. Se observó en todas las escuelas, falta de celo y dedicación en la elaboración del PPP y controversias existentes a lo largo de los documentos.

**Palabras claves:** Gestión de la escuela. Perfil. Escuela secundaria.

## Introdução

Estudar o Ensino Médio sempre foi um desafio haja vista envolver várias conjunturas, concepções, preconceitos, sonhos, perspectivas de futuro, políticas públicas, além de sua falta de identidade, que coloca sua realidade, nem sempre positiva, retratada em pesquisas educacionais como um nível de ensino pouco atrativo, com altos índices de evasão e reprovação, falta de professores em áreas específicas do conhecimento, infraestrutura física e pedagógica deficitárias. Fatores, dentre outros, que distanciam e negam o direito a educação a nossos jovens, pois conforme dados do INEP (2014), mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram o Ensino Médio e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não o concluíram.

De acordo com o documento Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira (IBGE, 2014), constata-se que a taxa de frequência bruta às escolas dos jovens de 15 a 17 anos é de 85,2%, já a taxa de escolarização líquida desses jovens é de 50,9%. Em regiões mais pobres do país, como o Nordeste, por exemplo, a taxa de escolaridade líquida é de apenas 39,1%. Enquanto que a taxa de aprovação no Ensino Médio brasileiro é de 75,2%, de reprovação e de abandono são, respectivamente, de 14,1% e de 13,2%. (INEP, 2014).

As matrículas nesse nível de ensino mantiveram-se estáveis no período de 2007 a 2013, apresentando queda de 0,8% nesse período, em 2007 eram 8.369.369 matriculados contra 8.312.815 em 2013. (UNICEF, 2014). A rede estadual é a que oferece o maior

número de vagas, concentrando 85% das matrículas, a rede privada responde por 12,7%, e as redes federal e municipal somam pouco mais que 2% das matrículas. (INEP, 2014).

São 27.164 estabelecimentos de Ensino Médio brasileiros, no entanto sua distribuição é desigual entre as regiões, e desses apenas 2.516 estão na zona rural. (INEP, 2012). Quanto à formação docente, 95,4% dos professores que atuam nesse nível de ensino possuem curso superior, desses 85,5% são licenciados, contudo persiste a desigualdade da distribuição da qualificação entre as disciplinas, segundo a UNICEF (2014) apenas 53% dos professores que atuam no Ensino Médio têm formação compatível com a disciplina que lecionam.

Os recursos pedagógicos e de pessoal, e a infraestrutura física presentes nas escolas são fatores importantes para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem. O INEP (2014, p. 33) recomenda que a escola “[...] mantenha padrões de infraestrutura adequados para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola.”

Em relação à infraestrutura física dos estabelecimentos de Ensino Médio da rede pública, a nível nacional, a maioria deles possui de acordo com o INEP (2014): biblioteca ou sala de leitura (92,2%); laboratório de informática (95,3%); acesso à internet (96,4%); e quadra de esporte (82,2%). Já para a rede privada, esses percentuais são de 94,3% (biblioteca ou sala de leitura), 83,5% (laboratório de informática), 98,8% (acesso à internet), 84,1% (quadra de esporte). De acordo com os dados analisados pelo INEP (2014) as escolas de Ensino Médio públicas possuem melhor infraestrutura que as de Ensino Fundamental.

Trazendo o foco de observação para a realidade de Uberlândia-MG, o município

possuía 234 estabelecimentos educacionais, 48 deles de Ensino Médio, dos quais 26 eram de caráter estadual. O Ensino Médio público do município é de responsabilidade exclusiva do Estado e contava com 19.446 alunos matriculados em 2010. (INEP, 2014).

A qualidade do Ensino Médio na rede estadual de Uberlândia está acima da média nacional e da média do estado de Minas Gerais, segundo apontam os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Apesar dos dados apresentados, a realidade do Ensino Médio Mineiro, e em particular uberlandense, merece ser tratada com cautela, pois os números do ENEM são inferiores quando a média é determinada levando em consideração a participação das escolas da rede privada do município, e ainda são muito altos os índices de abandono/evasão (em 2010 foi de 15,4%) e de reprovação (de 19,7% em 2010).

Diante dos apontamentos apresentados, mesmo que se observem alguns limites, assinalam que o Ensino Médio público enfrenta vários problemas do ponto de vista estrutural, organizacional e de pessoal, mesmo em municípios acima da média como Uberlândia/MG. Neste contexto, o presente estudo objetivou conhecer os gestores do Ensino Médio de escolas públicas de Uberlândia/MG, e compreender como gerem as atividades pedagógicas do ambiente escolar.

## Metodologia

Utilizou-se da abordagem quanti-qualitativa, pois essa tende a atender plenamente aos objetivos a serem alcançados nesse estudo. Conforme Romanelli e Biasoli-Alves (1998), a relação entre o quantitativo e o qualitativo pode ser considerada complementar e não se sobrepõem, dado que enquanto o quantitativo se ocupa de ordens de grandezas e as suas relações, o qualitativo é um quadro de



interpretações para medidas ou a compreensão para o não quantificável.

Sendo assim, a abordagem quanti-qualitativa atende aos objetivos almejados nesse estudo ao permitir procedimentos e tratamentos metodológicos previamente traçados, haja vista fazer-se o uso de questionários, o que permitiu trabalhar com uma grande amostra. Quanto aos objetos do método qualitativo - observações e análise de documentos - possibilitaram, de maneira complementar, conhecer mais profundamente as condições do trabalho pedagógico desenvolvido no Ensino Médio das escolas públicas de Uberlândia/MG.

O estudo foi realizado no município de Uberlândia, sede da Superintendência de Ensino Regional de Uberlândia (SRE), que dispõe de 234 estabelecimentos educacionais, 48 deles de Ensino Médio, dos quais 26 são de caráter estadual. Dos 26 estabelecimentos estaduais de ensino do município de Uberlândia-MG, que oferecem Ensino Médio, foram escolhidas sete escolas. A seleção das escolas que compõe o objeto do estudo seguiu o critério das médias gerais obtidas por cada estabelecimento de ensino no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2009), sendo três com notas superiores a média do município (intituladas de Grupo I); e quatro com notas inferiores à média (Grupo II). O anonimato foi mantido às Escolas.

A população/sujeitos do estudo foi composta pelos gestores (diretores, vice-diretores e/ou coordenadores pedagógicos) das sete escolas estaduais. A amostra foi integrada pela totalidade de gestores, presentes no dia da aplicação dos questionários e, que aceitaram esclarecidos e livres em participar da pesquisa.

A análise dos dados consistiu na organização sistemática dos dados coletados em planilha utilizando o programa Excel da Microsoft (2007), por categorias e indicadores, com o objetivo de aumentar a compreensão sobre os fenômenos em estudo e facilitar a

sua manipulação, sintaxe, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes.

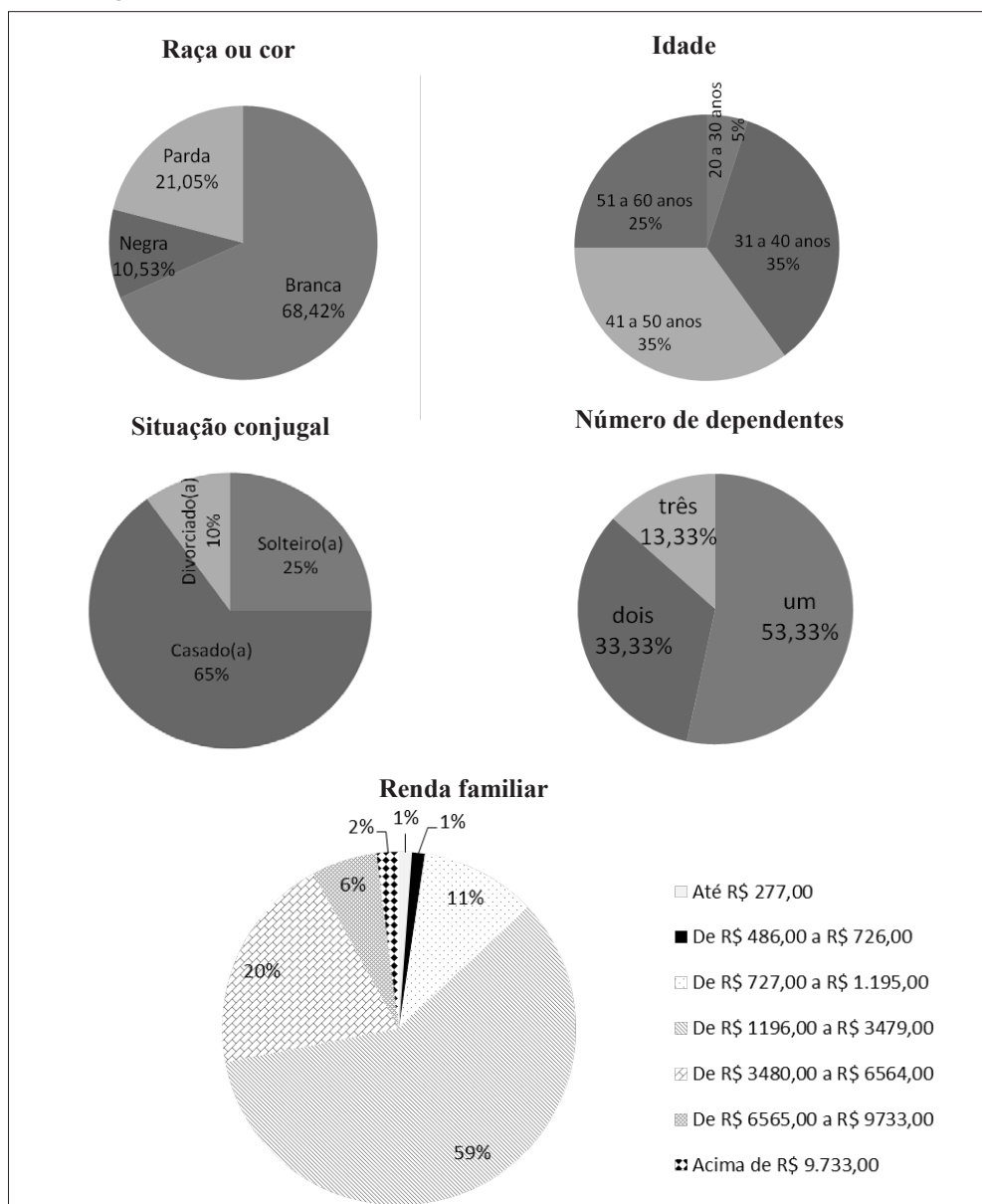
## Resultados e discussão

De acordo com o estudo sobre o perfil dos gestores de escola da rede pública, realizado pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC, 2009), com 400 gestores de escolas públicas de 14 capitais brasileiras, há predomínio do sexo feminino, com 80% dos entrevistados. Embora a presença feminina tenha sido majoritária em todas as regiões brasileiras, é interessante notar que nas capitais da Região Sudeste essa proporção foi ligeiramente maior do que nas demais regiões, enquanto na Região Nordeste gestores do sexo masculino chegaram a representar 25% do total dos entrevistados. Observou-se, no entanto, um crescimento da presença masculina à medida que se avança em direção ao fim do ciclo básico. Quanto à idade, 83% situam-se na faixa entre 36 e 55 anos, com uma idade média de 46 anos. A concentração nessa faixa de idade é ainda mais acentuada nas regiões Norte e Centro-Oeste, que apresenta menor proporção de profissionais acima dos 55 anos. Já na Região Sul, é significativamente baixa a porcentagem de profissionais entre 25 e 35 anos em relação às demais regiões brasileiras.

Quanto ao presente estudo, realizado nas sete escolas estaduais de Ensino Médio, ao menos um gestor (diretor, vice e/ou supervisor pedagógico) respondeu ao questionário, totalizando 20 gestores, desses a grande maioria foi do sexo feminino (70%). E, se auto reconheceram como brancos(as) (68,42%), casados(as) (65%), com idade entre 30 a 50 anos (70%), renda familiar superior a R\$1.196,00 (85%), e com apenas um dependente (53,33%) conforme mostrado a Figura 1.



**Figura 1:** Dados gerais dos Gestores do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG.



Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo.

Quando ao grau de instrução, 18 dos 20 gestores responderam a esse item, e todos eles possuem nível superior de ensino, sendo que nove gestores (50%) possuem graduação em Pedagogia, três em História, três em Ciências Biológicas, um em Química e um

em Geografia, sendo similares aos dados da FVC (2009), onde há recorrência de Gestores graduados em Pedagogia (43%) no Brasil.

Dos 18 gestores, 75% concluíram seus estudos em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública. 73,68% deles fizeram

pós-graduação *lato-sensu*, a maioria na modalidade presencial (83,33%) e nenhum realizou pós-graduação *stricto-sensu*. Não houve correlação direta entre o tempo de experiência frente à gestão da escola ou mesmo o tempo de docência com os resultados do ENEM 2009.

Ao analisar os dados da FGV (2009) verifica-se que a grande maioria dos gestores das redes públicas que atuam nas principais capitais brasileiras concluiu o Ensino Fundamental e o Médio em escola pública. Já na graduação no Ensino Superior e na pós-graduação a situação se inverte, a maior parte dos gestores escolares fez sua formação nas instituições privadas, com maior prevalência nas regiões Sudeste e Sul (66% e 58% respectivamente), esta proporção cai para 43% no Nordeste e para 28% nas regiões Norte e Centro-Oeste. Também é alta a proporção de gestores que fizeram algum curso de pós-graduação (72%), sendo a grande maioria composta por cursos *lato-sensu*, apenas 5% fizeram mestrado e 1% fez doutorado.

A busca por melhorias na qualidade da educação traz aumento de exigências para a gestão escolar, logo surge a necessidade de formação de gestores escolares. Em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, segundo Lück (2000) ela tende a ser livresca e conceitual uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social.

A formação inicial, em nível superior, de gestores escolares esteve, desde a reforma do curso de Pedagogia, mediante a oferta da habilitação em Administração Escolar (atualmente denominada de Gestão Escolar). O MEC propunha, na década de 70, que todos os cargos de diretor de escola viessem a ser ocupados por profissionais formados neste curso. No entanto, com a abertura política na década

de 80 e a introdução da prática de eleição para esse cargo, diminuiu acentuadamente a procura desses cursos que, por falta de alunos, tornaram-se inviáveis. Houve, no entanto, um movimento no sentido de ofertar cursos de especialização em gestão educacional, muito procurado por profissionais já no exercício dessas funções, porém, com um número relativamente pequeno de vagas.

No estado de Minas Gerais a partir de 2010 para concorrer ao cargo de dirigente escolar de escola estadual, os candidatos devem fazer uma prova com 60 questões e obter nota mínima de 70%, além de ser detentor de cargo efetivo ou efetivado das carreiras de Professor de Educação Básica (PEB), ou Especialista em Educação Básica (EEB), Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional; possuir formação para o magistério obtida em Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena ou Graduação acrescida de formação pedagógica docente; ter obtido pontuação igual ou superior a 70 (setenta) pontos no último período da Avaliação de Desempenho Individual (ADI), ou na última etapa em que foi submetido à Avaliação Especial de Desempenho (AED). A Certificação é requisito indispensável para participação do candidato no Processo de Indicação de Diretor de Escola.

As IES são insuficientes na formação inicial de Gestores Educacionais, mesmo os que oferecem os cursos de Pedagogia, além dos cursos de Licenciatura que não visam a gestão escolar. Recaindo, portanto, sobre os sistemas de ensino, muitas vezes, a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e até mesmo, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares.

Essa responsabilidade se torna mais marcante quando se evidencia a necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial (MACHADO, 1999), como condição para acentuar o processo de

profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino.

De pouco adiantam a melhoria do currículo, a introdução de métodos e técnicas inovadores, informatização das escolas, se esses não sejam acompanhados de um esforço de capacitação dos dirigentes escolares. Essa capacitação, segundo Lück (2000) constitui-se um processo aberto, de formação continuada e permanente.

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político-pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo. O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. (LÜCK, 2000, p. 29).

Todos os gestores das escolas pesquisadas disseram sentir-se preparados para exercerem o cargo que ocupam, e a maioria (55%) disse que obteve essa preparação na Escola, 25% na Superintendência Regional de Ensino e apenas 20% na Universidade. Ao serem indagados sobre os documentos que utilizam para desempenhar o cargo, 32%

disseram utilizar o Conteúdo Básico Comum (CBC); 22,97% o Projeto Pedagógico da Escola; 20,27% as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); 12,16% o Novo Plano Curricular para o Ensino Médio; 10,81% as Orientações Metodológicas para os Parâmetros Curriculares e 9,46% disseram outros documentos.

No perfil traçado pela FCV (2009) 93% dos gestores escolares consideraram a graduação como “excelente” ou “boa”, porém apenas 36% acham que esta graduação inicial os preparou para a gestão da escola. Para 40%, a graduação inicial não foi satisfatória o suficiente para o exercício do cargo. Desses 80% deles fizeram cursos de formação continuada em gestão escolar, e o tempo de exercício no cargo foi um fator determinante para a realização do mesmo, enquanto 95% daqueles que tem mais de dez anos de experiência tiveram acesso a este tipo de formação, esta proporção caiu para 66% dentre os que estão no cargo há menos de dois anos.

No presente estudo, os gestores ao se auto avaliarem (zero a dez) no apoio didático que eles a escola oferecem aos seus docentes foi obtido uma média de 7,5 pontos. Apenas duas escolas uma de cada Grupo se auto avaliaram com nota dez, e ao serem indagadas sobre quais tipos de atividades ou formação didática era oferecida aos professores, seja pela escola ou pela gestão, o estabelecimento de ensino do Grupo I, disse oferecer recursos audiovisual (data-show), apoiar projetos extraclasse, e uma vez por semestre uma palestra aos docentes. O gestor da escola do Grupo II, disse desconhecer as atividades didáticas oferecidas aos seus docentes, mas mesmo assim se avaliou em dez.

A maioria das demais escolas disse oferecer recurso audiovisual (data-show), e orientações técnicas, ou reuniões administrativas no horário de módulo II (resolução n.

3119/79 da SEE/MG). Ressalta-se que uma escola do Grupo I (resposta de dois gestores dessa escola) disse não oferecer nenhum apoio didático aos seus docentes. Apenas duas escolas uma de cada Grupo, parecem realmente oferecer um maior apoio pedagógico aos seus docentes, oferecendo: Orientação e apoio no planejamento e replanejamento; Apoio na preparação de materiais didático; Planejamento e orientações de intervenções pedagógicas; Curso de informática; Grupos de Discussão; Organização de atividades interdisciplinares e extracurriculares; Diagnóstico de aprendizagem das disciplinas; Incentiva e libera seus docentes para participarem de cursos e eventos científicos. Porém, um desses gestores relata o quanto é difícil investir na formação continuada dos docentes:

A formação continuada de docentes é extremamente precária e sem regularidade. A escola não tem autonomia financeira para investimentos em capacitação. Considero o modelo de gestão das escolas estaduais de MG, totalmente concentrador e ultrapassado, e pouca produção intelectual. (Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo).

A grande maioria, dos gestores disse que as reuniões na escola são frequentes, ao menos uma por semestre, porém a metade disse se tratar de reuniões administrativas, 25% reuniões de núcleos interdisciplinares na elaboração de projetos, e os outros 25% reuniões de núcleo de disciplina. As reuniões pedagógicas deveriam acontecer com uma maior periodicidade e não serem apenas condensadas no início dos semestres letivos e que fossem de fato pedagógicas e não administrativas, pois esse seria um momento rico de formação continuada e construção da identidade docente com seu *lócus* de trabalho.

Quando a reunião pedagógica for usada para estudar e analisar as situações que

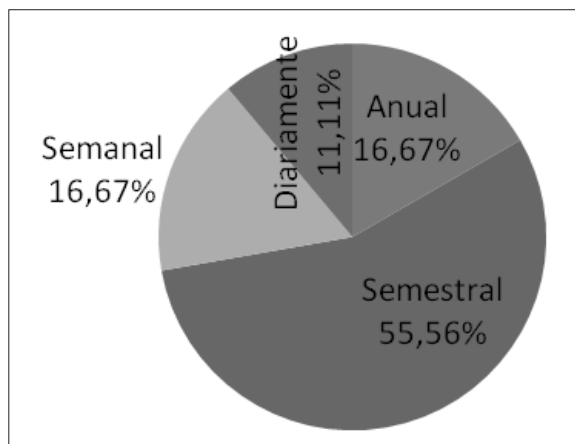
aparecem no cotidiano escolar e, em cima disso, construir novas possibilidades e parcerias para a concretização do ensino e de todo o processo de aprendizagem, contribuirá com o grupo na busca da qualidade do ensinar e aprender, pois conforme Placco e Silva (2006) docentes convencidos e dispostos a crescer com seus pares a fim de promover uma educação de qualidade, abre espaço para efetivação do processo formativo em serviço trazendo resultados positivos.

Leite (2010) corrobora com esse pensamento ao afirmar que em decorrência de ações coletivas formadoras há inclusão de novas práticas pedagógicas em sala de aula, pois esse espaço motiva e desperta o interesse dos colegas de trabalho, trazendo mudanças organizacionais e materiais do espaço escolar. Almeida (2006) também reconhece que a formação continuada deve centrar-se na escola, pois é nesse espaço que os professores e alunos estão aprendendo a todo o momento, sendo também o espaço onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e/ou rejeitadas.

Todos os gestores consideram o corpo docente que trabalha na sua escola capaz de ajudar seus alunos a desenvolver competências, realizam trabalhos interdisciplinares e contextualizam os conteúdos de sua disciplina.

Os processos de ensino e de aprendizagem realizados pelos professores é avaliado por 100% dos gestores, sendo que 55,56% deles disseram avaliar o trabalho semestralmente, e pouco mais de 10% avalia diariamente o trabalho docente (Figura 2).

**Figura 2:** Frequência de acompanhamento do trabalho docente realizado pelos gestores do Ensino Médio Estadual de Uberlândia – MG.



Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo.

Contudo o planejamento teórico, didático e pedagógico das aulas, não é acompanhado e valorizado pelos gestores, pois 96,6% dos professores das escolas estudadas (total de 85 docentes) disseram preparar a disciplina do ponto de vista didático, mas a periodicidade dos planejamentos e a forma demonstra que a grande maioria realiza os seus planejamentos de forma individual (60%) e, mesmo a maioria dizer fazê-lo semanalmente (39,5%) é grande e preocupante a porcentagem de professores que o fazem apenas anualmente (32,9%). Apenas 1,54% deles disseram planejar diariamente suas aulas. Os docentes pesquisados dão pouca valia à preparação de suas aulas, haja vista que 61,7% deles disseram ser satisfatório o seu planejamento conferindo a ele nota de nove a 10 pontos; 36,7% julgaram-no aceitável (nota de sete a oito pontos); e, apenas 1,7% disseram ser deficiente (zero a seis pontos).

Vale ressaltar que 58,6% dos professores disseram receber orientação e/ou formação para realizar o planejamento didático, sendo que mais da metade (52,1%) recebem orientação da supervisão pedagógica da escola. Desses 51,6% julgaram satisfatórias

as orientações/formação que recebem para realizarem seus planejamentos didáticos, seguidos de 25,8% que o considera aceitável, e um número expressivo (22,6%) o consideraram deficiente.

Perante esses resultados como conceber que esses docentes estão preparados e motivados? Que eles conseguem assegurar que toda a classe e cada estudante, em particular, trabalhem de forma intensa ao longo da aula, sem interferências e sem fadigas, com vistas ao cumprimento dos objetivos, se a preparação, de fato, das aulas não está presente no cotidiano dos professores? Contudo os gestores utilizam as seguintes modalidades de avaliação de seus docentes (12% entrevista com os professores; 9% entrevista aos alunos; 8% questionários aos alunos; 6% questionários aos professores; 3% outros), sendo as provas de conhecimento interna e externas) aplicadas aos alunos a modalidade mais usada com 48%; apenas 14% dos gestores fazem observação das aulas de seus professores.

Fato relevante é 58,3% desses docentes disseram não haver nenhuma avaliação sistemática de seu desempenho didático por

parte da gestão escolar, dos que são avaliados a maioria (46,3%) disse ser avaliado pela Avaliação de Desempenho Docente, que é uma avaliação estruturada e obrigatória a todos os docentes efetivos e/ou efetivados do Estado que, na maioria das vezes, não cumpre o seu papel e nem é realizada efetivamente segundo as orientações da Secretaria Estadual de Educação (SEE), acontece como fim de simples preenchimento de documentos a cumprir com as normas da SEE. 22,2% deles disseram serem avaliados pela Avaliação de Desempenho do Aluno, que na maioria das vezes segue os mesmos passos da Avaliação de Desempenho Docente. Apenas 5,6% dos docentes disseram serem avaliados mediante a observação de suas aulas.

Dos docentes pesquisados, 37,84%, desconhecem os resultados de sua avaliação. Ao serem indagados sobre o que a escola faz com o resultado da avaliação a maioria (40,63%) disseram não saber; 25% disseram que a Escola não faz nada; 21,88% disseram que a escola propõe ações de apoio e orientação (dessas 75% propõem ações coletivas), e 12,5% premia os seus docentes e nenhuma os pune diretamente.

Percebe-se que ao avaliarem o processo de ensino aprendizagem de seus docentes, os gestores conforme a Tabela 1, na maioria dos itens eles os avaliaram como regular e/ou insuficientes, demonstrando a realidade vivenciada nas escolas como professores despreparados para a prática docente, uso de novas tecnologias e metodologias.

**Tabela 1:** Avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos docentes por parte de seus Gestores de escolas estaduais de Uberlândia/MG.

ASPECTOS	Bom %	Regular %	Insuficiente %
Uso das novas tecnologias pelos docentes	55,56	22,22	22,22
Estimula o uso das novas tecnologias pelos alunos	50,00	27,78	22,22
Atitudes e comportamento nas aulas	38,89	50,00	11,11
Desenvolve habilidades dos alunos para o estudo Independente	5,56	61,11	33,33
Trabalho educativo por parte do professor	66,67	33,33	0
Desenvolvimento da expressão oral e escrita dos estudantes	33,33	56,56	11,11
Uso da biblioteca pelos alunos	38,89	38,89	22,22
Aplicação de estratégias docentes educativas individualizadas por parte dos professores	50,00	44,44	5,56
Desenvolvimento de competências por parte dos alunos	33,33	55,56	11,11
Preparação dos docentes para a docência	55,56	33,33	11,11
Preparação dos estudantes	44,44	55,56	0
Estimula hábitos de leitura e de estudo nos estudantes	16,67	50,00	33,33

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo.

Segundo os gestores os professores não estimulam seus alunos no uso de novas tecnologias, mas como percebido essa deficiência não deve recair apenas sobre os docentes,

haja vista, que a maior reclamação dos alunos é o difícil acesso deles aos laboratórios de informática, muitas das escolas o possuem, mas ficam trancados. Logo é um problema



da gestão da escola que não motiva nem os alunos e nem os docentes, haja vista muitos dos docentes possuem muitas dificuldades com as novas tecnologias.

Porém, todos os gestores disseram que é regular e/ou boa a preparação de seus alunos para a continuidade de seus estudos, contudo não é o que se tem demonstrado nas avaliações do ENEM e nem do mercado de trabalho. Entretanto, a maioria disse que o desenvolvimento de habilidades, linguagem, competências e autonomia nos estudos de seus alunos é regular e/ou insatisfatória, ou seja, findam por confessarem que seus estudantes não são preparados como deviam ser. Manifestam ser excessivo o tempo dedicado a questões administrativas e burocráticas, restando pouco tempo à gestão da aprendizagem e acompanhamento da produção dos alunos e docentes, convergindo na delegação desses acompanhamentos apenas aos supervisores pedagógicos.

### Considerações finais

Ao voltar à atenção, especificamente, aos resultados das condições didático-pedagógicas do Ensino Médio das sete escolas estudadas, conclui-se que independentemente das notas alcançadas no ENEM, há muito a ser feito para melhorar a qualidade de ensino. A gestão necessita ser de fato democrática, investindo na prática de atividades coletivas, colaborativas, de pesquisa e de formação de todos os atores educacionais. Aos gestores falta a liderança das equipes, e criar condições adequadas e estimular a efetivação do Projeto político-pedagógico e do respectivo currículo. Observou-se em todas as escolas, falta de zelo e dedicação na elaboração do PPP e contravérsias existentes ao longo dos documentos. Esses fatos podem corroborar com os índices e desafios explicitados no início desse estudo.

### Referências

ALMEIDA, L. R. de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de.; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 77-87.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese dos indicadores sociais do IBGE**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. 214 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2014. 39 p.

LEITE, Y. F. Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010. p. 1-17.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MACHADO, L. R. S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Cortez, 1999.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de. CHRISTOV, L. H.

da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 25-34.

ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis – Summa, 1998.

FVC. **O perfil dos diretores escolares**. 2009. Disponível em:< <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-5-gestao-escolar-escolas.shtml?page=10>>. Acesso em: 10 out. 2014.

UNICEF. **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília: UNICEF, 2014.

## MÉTODO DE CASO COMO FERRAMENTA DE ENSINO PARA INTEGRAÇÃO ENTRE A TEORIA ACADÊMICA E A PRÁTICA EMPRESARIAL

### CASE METHOD AS A TEACHING TOOL FOR INTEGRATION BETWEEN ACADEMIC THEORY AND BUSINESS PRACTICE

## MÉTODO DE CASO COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA PARA LA INTEGRACIÓN DE LA TEORÍA ACADÉMICA Y LA PRÁCTICA EMPRESARIAL

Elizângela Silva Almeida\*

Flávia Angeli Ghisi Nielsen\*\*

Ivete Rodrigues\*\*\*

Leandro José Morilhas\*\*\*\*

Rodolfo Leandro de Faria Olivo\*\*\*\*\*

Fábia Auxiliadora Pereira de Mattos Spadoto\*\*\*\*\*

**Resumo:** Partindo de uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Administração, principalmente no que se refere ao emprego de recursos pedagógicos que aproximem os alunos da realidade a ser enfrentada nas organizações, este estudo investiga o “Método do Estudo de Caso” como disciplina na grade curricular em uma das principais instituições de ensino superior em Administração de Empresas do Brasil. Para obtenção dos resultados da pesquisa, o estudo foi estruturado em três etapas: entrevista qualitativa com docente das disciplinas Resolução de Casos I e II na instituição objeto de estudo, um estudo observacional nas aulas das disciplinas e um questionário quantitativo com alunos da graduação para analisar a percepção dos estudantes quanto ao emprego desse método em uma disciplina regular do curso de Administração. Os resultados indicam que o método de caso promove maior integração entre a teoria e a prática, na medida em que os alunos são colocados no papel de gestores e têm que tomar decisões de negócio considerando o complexo mundo empresarial, aproximando-os da vivência no ambiente organizacional.

**Palavras chaves:** Ensino da administração. Método de caso. Metodologias de ensino-aprendizagem.

---

\* Graduada em Administração pela Faculdade FIA de Administração e Negócios E-mail: flaghisi@gmail.com

\*\* Doutora em Administração pela Universidade de São Paulo. Professora do curso de Mestrado Profissional em Gestão de Negócios da Faculdade FIA de Administração e Negócios. E-mail: flaghisi@gmail.com

\*\*\* Doutora em Administração pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta da Faculdade FIA de Administração e Negócios. E-mail: iveterod@gmail.com

\*\*\*\* Doutor em Administração pela Universidade de São Paulo. Coordenador de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão; Professor do curso de Mestrado Profissional em Gestão de Negócios da Faculdade FIA de Administração e Negócios. E-mail: leandrom@fia.com.br

\*\*\*\*\* Doutor em Administração pela Universidade de São Paulo. Professor do curso de Mestrado Profissional em Gestão de Negócios da Faculdade FIA de Administração e Negócios. E-mail: rodolfo.olivo@outlook.com

\*\*\*\*\* Mestre em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora de Cursos de MBA da Faculdade Fia de Administração e Negócios. E-mail: flaghisi@gmail.com

**Abstract:** Starting from a reflection on the teaching- learning process in administration courses regarding to the use of pedagogical resources that approach the students of reality to be faced in organizations, this study investigates the “case study method” as a discipline in the curriculum at one of the leading institutions of business administration course in Brazil’s higher education. To obtain the results of the research, the study was structured in three stages: qualitative interview with the teacher of the disciplines Case Resolution I and II in the study object institution, an observational study in classes of each discipline and a quantitative survey with the undergraduate students to analyze their perception regarding the use of this method in a regular discipline of business administration course. The results indicate that the case method promotes greater integration between theory and practice in that the students are placed in the role of managers and have to take business decisions considering the complex business world, exposing them to the experience in the organizational environment.

**Keywords:** Teaching administration. Case method. Teaching-learning methodologies.

**Resumen:** Partiendo de una reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en los cursos de administración, principalmente en lo que se refiere al empleo de recursos pedagógicos que aproximen los alumnos a la realidad a ser enfrentada en las organizaciones, este estudio investiga el Método del Estudio de Caso como asignatura en la grade curricular en una de las principales instituciones de enseñanza superior en administración de empresas de Brasil. Para obtención de los resultados de la pesquisa, el estudio fue estructurado en tres etapas: entrevista cualitativa con docente de las asignaturas Resolución de Casos I y II en la institución objeto de estudio, un estudio observacional en las clases de las asignaturas y un cuestionario cuantitativo con alumnos de la graduación para analizar la percepción de los estudiantes cuanto al empleo de ese método en una asignatura regular del curso de administración. Los resultados indican que el método de caso promueve mayor integración entre la teoría y la práctica, en la medida en que los alumnos son colocados en el papel de gestores y tienen que tomar decisiones de negocio considerando el complejo mundo empresarial, aproximándoles de la vivencia en el ambiente organizacional.

**Palabras claves:** Enseñanza de la administración. Método de caso. Metodologías de enseñanza-aprendizaje.

## Introdução

De acordo com Nicolini (2003), Closs, Arambaru e Antunes (2009), o ensino chamado de tradicional, fundamentado na metodologia de aceitar e memorizar o conteúdo, impossibilita que os alunos usem a criatividade para resolver problemas, não contribui na percepção acerca de um fenômeno administrativo e desestimula a visão crítica das teorias que lhes são ensinadas. Freire (2014) critica e recusa o modelo “bancário” meramente transferidor de conteúdo que, segundo ele, deforma a necessária criatividade tanto do educando quanto do educador. Vencer o tradicionalismo pedagógico implica a presença de educadores e educandos criadores, instigadores e inquietos.

Coto, Neto e Pacheco (2009) complementam essa visão ao afirmarem que, no ensino tradicional, baseado somente na transmissão de saberes pelos professores, o aluno é passivo durante todo processo de aprendizagem. Para os autores, esse método de ensino não consegue desenvolver estudantes com “[...] coragem para correr riscos e habilidades para resolver novos problemas.” Além disso, segundo Bono (2000, apud COTO; NETO; PACHECO, 2009), os estudantes devem ser preparados para inovar e desenvolver um pensamento construtivo.

No ensino superior, a ênfase deve ser dada às ações dos alunos, e a aprendizagem deve estar centrada na participação e parceria

dos próprios educandos, a fim de incentivá-los e motivá-los em relação ao conhecimento. (MASETTO, 2012). O professor não deve ser um obstáculo. Pelo contrário, nas palavras de Freire (2014, p. 28), “[...] na verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” Masetto (2012) defende que trabalhar com pesquisa, projetos e novas tecnologias são caminhos que podem incentivar e facilitar o desenvolvimento da parceria e a coparticipação entre professor e aluno. As técnicas mais eficazes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem são as dinâmicas de grupo, estratégias participativas, técnicas que colocam os alunos em contato com a realidade.

No que tange ao ensino da Administração, faz-se necessária uma ferramenta pedagógica que deixe os alunos o mais próximo possível do que será enfrentado nas organizações, que os faça desenvolver o senso crítico e amplie seus conhecimentos. Diante desse cenário, o método do estudo de caso como ferramenta pedagógica vem sendo adotado por algumas instituições de ensino para ensinar a complexidade dos mais diversos problemas de gestão, trazendo-os próximos da realidade, para que os alunos se coloquem no papel de gestores. O método vem ganhando força em função das transformações aceleradas no campo das profissões, em que a capacidade de resolução de problemas é fundamental para os novos perfis profissionais.

Atentando-se a essa orientação, destaca-se cada vez mais a necessidade de diminuir a distância entre o que é ensinado na sala de aula e a prática no ambiente organizacional. Roesch (2007, p. 12) destaca que “[...] o caso para ensino é um entre poucos métodos de ensino-aprendizagem que possibilita um casamento entre teoria e prática, tão necessário para a área de Administração.” Enquanto

Lima (2003) enfatiza que, como ferramenta pedagógica, o estudo de caso é o que melhor atende ao princípio construtivista de aprendizagem, propiciando um aprendizado mais ativo, reflexivo, colaborativo.

Na maioria das instituições de ensino, os casos são explorados de forma transversal. Segundo Iizuka (2008), muitos deles são encontrados em livros didáticos de Administração, mas raramente retratam a realidade brasileira. Dificilmente são trabalhados casos que discutem a gestão de forma integrada, trazendo para sala de aula relatos sobre os desafios, oportunidades e as situações vividas nas organizações.

Diante desse contexto, o presente estudo irá explorar exatamente um caso de uma Instituição de Ensino Superior (IES), que passou a incluir em sua grade curricular uma disciplina específica que trabalha com a resolução de casos que retratem a realidade das organizações. Os resultados deste estudo podem servir de base para outras IES que almejam inserir em suas grades curriculares uma disciplina que utilize exclusivamente o método de caso como ferramenta de ensino.

## Conceituando caso

Menezes (2009) afirma que a proximidade dos termos estudo de caso e método pode, casualmente, levar a uma confusão conceitual. O primeiro é uma estratégia metodológica para se conduzir uma pesquisa empírica, exigindo uma preparação prévia por parte do pesquisador e a organização de um planejamento da pesquisa. Pode ser utilizada em diversos campos de pesquisa, tais como na ciência política, na administração pública e de empresas, na psicologia e sociologia, dentre outros.

O segundo, método do caso, refere-se à ferramenta pedagógica utilizada, de maneira

geral, na educação de advogados, médicos, juristas e administradores, dentre outros profissionais. No método do caso os estudantes confrontam a teoria com a prática a partir de situações reais. Apesar de ainda ser inovadora, essa técnica didática possui uma longa trajetória, tendo nascido, efetivamente, nos fins do século XIX. É necessário ficar claro que o método do caso não se constitui de fatos fictícios. A análise ocorre a partir de casos reais. (MENEZES, 2009).

#### Segundo Ellet:

Casos são representações da realidade que colocam o leitor no papel de participante da situação. A sua unidade de análise varia consideravelmente, desde um único indivíduo ou organização a toda uma nação ou mesmo ao mundo. Sua exposição pode se estender de uma página a cinquenta ou mais, embora todos tenham um propósito em comum: representar a realidade, descrever uma situação com todos os fatos transversais e delimitações – incluindo impropriedades, questões secundárias, falsos juízos e informações incompletas ou em quantidade demasiada. (ELLETT, 2008, p. 21).

As situações reais de negócio são fluidas. Há aspectos do problema que são claros; porém, há aspectos confusos e dúbios. Há informações excessivas, mas há também, em outros momentos, insuficientes. Os casos pretendem retratar essa fluidez. Ellet (2008) afirma que a prática de trabalhar na resolução de casos que retratam a realidade no mundo empresarial oferece aos estudantes o equivalente aos laboratórios utilizados para ensinar cientistas e médicos, uma vez que a teoria é colocada em prática. Para cumprir essa função, um caso deve fazer analogia com a realidade e ser substituto da experiência direta de uma situação de negócio. Nesse sentido, para esse autor, um caso deve apresentar três características fundamentais: tratar de uma

questão ou mais questões empresariais significativas, discutir informações suficientes para embasar conclusões e não apresentar conclusões já manifestas.

A leitura de um caso precisa ser atenta, uma vez que são exigidos leitores mais ativos, que estejam prontos para indagar questões sobre o dilema apresentado, leitores que questionem e tenham um senso crítico aguçado para discutir e debater opiniões.

Os casos mais comuns e utilizados são os *Casos Harvard ou Clássicos*, que apresentam essa denominação porque a universidade americana foi pioneira na utilização desse método de ensino. Foram desenvolvidos conforme uma filosofia de ensino e mantêm até os dias de hoje suas características originais. Inicialmente, foram adotados na Escola de Direito, no final do século XIX, e modificou-se radicalmente a metodologia de ensino norte-americana. Antes deles, os estudantes memorizavam a matéria sistematicamente apresentada nos manuais de Direito. A mudança foi radical: da memorização para a análise dos casos. Também na área de administração a escola americana foi pioneira. A *Harvard Business School* introduziu o método na área de administração no início do século XX. (CONVERSE, 1945 apud IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2006; MENEZES, 2009).

Já os *Casos Vivos* retratam uma tipologia especial de caso. “Consistem de informações sobre fatos ou situações que se sucederam há pouco tempo ou que ainda estão ocorrendo. Os palestrantes que os apresentam são pessoas diretamente relacionadas ao caso, conhecedores de sua origem, detalhes, evolução etc. Os casos vivos também têm a vantagem de poder ser acompanhados concomitantemente ao desenrolar dos fatos, o que traz implicações positivas à aprendizagem.” (NUÑEZ, 2003; KENNEDY et al., 2001 apud IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2006, p. 149).



## Procedimentos metodológicos

A pesquisa empírica utilizou como estratégia metodológica o estudo de caso único. O maior conhecimento sobre casos particulares oportuniza ajustes em entendimentos cristalizados a respeito de uma determinada realidade. É possível ainda que o caso seja utilizado como mecanismo de interpretação e geração de significado nas organizações, por meio da construção de interpretações compartilhadas, conhecimento válido e aumento do desempenho organizacional. (ZANNI et al., 2011).

A unidade de análise escolhida foi a Faculdade FIA de Administração e Negócios (FFIA), instituição de ensino superior localizada no município de São Paulo, capital do Estado de São Paulo, em função da grande preocupação que essa instituição possui com a educação e com o profissional que está começando sua atuação executiva dentro das organizações. O modelo do curso de graduação oferecido pela Faculdade FIA busca preparar melhor esse profissional, utilizando metodologias de ensino que propiciem deixá-lo mais próximo do que é vivenciado no ambiente organizacional.

A faculdade é mantida pela Fundação Instituto de Administração, pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, constituída em 10 de junho de 1980 e oferta serviços educacionais com padrão de excelência. (FIA, 2011, p. 07). Pelo compromisso com a qualidade de seus cursos e corpo docente, a instituição aparece frequentemente em rankings internacionais. O seu MBA Executivo foi eleito pelo jornal britânico Financial Times (2011) como o 25º melhor das Américas, o único de uma instituição brasileira que aparece nesta classificação. A instituição também recebeu o importante título de “Escola mais inovadora da América do Sul”, pela *European CEO*, publicação realizada em um editorial composto por jornalistas e correspondentes

dos veículos mais influentes do mundo em 2014. A Fundação também foi listada no ranking da Revista *Você S/A* em 2010 com os melhores MBAs do Brasil, liderando várias categorias pesquisadas para o ranking.

A Faculdade FIA oferece o curso superior em Administração com duração de oito semestres, sendo que os quatro primeiros são ministrados em período integral, e oferta cinquenta vagas por semestre. Seu corpo docente é composto por professores com nível de mestrado e doutorado em Administração e áreas relacionadas, que contam com experiências na docência em cursos de MBA e pós-graduação *lato sensu* oferecidos pela FIA. Para obtenção dos dados, o estudo de caso foi estruturado em três etapas combinando instrumentos de coleta que permitem obter uma visão ampla do fenômeno estudado: a) entrevista qualitativa com docente das disciplinas Resolução de Casos I e II na instituição objeto de estudo, b) um estudo observacional nas aulas das disciplinas e c) um questionário quantitativo com alunos da graduação para analisar a percepção dos estudantes quanto ao emprego desse método em uma disciplina regular do curso de administração.

Na primeira etapa foi realizado um levantamento qualitativo por meio de uma entrevista semiestruturada, cujo objetivo principal foi analisar como se deu a implementação das disciplinas Resolução de Casos I e II na instituição objeto de estudo (a Faculdade FIA de Administração), analisando a forma como ela foi estruturada e como é atualmente ministrada. A entrevistada, que há 4 anos é a professora responsável pela disciplina, assumiu e reformulou a estrutura e seu formato.

Na segunda etapa foi empregada a observação com objetivo de capturar informações, percepções e comportamentos em tempo real do fenômeno estudado. A amostra foi selecionada de forma aleatória, na qual foram escolhidas duas aulas da disciplina Resolução

de Casos, ministradas pela docente que foi entrevistada na primeira etapa descrita acima.

Por fim, na terceira etapa foi utilizado um questionário com 19 questões, sendo 16 fechadas e 3 abertas, que teve como principal objetivo extrair a percepção dos alunos quanto à metodologia de ensino baseada no método de caso. O campo de amostragem se delimitou aos alunos da graduação em Administração da Faculdade FIA do 3º ao 8º semestre, que tiveram as disciplinas de Resolução de Casos I e II. Os dados foram coletados em seis turmas da graduação, com uma média aproximada de 20 alunos por turma, totalizando 84 respondentes.

O objetivo da utilização dos três instrumentos de coleta de dados foi proporcionar melhor qualidade das informações coletadas por meio da triangulação de fontes de evidência, de modo que o estudo de caso ganhasse maior profundidade.

## **Análise dos resultados**

### **Implementação do método de caso**

Nesta primeira etapa o objetivo principal consistiu em analisar o processo de implementação das disciplinas Resolução de Casos I e II na Faculdade FIA de Administração, reunindo informações de como elas foram estruturadas e ministradas.

Em junho de 2013, a docente entrevistada foi convidada para assumir as disciplinas Resolução de Casos de Gestão I (3º semestre) e II (4º semestre) na graduação em Administração de Empresas da Faculdade FIA. A ementa da disciplina permitia certa flexibilidade no seu conteúdo, e a professora, durante dois meses, concentrou-se no planejamento das atividades que seriam desenvolvidas e na dinâmica das aulas.

Após análise em periódicos e livros de docência no ensino superior, a docente

optou por mesclar casos de gestão teóricos (Harvard, GV, ESPM, etc.) e Casos Vivos, pelas seguintes razões:

- possibilidade de discussão de casos internacionais (a maioria dos casos teóricos) e brasileiros (casos vivos), esses últimos mais próximos da realidade e conhecimento dos alunos;
- possibilidade de discussão de casos reais e análise de problemas que de fato as empresas enfrentaram ou ainda enfrentam, sendo contados pelos próprios executivos que vivenciaram ou vivenciam tais situações (casos vivos);
- possibilidade de discussão com executivos de mercado na sala de aula, que enfrentaram ou enfrentam tais problemas, aproximando a teoria da prática, na percepção dos alunos, e motivando-os no envolvimento e análise dos casos.

Durante a entrevista a docente reforçou:

Eu fiz graduação em administração em uma das principais instituições de ensino do Brasil e referência internacional. Mesmo assim, quando saí da faculdade, sentia-me despreparada para enfrentar a vida real. Ainda que tenha estudado diversos casos na graduação, a maioria eram teóricos de empresas internacionais e que nem sempre eu as conhecia. Ou então eram casos conhecidos, mas com problemas fictícios. Mesmo tendo feito alguns estágios, também não sentia segurança para lidar com problemas complexos, porque nem sempre as atividades envolvidas exigiam muita reflexão e capacidade analítica [...] Na verdade o objetivo maior da graduação é dar o instrumental ao aluno, apresentar os principais conceitos teóricos; de todo modo, a aplicação não deve ser esquecida ou deixada para

segundo plano, porque no final das contas, estamos preparando futuros profissionais para trabalharem em empresas, administrarem negócios e enfrentarem situações que exigirão lidar com múltiplos desafios. Passados anos depois de minha formação, tendo estudado muito e exercido funções no meio empresarial, cheguei à conclusão que a academia precisa criar alternativas para tornar o ensino mais dinâmico, prático, minimizando o distanciamento entre a teoria e a prática [...] De alguma forma, tentei implementar nessa disciplina, com o aval da coordenação da escola, esse olhar mais prático. Trouxe casos de Harvard, reais, porém distantes geográfica e temporalmente, entre outros teóricos do gênero para discussão, mas também casos reais contemporâneos, apresentados por executivos que vivenciam aqueles problemas apresentados em sala. Muitos deles ainda no momento da apresentação não têm as respostas para aqueles desafios. E isso acaba motivando muito os alunos, que acabam entrando na vida real do executivo. E, de acordo com a dinâmica que fazemos em sala, eles têm uma semana para pensar, analisar, fazer pesquisa de mercado na tentativa de encontrar algumas saídas para o problema apresentado. Muitas vezes as ideias dos alunos são tão interessantes, que poderiam de fato serem implementadas pelo executivo. Essa é a ideia. (ENTREVISTA REALIZADA, 2015).

Para a elaboração da dinâmica dos casos vivos, a docente contou com a ajuda de diversos executivos. Pelo fato de também ministrar aulas no MBA e Mestrado, além de exercer função executiva na própria instituição, na gestão comercial com empresas de médio e grande porte, a docente tinha fácil acesso aos executivos que poderiam apresentar o caso na graduação.

Desde que a docente assumiu as disciplinas Resolução de Casos de Gestão I e II em 2013, vinte e oito (28) executivos estiveram na instituição apresentando seus casos.

Alguns deles o apresentaram novamente nos semestres seguintes para diferentes turmas.

Para a docente, planejar o cronograma das atividades com antecedência foi fator crucial para o sucesso da disciplina. Um mês antes das aulas começarem, ela já tinha todos os casos agendados. No primeiro dia do curso apresentava o plano de aula, o cronograma dos casos teóricos e vivos e já fazia a divisão dos casos entre os grupos. Em uma turma de 20 alunos (média de alunos por turma) eram formados por volta de 6 a 7 grupos.

No primeiro dia de aula eu apresentava os casos que iríamos ver ao longo da disciplina, mas deixava claro que esses poderiam mudar, já que eu dependia da agenda complicada desses executivos. Em 2015, por exemplo, não sei se foi coincidência ou não com a crise econômica brasileira, mas praticamente todos os executivos agendados em uma das turmas me ligaram para mudar ou cancelar sua participação. Em uma noite um deles teve um problema de saúde, me ligou por volta das 22:00 horas do dia anterior dizendo que não tinha condições de apresentar o caso. Mas depois ele conseguiu ir, para a minha sorte. E eu estava muito preocupada, pois tinha ligado para vários conhecidos mais próximos e ninguém podia comparecer já no dia seguinte. Em uma outra situação, outro executivo me ligou um dia antes dizendo que tinha tido um problema sério na empresa e não poderia se ausentar. Tive que acionar minha rede de contatos, mas ainda bem que consegui um substituto. Até hoje não tive um caso cancelado. Em algumas turmas, não tive problema algum, isso é, o cronograma foi seguido integralmente com a sugestão de casos do início do semestre. De todo modo, aprendi, com a experiência de quase três anos ministrando essa disciplina, que tenho que ter sempre alguma carta na manga, um plano B, em caso de necessidade de substituição imediata de um palestrante. (ENTREVISTA REALIZADA, 2015).

Quando assumiu a disciplina, a docente tinha receio de não conseguir executivos predispostos a apresentarem seus casos à graduação. Mas, como dito anteriormente, ela possuía uma ampla rede de contatos, e muitos deles tinham vontade e interesse em compartilhar um pouco do seu conhecimento com estudantes em início de carreira. A cada convite era explicada a estrutura (roteiro) e dinâmica da aula:

- Estrutura da apresentação do Caso Vivo - a apresentação deveria ser feita em *powerpoint* e se aproximar do seguinte roteiro:
  - a. Apresentação da empresa: números (unidades, locais de atuação, funcionários, dados de mercado, produtos comercializados, público alvo, etc), apresentação de vídeo institucional, no caso de ajudar a entender melhor o caso.
  - b. Apresentação do cenário de mercado: economia, concorrentes, competição, mercado internacional, negócio atual da empresa.
  - c. Apresentação de dados específicos do caso: dados do caso propriamente dito, apresentação do caso e problema central a ser analisado.
  - d. Fechamento do caso com as questões chaves para discussão: três (3) a cinco (5) perguntas chave para os alunos refletirem e discutirem, inicialmente fora da sala de aula, por uma semana.
- Dinâmica da Apresentação do Caso Vivo:
  - a. A apresentação era feita em uma hora e vinte pelo executivo. Os alunos poderiam interagir a qualquer momento. Nos 10 minutos finais,

abria-se a sessão para as perguntas dos alunos (dúvidas/curiosidades).

- b. O último slide da apresentação envolvia as questões chave para discussão - perguntas não óbvias, de difícil resposta, questões-problema que a empresa enfrenta ou enfrentou. Os alunos tinham uma (1) semana para levantar informações adicionais sobre o caso, pesquisar lojas, fazer pesquisa de campo, etc.
- c. A discussão do caso em sala só ocorria após uma semana da apresentação feita pelo executivo. Às vezes ele retornava e participava da discussão em conjunto com a professora e alunos da turma. Em outros momentos, a própria professora conduzia a plenária, sem a participação do executivo.

O processo de aprendizagem dos casos vivos envolvia três estágios: 1) Preparação Individual, 2) Discussão em Grupos e 3) Discussão em Plenária. Após a apresentação do caso pelo executivo, os alunos tinham que trabalhar individualmente (preparação individual) e, posteriormente, em grupo (discussão em grupos), por uma semana para resolver os problemas apresentados. Essa discussão (individual e entre os integrantes do grupo) era fundamental para: ampliar o “campo de visão”; possibilitar a análise sob novas perspectivas; ter um entendimento coletivo do caso.

Todos os grupos deveriam entregar na semana seguinte um relatório do caso, seguindo a estrutura passada em sala pela professora nos cinco primeiros minutos de aula:

1. Descrição do contexto – qual o dilema do caso?;
2. Resumo – lista das informações importantes do caso;

3. Alternativas possíveis - que a equipe entende que poderiam resolver o dilema;
4. Decisão do grupo sobre o dilema e argumentos para embasar a decisão.

Embora todos os grupos deveriam entregar um relatório, apenas um deles era escolhido para apresentar o caso. A distribuição dos casos entre os grupos era feita no primeiro dia de aula, então todos sabiam quando teriam que fazer suas apresentações.

Na aula seguinte à apresentação do caso pelo executivo, o grupo selecionado tinha quarenta minutos para relatar o caso, trazendo informações adicionais. Para a resolução do caso era necessário o uso de fontes múltiplas: pesquisas de campo com executivos, consumidores, levantamento em dados secundários, pesquisa em estabelecimento/lojas, análise de dados econômicos e financeiros, uso de fórmulas/teorias vistas em outras aulas do curso. Isso era necessário para a resolução do caso em questão.

Durante a apresentação do grupo em sala (discussão em plenária), a professora envolvia os demais grupos para que também apresentassem suas opiniões e ideias. Essa etapa tinha os seguintes objetivos: a) entendimento completo e minucioso do caso; b) aprendizado além do nível alcançado na preparação individual ou na discussão em grupo.

No processo de aprendizagem do estudo de caso, o professor e os alunos assumem papéis distintos:

- Aluno: papel de protagonista – agente ativo no processo de aprendizagem. Deve ter postura responsável para os estudos, se preparando com antecedência;
- Professor: papel de moderador - deve estimular e instigar o raciocínio dos alunos, intermediando as discussões

e o raciocínio analítico. Exerce o papel de “advogado do diabo”, mantendo o foco e fazendo avançar a discussão. Não é sua tarefa ajudar a classe a atingir um consenso, já que existem diferentes percepções de mundo e diversas formas de se resolver um problema de gestão.

### Comportamento e atitudes de alunos e docentes durante a discussão do caso

Com o estudo observacional realizado na segunda etapa, foi possível capturar informações e comportamentos dos alunos e professor sob a utilização do método de caso como ferramenta de ensino.

A observação foi feita em duas partes; na primeira etapa foi feita uma imersão inicial, na qual foi registrado o que foi considerado apropriado para este estudo.

#### a) Parte 1: Imersão Inicial

Nesta imersão, foi possível relacionar os fatos observados com as características do caso vivo apresentadas pela literatura.

**Episódio:** Aula de Resolução de Casos – Apresentação do Caso Vivo Santa Dose

**Data/Horária:** 29 de maio de 2016/

**Hora:** 10h às 11h40

**Participantes:** Alunos da graduação em Administração, professora e palestrante convidado

**Local:** Faculdade FIA de Administração

O caso vivo apresentado nesse dia foi o da Santa Dose, uma marca de cachaça aromatizada, que é um produto fácil de beber devido ao baixo teor alcoólico, com receita que reúne 4 elementos: cachaça de alambique, que é envelhecida de 3 a 5 anos, em barril de carvalho, combinada com mel e limão naturais. O caso



foi apresentado pela gestora que gerencia as principais marcas da Brown-Forman.

A palestrante começa a apresentação fazendo uma descrição do mercado de destilados, especificações da categoria de cachaça e história da criação do produto. Além disso, a palestrante também fez uma descrição detalhada do público alvo da empresa, trazendo vários dados sobre esse público, como: perfil, sexo, idade e classe social. Também foram apresentadas as estratégias de comunicação da empresa, objetivos da marca e meios de sua consolidação no mercado de destilados.

Ao final da apresentação do caso, a palestrante deixou três perguntas para nortear os alunos, alternativas que poderiam ajudar a empresa a enfrentar os atuais dilemas em relação aos seus concorrentes, aumentar sua participação de mercado e possíveis estratégias de comunicação e divulgação para alcançar de forma mais efetiva seu público-alvo.

Com essa imersão inicial foi possível evidenciar, na observação, algumas das características apresentadas pela literatura. A modalidade de caso vivo é um tipo de caso que traz grandes vantagens ao aprendizado, pois os alunos acompanham a evolução e história do caso concomitantemente com o desenrolar dos fatos. (NUÑEZ, 2003 apud IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2006).

#### b) Parte 2: Imersão Focal

Após a imersão inicial, a imersão focal foi realizada na aula 2, na qual a professora discutiu o caso com os alunos. Cada caso apresentado nas disciplinas de Resolução de Casos I e II é trabalhado em duas etapas. Na primeira aula há uma apresentação do caso por um palestrante convidado, que traz a contextualização, informações e dilemas sobre o caso. Já na segunda aula, discute-se a resolução do caso, isto é, as respostas dos alunos

sobre os dilemas apresentados pelos palestrantes convidados.

Para a segunda etapa do estudo observacional, foram traçados alguns focos de observação, com isso foi traçado um formato de observação, focando na análise dos pontos mais relevantes para o estudo.

**Episódio:** Aula de Resolução de Casos – Discussão do Caso Vivo Santa Dose

**Data/Horário:** 06 de maio de 2016/  
**Hora:** 10h às 11h40

**Participantes:** Alunos da graduação em Administração e professora

**Local:** Faculdade FIA de Administração

#### 1. Temas principais - Resumo do que acontece no episódio etc.

No dia da discussão do caso, todos os grupos devem entregar um relatório com as respostas ao dilema, seguindo uma estrutura passada pela professora no início do semestre. Entretanto, um grupo apresenta a resolução do caso. No início do semestre foram definidos os grupos que ficariam responsáveis pela apresentação de cada um dos casos estudados durante o semestre. Cada grupo tem uma semana para se preparar para essa apresentação. Os demais alunos não apresentam o caso, mas participam ativamente das discussões.

O grupo responsável pelo caso Santa Dose começa fazendo uma apresentação de informações complementares para contextualização, nesse caso, em específico, informações sobre a construção da marca, inovações do produto e comparação com os concorrentes. A professora e uma aluna fazem interação durante a apresentação.

Depois da apresentação prévia sobre a empresa, os alunos responsáveis pela apresentação do caso dedicam-se a responder as questões propostas pela palestrante. O grupo apresenta para a sala suas repostas e sugestões que poderiam ser adotadas pela empresa.



### 2. Postura do professor - Resumo de como ele media as discussões e estimula o debate.

A professora faz comentários durante a apresentação dos alunos, resgata alguns pontos do caso, informações importantes para embasar algumas respostas. Ela estimula os demais grupos a participarem da discussão, expondo suas ideias. Aos poucos a professora vai convidando cada um dos alunos a darem suas contribuições. Durante as discussões a professora traz informações adicionais sobre o caso e novas alternativas que estimulam a reflexão dos alunos sobre os as possíveis tomadas de decisão, buscando fazer um “link” com conteúdos teóricos vistos ao longo do curso de graduação. A professora também traz informações sobre outros casos de sucesso, exemplificando as alternativas que a empresa poderia utilizar.

Os alunos vão trazendo suas ideias para discussão conjunta, durante essa troca de ideias a professora vai fazendo algumas intervenções, dizendo que algumas das sugestões feitas pelos alunos precisariam ter mais embasamento teórico e fundamentação em dados, para uma análise crítica da situação. A professora ainda ressalta que sentiu falta de maior aprofundamento e análise para desenho das alternativas possíveis para resolução dos dilemas enfrentados pela empresa. Mas também diz que surgiram ideias muito interessantes.

### 3. Postura do aluno em relação a participação – Resumo do envolvimento e engajamento

Os demais alunos que não estão participando da apresentação do caso começam com suas contribuições expondo suas ideias para os dilemas enfrentados pela empresa. Inicialmente a participação dos alunos se dá conforme a professora os chama para a discussão, posteriormente, a interação dos alunos

começa a ser espontânea conforme a discussão avança. Percebe-se nitidamente a empolgação de alguns alunos em expor suas ideias.

Com o desenrolar da discussão, cada aluno expõe seus pontos de vistas e debate suas reflexões com os demais colegas. Nos pontos em que há discordância entre alguns pontos de vistas, os alunos discutem sobre os prós e contras de cada alternativa. As contribuições e participação dos alunos aumentam cada vez mais com o avanço da discussão.

### 4. Entendimento sobre a dinâmica.

Com a imersão focal, foi possível observar como se dá o processo de aprendizagem sob uma abordagem construtivista, na qual os estudantes devem estar capacitados para inovar e desenvolver um pensamento construtivo. (BONO, 2000 apud COTO; NETO; PACHECO, 2009).

### 5. Percepção dos alunos sobre a utilidade do Método de Caso.

Nesta última etapa foi analisada a percepção dos alunos quanto à utilização da metodologia de casos como ferramenta de ensino-aprendizagem. O questionário aplicado aos alunos da graduação continha 16 questões fechadas e estruturadas em uma escala intervalar de 1 a 10, sendo que, quanto mais próximo de 1, menor era a concordância dos alunos em relação às afirmações feitas e, quanto mais próximo de 10, maior era o nível de concordância. Em uma análise geral dos dados coletados, foram utilizadas técnicas de estatística descritiva, objetivando analisar a dispersão, maiores ocorrências e variâncias entre os dados. A tabela 1 traz os desvios padrão, variância, mediana e moda para cada umas das questões.

**Tabela 1:** Estatística descritiva - questionário com alunos da graduação FIA.

Questões Fechadas	Desvio Padrão	Variância	Média	Mediana	Moda
1	1,94	3,75	8,20	8,00	10
2	1,52	2,32	8,43	9,00	10
3	1,41	1,99	8,70	9,00	10
4	1,53	2,33	8,70	9,00	10
5	1,55	2,39	8,67	9,00	10
6	1,71	2,94	8,29	9,00	9
7	1,32	1,75	9,05	10,00	10
8	1,65	2,74	8,83	9,00	10
9	1,97	3,88	8,75	10,00	10
10	1,40	1,96	9,01	10,00	10
11	1,67	2,80	8,27	8,00	10
12	1,30	1,68	8,83	9,00	10
13	1,76	3,09	8,45	9,00	9
14	1,73	2,99	8,40	9,00	10
15	2,04	4,15	7,92	8,00	10
16	2,40	5,75	7,20	7,50	10

Fonte: elaborado pela autora.

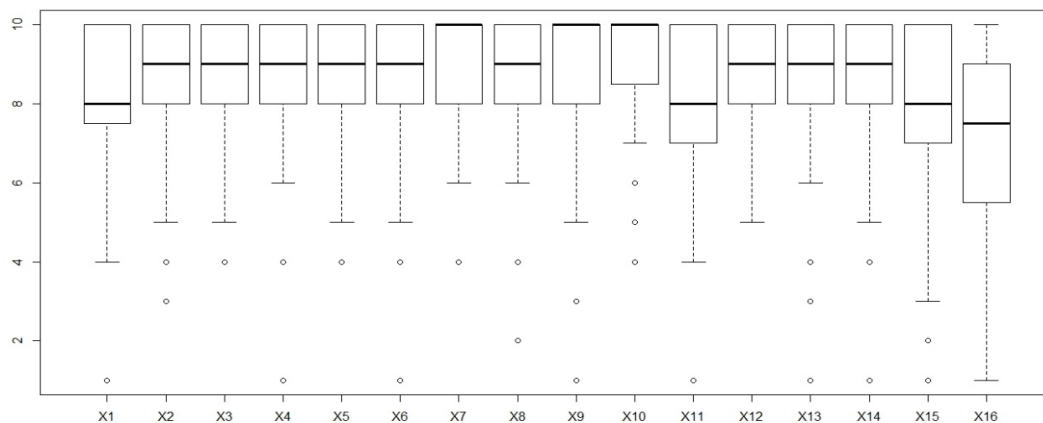
Com o desvio padrão e a variância torna-se possível analisar a dispersão dos dados em relação à média. Quanto maior a variância e o desvio padrão, maior a dispersão entre os dados e mais longe eles estão em relação ao valor esperado. Com isso, podem-se observar em cada uma das questões que os dados coletados não apresentam grandes variações entre si.

Por meio da estatística descritiva, pode-se analisar que para todas as questões houve certa concordância dos alunos em relação às afirmações realizadas. Essa constatação fica mais fácil de ser observada quando os dados são colocados em desenho esquemático (figura 2).

Na representação gráfica (figura 2), as questões estão apresentadas como X1; X2... X16 e a escala de concordância de 1 a 10 está traçada na linha vertical. A análise gráfica por meio do Box Plot “[...] utiliza cinco medidas estatísticas: valor mínimo, valor máximo, mediana, primeiro e terceiro quartil da variável quantitativa. Este conjunto de

medidas oferece a ideia da posição, dispersão, assimetria, caudas e dados discrepantes.” (GUEDES et al., 2005, p. 44). Com essa representação esquemática, é possível visualizar que não houve grandes dispersões entre as respostas para cada uma das questões, indicando pouca variabilidade na escala de concordância. Isso revela que a maioria dos alunos concordou com as proposições teóricas feitas com base na literatura e que foram aplicadas no questionário, com objetivo de avaliar as opiniões e percepção dos alunos em relação a metodologia construtivista baseada em estudos de casos.

**Figura 2:** Box Plot - Concordância das respostas dos alunos em cada questão.



Fonte: elaborado pela autora.

Como meio de facilitar o processo de análise dos dados, a escala do questionário delimitada entre 0 a 10 foi dividida em cinco grupos, de acordo com os níveis de concordância, sendo que o grupo 1 e 2 indica baixo

nível de concordância, e o grupo 9 e 10 indica maior nível de concordância dos alunos em relação às afirmações feitas no questionário. Dessa forma, as respostas foram classificadas dentro da configuração exposta na tabela 2.

**Tabela 2:** Agrupamento da escala de concordância em cinco macrogrupos.

Escala de Concordância	Grupos
1	<b>1 e 2</b>
2	<b>1 e 2</b>
3	<b>3 e 4</b>
4	<b>3 e 4</b>
5	<b>5 e 6</b>
6	<b>5 e 6</b>
7	<b>7 e 8</b>
8	<b>7 e 8</b>
9	<b>9 e 10</b>
10	<b>9 e 10</b>

Fonte: elaborado pela autora.

Obteve-se um total de 84 questionários respondidos. O apêndice 3 mostra a tabulação dos dados coletados. Ao final, foi possível elaborar a tabela 3 e a figura 3, que trazem a representação tabular e gráfica dos percentuais de respostas de cada questão atribuídos para

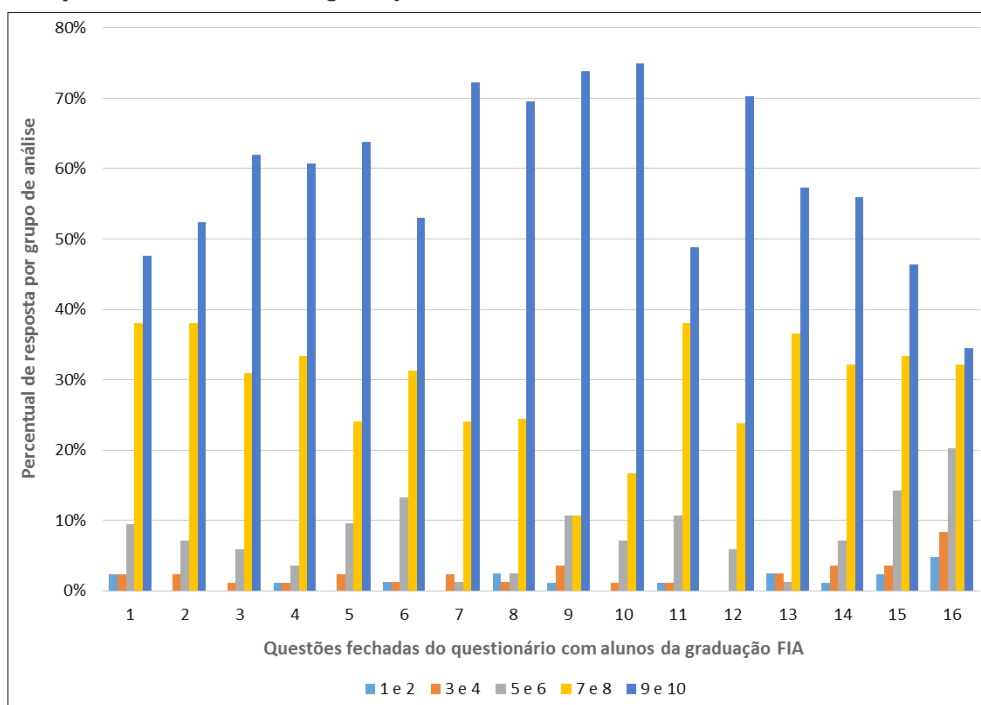
cada um dos cinco grupos de concordância utilizados para facilitar o processo de análise. Na tabela 3 também foram descritas as variáveis analisadas em cada questão aplicada no questionário.

**Tabela 3:** Percentuais de respostas por grupos de análise - questionário com alunos da graduação FIA.

Questões Fechadas & Variável Analisada	Percentual de Respostas por grupos de análise				
	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10
1 - Comparação de abordagens: Tradicional x Construtivista	2%	2%	10%	38%	48%
2 - Comparação de abordagens: Tradicional x Construtivista	0%	2%	7%	38%	52%
3 - Postura do aluno diante da abordagem construtivista	0%	1%	6%	31%	62%
4 - Postura do aluno diante da abordagem construtivista	1%	1%	4%	33%	61%
5 - Desenvolvimento do aluno com a utilização do método de caso	0%	2%	10%	24%	64%
6 - Aprendizagem individual com a utilização do método de caso	1%	1%	13%	31%	53%
7 - Vantagens das discussões em grupo	0%	2%	1%	24%	72%
8 - Integração entre teoria e prática	2%	1%	2%	24%	70%
9 - Importância da disciplina Resolução de Casos na Administração	1%	4%	11%	11%	74%
10 - Vantagens da utilização do método de estudo de caso vivo	0%	1%	7%	17%	75%
11 - Vantagens da utilização do método de estudo de caso de Harvard	1%	1%	11%	38%	49%
12 - Proximidade das situações vividas no ambiente organizacional	0%	0%	6%	24%	70%
13 - Efetividade do aprendizado com a utilização de casos para ensino	2%	2%	1%	37%	57%
14 - Desenvolvimento da capacidade de análise com o método de caso	1%	4%	7%	32%	56%
15 - Capacidade para detectar problemas	2%	4%	14%	33%	46%
16 - Colaboração do aluno no processo de aprendizagem	5%	8%	20%	32%	35%

Fonte: elaborado pela autora.

**Figura 3:** Representação gráfica dos percentuais de respostas, por grupos de análise, para as questões fechadas do questionário com alunos da graduação FIA.



Fonte: elaborado pela autora.

Com os resultados obtidos, é possível estruturar a análise de percepção dos alunos sobre alguns tópicos importantes analisados nesta pesquisa. Os resultados foram separados em algumas unidades de análise específicas para a interpretação do estudo realizado.

a) Percepção quanto à abordagem de ensino tradicional

Por meio da tabela 3 foi possível observar que o percentual de discordância dos alunos em relação à afirmação feita no questionário foi pequeno em todas as 16 questões fechadas. Segundo os autores Coto, Neto e Pacheco (2009), na metodologia tradicional o aluno é passivo durante todo processo de aprendizagem, pois o método é baseado somente na transmissão dos saberes dos professores. Esse aspecto foi abordado nas questões 1 e 2 do questionário, nas quais foram feitas comparações entre a abordagem tradicional e a construtivista, e pôde-se notar que houve grande concordância dos alunos em ambas questões.

A primeira questão afirmava que a abordagem tradicional faz com que o aluno desempenhe um papel passivo na sala de aula enquanto o professor expõe o conhecimento, ao contrário da abordagem construtivista, que faz com que o aluno desempenhe um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Conforme é possível observar na tabela 3, nessa questão, 38% das respostas obtidas ficaram concentradas no grupo com nível de concordância entre 7 e 8, enquanto 48% das respostas apresentaram alto nível de concordância, pois ficaram concentradas no grupo 9 e 10.

A segunda questão trouxe a afirmação de que o ensino tradicional tem como foco a aceitação e memorização do conteúdo ensinado, enquanto o foco da abordagem construtivista é a construção conjunta do conhecimento. Para essa questão o percentual de resposta no grupo 7 e 8 foi 38%, enquanto no grupo 9 e 10 foi de 52%.

Os resultados demonstram que a maioria dos alunos concorda com a visão de Nicolini (2003), que defende que a abordagem tradicionalista é baseada no recebimento, aceitação e memorização do conteúdo, impossibilitando que os alunos usem a criatividade para resolver problemas.

b) Percepção quanto à abordagem de ensino construtivista

As questões 3 e 4 trouxeram afirmações que buscaram analisar o nível de concordância dos alunos em relação à sua postura diante da abordagem construtivista. A questão três afirmava que na abordagem de ensino construtivista há um espaço maior para participação do aluno no processo de aprendizagem, o que permite que ele reflita mais sobre os conteúdos ensinados ao mesmo tempo em que proporciona um aprendizado mais ativo e colaborativo. Aqui se pôde observar alto nível de concordância dos alunos em relação a essa afirmação, em que 62% das respostas ficaram concentradas no grupo 9 e 10.

Na questão 4 foi abordada a variável da integração entre alunos e professores, que é mais efetiva no ensino construtivista, uma vez que ambos colaboram efetivamente para construção do conhecimento. A concordância dos alunos para essa questão esteve concentrada no grupo 9 e 10, com a representatividade de 61%.

Esses dados revelam que houve grande concordância dos alunos quanto à teoria descrita por Lima (2003), que diz que abordagem construtivista é a que melhor propicia um aprendizado mais ativo, reflexivo, colaborativo.

Analisando algumas características do método estudo de caso, as questões 6 e 7 investigam a percepção dos alunos quanto ao processo de aprendizagem individual e os benefícios das discussões em grupo com a utilização de casos para ensino.

A aprendizagem individual no método de caso é baseada na discussão em grupos, o que faz com que o aluno participe mais das discussões na sala de aula e aumente sua contribuição. Esse é o conceito que foi abordado na questão 6, na qual 53% das respostas obtidas no questionário ficaram agrupadas entre os níveis de concordância 9 e 10 e 31% entre 7 e 8.

A questão 7 analisou os benefícios das discussões em grupo, que permitem que o aluno amplie sua visão sobre um determinado problema estudado e mapeie melhor as alternativas de decisão sobre ele. Nessa questão o nível de concordância dos alunos teve representação significativa no grupo 9 e 10, com 72% das repostas obtidas.

A literatura evidenciada por Roesch (2007) traz que o método de caso é o que melhor possibilita o alinhamento entre teoria e prática, e a integração entre a sala de aula e a vivência no mundo empresarial, que é muito necessária em um curso de administração. Com as respostas obtidas, pôde-se observar que há grande concordância dos alunos em relação a essa teoria.

#### c) Percepção quanto à utilização de casos para ensino

Conforme conceitos apresentados pela literatura de Corey (1998), a utilização de casos contribui fortemente para o desenvolvimento de competências gerenciais importantes no ambiente organizacional, como a capacidade de identificação e definição dos problemas, coleta e interpretação de dados relevantes, formulação de estratégias, tomadas de decisões e trabalho em grupo. Esse aspecto foi analisado na questão 5, que investiga como se dá o desenvolvimento do aluno e a integração entre teoria e prática com a utilização da metodologia de casos.

O método de estudo de caso promove o desenvolvimento da capacidade da ação do

aluno, uma vez que o processo de coleta de informações para resolução dos casos exige uma atitude proativa. Esse ponto é abordado na questão 5, e os resultados obtidos revelam alta concordância dos alunos - 64% das repostas ficaram concentradas no grupo 9 e 10.

A questão 8 explorou a percepção dos alunos sobre a integração entre a teoria e prática proporcionada pelas disciplinas Resolução de Casos I e II. Pôde-se observar que a maioria considera essa disciplina importante no curso, já que 70 % das respostas ficaram concentradas no grupo 9 e 10.

As questões 10 e 11 buscaram capturar a impressão dos alunos no que se refere às vantagens oferecidas pelo método de estudo de caso considerando a tipologia de casos vivos e de casos clássicos de *Harvard* no processo de ensino-aprendizagem. Conforme aponta Nuñez (2003 apud IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2006), os casos vivos têm a vantagem de poderem ser acompanhados concomitantemente ao desenrolar dos fatos, o que traz implicações positivas à aprendizagem e proporciona um aprendizado mais ativo e reflexivo, conforme apresentado na questão 13, que apresentou percentuais de concordância dos alunos em relação a essas vantagens de 37% no grupo 7 e 8 e 57% no grupo 9 e 10.

A vivência com casos reais, ainda que na sala de aula, prepara o aluno para enfrentar os futuros desafios como administrador/gestor. A concordância dos alunos em relação às vantagens oferecidas por esse tipo de caso foi muito alta. Isso pode ser observado nas respostas da questão 10, que tiveram uma concentração de 75% no grupo 9 e 10. Além disso, a questão 12 do questionário traz a afirmação de que a utilização de casos vivos deixa o aluno mais próximo das situações vividas no ambiente organizacional, uma vez que trazem situações que se sucederam há



pouco tempo ou que ainda estão ocorrendo nas empresas. Observa-se que o nível de concordância dos alunos em relação a essa questão também foi alto, com representatividade de 70% no grupo 9 e 10.

As três últimas questões do questionário com os alunos eram abertas, para que eles demonstrassem livremente suas opiniões sobre a experiência com o aprendizado baseado na metodologia de casos. O processo de análise dessas questões se deu com a utilização das ferramentas de consulta do software NVivo, com as quais é possível desenhar nuvens das palavras que apareceram com maior frequência dentro das 84 respostas coletadas nos questionários, conforme representado na figura 4:

**Figura 4:** nuvem das palavras que apareceram com maior frequência quando perguntado sobre ter uma disciplina específica de casos na grade curricular em Administração.



Fonte: elaborado pela autora.

Através da figura 4, pode-se observar que a palavra que mais aparece nas respostas obtidas é a palavra “importante”, pois é a que está em maior destaque na nuvem de palavras apresentada. Isso indica que, ainda que a disciplina seja recente nos cursos de Administração, ela já é considerada importante na grade curricular do curso pelos alunos da amostra selecionada. Conforme aponta a literatura apresentada por Iizuka (2008), na maioria das instituições os casos são explorados de forma transversal, já que muitos deles são encontrados em livros didáticos de administração e que raramente retratam a realidade brasileira; na maioria das vezes, são preparados para confirmação de uma teoria discutida em sala, não retratando a administração de forma integrada e não trazendo para sala de aula relatos sobre os desafios, oportunidades e as situações vividas nas organizações. Nesse sentido, a disciplina de Resolução de Casos se faz importante na medida em que trata exclusivamente de casos de gestão que discutem a realidade nas organizações e buscam integrar alguns conteúdos vistos durante o curso, deixando o aluno cada vez mais próximo da realidade empresarial.

Na literatura utilizada, Roesch (2007, p. 12) destaca que “[...] o caso para ensino é um entre poucos métodos de ensino-aprendizagem que possibilita um “casamento” entre teoria e prática, tão necessário para a área de Administração.” Essa relação também é analisada na árvore de palavras originada pelas respostas dos pesquisados, apresentada na figura 5.

**Figura 5:** árvore de palavras sobre como é essencial ter uma disciplina específica de casos na grade curricular em administração.



Fonte: elaborado pela autora.

Pode-se perceber, pela figura 5, que os alunos consideram a disciplina essencial, porque ela permite a aplicação dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento do aluno, ao mesmo tempo em que oferece uma visão da realidade que será vivenciada no âmbito organizacional quando se tornar um executivo. A disciplina Resolução de Casos também é considerada essencial porque traz casos práticos para sala de aula, o que permite uma visão mais ampla do ambiente empresarial e promove maior integração entre as disciplinas. Nesse sentido, também é possível analisar como os pesquisados enxergam a importância da metodologia construtivista na construção de um aprendizado mais efetivo e melhor preparo para ingresso no mercado de trabalho. Com base na figura 6, percebe-se que os alunos da amostra selecionada consideram a disciplina Resolução de Casos muito importante para seu próprio desenvolvimento, para aplicação da teoria na prática, conhecimento da dinâmica empresarial e melhor entendimento sobre o mundo corporativo. Além

disso, a capacidade analítica para tomada de decisão, senso crítico para resolução de problemas e capacidade para realização de trabalho em grupo, são habilidades muito exigidas no ambiente empresarial. Pelos dados coletados pode-se depreender que a abordagem construtivista baseada na resolução de casos promove o desenvolvimento dessas habilidades tão requeridas no mercado de trabalho.

A literatura apresentada por Corey (1998) revela que a utilização de casos contribui fortemente para o desenvolvimento de competências gerenciais importantes no ambiente organizacional. Com os dados coletados, percebe-se que palavras como “capacidade”, “experiência”, “discussões”, “problemas”, “situações” e “saber” apareceram com frequência nas respostas dos alunos participantes da amostra. Analisando a nuvem de palavras na figura 7 pode-se visualizar de forma mais clara essa constatação.



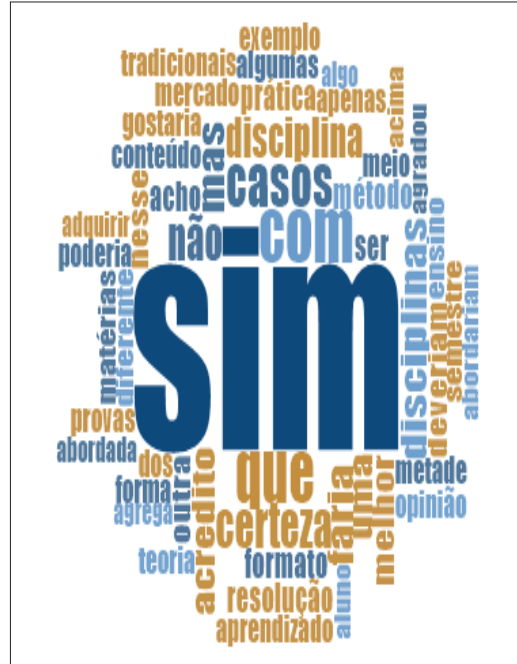
É possível observar na figura 8 que os alunos da amostra selecionada consideram importante as discussões dos estudos de casos, pois os ajudam a conhecer melhor as situações reais do mundo empresarial, aprender a solucionar problemas e simular o processo de tomada de decisão. Além disso, essas discussões promovem uma adaptação mais confortável ao ingressar no mundo empresarial, deixando o aluno mais confiante, e também oferecem a oportunidade de vivenciar experiências práticas do ambiente organizacional. Dos dados coletados, depreende-se ainda que as discussões dos casos exercitam a capacidade crítica e a capacidade de interpretação de problemas, os quais muitas vezes não estão apresentados de forma clara, tão requerido no mundo empresarial.

Com isso, evidencia-se que algumas das vantagens da utilização do método de caso como ferramenta de ensino estão refletidas no desenvolvimento da capacidade de ação, aprendizagem individual baseada na discussão em grupos e formação de esquema próprio de resolução de problema, segundo Oliveira, Muritiba e Limongi-França (2004). Por meio dos dados coletados, percebe-se que essas vantagens se comprovam, uma vez que os alunos se sentem mais bem preparados e confiantes para atuação no ambiente corporativo. Nesse sentido, a ferramenta atua com o exercício da capacidade crítica, desenvolvimento da capacidade de argumentação e critérios de análise.

A última questão do questionário aplicado – *Pela sua experiência na disciplina Resolução de Casos, você faria outra disciplina nesse formato?* – buscou interpretar o sentimento dos alunos quanto ao método construtivista empregado na disciplina, para analisar os pontos positivos e negativos advindos da utilização dessa metodologia. A nuvem de palavras representada pela figura 9 traz de forma ilustrativa a representação das

50 palavras mais frequentes dentre as repostas da amostra selecionada:

**Figura 9:** nuvem de palavras - se os alunos fariam outra disciplina baseada na metodologia de casos.

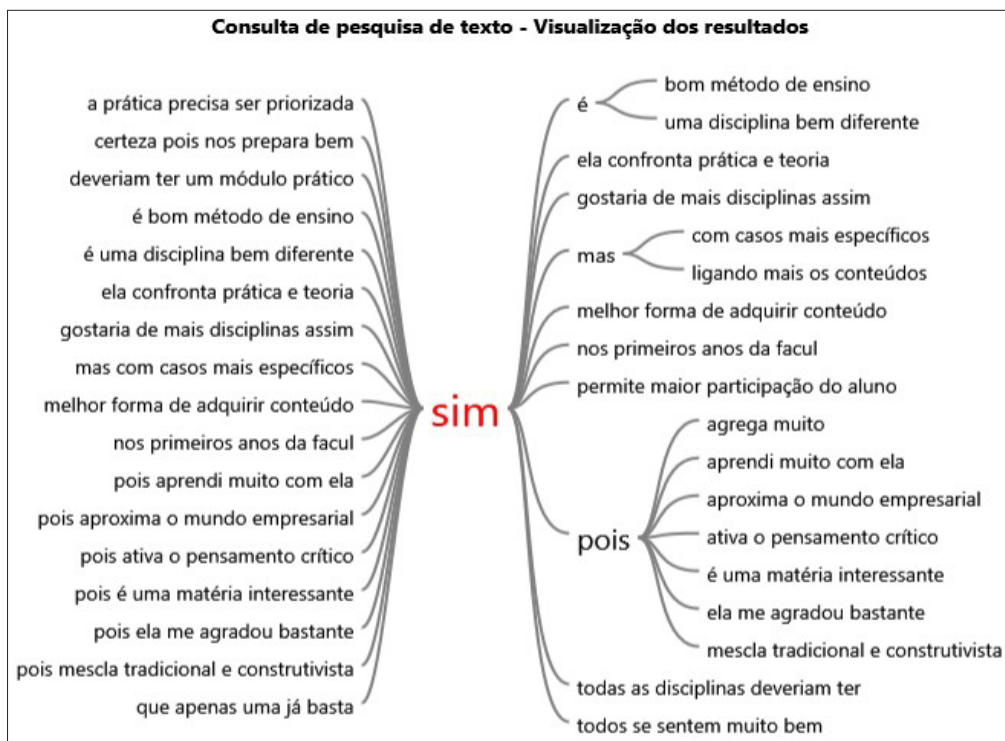


Fonte: elaborado pela autora.

Com essa representação (figura 9), fica claro que a experiência com a metodologia de ensino construtivista foi positiva para a maioria dos alunos. Percebe-se que a palavra “sim” ganhou destaque entre as respostas obtidas. Além disso, também se pôde depreender que a disciplina Resolução de Casos teve uma contribuição importante para o aprendizado dos alunos da amostra selecionada, fazendo com que eles adquirissem boas experiências, muitas das quais poderão facilmente ser aplicadas no ambiente organizacional.

Da figura 10 podem ser extraídos alguns motivos que levariam os alunos a cursar outras disciplinas baseadas na metodologia construtivista:

Figura 10: Árvore de palavras sobre o que levaria os alunos da amostra a cursarem outras disciplinas baseadas na metodologia construtivista.



Observa-se na figura 10 que muitos são os fatores que levariam os alunos a cursarem outras disciplinas no formato da disciplina de Resolução de Casos. Por meio dos dados coletados, evidencia-se que a abordagem construtivista, baseada na metodologia de casos, confronta a teoria através de meios práticos de aprendizado, que buscam ativar e desenvolver a capacidade de análise crítica e argumentação dos estudantes, deixando-os mais próximos da realidade organizacional. É interessante notar, também, que há o interesse por parte dos alunos para que outras disciplinas sejam ministradas nesse mesmo formato. Além disso, os alunos consideram que a disciplina facilita o aprendizado, na medida em que oferece uma forma melhor de adquirir os conhecimentos necessários para se obter sucesso no mercado de trabalho.

Embora existam muitos fatores positivos que ressaltam a efetividade do aprendizado apresentado pela metodologia de casos, os dados coletados também revelam algumas sugestões para melhor aplicação deste método, como, por exemplo, o uso de casos mais específicos para cada uma das áreas que englobam o curso de Administração. Com isso, faz-se importante relatar que ainda que muitos considerem a ideia de cursar outras disciplinas no mesmo formato, há algumas ressalvas para melhorar o processo: “Faria, contudo, buscando entreter mais os alunos para que os casos não se tornem cansativos.”; “Sim, mas gostaria de focar em tipos de casos mais específicos, por exemplo, financeiro, estratégia etc.” e “Faria, porém, nos primeiros anos da faculdade apenas.”



## Considerações finais

Este artigo contou com uma pesquisa qualitativa, baseada em um estudo de caso único, no qual foram utilizadas múltiplas fontes de evidências com objetivo de “mergulhar” profundamente no problema de pesquisa e responder à questão do estudo de forma mais efetiva.

O estudo se propôs a analisar como o método de caso pode auxiliar a integração entre o que se ensina na sala de aula e o que se vivencia no ambiente organizacional. Para atingir esse objetivo geral, foram criados alguns objetivos específicos que delimitaram o escopo desta pesquisa: analisar as abordagens de ensino da administração, no que se refere ao conceito tradicionalista e ao ensino construtivista; analisar como o método de estudo de caso promove a integração entre teoria e prática, no ensino superior em Administração; analisar como o método de estudo de caso aumenta a participação e o engajamento dos alunos na sala de aula; explicar as diferentes tipologias dos casos utilizadas como método de ensino, evidenciadas na literatura; relatar experiências dos alunos e professores adquiridas com a adoção de casos como técnica de aprendizagem, no ensino superior em Administração; propor ações que viabilizem o melhor aproveitamento do método de estudo de caso como técnica de aprendizagem no ensino da Administração em Instituições de Ensino Superior (IES).

No tocante às abordagens utilizadas como método de ensino, a abordagem tradicional impossibilita que os alunos usem a criatividade para resolver problemas, desestimulando a visão crítica para a sua resolução, pois se baseia em uma metodologia que visa aceitar, receber e memorizar os conteúdos. (NICOLINI, 2003; CLOSS; ARAMBARU; ANTUNES, 2009). Em contrapartida, a abordagem construtivista visa um aprendizado mais ativo, reflexivo e colaborativo (LIMA,

2003), contribuindo para maior desenvolvimento e preparo do alunado no enfrentamento dos desafios que encontrará no mercado de trabalho. Além disso, os problemas do mundo organizacional exigem análises criteriosas para um melhor desenho das alternativas possíveis, pois análises mais críticas, com embasamento teórico e fundamentação em dados, permitem que as decisões sejam tomadas de forma mais assertiva. A abordagem construtivista é a que melhor prepara o aluno para o que se vivencia no ambiente organizacional.

No que se refere ao método de caso, ele atende ao princípio construtivista de aprendizagem e contribui significativamente para a formação do administrador. Ficou evidente no estudo que a utilização de casos contribui fortemente para o desenvolvimento de competências gerenciais importantes no ambiente empresarial, promovendo maior integração entre a teoria e prática, pois desenvolve nos alunos a capacidade de identificação e definição dos problemas, coleta e interpretação de dados relevantes, formulação de estratégias, tomadas de decisões e trabalho em grupo. (COREY, 1998). Os casos vivos, por exemplo, aumentam a participação do aluno na sala de aula. Esse tipo de caso discute problemas que a empresa está enfrentando simultaneamente com o desenrolar dos fatos, ao tempo em que convida os alunos a analisar e investigar o caso de forma crítica, assumindo o papel do tomador de decisão, estimulando a criação de alternativas para resolução do problema. As alternativas são discutidas e colocadas “na mesa” nos debates em sala de aula. Essa prática permite a construção de um processo de aprendizagem ativo, no qual os alunos são mais motivados a aprender.

Foi possível notar também que a adoção da metodologia de caso no ensino da Administração trouxe contribuições positivas tanto para o professor quanto para os alunos, uma vez que o professor acaba



interagindo mais com alunos à medida que faz a intermediação nas discussões e debates na sala de aula. Na entrevista realizada, foi dito que o professor atua como moderador, estimulando e instigando o raciocínio dos alunos; já os alunos assumem o papel de protagonistas, sendo agentes ativos no processo de aprendizagem.

Com isso, conclui-se que a metodologia de caso auxilia a integração entre o que se aprende na sala de aula e o que se vivencia no ambiente organizacional, pois proporciona aos alunos um aprendizado mais ativo e reflexivo, fazendo-os desenvolver habilidades para detecção, investigação e resolução de problemas, ampliando o campo de visão das alternativas para a tomada de decisão. Dessa forma, como proposta de ação para melhor aproveitamento do método de caso como ferramenta de ensino-aprendizagem no ensino superior em Administração, fica registrada a utilização de casos que promova maior integração entre as disciplinas estudadas durante o curso.

Como limitações deste estudo, ficam relatadas:

- O objeto de estudo desta pesquisa tem objetivos diferentes dos da maioria das escolas de ensino superior; as salas comportam poucos alunos e isso permite maior efetividade na utilização do método de caso. Os resultados aqui obtidos aplicam-se a faculdades com modelos de gestão semelhantes ao da Faculdade FIA de Administração;
- A pesquisa baseou-se em um estudo de caso, não criando oportunidade para generalizações a respeito dos resultados obtidos.
- Como sugestões para novos estudos, ficam apontados:

- Estudos sobre a efetividade da aplicação do método de caso em outras instituições de ensino superior que têm um modelo de gestão diferenciado em relação à Faculdade FIA de Administração;
- Estudos sobre a inserção do método de caso em instituições de ensino superior que não utilizam essa ferramenta como técnica de ensino-aprendizagem.

## Referências

- CLOSS L. Q.; ARAMBURU, J. V.; ANTUNES, E. D. Produção científica sobre o ensino em Administração: uma avaliação envolvendo o enfoque do paradigma da complexidade. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, Recife, v. 7, n. 2, p. 150-169, maio/ago. 2009.
- COREY, E. R. **Case method teaching**. Boston: HBS Publishing, 1998.
- COTO, G. C.; NETO, L. M.; PACHECO, A. S. Criatividade dentro da educação: um estudo de caso do Curso de Administração da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 11, n. 24, p. 221-245, maio/ago. 2009.
- ELLET, W. **Manual de estudo de caso: como ler, discutir e escrever casos de forma persuasiva**. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GUEDES, T. A. et al. **Projeto de ensino: aprender fazendo estatística**. 2005. Disponível em: <[http://www.each.usp.br/rvicente/Guedes\\_et\\_al\\_Estatistica\\_Descritiva.pdf](http://www.each.usp.br/rvicente/Guedes_et_al_Estatistica_Descritiva.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2016.

- IIZUKA, E. S. O método do Caso de Harvard: reflexões sobre sua pertinência ao contexto brasileiro. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. p. 1-14.
- IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; CAMPOMAR, M. C. O caso como estratégia de ensino na área de Administração. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 147-157, 2006.
- \_\_\_\_\_. A tipologia do método do caso em Administração: usos e aplicações. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 34, p. 141-159, 2005.
- LIMA, M. C. Estudos de casos hipertextuais: rumo a uma inovação no método Harvard de ensino de gestão. **Revista Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 88-99, 2003.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.
- MENEZES, M. A. de A. Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 129-143, jan./abr. 2009.
- NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista RAE**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.
- NUÑEZ, A. M. **O estudo de casos: um enfoque cognitivo**. México, DF: Trillas, 2003.
- OLIVEIRA, P. M. de; MURITIBA, S. N.; LIMONGI-FRANÇA, A. C. Resolução competitiva de casos no ensino de gestão de pessoas: caso de ensino: diagnóstico de gestão de pessoas da Investware. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2004. p. 1-16.
- FIA. Fundação Instituto de Administração. **Ranking**. Disponível em: <<http://www3.fia.com.br/ConhecaFIA/Ranking/Paginas/Ranking.aspx>>. Acesso em: 27 mai. 2016.
- ROESCH, S. M. A. O papel da pesquisa de campo na construção de casos para ensino. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. 1 CD-ROM.
- ZANNI, P. P.; SALATI MARCONDES, G. H.; MARIOTTO, F. L. Z. Para que servem os estudos de caso único? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 35., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011. p. 1-16.

# UM OLHAR SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE LEV VIGOTSKI À EDUCAÇÃO DE SURDOS

## A LOOK AT THE CONTRIBUTIONS OF LEV VYGOTSKY TO EDUCATION OF THE DEAF

### UMA MIRADA ACERCA LAS CONTRIBUCIONES DE LEV VIGOTSKI A LA EDUCACIÓN DE SORDOS

Daniele Siqueira Veras\*

Ana Cristina Silva Daxenberger\*\*

**Resumo:** A Educação de Surdos foi amplamente discutida na história da educação com argumentos apresentados por cada estudioso de áreas diferentes, baseados por filosofias e princípios educacionais que indicaram a melhor proposta para educação de surdos para cada época. Atualmente, as discussões estão voltadas com novos olhares para este fenômeno, que, apesar de todos os debates já realizados, ainda há o que se compreender e, efetivamente aplicar na educação de surdos. Vigotski é um dos maiores teóricos da Psicologia, denominada de sócio-histórica, e com grandes contribuições sobre a Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, além da Educação. Aliado a isto, surge o questionamento: quais as contribuições de Lev Vigotski para a Educação de Surdos dentro de seus pressupostos básicos e dos Fundamentos de Defectologia. Em sua obra, Vigotski abre espaço para discussão das pessoas com deficiência e claro, para a educação de surdos. Portanto, são objetivos deste trabalho apresentar os principais conceitos da teoria de Vigotski; expor os fundamentos da Defectologia e relacionar a obra de Vigotski com a educação de surdos. Para alcançar estes objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de textos do autor e releituras, além do arsenal teórico sobre a Educação de Surdos. Como resultados deste estudo, apontamos para as contribuições de Vigotski para a Educação de Pessoas com deficiência ao trazer conceitos de compensação social, deficiência primária e secundária e os caminhos alternativos do desenvolvimento. Especificamente sobre a Educação de Surdos, Vigotski aponta o lugar da linguagem neste desenvolvimento e faz uma crítica aos métodos oralistas.

**Palavras-chave:** Educação de surdos. Teoria vigotskiana. Inclusão escolar.

**Abstract:** The Education of the Deaf was widely discussed in the history of education with arguments presented by each student from different areas, based on philosophies and educational principles that indicated the best proposal for education of the deaf for each season. Nowadays, the discussions are focused with new looks for this phenomenon, which, despite all the debates already held, there is still something to be understood and effectively applied in the education of the deaf. Vigotski is one of the greatest theoreticians of psychology, which is called socio-historical, having a great contribution

---

\*Doutoranda em Psicologia Cognitiva (UFPE). Professora da Faculdade São Miguel, Recife/PE, no curso de Licenciatura em Letras e coordenadora do curso de Fonoaudiologia. Professora da Faculdade Maurício de Nassau no curso de Pedagogia, em Caruaru/PE. E-mail: daniele.veras@gmail.com

\*\*Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Chefe do DCFS/CCA da Universidade Federal da Paraíba. Professora da Universidade Federal da Paraíba e da UAB/UFPB, curso Letras - Libras. E-mail: ana.daxenberger@gmail.com

on the Psychology of Learning and Development, besides the Education. Allied to this, the question arises: What Lev Vigotski's contributions to the Education of the Deaf within his basic assumptions and of the Foundations of Defectology? In his work, Vigotski opens space for discussion of people with disabilities and of course, for the education of the deaf. Therefore, the objective of this work is to present the main concepts of Vigotski's theory; to expose the fundamentals of Defectology and to relate the work of Vigotski to the education of the deaf. In order to reach these goals, a bibliographical research of author's texts and re-readings was carried out, besides the theoretical arsenal on the Education of the Deaf. The research's results are that the contributions of Vigotski to the Education of disabilities People by bringing concepts of social compensation, primary and secondary deficiency and the alternative paths of development. Specifically, on the Education of the Deaf, his contributions are the importance of the language and criticizes oral methods.

**Keywords:** Deaf education. Vigotskian theory. School inclusion.

**Resumen:** La Educación de Sordos fue discutida en la historia de la educación con argumentos presentados por cada estudioso de áreas diferentes, basados por filosofías y principios educativos sobre que indicaron la mejor propuesta para la educación de sordos. En la actualidad, las discusiones se centran en nuevas miradas para este fenómeno, buscando métodos alternativos en la educación de sordos. Vigotski es uno de los mayores teóricos de la Psicología, denominada de socio-histórica, y con grandes contribuciones sobre la Psicología del Aprendizaje y del Desarrollo, y de la Educación. Aliado a esto, surge el cuestionamiento: cuáles las contribuciones de Lev Vigotski para la Educación de Sordos dentro de sus presupuestos básicos y de los Fundamentos de Defecología. Vigotski discute sobre las personas con discapacidad y claro, para la educación de sordos. Por lo tanto, son objetivos de este trabajo presentar los principales conceptos de la teoría de Vigotski; exponer los fundamentos de la Defecología y relacionar la obra de Vigotski con la educación de sordos. Para alcanzar estos objetivos, se realizó una investigación bibliográfica de textos del autor y relecturas, además del arsenal teórico sobre la Educación de Sordos. Como resultados de este estudio, las contribuciones de Vigotski para la Educación de Personas con discapacidad al traer conceptos de compensación social, discapacidad primaria y secundaria y los caminos alternativos del desarrollo. En particular, sobre la educación de sordos, él discute sobre el lenguaje y una crítica a los métodos orales.

**Palabras claves:** Educación de sordos. Teoría vigotskiana. Inclusión escolar.

## Introdução

A Educação de Surdos sempre abriu espaço para discussão de como a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas surdas deveria ser de fato (re)pensado. Para discutir sobre este desenvolvimento discutiremos a Educação de Surdos fundamentada na perspectiva de Lev Vigotski como alicerce teórico. Esta escolha deve-se ao fato desse autor destacar em sua obra os fundamentos da Defectologia (VIGOTSKI, 1997) abordando a educação e os processos psicológicos de pessoas com deficiência, entre eles, a surdez. Além da sua importante contribuição em

nível de estudos e princípios do desenvolvimento, da aprendizagem e sua visão de sujeito sócio-histórico pautado no materialismo dialético. Sendo assim, quais as contribuições da teoria vigotskiana para a Educação de Surdos? É importante ressaltar que, para Vigotski, as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da pessoa com deficiência.

A fim de responder esta pergunta, o objetivo geral desta pesquisa é identificar e discutir sobre as contribuições da teoria de Vigotski para a Educação de surdos e objetivos específicos, apresentar os principais

conceitos da teoria de Vigotski; expor os fundamentos da Defectologia e relacionar a obra de Vigotski com a educação de surdos.

Para atingir este objetivo, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico nas obras de autoria de Vigotski, especificamente: a Construção do Pensamento e da Linguagem (VIGOTSKI, 2009), A Formação Social da Mente (VIGOTSKI, 2007), Psicologia Pedagógica (VIGOTSKI, 2010) e *Obras Escogidas, Tomo V - Fundamentos de la Defectologia* (VIGOTSKI, 2012) além dos pressupostos básicos e históricos da Educação de Surdos.

Em sua teoria de desenvolvimento das pessoas com deficiência, Vigotski (2010) traz o conceito de compensação, esta que não é biológica propriamente dita, mas sim social: é o superar as limitações com base em instrumentos, estratégias e meios para compensar a deficiência, o que seria realizado, por exemplo, o uso de imagens e legenda na Educação de Surdos. Vigotski (2011) apresenta a ideia de que é através da criação de caminhos indiretos de desenvolvimento, quando este resulta impossível por caminhos diretos, que será necessário a intervenção junto às crianças com deficiência.

Ainda sobre o processo de aprendizagem, Vigotski (2007) traz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual compreendemos como aquela que se situa entre o nível desenvolvimento real, a qual deve ser entendida como o ponto em que o sujeito é capaz de fazer e aprender por si só e a zona de desenvolvimento potencial, a qual é aquela em que o sujeito será capaz de alcançar e apreender com o auxílio do outro; sendo a mediação essencial para a construção do conhecimento.

Vigotski (2012) aponta que as pessoas que nascem surdas não sofrem diretamente a experiência da perda, mas, habitando um

mundo cujos códigos sociais e demais parâmetros utilizados na vida diária são na maioria das vezes auditivos, não tardam a ter a experiência da deficiência. A plenitude de sua vida e a amplitude de seu território existencial depende bastante dos cuidados e da estimulação que recebem, bem como das oportunidades que lhes são oferecidas. Sendo assim, na perspectiva vigotiskiana a estimulação precoce é essencial para o desenvolvimento do sujeito, uma vez que quanto mais cedo for estimulado à aprendizagem pode ocorrer com mais plenitude e facilidade.

Na visão sócio-histórica de Vigotski, a criança surda adquire conceitos, assim como ouvintes, mas essa função cultural é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente, a partir de caminhos alternativos. Para ele, a educação surge em auxílio na criação de técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança com deficiência.

Partindo da importância da contribuição de Vigotski para a educação, especificamente no que diz respeito à aprendizagem, entende-se que os pressupostos também serão de grande contribuição para a educação de pessoas com deficiência, por isso, a relevância em entender a visão vigotiskiana da educação de surdos. Para entender esta relação se fez necessário primeiramente apresentar a teoria basilar de Vigotski e em seguida os aspectos voltados a Defectologia, logo após um panorama geral da Educação de Surdos e posteriormente a relação entre essas duas temáticas. Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem crítica sobre as contribuições de Vigotski à educação de surdos.

## Lev Semionovich Vigotski<sup>1</sup>: a construção do ser social

Os pressupostos filosóficos da teoria vigotskiana assim como da Psicologia Sócio-Histórica têm como base o materialismo-dialético. Alves (2010, p. 1) explica esta teoria:

Os princípios fundamentais do materialismo dialético são quatro: (1) a história da filosofia, que aparece como uma sucessão de doutrinas filosóficas contraditórias dissimula um processo em que se enfrentam o princípio idealista e o princípio materialista; (2) o ser determina a consciência e não inversamente; (3) toda a matéria é essencialmente dialética, e o contrário da dialética é a metafísica, que entende a matéria como estática e anistórica; (4) a dialética é o estudo da contradição na essência mesma das coisas.

Portanto, esta filosofia entende que o meio, o organismo e os fenômenos físicos presentes podem moldar o homem, assim como a sociedade e a cultura ou vice-versa. Vale salientar, que o contexto não será apenas um mero fator, deverá haver uma interação dialética entre o homem e o mundo, deve-se levar em conta as relações entre o sujeito, o uso de artefatos – assim como a interação mediada por instrumentos entre o homem e o mundo - e recursos simbólicos. Portanto, os sentidos serão produzidos dentro de um contexto histórico, com a visão de homem como um sujeito único, complexo e integral. Este sujeito tem suas características, mudanças históricas, psíquicas e materiais e estão associadas à sociedade em que vive.

Os postulados de Vigotski se expandiram pelo mundo e se tornaram base para

---

<sup>1</sup> Devido a não padronização, o nome do autor tem sido escrito de várias formas, como: Vygotsky, Vigotsky ou ainda Vigotskii. Adotaremos aqui a grafia Vigotski que é a que mais se aproxima do original russo.

novas formas de enxergar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, bem como o entendimento das funções psicológicas superiores, contribuindo com seus estudos para a Psicologia, e, principalmente, a Pedagogia.

## Os conceitos da teoria Vigotskiana

Vigotski rompe com as teorias psicológicas mais evidentes na época, se afastando assim do subjetivismo; assim como das teorias comportamentais. Para ele, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é um fenômeno sócio-histórico, já que é estruturado nas atividades sociais do sujeito. Portanto, a cultura tem um papel relevante na vida do sujeito, pois é através dela que significados serão compartilhados, ou seja, diferentes culturas trarão sentidos e significados distintos ao sujeito.

Além das teorias fortemente ligadas a Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, por exemplo, ao afirmar que a aprendizagem é fruto da interação entre o sujeito e o meio, Vigotski afirma que o papel da escola na transmissão de conhecimento é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. Vigotski (2004; 2007) instaurou um novo olhar sobre o método em Psicologia com a criação de novos olhares que se adequa nas novas maneiras de se colocar os processos psicológicos, ou seja, passa a perceber os processos e não o objeto final, assim como também apresenta a essência dos fenômenos ao invés de suas características perceptíveis.

Vigotski assegura que “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual” (VIGOTSKI, 2010, p. 17), portanto, para ele as origens das funções psicológicas superiores devem ser encontradas nas relações sociais que o sujeito constitui em contato com o mundo



exterior, então, para ele a inserção na cultura favorecerá o desenvolvimento – que se dará “de fora para dentro”, ou seja, primeiramente cultural depois internalizado pelo sujeito, portanto, é a partir da interação que há o desenvolvimento cognitivo.

Este autor pondera que os primeiros anos de vida é um momento excepcional para analisar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois quando elas começam a se estabelecer, em um momento também de intenso desenvolvimento biológico, é apenas o pontapé inicial de uma história de modificações que durará a vida inteira. Portanto, Vigotski tenta compreender a gênese, a origem dos processos psicológicos. (VIGOTSKI, 2007).

Para Vigotski (2007), as funções psicológicas superiores são produtos da atividade cerebral, tem base biológica, mas fundamentalmente são resultados da interação do indivíduo com o mundo de forma mediada. São funções psicológicas superiores: imaginação, consciência, cognição, memória, linguagem e pensamento, sendo estas duas últimas, objetos de verticalização aqui neste estudo uma vez que trataremos sobre o desenvolvimento do pensamento de pessoas surdas e a aquisição de sua linguagem. É preciso esclarecer que as funções psicológicas superiores são aquelas mediadas por sistemas simbólicos e se diferem das funções inferiores, pois estas últimas são consideradas meros reflexos, ou seja, as funções psicológicas superiores do homem se diferem das dos outros animais, pois são de origens sociais e não intencionais. Estas funções se dão primeiramente na relação entre pessoa e depois passa a ser internalizada e constitui o sujeito.

Sendo assim, podemos afirmar que os principais elementos da teoria de Vigotski em relação ao desenvolvimento e aprendizagem são: a ideia de desenvolvimento prospectivo,

a aprendizagem se estabelece antes do desenvolvimento e o outro como mediador cultural (o professor como principal mediador do desenvolvimento).

Uma das obras mais conhecidas de Vigotski, “A Construção do Pensamento e da Linguagem” (2010) teve sua primeira tradução - do inglês para o português - denominada como “Pensamento e Linguagem”, já a atual foi traduzida do russo e por isso a alteração do nome da obra. É neste trabalho que Vigotski faz grandes contribuições para as teorias de aprendizagem e desenvolvimento.

Para Vigotski (2010) o signo é constitutivo do psiquismo e mediador das atividades mentais (instrumento das atividades mentais) produzidos nas relações interpessoais. Para ele, a relação entre mente, pensamento, linguagem e mundo é o sentido que o sujeito dá às suas experiências. A relação pensamento-linguagem tem como resultado o significado da palavra (que será a forma de acesso ao pensamento), podendo ser entendido como a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta na consciência do sujeito, além do compartilhamento de signos. É importante ressaltar que esses dois processos superiores não se separam e a relação entre eles é dinâmica e estão presentes na fase inicial do desenvolvimento da criança.

O autor enfatiza que, em determinado momento, por volta dos dois anos de idade,

As curvas do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar um nova forma de comportamento característico do homem, a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado [...] é como se a criança descobrisse a função simbólica da linguagem. (VIGOTSKI, 2010, p. 130).

Podemos assumir que para Vigotski (2007; 2010) a linguagem estrutura o

pensamento – este que surge, por exemplo, quando uma criança conta em voz alta – a chamada fala interior ou egocêntrica, não dirigida ao outro – sobre uma ação, ou seja, faz com que linguagem e o pensamento se encontrem. Ainda assim, a linguagem ajuda a efetivar e controlar o comportamento.

Vigotski (2010) afirma que pensamento (pré-verbal) e linguagem (não-racional) caminhem juntos. Exemplifica, por exemplo, que a interação da criança com o adulto permite a essa interiorizar a atividade prática expressa na atividade sensório-motora, através das vocalizações, fala interior e, finalmente, o pensamento (todo um processo de internalização).

Outro conceito importante para entender a teoria, foi abordado no texto *A Formação Social da Mente* (2007), quando Vigotski define Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. Para ele a ZDP é

Distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Portanto, podemos conceituar como a distância entre o desenvolvimento real e o potencial, com isso, a criança conseguiria solucionar problemas sob orientação de adultos e que em breve será capaz de realizar sozinha. Sendo assim, é na relação que se a criança se inicia a constituir como sujeito: quando estiverem construindo as zonas de desenvolvimento proximais.

Assim, a aprendizagem se dá na interação, troca com o outro, a partir disso há desenvolvimento. O desenvolvimento real trata-se do conhecimento que o aprendiz já possui, enquanto que o potencial é aquele ainda em

construção, que ele ainda não consegue executar, sem a ajuda do outro. A aprendizagem, portanto, poderá ser efetiva com a criação de zonas de desenvolvimento proximais, pois, é justamente a partir da interação com os adultos (sujeitos mais experientes) que a criança será capaz de realizar com ajuda deste, logicamente a partir de seu próprio nível de conhecimento, ou desenvolvimento real, tarefas que não conseguiria realizar sozinha, autonomamente, assim, o adulto será, neste caso, o sujeito que favorecerá o desenvolvimento. Um detalhe importante sobre a ZDP é que Vigotski enfatiza: trata-se de um processo espiralado, não constante, ao contrário do que muitos imaginam como um processo cíclico.

Portanto, a aprendizagem e o desenvolvimento estão emaranhados desde o início da vida da criança que, através da imitação, da fala do outro, interrogando e buscando informações, adquire uma gama de informações variadas e este processo se dará ao longo de toda vida do sujeito.

Além disso, outro objeto de estudo de Vigotski é a mediação e o papel do outro no desenvolvimento. Para ele,

Desde os primeiros dias de desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigida a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKI, 2016, p. 40).

A mediação é uma constituição de cunho teórico que provoca o desenvolvimento dos sujeitos por meio de instrumentos e signos. Esses instrumentos produzidos pelo homem

em sua participação junto à natureza e com os outros homens sofreram transformações, em importantes instrumentos de mediação no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Para Vigotski, o homem inventa e usa instrumentos, que serão mediadores, no contato com o outro, e, conseqüentemente essas mediações e internalizações modificam os sujeitos e o mundo ao seu redor. Sendo assim, é viável ressaltar que Vigotski discute aprendizagem compreendendo-a como mudança (ZDP).

Como as relações entre os sujeitos constituem fundamentalmente a construção dos processos psicológicos, é nas interações com o outro sujeito que possui mais experiências que o homem organiza conceitualmente o mundo. O papel do outro mediador é basilar na teoria vigotskiana, pois ele é fundamental para a construção de conhecimento humano. Graças ao outro, o sujeito é apresentado às situações que não precisa viver por si mesmo, que lhe podem ser transmitidas pelo outro através da cultura.

Ao trazer o conceito de mediação, Vigotski traz o termo artefatos culturais como mediadores e amplificadores culturais (atuantes no desenvolvimento cognitivo e aprendizagem). Essa mediação será fundamental no processo de construção de significados, que serão internalizados pelo sujeito ao longo do seu processo de desenvolvimento. Portanto, os instrumentos que podem ser artefatos e mediadores culturais, podem ser exemplificados da seguinte forma: certas tarefas não-exequíveis pelo homem com seu equipamento biológico natural podem ser executadas com auxílio de instrumentos.

## Fundamentos de Defectologia

O registro dos Fundamentos de Defectologia<sup>2</sup> faz parte do Tomo 5 das *Obras*

<sup>2</sup> Usaremos o termo Defectologia como Vigotski utilizou em sua obra. É importante ressaltar que os estudos

*Escogidas de Lev Vigotski* (2012), ainda não traduzidas para a Língua Portuguesa. Em seus estudos, Vigotski também contemplou a tentativa de compreender o desenvolvimento das pessoas com deficiência, incluindo pessoas surdas, cegas, com deficiência física ou intelectual.

Para ele, não é apenas mensurar a deficiência é ir, além disso: entendendo como o sujeito se organiza, afastando-se da pedagogia medicamentosa-hospitalar, quando o caminho ideal passa a ser o favorecimento das relações entre as funções psicológicas superiores, para beneficiar o desenvolvimento, salientando que a deficiência reorganizará todas essas funções, além de, mesmo no início do século passado, já ir contra as escolas chamadas especiais, pois a escola precisa vencer a deficiência.

Ao introduzir a temática Vigotski deixa claro que não irá seguir uma defectologia “antiga” que apenas pensava no desenvolvimento em termos quantitativos com base numa perspectiva positivista, realizando uma crítica a estes aspectos e se afastando deste olhar, se preocupando com a qualidade do desenvolvimento. Então, as formas culturais de comportamento serão os únicos caminhos para a educação da criança com deficiência. (VIGOTSKI, 2011).

O olhar tradicional, que tanto Vigotski critica, compreendia o defeito negativamente, portanto, significava: menos, falha, deficiência, limite. Estas significações conseqüentemente levavam o desenvolvimento da criança a ser caracterizado, como uma perda de alguma função biologicamente. Todos os estudos psicológicos das deficiências foram fundamentados, de forma geral, pela comparação das funções perdidas pela

e registros por ele realizados foram feitos, aproximadamente, entre 1920 e 1930 e, portanto, é natural que algumas nomenclaturas utilizadas por ele em sua obra não sejam mais utilizadas atualmente, como o termo surdo-mudo e anormal.

criança com deficiência em relação àquelas sem deficiência.

A proposição do autor é de que a deficiência desempenha uma influência dobrada no desenvolvimento do sujeito:

Por um lado, é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Sendo assim, este olhar indica que não se considere apenas as falhas e faltas do sujeito, mas também um contexto vívido de suas funções psicológicas superiores que via trazer em seu bojo uma demanda de caminhos indiretos. O desenvolvimento destas funções somente será possível pelos chamados caminhos culturais de desenvolvimento, portanto:

Seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). As pesquisas mostram que a criança anormal, em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto. Tal desenvolvimento não depende da deficiência orgânica. (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Ainda em seus estudos, apresenta os chamados caminhos alternativos, que serão importantes para o desenvolvimento cultural e não se relaciona com a determinada função biológica na qual o sujeito tem alguma

deficiência. Portanto, é através da criação destes caminhos indiretos de desenvolvimento – quando não é possível o desenvolvimento pelo caminho habitual – que o desenvolvimento e aquisição de conceitos se estabelecerão.

Vigotski (2001; 2012) define e categoriza deficiência em duas: a deficiência primária, parte física do indivíduo (lesões orgânicas, cerebrais, malformações, alterações cromossômicas entre outras) e deficiência secundária, aquela que é social, deficiência na interação com a sociedade, pois, parte do pressuposto que o meio social esta organizado para as pessoas sem deficiência, o que causaria dificuldades de acesso às pessoas com deficiência.

Como ressalta:

Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. [...] Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Em sua teoria, Vigotski (2012) discute a compensação biológica que, miticamente, se tem noção de que os sujeitos com deficiência possuem, como por exemplo, pessoas surdas possuem uma visão superior ou pessoas cegas uma audição extraordinária. Para ele, não há uma compensação biológica, e sim, social, pois o sujeito poderá superar suas limitações como base em instrumentos que podem ser estratégias, meios e signos para compensar efetivamente a deficiência. A educação surge em auxílio das pessoas com deficiência através da criação de técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança com deficiência.

Os cegos e os surdos-mudos são como um experimento natural que demonstra que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica. A fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos, assim como a escrita pode ser transferida do caminho visual para o tátil... Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento. Psicologicamente, essas formas de educação conseguem superar o mais importante, ou seja, a educação consegue incutir na criança surda-muda e na cega a fala e a escrita no sentido próprio dessas palavras. (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

Vigotski (2011) exemplifica, que, por exemplo, para a criança com deficiência intelectual, deve ser criado, relacionando ao seu desenvolvimento das funções superiores de atenção e pensamento, um sistema ou meio semelhante ao código *braille* para os cegos ou a datilologia para os surdos. O que constatamos, é a proposição de um sistema de caminhos indiretos para o desenvolvimento cultural e escolar, já que a deficiência pode trazer alguns impedimentos para a sua aquisição direta. Sendo estes caminhos indiretos formas peculiares de ensinar devem ser pensadas e respeitadas, observando-se às necessidades educacionais de pessoa com deficiência.

### **Educação de Surdos: historicidade, contexto e novos olhares**

A educação de pessoas surdas, no Brasil, teve origem com a Fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, em 1857, e a chegada do educador francês

Hernest Huet, surdo congênito, no período do segundo império. Ex-diretor do Instituto de Surdos de Paris, Huet foi trazido com a incumbência de ajudar através de sua ampla experiência conseguida durante a sua tarefa com alunos surdos, nos primórdios da caminhada do Brasil com as ações relacionadas à educação de pessoas surdas. D. Pedro II teve a ideia de trazê-lo para trabalhar nessa área através de um benefício patrocinado pelo próprio governo brasileiro, a priori, na instrução de duas garotas surdas. Huet trouxe uma metodologia de ensino que trabalhava com o uso de sinais, baseado na sua atuação anterior na França, usando a Língua Francesa de Sinais – uma das influências da Língua Brasileira de Sinais (Libras) conforme estudos comparativos e também o documento e intitulado *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*. (GAMA, 1975).

Acompanhando uma predisposição mundial, devido aos resultados do Congresso de Milão, em 1880, em que se ficou decidido que o uso da língua oral era o mais indicado na educação de pessoas surdas. Em 1911, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, que mais tarde se chamaria de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) instituiu em seu currículo o Oralismo (ensino para pessoas surdas com base na comunicação oral, através de treinamentos de leitura orofacial e de fala, baseado em diferentes metodologias, geralmente utilizando resíduos auditivos) como método de ensino.

Embora houvesse muitas proibições, a língua de sinais sempre foi empregada pelos alunos surdos nos ambientes escolares, exceto a sala de aula. Tal resistência à utilização dos sinais persistiu até 1957, ano em que a diretora do Instituto, Ana Rimola de Faria Doria, aconselhada pela professora Alpia Couto, proibiu oficialmente a prática de sinais em sala de aula. Desde então, todos os alunos que utilizassem a língua de sinais, no ambiente



da sala de aula, seriam penalizados. Mesmo assim, fora do instituto os alunos seguiam fazendo uso dos sinais para se comunicarem, principalmente, nas sociedades que se ganhavam forma em meio aos grandes centros urbanos do Brasil. (SOFIATO; REILY, 2011).

Contudo, a história da educação de surdos, no Brasil, não está restrita unicamente a fundação do Instituto pelo educador francês Harnest Huet, no Rio de Janeiro. Muitos outros projetos foram empregados em diversos estados do país. Como, quando em São Paulo, apenas por volta de 1930, a iniciativa religiosa marcou o início do apoio educacional da pessoa surda; sendo a única predominante pelos próximos 20 anos. Somente em 1950 é que começam a surgir as iniciativas públicas e de pais de surdos; como o Instituto Hellen Keller e o Instituto Educacional de São Paulo. Em 1957, a rede estadual de ensino criou a classe especial de apoio aos alunos surdos, e todas estas instituições faziam uso do método oral. (BALIEIRO, 1989)

Todas as escolas especiais do Brasil, voltadas à educação de pessoas surdas tinham como método de ensino, o oralismo. O objetivo dessas escolas era expandir um trabalho no primeiro período do ensino fundamental e, em seguida, dirigir esses alunos as instituições de ensino regulares com o intuito de integrá-los aos alunos ouvintes.

Segundo Perlin (2002, p. 14):

A educação de surdos ocorreu em ambientes especiais, separados de crianças ouvintes, pelo menos para o ensino básico. Apenas eram encaminhadas para a escola comum aquelas crianças que se mostrassem aptas a acompanhar a rede regular de ensino, isto é, que tivessem adquirido uma fala boa e inteligível tivesse também uma boa leitura labial, além de já estarem alfabetizadas [...] A esses surdos não era permitido usar qualquer gesto além dos naturais, com a justificativa de que esses

acabavam por inibir a iniciativa, ou o desejo, da criança pela fala.

Durante essa época, a educação de pessoas surdas era feita para eles, mas idealizada por e para pessoas ouvintes, ou seja, as pessoas surdas tinham que ficar contentes pelo simples fato de receberem educação, mesmo essa educação se dando a cargo de pessoas ouvintes e sem atender às suas necessidades educacionais especiais. Ao longo da história da educação de surdos é fácil perceber que a falta de audição era o motivo principal para o tamanho sofrimento dos mesmos, uma vez que eram privados de participar da vida social como as pessoas ouvintes. Sendo assim, o motivo de a educação de surdos ser fundamentada no Oralismo ou na indelicada tentativa de fazer o surdo falar, no Brasil e em outros países do mundo, era puramente para que os mesmos tivessem a oportunidade de viver e ser como as pessoas ouvintes.

A partir do século XIX até 1960, o sistema de educação oral prevaleceu na educação de surdos, no Brasil. A língua de sinais foi gradativamente sendo inutilizada nos ambientes das salas de aula, já que os educadores acreditavam que as pessoas surdas tinham como obrigação primeiramente aprender a “falar” tanto para serem alfabetizados como também para serem inteirados aos ouvintes.

O método da Comunicação Total chegou, no Brasil, por volta dos anos 1970, após a visita da educadora de surdos da Universidade de Gallaudet, Ivete Vasconcelos. De acordo com Ciccone (1996), a Comunicação Total é uma completa liberdade de quaisquer estratégias educacionais, que permitirão o docente usar para ensinar o surdo, já que comunicação oral pode estar, total ou parcialmente bloqueada. Através desse novo método de ensino o aluno surdo tem a permissão de escolher quais seriam os recursos que eles se valeriam para executar a comunicação: língua de sinais, gesto, mímica, leitura-escrita, fala e leitura labial.



A ampla indagação relacionada à Comunicação Total é a seguinte: como poderia uma criança surda escolher a língua de sinais, fala, leitura labial e leitura escrita uma vez que a mesma começa na escola desprotegido dessas habilidades? Mesmo que a criança conheça alguns gestos, na maioria das vezes, inventados para que aja o diálogo entre a mãe e a criança, os mesmos serão empregados exclusivamente dentro desse contexto, e serão identificados como sinais caseiros. Marchesi (1987) afirma que não é relevante apresentar diferentes formas de comunicação para as pessoas surdas, e sim se certificar se tais formas, códigos de comunicação estão sendo aplicados de forma eficiente, que era o princípio básico da Comunicação Total: a efetividade na comunicação, independentemente de qual meio ou estratégia.

O método da Comunicação Total na educação de pessoas surdas foi alvo de inúmeras críticas no país. Nos anos 1980, surgiram as primeiras discussões a respeito do Bilinguismo, provenientes das pesquisas realizadas sobre a Libras, pela professora e linguista Lucinda Ferreira Brito.

A aquisição da Língua de Sinais por pessoas surdas se dará a partir do momento em que houver interação com outros usuários da Língua de Sinais. A partir do segundo ano de vida de uma criança surda, havendo tal interação, as mesmas têm condições de produzir restritas configurações de mãos (conjunto de unidades fonológicas mínimas da língua de sinais, semelhante às unidades sonoras das línguas faladas), assim como simples composições de sinais que manifestem fatos pautados no interesse efetivo, como, por exemplo, o aqui e o agora. Fernandes (2005, p. 92), afirma que:

[...] para que as crianças surdas possam compartilhar as práticas culturais do contexto social dos ouvintes cujos símbolos que

impregnam a cultura só vão se revestir de significado para as crianças surdas se houver interações sociais e comunicativas significativas que possam decodificar símbolos.

Por ser o primeiro ambiente que possibilita o contato das crianças surdas com a LIBRAS, a escola tem o papel de se tornar o espaço linguístico imprescindível para elas. É através da língua de sinais que a criança surda terá a oportunidade de adquirir a linguagem, ou seja, através dela a criança estará criando uma nova esfera fazendo uso de uma linguagem compreendida e válida durante o seu uso. De acordo com Karnopp (2002), as pessoas não constroem significados em vácuo, logo, tal sistema propicia a interpretação através da escrita que pode ser na LIBRAS, assim também, como na Língua Portuguesa.

A hipótese que dirige tal padrão de ensino é que a pessoa surda tem por obrigação ser bilíngue, ou seja, ela deve assumir a Língua de Sinais, considerada a língua natural dos surdos, como Língua Materna (L1) e como Segunda Língua (L2), a língua de ordem (oficial) de seu país dentro da característica oral e da escrita. Sanches (1993) crer que se faz necessário para a pessoa surda adquirir tanto a língua de sinais como também a língua oficial do seu país de origem unicamente na modalidade escrita e também não oral.

Para Skliar (1999), a educação bilíngue exige do professor uma postura política, pois ensinar aos surdos e não surdos, exige o reconhecimento dos direitos humanos concernentes aos sujeitos, e mais do que isto, exige do professor compreensão dos aspectos ideológicos oriundos das práticas focadas a oralização e sobre a natureza epistemológica sobre as representações sociais sobre surdos e surdos.

Uma das teorias mais relevantes desse método de ensino é que as pessoas surdas formam um grupo social com língua e cultura peculiares. Para os bilinguistas, as pessoas

surdas não necessitam desejar uma vida idêntica a das pessoas ouvintes, uma vez que os surdos podem admitir e assumir a surdez.

Muitas causas comprometem a adesão ao bilinguismo, falta uma estrutura sugerida para a sua aplicação. As aulas de língua portuguesa, em escolas públicas, são ministradas por professores ouvintes que, em sua maioria, não possuem o domínio da língua de sinais. Outra dificuldade que inviabiliza a promoção do conhecimento, na sala de aula, é percebida através do número insuficiente de intérpretes presentes no ambiente da sala de aula, embora se saiba que, mesmo tendo a presença desse profissional, não se tem a total garantia de compreensão do conhecimento transmitido. Vale ainda dizer que, o intérprete não pode ser o único profissional a se comunicar com o aluno surdo. Este profissional é o responsável por mediar a construção do conhecimento oferecida pelo professor ao aluno.

De acordo com o bilinguismo, o domínio da língua de sinais se torna mais fácil para que os alunos surdos compreendam tais aspectos também na língua oral, uma vez que podem utilizar como norte os exemplos da língua de sinais.

Segundo Goldfeld (1998), o bilinguismo, adotado nas últimas décadas, tem contribuído para o melhor desempenho escolar dos surdos. Assim como muitos outros países que compõem o continente sul-americano, o Brasil é considerado um país monolíngue, ou seja, de uma única língua. Entretanto, compreende-se que há várias comunidades que falam muitas línguas dando assim a característica de bilíngue ao Brasil, mesmo não confirmado como este. Confia-se que, no Brasil, todo falante adquire a Língua Portuguesa como língua materna (L1), desconhecendo o fato de se ter vários outros falantes vindos de grupos imigrantes, como por exemplo, japoneses, italianos, entre outros, e ainda as diversas línguas das

comunidades indígenas, a partir daí, entende-se que o Brasil é uma nação multilíngue.

Determinar o bilinguismo depende de diversos questionamentos de cunho político, social e cultural, uma vez que, as políticas linguísticas brasileiras tendem por excluir as línguas, quando na realidade deveria utilizar uma política linguística que permitisse a soma dessas diversas línguas para a edificação da cultura substancial do país. Por ser a Língua Portuguesa a língua oficial do país, não há o incentivo de uma língua de sinais de boa qualidade, como também a pluralidade de línguas brasileiras não é incluída no espaço escolar, considerando também o artefato cultura que a Libras apresenta.

Graças a essas questões políticas, sociais, entre outras, é que ainda não existe um acordo no que se refere à concepção e classificação do bilinguismo. De acordo com Fernandes (2005, p. 28), “[...] o Bilinguismo, entre tantas possíveis definições, pode ser considerado: o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais.”

Entendendo que o atraso do ensino da LIBRAS nas escolas brasileiras agrega mais complexidades à questão essencial da perda auditiva. Para Fernandes (2005) a grande maioria das pessoas surdas cresce em famílias de pais que ouvem a Língua Portuguesa, mas não a adquirem prematuramente. Sendo assim, frequentando espaços educacionais em que o ensino é executado em Língua Portuguesa, com um pequeno número de professores dominantes da Libras, os alunos surdos tendem a desenvolver mais dificuldades na aquisição da mesma. Logo, o compartilhamento dessas duas línguas a partir da infância, não significa atender as principais orientações desse padrão, uma vez que a participação do intérprete da língua não represente certeza de aprendizado da língua de sinais.

Estudos realizados por diversos teóricos, como Quadros (1997, 2006, 2007, 2008, 2009); Karnopp (2006); Fernandes (2005), Ferreira Brito, (1993), alegam que as pessoas surdas possuem a capacidade de aprender a ler e escrever em português sem necessariamente aprender a pronunciar tal idioma, da mesma maneira que se aprende uma língua estrangeira escrita sem saber articular suas palavras.

A filosofia bilíngue da educação de surdos recomenda que essa criança adquira a Língua de Sinais como primeira língua, satisfazendo as necessidades comunicativas, emocionais, cognitiva e linguística do indivíduo, e como segunda, a língua de modalidade oral-auditiva de sua comunidade, no caso do Brasil, o português. (GOLDFELD, 2000). Assim também pensa Almeida (2000) que a língua de sinais deve ser aprendida logo após o diagnóstico da surdez, deve ser o mais precoce possível e a posteriori em caráter da modalidade escrita.

Sendo assim, nas perspectivas da Educação de Surdos, o Bilinguismo torna-se aquele que melhor entende o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos surdos, e é, portanto, considerado a forma ideal de instrução e comunicação. O histórico da Educação de Surdos apresenta todo o caminho trilhado pelos surdos, no mundo, a fim de entender o contexto atual. Além disso, é importante ressaltar que cada filosofia educacional possui uma visão diferente de sujeito e de linguagem e apresentam suas contribuições inegáveis as discussões da Educação de Surdos.

## **A teoria vigotskiana e a educação de surdos**

Em relação à Educação de Surdos, é notável que Vigotski assume mudanças no seu entender e realiza modificações de sua teoria. Em 1925, seu primeiro texto sobre a

educação de surdos, chamado “Princípios da Educação Social para Crianças Surdas” traz como principal estratégia e é favorável a oralização, assegurando que este tipo de estímulo será benéfico ao surdo, pois terá contato com a língua da maioria ouvinte, o mais cedo possível, nos primeiros anos da escola. Esta posição de Vigotski coincide com o auge da filosofia oralista, entrelaçando ideias entre os dois pensamentos.

Mais adiante, em 1931, em seu texto intitulado “A coletividade como fator de desenvolvimento da criança anormal”, Vigotski cita a “mímica” (se referindo às línguas de sinais, pois ainda a mesma não havia adquirido seu status linguísticos naquela época) junto a diferentes formas de linguagem, apresentando uma utilização de vários recursos linguísticos para que o surdo tenha acesso à linguagem de qualquer forma, o que corrobora com os fundamentos da Comunicação Total, apesar do autor enfatizar o gestual, ainda mostra uma preocupação com as demais formas de linguagem que o surdo poderia utilizar para a sua comunicação com outros surdos e ouvintes.

Por não ouvir, o surdo dificilmente irá apoiar-se na relação oralidade/escrita o que tornará ainda mais relevante o aspecto visual no processo de aquisição/aprendizagem da língua escrita e demais conceitos. Como afirma Vigotski (2004), o desenvolvimento da linguagem escrita independe do desenvolvimento da fala e as funções mentais que envolvem são diferentes.

Para Vigotski (2007), a escrita é um processo que não será construído nos primeiros anos de escolaridade, e, sim ao longo da vida. O que nos leva a repensar nas concepções tradicionalistas do ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos enfatizando o aspecto visual como fator constitutivo desse processo e (pseudo) fundamentadas no bilinguismo.

Em relação às escolas de surdos, o ensino da leitura e escrita, por exemplo, funciona como um papel primitivo, avaliador, e no qual se impõe a superioridade do ouvinte – que domina a escrita – sobre o surdo – que não domina. Ou seja, trata-se de uma educação pensada por professores e gestores ouvintes para alunos surdos e, somado a isso, as formas de aprender com base na cultura oral, na perspectiva e análise do professor ouvinte e que tem como questionamento o fato de professor e aluno não compartilharem a mesma língua. Com base nisso, Giordani (2004, p. 77), propõe que:

Os professores de alunos surdos devam ser, preferencialmente, professores surdos com um perfil bilíngue bicultural, com habilidade dos distintos recursos linguísticos que derivam do domínio competente da língua de sinais. Quando o professor for ouvinte é importante uma imersão na comunidade surda, objetivando, além de uma competência em língua de sinais, uma compreensão da gramática, a partir das bases culturais.

Para Vigotski (2011) a educação ensina o surdo a perceber a língua falada pela leitura dos lábios do falante, ou seja, substituindo os sons da fala por imagens visuais, movimentos da boca e dos lábios. O surdo aprende a língua oral através de métodos que utilizam o tato, a imitação de sinais e as sensações de vibrações e movimentos.

A língua de sinais fará a mediação entre os interlocutores e embasa o processo de construção do conhecimento. Não se trata apenas de um instrumento ou código de tradução e suporte para o trabalho do professor, mas, sim, um traço de identidade de uma cultura. Por isso, é relevante a aceitação e compreensão dessa língua e o direito do aluno surdo a ter uma escolarização em que se concretizem suas possibilidades linguístico-cognitivas. O uso da língua de sinais oferece ao surdo um lugar social próprio.

A grande quantidade de insucessos na educação de surdos se dá, pois, se pensou que a solução de todos os ‘problemas’ relacionados à escolarização dos alunos surdos se daria somente com o uso da língua de sinais, esquecendo-se de repensar as metodologias utilizadas, como destaca coerentemente Campos, Kober e Melendez (2004, p. 51): “Ignorou-se que as metodologias, até então implementadas, carregam visões de mundo que determinam ações pedagógicas pensadas para crianças ouvintes, fazendo com que não houvesse reformulação no olhar e no fazer educacional no caso das crianças surdas”.

Os professores e profissionais envolvidos no contexto escolar devem abandonar o ideal de pureza que dão à escrita e tentarem repensá-la como uma forma de expressão caracterizada pela diversidade histórico-linguístico-social daquele que escreve. Ao professor, cabe se distanciar cada vez mais e de forma mais efetiva de alguns ‘tradicionalismos’ no ensino do Português, ‘tradicionalismos’ esses que se tornam ainda mais prejudicial quando usados na educação de surdos. Além disso, o professor assumirá o papel de mediador na aprendizagem do aluno surdo, será o adulto experiente – seja surdo ou ouvinte – que proporcionará a vivência do aluno surdo na Zona de Desenvolvimento Proximal e, consequentemente, na sua aquisição de conhecimentos linguísticos e não-linguísticos.

Em relação à linguagem das crianças surdas, Vigotski (2011, p. 868), comenta:

E, para a criança surda-muda, o mais importante, do ponto de vista do desenvolvimento cultural, é que a fala humana é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente [...] As crianças surdas-mudas, por si mesmas, desenvolvem uma língua mímica complexa, uma fala singular. É criada uma forma particular de fala não para surdos-mudos, mas construída pelos próprios surdos-mudos.

É criada uma língua original, que se distingue de todas as línguas humanas contemporâneas mais profundamente do que estas entre si, pois ela retorna a mais antiga protolíngua humana, à língua dos gestos ou até mesmo só das mãos.

No capítulo denominado “Princípios da Educação Social para Crianças Surdas” Vigotski (2012) faz uma crítica severa à escola especial, ao separar a criança surda do convívio com as demais crianças. Mesmo em meados de 1925, o autor já trazia em suas perspectivas que a melhor forma de educar essas crianças seria uma Pedagogia Social de Surdos. Além disso, o fato de Vigotski criticar as classes e escolas especiais corrobora com a filosofia bilíngue e a inclusão vivida pelos surdos, no Brasil, após a promulgação da Lei Federal brasileira 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005. Estes documentos legais estabelecem escolas bilíngues ou escolas da rede regular de ensino, para alunos surdos e ouvintes, em qualquer etapa da vida escolar, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, que compreendam a singularidade linguística dos alunos surdos e o ambiente de sala de aula linguisticamente complexo, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa.

Outra crítica de Vigotski está relacionada ao Oralismo e seu modelo severo de imposições ao utilizar métodos artificiais além de frequentemente crueldade, pois era comum oralistas amarrarem as mãos dos alunos surdos para que o natural impulso de utilizar as mãos não aparecesse por ser algo tão natural ao surdo, diferentemente da linguagem oral.

Vigotski (2012, p. 341) insiste em apresentar os problemas da metodologia oralista:

O aluno não aprende a linguagem, mas somente a pronúncia das palavras; o desenvolvimento linguístico é inferior ao

desenvolvimento geral; leva a criança a criar a própria linguagem – a mímica; a língua oral nada acrescenta aos surdos como instrumento de acumulação da experiência cultural e participação na vida social; inconsistente psicológica e pedagogicamente quando tenta formar palavras a partir dos sons e frases a partir das palavras.

A presença do instrutor surdo dentro da comunidade escolar, como condição para a prática do bilinguismo, terá como consequência a mediação pela língua de sinais e, portanto, a criança surda terá acesso ao mundo através dos signos pertencentes a sua língua natural. Sendo assim, a criança poderá entender o ambiente em que está inserida, direcionado pelo outro (o instrutor de Libras) e construir de forma gradativa uma ideia de si mesma e de contexto, esse outro que conferirá significado ao gesto da criança e aos objetos que estão ao seu redor. No momento em que a criança consegue realizar uma atividade, com ajuda do outro, pode-se entender então que o resultado dessa resolução, quando realizada sem ajuda, será distinto do produto da ação quando mediado pelo adulto, o que nos dá a ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Sendo assim, ao interagir com o instrutor de Libras, adulto e falante da Libras mais experiente, a criança surda tem a possibilidade de rever suas concepções e internalizar o que julgar mais adequado ou o que lhe fizer mais sentido, facilitando a compreensão do signo e do mundo.

Vigotski (2012) classifica a surdez como uma deficiência orgânica, considerada apenas do ponto de vista do desenvolvimento físico e formação da criança, não é vista como uma lacuna particularmente grave. Na maioria das vezes esta deficiência permanece mais ou menos isolada, sua influência direta sobre o desenvolvimento como um



todo é relativamente pequena; geralmente não cria perturbações ou atrasos particularmente graves no desenvolvimento global. Além disso, enfoca que foi criada a língua de sinais, ou seja, o alfabeto digital e o discurso dos surdos.

Em nosso entendimento, a teoria de Vigotski contribui significativamente à Educação de Surdos assim como para a educação de todas as pessoas, se o professor buscar compreensão como o desenvolvimento semiótico e estruturante do pensamento humano ocorre, podendo pensar em práticas pedagógicas condizentes à realidade de seus educandos.

## Considerações finais

Lev Vigotski teve sua maior contribuição na Psicologia da Educação, traçando os caminhos para a aprendizagem e o desenvolvimento. Em sua obra é notável o aporte em relação aos temas que envolveriam as funções psicológicas superiores, mais verticalmente as questões inerentes à linguagem e ao pensamento. Dentre tantas contribuições, os Fundamentos da Defectologia serviram de base para discutirmos sobre a criança com deficiência e seu desenvolvimento.

Para Vigotski, uma criança cujo desenvolvimento é mais complicado por conta da deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que os demais, mas com um desenvolvimento realizado de outra maneira, realizando uma crítica à forma de entender o desenvolvimento das crianças com deficiência somente de forma qualitativa.

Em sua teoria, toda deficiência cria estímulos para elaborar uma compensação a partir de elementos no contexto social, gerando um processo de criação e recriação da personalidade da criança com a reorganização

de todas as funções adaptativas e abertura de novos caminhos para o desenvolvimento.

Outro aspecto importante na teoria Vigotskiana se relaciona ao fato de abordar a deficiência numa díade: primária e secundária. Entendendo que a deficiência propriamente dita trará dificuldades que derivarão dele mesmo, daí a deficiência secundária, um desvio social, com redução da posição social da criança, através das condições que o meio possibilita ou não.

No caso da Educação de Surdos, Vigotski alerta sobre os caminhos culturais e indiretos que os surdos precisam percorrer para que o desenvolvimento aconteça, além disso, faz uma crítica ao Oralismo e a metodologia severa utilizada, além de reconhecer a Língua de Sinais como forma de comunicação dos surdos.

A obra de Lev Vigotski contribuiu em vários aspectos para Educação no mundo todo. Ao realizar um paralelo de seus pressupostos com a especificidade de Educação de Surdos, fica claro que Vigotski foi um estudioso além de seu tempo e com ideias que corroboram as teorias atuais e continua a contribuir nas reflexões a cerca da mediação e interação para a aprendizagem.

## Referências

ALMEIDA, E. O. C. **Leitura e surdez**: um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 9, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2010.

BALIEIRO, C. R. **O deficiente auditivo e a escola**: relatos de algumas experiências. São Paulo: PUC, 1989.



- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: Senado Federal, 2005.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436.** Brasília: Senado Federal, 2002.
- CAMPOS, S. R. L. de; KOBER, D. C.; MELENDEZ, A. J. O recurso midiático como portador de texto no letramento de crianças surdas. In.: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 50-59.
- CICCONE, M. **Comunicação total:** introdução, estratégias a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.
- FERNANDES, E. (Org.) **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.
- FERREIRA BRITO, L. **Integração social & educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- GAMA, F. J. da. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos.** Rio de Janeiro: Tipografia Universal de E. & H. Laemmert, 1975.
- GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In.: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. (Orgs.). **Leitura e Escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 73-85.
- GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1998.
- KARNOPP, L. B. Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. In.: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; TESKE, O. (Orgs.). **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 56-61.
- KARNOPP, L. B.; MACHADO, R. N. **Literatura surda:** ver histórias em língua de sinais. 2. Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação (CD) – 2SBECE. Canoas: ULBRA, 2006.
- MARCHESI, A. **El desarrollo cognitivo e lingüístico de los niños sordos:** perspectivas educativas. Madri: Alianza, 1987.
- PERLIN, G. T.T. et al. **História dos surdos.** Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.
- QUADROS, R. M. **Estudos surdos IV.** Petrópolis: Arara Azul, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Estudos surdos III.** Petrópolis: Arara Azul, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Aquisição da língua de sinais brasileira:** constituição e transcrição dos corpora. Brasília: UnB, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar Português para alunos surdos.** Brasília: MEC: SEESP, 2006.
- SANCHES, C. **Vida para os surdos.** Revista Nova Escola. Rio de Janeiro: Abril, 1993.
- SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SOFIATO, C. G.; REILY, L. H. “Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flaustino da Gama. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 625-640, set./dez. 2011.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: WMF, 2016.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia.** Madrid: Machado Libros, 2012.

\_\_\_\_\_. 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, jan./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: WMF, 2010.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

## O PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

### THE “PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA” AND THE STUDENTS’ LEARNING OF BASIC EDUCATION

### EL “PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA” Y EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Maria Adélia Costa\*

**Resumo:** Este texto apresenta o resultado de uma investigação sobre o Programa Saúde na Escola (PSE). A problemática está em apreender se essa integração multidisciplinar favorece a melhoria do processo ensino-aprendizagem, bem como da qualidade de vida, dos estudantes matriculados em instituições públicas de educação básica. Teve como objetivo investigar os modos de materialização do PSE nessas escolas, visando apreender como essas áreas, ao se unirem, podem colaborar com aspectos de inclusão social. O percurso metodológico contou com 4 passos: 1. Levantamento bibliográfico com os descritores “saúde e educação” e “programa saúde na escola”; 2. Mapeamento das escolas públicas municipais do município de Contagem; 3. Contato e agendamento com as escolas para desenvolvimento da pesquisa e; 4. Entrevista com equipe pedagógica da instituição. Constatou-se que esse município não implantou o PSE porque tem um programa institucional, denominado de “Articulador Comunitário” (AC), que se aproxima da proposta do PSE. Deste modo, foi necessário buscar outro campo para a pesquisa e foi indicado por dois médicos cubanos, o município de Belford roxo/RJ, local onde eles atuavam. No município carioca foi possível realizar a pesquisa pelas redes sociais e contatos telefônicos. Em Contagem o programa AC possibilitou a melhoria do desempenho dos estudantes, bem como diminuiu o índice de evasão escolar. Em ambos municípios foi possível perceber que as ações eram unilaterais, se em Contagem era a escola que trabalhava isoladamente a integração, no RJ era a Unidade Básica de Saúde (UBS), que planejava e executava as ações nas escolas.

**Palavras-chave:** Programa Saúde na Escola. Educação básica. Saúde e educação.

**Abstract:** This text presents the results of an investigation about the “Programa Saúde na Escola” (PSE). The problem is to learn if this multidisciplinary integration favors the improvement of the teaching-learning process, as well as the quality of life of students enrolled in public institutions of basic education. It aimed to investigate the ways in which the PSE materializes in these schools, in order to understand how these areas, when uniting, can collaborate with aspects of social inclusion. The methodological course had four steps: 1. Bibliographic survey with the descriptors “health and education” and “health program in school”; 2. Mapping of municipal public schools in the municipality of Contagem; 3. Contact and scheduling with schools for research development and; 4. Interview with the institution’s pedagogical team. It was verified that this municipality did not implement the PSE

---

\* Doutora em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Linha de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade. Professora no Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Tecnológica (PPGET/CEFET-MG), Chefe do Departamento de Educação (DEDU). Professora no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (PEFPD). E-mail: adelia.cefetmg@gmail.com

because it has an institutional program, called “Articulador Comunitário” (AC), which approximates the PSE proposal. Thus, it was necessary to get another field for the research and it was indicated by two Cuban doctors, the municipality of Belford purple / RJ, where they worked. It was possible to carry out the survey in the municipality of Rio de Janeiro through social networks and telephone contacts. In the municipality of Contagem, the AC program made it possible to improve student performance, as well as to reduce school dropout rates. In both municipalities it was possible to perceive that the actions were unilateral, whereas in Contagem it was the school that worked in isolation to integration, in RJ it was the Unidade Básica de Saúde (UBS), that planned and executed the actions in the schools.

**Keywords:** Programa Saúde na Escola. Basic education. Health and education.

**Resumen:** Este texto presenta el resultado de una investigación sobre el Programa Salud en la Escuela (PSE). La problemática está en aprehender si esa integración multidisciplinaria favorece la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, así como de la calidad de vida de los estudiantes matriculados en instituciones públicas de educación básica. Tuvo como objetivo investigar los modos de materialización del PSE en esas escuelas, buscando aprehender cómo esas áreas, al unirse, pueden colaborar con aspectos de inclusión social. El recorrido metodológico contó con 4 pasos: 1. Levantamiento bibliográfico con los descriptores “salud y educación” y “programa salud en la escuela”; 2. Mapeo de las escuelas públicas municipales del municipio de Contagem; 3. Contacto y programación con las escuelas para el desarrollo de la investigación; 4. Entrevista con el equipo pedagógico de la institución. Se constató que ese municipio no implantó el PSE porque tiene un programa institucional, denominado “Articulador Comunitario” (AC), que se aproxima a la propuesta del PSE. De ese modo, fue necesario buscar otro campo para la investigación y fue indicado por dos médicos cubanos, el municipio de Belford morado / RJ, donde ellos actuaban. En el municipio carioca fue posible realizar la investigación por las redes sociales y contactos telefónicos. En Contagem el programa AC posibilitó la mejora del desempeño de los estudiantes, así como disminuyó el índice de evasión escolar. En ambos municipios fue posible percibir que las acciones eran unilaterales; si en Contagem era la escuela que trabajaba aisladamente la integración, en el RJ era la Unidad Básica de Salud (UBS) que planeaba y ejecutaba las acciones en las escuelas.

**Palabras claves:** Programa Salud en la Escuela. Educación básica. Salud y educación.

## Introdução

Este texto é resultado de um projeto de extensão desenvolvido por estes professores, na Diretoria de Extensão e Desenvolvimento comunitário (DEDC), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). A problemática desta investigação é decorrente da vivência profissional dos pesquisadores - área educacional e da saúde - que por meio de diálogos e debates sobre os processos educacionais na área da saúde, perceberam que ambas as áreas podem ser um campo com grandes possibilidades de conexões e que, no entanto, numa

visão rasteira e restrita, concebem-nas como desprovidas de interlocução fértil, tanto no plano teórico, quanto no plano prático. Para Morosini, Fonseca e Pereira (2008, p.155), “[...] a educação e a saúde são compreendidas como práticas sociais que fazem parte do modo de produção da existência humana, precisando ser abordados historicamente como fenômenos constituintes das relações sociais.”

O passaporte das reflexões pontuadas nesse texto será o Programa Saúde na Escola (PSE), considerando a perspectiva de uma relação multidisciplinar entre a educação e a saúde, na expectativa de que a implantação do PSE possa possibilitar a melhoria da

qualidade de vida dos estudantes, bem como elevar o desempenho acadêmico dos mesmos. Considerando essa finalidade, compreende-se que a educação e a saúde necessitam ser tomadas como condições primordiais para a evolução humana, na esperança de possibilitar justiça social e melhoria na qualidade de vida pessoal e acadêmica dos sujeitos.

O PSE foi publicado pelo governo federal em 2008, sob o pleito do reconhecimento dos espaços escolares “como espaços privilegiados para práticas promotoras da saúde preventiva e de educação para saúde.” (BRASIL, 2009, p.12). Partindo dessa ideia, entende-se que os saberes multidisciplinares possam se conectar por meio de ações integradoras entre os conhecimentos básicos da saúde e os saberes da escola.

Na particularidade destas reflexões, percebe-se que o PSE se faz pela via da inclusão social, no intuito de possibilitar melhor qualidade de vida às camadas populares, priorizando o atendimento e atenção básica à saúde das crianças e adolescentes que habitam nas regiões mais carentes do País.

A atuação conjunta das pastas de saúde e educação vai para além da oferta de serviços em um mesmo território. A ideia é que o conjunto das ações propicie sustentabilidade a partir da conformação de redes de corresponsabilidade. (...) No âmbito da saúde, representada pelo Sistema Único de Saúde (SUS), a principal diretriz é apostar na Estratégia Saúde da Família (ESF) para reorganizar a atenção básica à população. O entendimento do Programa é que toda essa dimensão deve estar inserida nos projetos pedagógicos das escolas, desde que considerada a diversidade sociocultural das diferentes regiões do país e a autonomia dos educadores e de suas equipes pedagógicas. (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2015, p. 3).

Desse modo, compreende-se a educação e a saúde como campos científicos que possibilitam aos sujeitos sociais uma inclusão sociopolítica e educacional, sobretudo, considerando as camadas populares. Esse entendimento se baliza na crença de serem, ambas as áreas, de importância vital para a sociedade e, também, por se configurarem organicamente, como espaços dialéticos que se complementam de várias formas e em várias dimensões.

Para exemplificar a importância dessa inter-relação, Temporão (2012, n. p.), médico-sanitarista que foi ministro da Saúde entre 2007 e 2010, se refere ao “[...] processo político e ideológico de construção de uma consciência política em saúde, que defenda a saúde pública e universal financiada com recursos do estado para todos sem distinção ou privilégios.” Essa assertiva se faz em complementação à possibilidade da universalização da educação que, segundo Anísio Teixeira, é entendida como um direito: “A educação não é um privilégio, a educação de base deve ser geral e humanista, a escola pública é a máquina que prepara a democracia.” (TURIBA, 2000, p. 4). Ou seja, tanto a saúde quanto a educação necessitam ser universalizadas e efetivadas como políticas de Estado para todo cidadão brasileiro sem distinção de classe, raça, etnia.

Os investimentos públicos em políticas sociais de educação e de saúde necessitam ser fomentados continuamente. Tal contexto desafia todos educadores e educadoras a lutarem por uma educação emancipatória, uma educação que seja capaz de romper com as barbáries do capital e com as políticas neoliberais de um estado mínimo<sup>1</sup>. Para tanto, especificamente

<sup>1</sup> Segundo verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto, o “Estado Mínimo é uma concepção fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não intervenção e este afastamento em prol da liberdade individual

no que tange a esse debate, cabe refletir em que medida a escola poderá colaborar para a consolidação de políticas públicas da saúde no sentido de conceber que a associação entre a saúde e a educação poderá favorecer, aos estudantes e familiares, condições de maior consciência social e transformação societária. Ou seja, significa defender ações do Estado no sentido do desenvolvimento sustentável passando por vertentes como a coleta de lixo, lixo reciclável, hábitos básicos de higiene, combate ao mosquito *Aedes aegypti*, responsável pela transmissão do vírus da dengue, *chikungunya* e *zika*, entre tantas outras.

### Princípios balizadores do Programa Saúde na Escola

A Atenção Básica à Saúde (ABS) ou Atenção Primária à Saúde (APS) é reconhecida internacionalmente como uma estratégia de organização da atenção à saúde “[...] voltada para responder de forma regionalizada, contínua e sistematizada, a maior parte das necessidades de saúde de uma população, integrando ações preventivas e curativas, bem como a atenção a indivíduos e comunidades.” (MATTA; MOROSINI, 2008, p. 44). A conexão entre a educação e a saúde pode ser concretizada com projetos e programas

---

e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. (...) Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. Abrindo mão, portanto, de toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como é o caso das empresas estatais. A concepção de Estado mínimo surge como reação ao padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX, em que o Estado financiava não só a acumulação do capital, mas também a reprodução da força de trabalho, via políticas sociais. Na medida em que este Estado deixa de financiar esta última, torna-se, ele próprio, “máximo” para o capital.” (MINTO, 2006, n. p.).

permanentes de saúde preventiva aos estudantes da educação básica, sobretudo aos pertencentes às escolas públicas de comunidades periféricas. Estas ações convergem em possibilidades do despertar de uma consciência crítico-social tanto de gestores, professores, alunos, família, bem como do compromisso social das instituições de saúde com a comunidade. Principalmente se considerarmos as comunidades alijadas dos direitos sociais visando, além do desenvolvimento mais sustentável, à melhoria na qualidade de vida, ao despertar da consciência crítica, ao exercício da cidadania e dos direitos político-sociais.

Registra-se que a aplicabilidade do PSE dependerá da adesão dos estados ou municípios e que se efetivará por meio de um contrato celebrado com o preenchimento de um Termo de Compromisso. As ações desenvolvidas por este pacto serão observadas pelo Sistema de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC), contando com um prazo de 12 meses para o cumprimento do objeto.

### O PSE e suas finalidades

Em 2009, o Ministério da Saúde divulgou uma cartilha “Saúde na escola” onde afirma que “[...] as políticas de saúde reconhecem o espaço escolar como espaço privilegiado para práticas promotoras da saúde, preventivas e de educação para saúde.” (BRASIL, 2009). A medida 1.5 do PSE define como finalidade implementar o Programa Saúde na Escola (PSE)<sup>2</sup>, em articulação com o Ministério da Educação (MEC), tendo como objetivo alcançar pelo menos 26 milhões de alunos de escolas públicas, no período de 2008 a 2011. Segundo dados divulgados pelo Centro de Referência em Educação Integral

---

<sup>2</sup> O PSE foi instituído pelo presidente da República, por meio do Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2009).



(2015), o Programa Saúde na Escola, em 2015, contava com a adesão de 4.787 municípios, 78.934 escolas atendidas, incluindo 20 mil creches e pré-escolas. Para atender a essa demanda foram disponibilizadas mais de 32 mil equipes de atenção básica à saúde. A intersectorialidade defendida pelo PSE requer o diálogo e a integração de ações entre os Ministérios da Educação e da Saúde, visando “contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de Educação Básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde.” (BRASIL, 2009, p.12). A proposta de integração saúde e educação promete ir além das investidas não bem sucedidas de propostas anteriores que, desde os anos 50 até o início dos anos 2000, pretendiam:

[...] focalizar o espaço escolar e, em especial, os estudantes, a partir e/ou dentro de uma perspectiva sanitária. Em sua maioria, tais experiências tiveram como centro a transmissão de cuidados de higiene e primeiros socorros, bem como a garantia de assistência médica e/ ou odontológica. Assim, centraram-se na apropriação dos corpos dos estudantes, que, sob o paradigma biológico e quaisquer paradigmas, deveriam ser saudáveis. Noutra frente, a abordagem dos estudantes era realizada sob o marco de uma psicologia “medicalizada”, a qual deveria solucionar os “desvios” e/ ou “déficits” ligados ao comportamento/ disciplina e/ou a capacidade de aprender e/ou atentar. Por um ou outro caminho, a saúde entrava na escola para produzir uma maneira de conduzir-se, de “levar a vida”, baseada no ordenamento dos corpos a partir da medicalização biológica e/ ou psíquica dos fracassos do processo ensino-aprendizagem. No entanto, esta não era nem é a única opção para trabalhar no encontro da educação com a saúde, ou seja: na implementação de políticas públicas e/ ou propostas de ações intersectoriais que articulem as unidades de saúde às unidades escolares. Ao contrário, como reação

de educadores e sanitaristas, surgiram outros modos de entender o estreito vínculo entre a produção do conhecimento e um viver saudável, os quais se centram no conceito ampliado de saúde, na integralidade e na produção de cidadania e autonomia (BRASIL, 2009, p. 07).

Frente a essas considerações, concorda-se com a afirmativa de que existem outros modos de entender o estreito vínculo entre a produção do conhecimento e um viver saudável, os quais se centram no conceito ampliado de saúde, na integralidade e na produção de cidadania e autonomia.

Sob essa perspectiva, este trabalho teve por finalidade apreender em que medida a assistência à saúde influencia ou impacta a vida escolar dos alunos da educação básica? Ou seja, mais atenção à saúde possibilita uma melhoria na qualidade de vida dos sujeitos? Possibilita melhores hábitos de higiene, melhores condições de aprendizagem dos alunos e alunas? Existe mesmo uma relação interdependente entre a educação e a saúde? Seria função social da educação a inserção dessa temática no cotidiano e ou no currículo escolar? Por outro lado, seria função social das Unidades de Saúde Familiar (UBS) se dispor a essa conexão com a educação? O que pensam os profissionais da educação e da saúde a respeito dessa integração/articulação? Como o Programa Saúde na Escola (PSE) é materializado nas Escolas e nos Postos de Saúde?

Isto posto, reafirmamos a crença na necessidade da definição de uma política de Estado em educação e saúde. Albuquerque & Stotz (2004) consideram que:

[...] as atividades de educação em saúde são conduzidas, muitas vezes, de acordo como o programa da ocasião ou a epidemia em pauta (hoje é dengue, amanhã é diabetes, depois a vacinação dos idosos e assim por diante), sem preocupação com a

integralidade no próprio processo educativo ou com uma continuidade de ações junto à comunidade que trabalhe sua autonomia e conscientização. (ALBUQUERQUE; STOTZ, 2004, p. 264).

Concorda-se com esses autores e acredita-se que o binômio educação e atenção básica à saúde<sup>3</sup>, sobretudo para as camadas populares, podem impactar diretamente na melhoria da qualidade de vida e de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Desse modo, pretende-se conhecer as percepções dos educadores de escolas das comunidades, bem como dos educandos e/

ou familiares que tenham sido atendidos pelo Programa Saúde na Escola, visando à identificação da relação humanitária e técnica nos quesitos saúde e educação.

### Dialogando com pesquisas intersetoriais na implantação do PSE

Este trabalho contou como uma revisão bibliográfica, inicialmente utilizando o Google Acadêmico com os descritores saúde e educação, e programa saúde na escola. O resultado da busca encontra-se registrado na Tabela 1.

**Tabela 1:** Normativas e Produção acadêmica (Período livre)

Fonte	Descritores		Total de Trabalhos
	Saúde e Educação	Programa Saúde na Escola (PSE)	
Ministério da Educação	--	01	01
ANPEd	17	--	17
CAPES	--	63	63
SciELO	02	06	08
Total	19	70	89

Fonte: sítios eletrônicos das instituições e SciELO, 2017.

<sup>3</sup> “A atenção básica à saúde é, de acordo com Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), um conjunto de iniciativas para cuidar da população no ambiente em que vive, nele estão incluídos a Estratégia Saúde da Família, o Brasil Sorridente (Política Nacional de Saúde Bucal); Melhor em Casa (Serviço de Atenção Domiciliar); Política Nacional de Alimentação e Nutrição; Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares; Programa de Requalificação das Unidades Básicas de Saúde; Programa Nacional de Melhoria do Acesso e Qualidade na Atenção Básica (PMAQ-AB); Programa Telessaúde Brasil Redes; Equipes de Consultórios na Rua; Programa Saúde na Escola (PSE); Projeto de Expansão e Consolidação da Estratégia Saúde da Família (PROESF), entre outros programas, ações e estratégias”. (BRASIL, 2014?, n.p.). Disponível em: <[http://dab.saude.gov.br/portaldab/smp\\_o\\_que\\_e.php](http://dab.saude.gov.br/portaldab/smp_o_que_e.php)>. Acesso em: 16 fev. 2016.

Foi realizada a leitura de todos os resumos dos trabalhos selecionados, *a priori*, pelo título. Nesse texto utilizaremos como interlocução as pesquisas de Albuquerque & Stotz (2004) e Penso et al (2013), por ser a que mais se aproximam com a finalidade deste estudo. O Caderno de Atenção Básica (2009), elaborado pelo Departamento de Atenção Básica, da Secretaria de Atenção à Saúde do Ministério da Saúde, será utilizado como fonte normativa para a implantação do PSE.

Após esta fase, realizou-se um mapeamento das escolas públicas municipais de Contagem, município de abrangência do projeto, para posterior contato e verificação da

aplicação do PSE. Por ser um projeto sem financiamento e com um tempo escasso para realização, optou-se por investigar apenas uma escola pública municipal *in loco*. Contudo, foi realizado contato com outras duas instituições parceiras do PSE. Estas duas instituições pertencem ao município de Belford Roxo, no estado do Rio de Janeiro, e foram indicadas por dois médicos cubanos<sup>4</sup> que conheciam o trabalho delas. O contato com as instituições cariocas foi intermediado pelos médicos e realizado por meio de redes sociais e telefone.

Uma pesquisa realizada por Albuquerque & Stotz (2004), sobre educação popular e saúde em Recife – embora a pesquisa tenha sido realizada antes da implantação do PSE – os dados coletados e analisados apontam que essa conexão foi considerada relevante para a população atendida uma vez que os profissionais da saúde e da educação se reuniram em torno de atividades diversas como:

[...] oficinas de alimentação enriquecida, organização de movimentos junto à comunidade para resolução de problemas de lixo e esgotamento sanitário, atividades esportivas de promoção da saúde, organização de grupos comunitários no combate a dengue, dentre outras [...] Foi esse conjunto de resultados que revelou uma maior integralidade das ações desencadeadas pela educação e saúde. O reconhecimento do usuário como cidadão nos grupos que não os estigmatizam como doentes, pois são ouvidos e estimulados a viver atividades de promoção da saúde (exercícios, alimentação, hábitos) e a lutar em defesa de melhores condições de vida, representa fato concreto dificilmente encontrado em equipes que não se referenciam na educação popular. As equipes também revelam

uma visão mais integral no atendimento individual, com algumas delas trabalhando com terapias complementares e relacionando o atendimento diretamente com os grupos. (ALBUQUERQUE; STOTZ, 2004, p. 272).

Diante disso, considera-se que a integração saúde e educação é pertinente, viável e inovadora no que tange à universalização da educação básica conectada a atenção à saúde das classes populares, embora ainda seja um nicho a ser desbravado por pesquisadores, considerando a falta de literatura e a escassez de pesquisas na área. Talvez a necessidade de exterminação do mosquito transmissor do *Zika* Vírus, que ameaça a vida humana com doenças como a microcefalia, possa ser a porta de acesso dos profissionais da saúde na educação e vice-versa.

Dito isso, entende-se que é urgente e necessário definir ações e estratégias que possibilitem a derrubada de fronteiras entre essas áreas, visando a uma melhor condição de atuação e interlocução entre os profissionais da saúde e da educação. Embora se reconheça a urgência dessa conectividade, vale ressaltar que não se trata de transferir para a escola a missão de acompanhar, cuidar ou zelar pela saúde dos estudantes, mas, sim, de compreender que a instituição escolar tem, também, a função social da formação para a cidadania crítica e participativa. Pressupõe-se que isso possa ser consolidado com políticas e ações interativas entre educação e saúde. Porém, não se trata de concordar ou reforçar a ideia de uma escola do “acolhimento social para os pobres”. (LIBÂNEO, 2012). O que se entende é o estabelecimento do diálogo entre educação e saúde numa perspectiva de exercício pleno da cidadania, visando a possibilidades de justiça social.

Em uma pesquisa realizada, Penso et al (2013), observa que existe uma grande dificuldade de integração entre os profissionais

<sup>4</sup> Estes médicos cubanos vieram para o Brasil no ano de 2013 para trabalharem no programa do governo federal o “Mais Médicos”. O contrato foi encerrado em novembro de 2016 e ambos retornaram, em dezembro/2016 para suas cidades de origem em Cuba.

das áreas de educação e saúde. “Os principais obstáculos apontados foram o excesso de burocracia, na falta de tempo, escassez e sobrecarga dos profissionais e o despreparo para construir ações integradas, tanto da saúde quanto da educação.” (PENSO et al, 2013, p. 542). Isto posto, interessa verificar se essa integração é pauta nos currículos dos Cursos Técnicos de Enfermagem, no planejamento de ações dos Postos de Saúde bem como nas estratégias do processo ensino-aprendizagem das instituições escolares. E ainda, os profissionais de saúde estariam preparados e dispostos a um trabalho interdisciplinar? Além disso, estariam as escolas fundamentadas, do ponto de vista técnico-pedagógico, para um trabalho de interação e interlocução com a área da saúde? Por fim, como os Cursos Técnicos de Enfermagem apreendem esse movimento de conexão multidisciplinar? Ou seja, como eles preparam os alunos e as alunas para o trabalho integrado proposto pelo PSE?

Desse modo, entende-se que a ciência, seja ela da saúde ou da educação, não é uma forma desconexa e desarticulada de conhecimentos, mas, sim, “um paradigma sob o qual se vê o mundo; representa a concretização do movimento das ideias na produção do conhecimento onde, cada área traduz para si, o modo como homem se relaciona com seu ambiente.” (LIMA; HORTA, 2008, p. 4-5). Assim, investigar determinado tema pressupõe contextualizá-lo, situá-lo no cenário onde se insere e com o qual mantém conexões, ora influenciando, ora sendo influenciado pelas relações estabelecidas entre o sujeito e o meio, numa interação sociopolítica, histórica e cultural.

### **Primeiras impressões e percepções do PSE**

O contato para o desenvolvimento do projeto na escola de educação básica em

Contagem foi realizado por telefone e contou com a aprovação e receptividade da direção da escola que acolheu os pesquisadores encaminhando-os para a servidora responsável pelo setor pedagógico e de acompanhamento dos estudantes.

Foi agendada e realizada uma “roda de conversa” com as servidoras, uma professora e uma pedagoga (que desempenhava o papel de articulador comunitário na escola), apresentando o projeto e sondando sobre o conhecimento da instituição sobre o PSE. As primeiras impressões decorrentes deste diálogo foram um desconhecimento do programa e da possibilidade de atuação da escola com a Unidade Básica de Saúde (UBS)<sup>5</sup>. Apesar de não conhecerem o PSE, a instituição investigada apresentou aos pesquisadores o programa “Articulador Comunitário” (AC), implantado no município desde 2015. Segundo informações do sítio da prefeitura municipal de Contagem, em 2016, eram 54 articuladores comunitários em todo o município:

[...] isto é, professores que estendem sua jornada de trabalho e realizam visitas domiciliares para conhecer melhor a vida e o contexto familiar do aluno. Durante as visitas, são levantadas informações sobre condições econômicas e sociais, o que inclui informações sobre moradia, lazer,

<sup>5</sup> “As Unidades Básicas de Saúde (UBS) são o local prioritário de atuação das equipes de Atenção Básica (eAB). Desse modo, desenvolve-se uma Atenção Básica à Saúde com alto grau de descentralização e profunda capilaridade no território nacional, o que a deixa sempre mais próxima ao cotidiano das pessoas. [...] A Atenção Básica deve ser o contato preferencial dos usuários com o Sistema Único de Saúde, uma vez que é a principal porta de entrada das redes de atenção à saúde. Orienta-se pelos princípios da universalidade, da acessibilidade, do vínculo, da continuidade do cuidado, da integralidade da atenção, da responsabilização, da humanização, da equidade e da participação social.” (BRASIL, 2011, n.p.). Disponível em: <[http://dab.saude.gov.br/portaldab/smp\\_como\\_funciona.php](http://dab.saude.gov.br/portaldab/smp_como_funciona.php)>. Acesso em: 19 fev. 2017.

relações familiares, quadro de saúde e acompanhamento escolar dos filhos, dentre outras. Também recebem orientações sobre os equipamentos e serviços públicos disponíveis no território onde moram, e até mesmo, quando necessário, encaminhamentos para órgãos de saúde e de assistência social. (CONTAGEM, 2016, n.p.).

De acordo com as informações disponíveis no sítio da secretaria municipal de educação de Contagem, em um ano as escolas municipais conseguiram reduzir em 92% a evasão escolar e em 86% a indisciplina dos alunos. Concomitantemente, o desempenho dos estudantes melhorou, refletindo diretamente nas notas, que aumentaram 64%<sup>6</sup>.

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada em 2009 a partir de convênio celebrado com o Ministério da Saúde e divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que o acompanhamento escolar dos pais ou responsáveis pelos alunos das escolas privadas são em maiores percentuais que o dos alunos das escolas públicas. Analisando essa informação de forma descontextualizada, corre-se o risco de cair no senso comum, o qual prestigia as escolas privadas em detrimento das escolas públicas. Contudo, os registros no diário de bordo dos pesquisadores corroboram esses dados à medida que as professoras entrevistadas relataram a ausência da família na vida cotidiana dos alunos atendidos pelo AC.

Os dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) mostraram também que 18,5% dos escolares do 9º ano do ensino fundamental das capitais brasileiras e do Distrito Federal faltaram às aulas, nos últimos 30 dias, sem autorização dos pais ou responsáveis. Em Cuiabá foi detectada

a maior frequência (23,4%), e a menor em Teresina (12,4%). A pesquisa revelou, ainda, que os escolares de escolas públicas têm este comportamento de forma mais frequente (20,7%) do que os de escolas privadas (10,1%). (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009, p. 27).

Considera-se que a condição dos alunos ausentes sem consentimento da família pode vir a convergir em casos de abandono escolar, ou seja, a evasão escolar. No entanto, há que se confirmar por meio de pesquisas empíricas.

Sobre o programa AC, vale ressaltar que as servidoras entrevistadas naquela instituição de educação básica, mostraram-se bem articuladas com as ações propostas pela função do articulador comunitário. Relataram que esse programa possibilita uma melhor integração entre a família e a instituição escolar. Pelos relatos das entrevistadas, entende-se que o papel do articulador dentro da instituição versa sobre o acompanhamento do rendimento escolar e disciplinar dos estudantes. Em suas palavras, *quando o aluno está ausente sem justificativa da família ou quando apresenta um comportamento disciplinar – seja por indisciplina ou por não cumprimento das atividades – incoerente com o proposto pela instituição, o articulador comunitário entra em ação visando à resolução da problemática*. Foram relatados casos em que o articulador comunitário realizou visitas domiciliares a família de alunos que estavam infrequentes; deprimidos; com problemas de comportamentos. Segundo depoimento das servidoras, este trabalho tem apresentado resultados positivos no desempenho acadêmico dos alunos. Vale destacar que essas ações não contam com o apoio de uma equipe da saúde, como também foi relatada a dificuldade de acesso do articulador comunitário ao responsável pela Unidade Básica de Saúde da comunidade.

Vale ressaltar que no momento da roda de conversa com as servidoras, uma criança

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.contagem.mg.gov.br/?og=366199&materia=099381>>. Acesso em: 19 fev. 2017.



entrou na sala, aproximou-se da articuladora comunitária e perguntou se poderia ficar na escola depois que a aula terminasse. Carinhosamente a criança foi bem acolhida pela servidora que fez alguns combinados com ela, permitindo que ela permanecesse na escola até o final do segundo turno. Sorridente, a criança saiu da sala. A servidora informou que aquela criança estava sendo acompanhada pelo programa do articulador comunitário e tinha um histórico familiar de descuido, vícios, separação pais e dificuldades financeiras críticas. O objetivo de permanecer na escola seria para se alimentar.

O PSE foi apresentado às servidoras, que consideraram uma proposta viável e coerente com os princípios de uma possível integração entre as ações educacionais com as atividades da atenção básica à saúde. Destacase, o interesse das pesquisadas na proposta do PSE prever a interlocução orgânica com a USB regional, considerando que as mesmas não conseguirem êxito com a direção dessa instituição. Não obstante, elas solicitaram a intervenção dos pesquisadores junto a UBS para que a parceria educação e saúde fossem mais profícuas.

A visita *in loco* para a compreensão da materialização do PSE nas escolas despertou nos pesquisadores outras inquietações que provavelmente serão aporte para outras investigações. Como por exemplo, como as instituições de formação dos profissionais da saúde, enfermeiros e técnicos, compreendem o PSE?

## O PSE em um município carioca

A instituição investigada não possibilitou compreender a materialização do PSE na relação escola e unidade de saúde. Por questões de limitação de tempo e fomento para a pesquisa, os pesquisadores optaram pela investigação “virtual” no município de

Belford Roxo/RJ, onde havia conhecimento da implantação do PSE.

Desse modo foi realizado o contato com uma enfermeira, responsável pela equipe que desenvolve as ações no município. Segundo relato desta enfermeira, “*todos os servidores da UBS têm que fazer trabalhos na escola descrita na região. Estamos sempre fazendo a avaliação antropométrica, avaliação das cadernetas de vacinação, olhar Brasil avaliação ocular e educação em saúde com os temas solicitados pela diretora ou de acordo com o diagnóstico da região.*” Uma das atividades propostas e realizadas em março de 2016, por estes profissionais da saúde, foi a campanha contra a Dengue, Zika e Chikungunya, com o lema: *Vamos exterminar o mosquito!*

A enfermeira coordenadora da UBS pesquisada mostrou-se empolgada com a realização das atividades do PSE. Encaminhou fotos que foram postadas na rede social, em sua página pessoal no Facebook. Com cartazes e um discurso preparado, a equipe se dirigiu às escolas da comunidade para palestrar aos alunos sobre a necessidade de exterminar o mosquito.

Em contato com a direção da escola parceira desta UBS, a gestora informou que o PSE é um programa de ações positivas. Elogiou a equipe de saúde, a qual, segundo a gestora, é uma equipe responsável e competente. Embora apresente relatos positivos em relação ao PSE, percebeu-se que as ações são isoladas, não contam com o diálogo entre docentes e profissionais da saúde, e que essas atividades não estão inseridas no Projeto Político Pedagógico da escola.

## Refletindo sobre os desafios e as possibilidades da implantação do PSE

A perspectiva de uma integração orgânica e intersetorial entre a saúde e a educação,



mostrou-se aquém do desejado nos dois cenários investigados - uma instituição no município de Contagem/MG e outro em Belford Roxo/RJ.

O primeiro campo pesquisado, embora não tivesse conhecimento do programa saúde na escola, realizava atividades por meio do articulador comunitário que poderia ser um programa bem próximo do PSE. Uma possibilidade seria o articulador comunitário ser o elo integrador entre a saúde e a educação, na perspectiva da implantação do PSE, que no nosso entendimento é um programa mais abrangente que comporta todas as propostas do AC. Para tanto, um dos desafios seria a compreensão das finalidades e propostas determinadas pelo PSE.

Já no município carioca, constatou-se que a materialização do PSE se faz em via única, ou seja, a equipe da UBS é responsável pelo planejamento, organização e execução das ações que são estritamente voltadas para temas da saúde. O diálogo com a instituição escolar se faz exclusivamente com a diretora da escola. As ações não proporcionam uma integração orgânica intersetorial, pois são planejadas de formas desconexas, considerando apenas o olhar das ciências da saúde. Nesse sentido, compreende-se que as possibilidades de uma integração das pastas saúde e educação ficam comprometidas por um olhar enviesado dos profissionais que transitam no cotidiano das instituições escolares.

Com efeito, um indicativo que despertou atenção dos pesquisadores foi a participação de, além dos enfermeiros, técnicos em enfermagem e agentes comunitários, médicos generalistas nesse programa. Foram dois médicos – cubanos<sup>7</sup> - responsáveis pelo acom-

<sup>7</sup> Ressalta-se que a participação no PSE era realizada com a participação dos médicos cubanos, pois, segundo a enfermeira entrevistada, dos 12 médicos atendentes na UBS, 08 eram brasileiros e 04 cubanos. Apenas os médicos cubanos se dispunham ao trabalho neste formato.

panhamento das atividades nas escolas municipais da abrangência da UBS. A figura do médico desperta nos profissionais da saúde, maior confiabilidade na proposta política do PSE. Foi notória a satisfação da enfermeira em apontar a parceria com o “doutor” cubano. Ao contatar um dos referidos médicos sobre sua percepção a respeito das atividades exercidas no PSE, ele afirmou que a sua formação acadêmica e científica foi “*doutrinada com foco no caráter social, integral e humano do médico na sociedade tendo a comunidade e a família como núcleo fundamental sobrepondo os sentimentos humanos acima do aspecto lucrativo.*”<sup>8</sup> Ou seja, o trabalho na perspectiva de justiça e inclusão social ficou latente no processo formativo desse médico. Ele completou seu relato explicitando que em Cuba “*a primeira especialidade realizada é de caráter obrigatório e chama-se Medicina Geral Integrada (MGI) que estuda as doenças crônicas como, por exemplo, a diabetes. É missão do médico com base na educação da população, ensinar como preveni-la.*” A medicina preventiva é o norte da formação desse médico. Entendem que a prevenção inicia-se ainda na fase infantil, despertando nas crianças, jovens e adolescentes uma consciência crítica corporal e biológica que os auxiliem a uma vida adulta mais saudável.

## Considerações finais

Apresenta-se alguns apontamentos que poderão, inclusive, ser indicativos para pesquisas futuras. Nesse sentido, o primeiro aspecto a ser considerado trata-se de uma política intersetorial, multidisciplinar, de cunho invisível no território pesquisado, município de Contagem. Contudo, vale destacar que o universo investigado foi uma amostragem

<sup>8</sup> Depoimento de um médico cubano (generalista e pediatra) feito em conversa informal com a pesquisadora.

diante do campo extenso e fértil para investigação. No entanto, há que se considerar, sem a pretensão da generalização, que este cenário pode ser recorrente em todo município e também em outros municípios mineiros. Entende-se que o programa ora denominado “Articulador Comunitário” (AC) cumpre, de certo modo, a função de possibilitar inclusão socioeducacional dos estudantes que estão à margem da sociedade. Não obstante, estudos realizados pela secretaria de educação municipal de Contagem apontaram que a implantação do AC nas instituições públicas municipais possibilitaram melhores índices de aprovação e diminuição da evasão escolar. No entanto, destaca-se o desconhecimento do PSE por parte da instituição e o interesse, por parte das servidoras, em conhecer e aderir ao PSE. O que mais despertou o desejo à adesão ao programa saúde na escola foi a parceria com a Unidade Básica Saúde. A ausência de profissionais da saúde na instituição investigada foi pauta de reclamação das servidoras. A instituição reconhece que o trabalho do AC no interior da escola tem possibilitado a inclusão socioeducacional dos alunos atendidos, bem como melhorado o desempenho acadêmico dos mesmos, pois, conforme já anunciado anteriormente, segundo informações da SME de Contagem, em um ano a evasão escolar reduziu 92% e a indisciplina 86%. Além disso, o desempenho dos estudantes melhorou, refletindo diretamente nas notas, que aumentaram 64%.

A interlocução com o município carioca foi interessante por dois motivos: primeiramente porque eles desenvolvem o PSE e, depois, porque se percebeu que apenas a participação da UBS não garantiria uma política intersetorial, multidisciplinar orgânica. O trabalho dos médicos, enfermeiros, técnicos e agentes comunitários foram focados em demandas da gestão da escola e em ações de epidemia como, por exemplo, o caso do

mosquito da dengue. As atividades realizadas se fazem no âmbito da UBS não contando com planejamento interdisciplinar bem como com a integração intersetorial das pastas da saúde e educação. Nesse sentido, embora compreenda-se que o trabalho desconectado possa atender aos objetivos de melhores condições de vida dos alunos defende-se que a integração entre os profissionais da saúde e da educação poderia ainda produzir melhores vias de inclusão socioeducacional bem como de melhoria no entorno da escola e na comunidade em que estão inseridos.

## Referências

ALBUQUERQUE, P. C.; STOTZ, E. N. Popular education in primary care: in search of comprehensive health care. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v. 8, n. 15, p. 259-274, mar./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/icse/v8n15/a06v8n15.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde na escola**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos\\_atencao\\_basica\\_24.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_24.pdf)>. Acesso em: 16 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Saúde mais perto de você**. O que é atenção básica? Disponível em: <[http://dab.saude.gov.br/portaldab/smp\\_o\\_que\\_e.php](http://dab.saude.gov.br/portaldab/smp_o_que_e.php)>. Acesso em: 16 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **SMP como funciona?** Disponível em: <[http://dab.saude.gov.br/portaldab/smp\\_como\\_funciona.php](http://dab.saude.gov.br/portaldab/smp_como_funciona.php)>. Acesso em: 19 fev. 2017.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Conteúdos pedagógicos**: experiências. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/>>

experiencias/programa-saude-escola-intersectorialidade-desenvolvimento-integral/>. Acesso em: 23 out. 2015.

CONTAGEM, Prefeitura Municipal de. **Articulador comunitário**. 2016. Disponível em: <<http://www.contagem.mg.gov.br/?og=366199&materia=099381>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2009**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. 138 p. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv43063.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, L. D. S. C.; HORTA, R. C. A. As ciências humanas e sociais no processo de reconstrução da sociedade na perspectiva cidadã. **E-cadernos ces** [online], Coimbra, v. 02, 2008. Disponível em: <<https://eces.revues.org/1359>>. Acesso em: 23 out. 2015.

MATTA, G. C.; MOROSINI, M. V. G. Atenção primária à saúde. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 44-49.

MINTO, L. W. Estado mínimo. In: \_\_\_\_\_. **Glossário** [online]. Campinas: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_estado\\_minimo.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm)> Acesso em: 15 fev. 2016.

MOROSINI, M. V. G.; FONSECA, A. F.; PEREIRA, I. B. Educação em saúde. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário**

**da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 155-161.

PENSO, M. A. et al. A relação entre saúde e escola: percepções dos profissionais que trabalham com adolescentes na atenção primária à saúde no Distrito Federal. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 542-553, mar./abr. 2013.

TEMPORÃO, J. G. **Educação na saúde e saúde na educação**. 2012. Disponível em: <<http://www.advivo.com.br/materia-artigo/educacao-na-saude-e-saude-na-educacao>>. Acesso em: 23 out. 2015.

TURIBA, L. O homem que sonhou a UnB. **Revista UnB**, Brasília, Edição Especial, jul. 2000, p. 4.

## OS DESAFIOS DE MINISTRAR AULAS PARA IDOSOS/AS

### THE CHALLENGES OF TEACHING FOR THE ELDERLY

## LOS DESAFÍOS DE MINISTRAR CLASES PARA ADULTOS MAYORES

Marina Holanda Kunst\*

**Resumo:** Diante de um cenário de crescente número de idosos em todo o mundo, pensar nesses sujeitos torna-se fundamental para a construção de um mundo apto para recebe-los, respeitando suas capacidades e dificuldades inerentes a idade. Destaca-se, assim, a educação, por possibilitar que esses sujeitos tenham mais autonomia e independência, tanto no espaço individual como no social. Dentro desta, depreende-se o ensino da língua espanhola para idosos como forma de fortalece-los, além da troca de experiência entre aluno-professor. Dentro desse contexto, a UnATI/UFPE se destaca por promover e incentivar ações para melhoria da qualidade de vida das pessoas idosas. A presente pesquisa é um relato de experiência da pesquisadora no período em que era professora na UnATI/UFPE. O trabalho tem por objetivo refletir sobre a utilização de material didático para classes de espanhol para idosos. A partir de observações feitas pela professora e por algumas sugestões dos próprios alunos ao longo do curso, a professora começou a refletir sobre novas ferramentas facilitadores para a assimilação e aprendizagem da língua espanhola em aula. Diante desses acontecimentos, a professora tentou incorporar outros tipos de materiais didáticos, como os lúdicos, vídeos e músicas/canção, como forma de envolver e motivar os alunos nas aulas. Dessa forma, o ensino da língua espanhola na UnATI/UFPE é uma das formas de empoderar os idosos. Salienta-se assim, o uso do livro e a dificuldade de envolvimento da turma a partir deste, mostrando-se necessário o uso de incorporação de novas técnicas para motivar os alunos.

**Palavras-chave:** Espanhol. UnATI. Material didático.

**Abstract:** Faced with a scenario of increasing numbers of elderly people worldwide, thinking about these subjects becomes fundamental for the construction of a world apt to receive them, respecting their abilities and difficulties inherent in their age. Thus, education is emphasized, since it enables these subjects to have more autonomy and independence, both in the individual and in the social space. Within this, it is evident the teaching of the Spanish language for the elderly is a way to strengthen them, besides the exchange of experience between student-teacher. Within this context, UnATI / UFPE stands out for promoting and encouraging actions to improve the quality of life of the elderly. The present research is an experience report of the researcher during the period in which she was a professor at UnATI / UFPE. This study aims to reflect on the use of didactic material for Spanish classes for the elderly. From the observations made by the teacher and some suggestions from students themselves throughout the course, the teacher began to reflect on new tools to facilitate the assimilation and learning of the Spanish language in class. Faced with these events, the teacher tried to incorporate other types of didactic material, such as games, videos and music / song, as a way to engage and motivate students in class. Thus, the teaching of the Spanish language in UnATI / UFPE is one of the ways to empower the

---

\* Mestre em Desenvolvimento Urbano pela UFPE, com ênfase em edificação, acessibilidade e idoso. Professora da Universidade Aberta para a Terceira Idade (UnATI - UFPE), no curso de Espanhol. E-mail: marinakunst7@hotmail.com

elderly. It is emphasized, therefore, the use of the book and the difficulty of the involving the class from this one, it shows to be necessary the use of incorporation of new techniques to motivate the students.

**Keywords:** Spanish. UnATI. Pedagogic material.

**Resumen:** Ante un escenario de creciente número de ancianos en todo el mundo, pensar en esos sujetos se vuelve fundamental para la construcción de un mundo apto para recibirlos, respetando sus capacidades y dificultades inherentes a la edad. Se destaca, así, la educación, por posibilitar que esos sujetos tengan más autonomía e independencia, tanto en el espacio individual y en el social. Dentro de ésta, se desprende la enseñanza de la lengua española para ancianos como forma de fortalecerlos, además del intercambio de experiencia entre alumno-profesor. En este contexto, la UNATI/UFPE se destaca por promover e incentivar acciones para mejorar la calidad de vida de las personas mayores. La presente investigación es un relato de experiencia de la investigadora en el período en que era profesora en la UNATI/UFPE. El trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre la utilización de material didáctico para clases de español para ancianos. A partir de observaciones hechas por la profesora y por algunas sugerencias de los propios alumnos a lo largo del curso, la profesora empezó a reflexionar sobre nuevas herramientas facilitadoras para la asimilación y aprendizaje de la lengua española en clase. En este sentido, la profesora intentó incorporar otros tipos de materiales didácticos, como los lúdicos, videos y canciones/canción, como forma de involucrar y motivar a los alumnos en las clases. De esta forma, la enseñanza de la lengua española en la UNATI/UFPE es una de las formas de empoderar a los ancianos. Se destaca así el uso del libro y la dificultad de involucramiento de la clase a partir de éste, mostrándose necesario el uso de incorporación de nuevas técnicas para motivar a los alumnos.

**Palabras-clave:** Español. UNATI. Material didáctico.

## Introdução

Diante de um cenário de crescente número de idosos em todo o mundo, pensar nesses sujeitos torna-se fundamental para a construção de um mundo apto para recebê-los, respeitando suas capacidades e dificuldades inerentes a idade.

Portanto, entre os vários contextos em que o idoso está inserido, é essencial pensá-lo no contexto educacional para que, com sua participação (atores sociais), seja possível construir um ambiente mais integrado, rompendo, assim, com diversos preconceitos que envolvem essa idade.

Dessa forma, a educação, mais especificamente, o ato de aprender por parte dos idosos, torna-se uma importante ferramenta de empoderamento na luta pelos seus direitos, da busca de uma nova forma de se socializar, de procura de aproveitamento de momentos

de lazer, de desfrutar o aprendizado de uma nova língua, entre outras ocasiões prazerosas que a educação pode proporcionar.

Destaca-se a educação, por posibilitar que esses sujeitos tenham mais autonomia e independência, tanto no espaço individual como no social. Dentro desta, depreende-se o ensino da língua espanhola para idosos como forma de fortalecer as ferramentas já apontadas, além da troca de experiência entre aluno-profesor.

Dentro desse contexto, a Universidade Aberta ao Idoso da Universidade Federal de Pernambuco (UnATI/PE) se destaca por promover e incentivar ações para melhoria da qualidade de vida das pessoas idosas, mediante a realização de cursos que facilitem a aquisição de novos conhecimentos e integração na sociedade contemporânea. (PROExC, 2016).

A presente pesquisa é um relato de experiência da pesquisadora no período em que



era professora na UnATI/PE, no ano de 2016, com aulas com duração semestral e aulas as quartas-feiras, de 14:00 as 16:00, com conteúdo programático envolvendo desde gramática, conversação, leitura e compreensão auditiva e escrita. O trabalho tem por objetivo refletir sobre a utilização de material didático para classes de espanhol para idosos.

## Um Brasil de cabelos brancos

A tendência mundial à diminuição da mortalidade e da fecundidade e o prolongamento da esperança de vida têm levado ao envelhecimento da população. O que era antes um fenômeno ligado a países e regiões desenvolvidas como Japão, Europa Ocidental e América do Norte, hoje ocorre também nos países do terceiro mundo, e as projeções estatísticas demonstram que esta é a faixa etária que mais crescerá na maioria dos países em desenvolvimento. (PASCHOAL; SALLES; FRANCO, 2006). Assim, esse fato que vem ocorrendo no Brasil e em outros países em desenvolvimento,

desde a Segunda Guerra Mundial, é o que se convencionou chamar de “transição demográfica”. (CAMARANO, 2006; BELTRÃO; CAMARANO; KANSO, 2004).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o crescimento da população de idosos é um fenômeno mundial, representando em 2002 um contingente de quase 15 milhões de pessoas com 60 anos ou mais de idade (8,6%). Em 1998, o contingente era de 579 milhões de pessoas idosas no mundo. Projeções indicam que, em 2050, essa população idosa será de 1.900 milhão. Uma das explicações para esse fenômeno é o aumento, verificado desde 1950, de 19 anos na esperança de vida ao nascer em todo o mundo. Ainda no âmbito mundial, os números mostram que, atualmente, uma em cada dez pessoas tem 60 anos de idade ou mais. Nos próximos 20 anos, a população idosa do Brasil poderá ultrapassar os 30 milhões de pessoas e deverá representar quase 13% da população ao final deste período. (OLINO, 2006; BRASIL, 2013?; IBGE, 2002; KUNST, 2013).

**Figura 1:** Transição demográfica brasileira



Fonte: NUNES (2014). Ver em: <<http://revistaplaneta.terra.com.br/secao/ciencia/isso-e-que-e-melhor-idade>>.

Estima-se que em 2020 os idosos representem 12% da população, o que em números absolutos corresponderá, aproximadamente, a 25 milhões de idosos. Estes, em 2025, deverão ser 32 milhões, sendo que, por volta de 2080, deverá ocorrer uma estabilização na proporção de idosos e jovens com, respectivamente, 15% e 20% do

total de população. (PASCHOAL; SALLES; FRANCO, 2006). As projeções para o ano de 2040 indicam que 72 países terão 2 milhões ou mais de pessoas com 65 anos ou mais. (KINSELLA; HE, 2009).

Essa longevidade tem implicações importantes para a qualidade de vida, podendo trazer problemas com consequências sérias



nas diferentes dimensões da vida humana, física, psíquica e social. (PASCHOAL, 2006). Com o envelhecimento, os aspectos fisiológicos do nosso organismo sofrem um processo de desgaste natural, e cada parte do corpo desacelera, desde a fala até o ritmo cardíaco, da velocidade do caminhar à rapidez de pensamento, do tempo de reação ao tempo de leitura. (HAZIN, 2012; BERGER, 2003).

Assim, o que se busca ao envelhecer é uma condição de vida boa, com o carinho e respeito da família, com a permanência das amizades adquiridas ao longo da vida, entre outros. O que se deseja é um envelhecimento saudável, repleto de boas lembranças e com um espaço para morar e ser bem aceito. No entanto, o envelhecimento acarreta várias condições inerentes à velhice, dentre elas a baixa da visão, redução auditiva, condição física mais debilitada, gerando várias limitações e consequências como, por exemplo, a utilização de muletas, andador, cadeira de rodas e outros. (KUNST, 2017).

### **Breve história da língua espanhola no Brasil**

Devido à propaganda brasileira na Europa, e as guerras, além da falta de emprego na maioria dos países europeus, muitos imigrantes vieram ao Brasil em busca de melhores condições de vida. Na busca por manter sua cultura e tradições, muitos colonos deram uma grande importância ao ensino, e se organizaram para construir e manter escolas para seus filhos. (CARLOS; BORDINI, 2012).

Nesse aspecto, o espanhol passou a ser permitido oficialmente para compor o currículo do curso secundário, uma vez que não representava ameaça alguma para o Brasil, pois a quantidade de imigrantes vindos da Espanha era restrita. (CARLOS; BORDINI, 2012).

Na temática de aspectos sociopolíticos referentes à aprendizagem de uma língua estrangeira, evidenciamos a crescente ascensão do espanhol pela criação do MERCOSUL e pelo processo de globalização, tornando-se fundamental aos profissionais brasileiros com ambição de fazer carreira em multinacionais, em companhias de exportação ou de trabalhar com relações internacionais. (MORAIS, 2016).

Assim, Morais (2016) nos retoma a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, em que intitula a disciplina da língua estrangeira ser importante como qualquer outra do currículo, democratizando o seu acesso, abrangendo o tema de diversidade cultural ao ensino.

Para destacar o Brasil no MERCOSUL, foi criada em 2005, a Lei nº 11.161/2005<sup>1</sup> que tornou obrigatória o ensino de espanhol nos estabelecimentos de Ensino Médio. Esta lei teve como fundamento de sua criação, os interesses políticos e econômicos, para melhorar as relações comerciais entre o Brasil e os países de língua espanhola. (CARLOS; BORDINI, 2012).

É importante ressaltar que o português e o espanhol possuem pontos em comum, de tal maneira que constituem uma classe de desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento da língua escrita, ou seja, a influência que o idioma estrangeiro exerce sobre o materno. Dessa forma, a aprendizagem de um língua estrangeira é de grande utilidade e proporciona ao sujeito aprendiz uma base, ademais de colaborar no desenvolvimento das habilidades na língua materna, aumentando

<sup>1</sup> Infelizmente revogada pela Lei nº 13.415/2017, que em seu artigo 3, parágrafo 4º dispõe: “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2017, n.p.).

assim seus limites conceituais e promovendo o crescimento humano como um todo. De forma a evitar algumas interferências inadequadas de um idioma sobre o outro pela mistura das línguas (portunhol), por os dois idiomas serem considerados línguas irmãs - são derivadas do latim e semelhantes. (RIBEIRO; PARADA, 2015).

## Relato de experiência

Entendendo que é na escola onde o professor é quem melhor conhece seus alunos, geralmente, o que se tem ao seu alcance, como forma de material didático para auxiliá-lo no processo de ensino/aprendizagem e no processo metodológico de sua aula, é apenas a utilização de livros didáticos (material que não é feito especificamente para o público idoso), o que leva, em certas ocasiões, a uma dependência excessiva ou a desmotivação dos alunos no decorrer do curso.

A partir desse fato e, de observações feitas pela professora e por algumas sugestões dos próprios alunos ao longo do curso, a professora começou a refletir sobre novas ferramentas facilitadoras para a assimilação e aprendizagem da língua espanhola em aula.

Isto ocorreu, pela visão da professora, primeiro pelo fato de que nas aulas estava tudo indo bem e pensando que os alunos queriam apenas aprender o espanhol, como uma forma de lazer, contudo estes tinham diferentes razões para aprenderem a língua, como futuras viagens, parentes no exterior ou o aprimoramento da mesma.

Diante desses acontecimentos, a professora tentou incorporar outros tipos de materiais didáticos, como os lúdicos (dominó customizado com palavras em espanhol e desenhos), vídeos (para apreensão e reforço de alguns assuntos da aula) e músicas/canção (como forma de ensinar ou reforçar algum

conteúdo, gramatical ou não, de uma maneira mais lúdica e dinâmica), como forma de envolver e motivar os alunos nas aulas.

Visto que esse tipo de material, colocando o aluno em um papel ativo no ensino, proporcionando-lhe um grau mais elevado de interação e participação, damos-lhe maior motivação e interesse pelas atividades realizadas, torna possível estabelecer um ambiente em que os processos de ensino/aprendizagem sejam mais atraentes e participativos. (SILVA, 2015).

Porém, algumas expectativas da professora não foram supridas com a incorporação dessas ferramentas, visto que algumas barreiras também foram encontradas, tais como tarefas de casa não feitas e trabalhos em grupo, realizados em classe, em que não havia integração da turma. Para isso, Ribeiro e Parada (2015) apontam que os alunos tendem a criar uma insegurança, por não saber se estão falando corretamente a segunda língua escolhida por eles ou ainda se estão mesclando o espanhol com sua língua nativa (portunhol), aspecto amplamente exposto pela professora para não se preocuparem, pois estavam no momento de aprender.

Seguindo esse pensamento, Castro (2015) em sua revisão bibliográfica, aborda o tema de que os idosos demandam do professor, quanto ao conteúdo que domine o material, quanto ao aspecto pedagógico que se crie um bom clima, que se estructure boas aulas, que se faça exercícios práticos e que sejam simples. Já quanto as características pessoais, que o professor seja bom comunicador, que motive a turma, que seja entusiasta, que seja próximo a turma e que conheça as dificuldades que os idosos possuem.

É importante salientar, também, que um dos métodos utilizados é o comunicativo. Esse método, de base construtivista, acentua o uso da colaboração em grupo e motiva

as práticas sociais interativas como eixo do aprendizado, deixando claro que a língua deve ser alvo de aprendizagem com vistas ao seu uso como fator de comunicação social. As aulas são marcadas pela participação ativa das alunas. Há ainda o método clássico de tradução, onde o aluno se baseia na tradução para a aquisição de língua estrangeira. (FARIA; MONTEIRO, 2007).

Dessa forma, é importante tomar em conta que o aluno não está inserido no contexto da língua estrangeira, tendo aulas só uma vez por semana, o que torna o esquecimento das aulas passadas muito comuns, além do surgimento da mistura do espanhol com a língua mãe. Portanto, cabe ao professor ajudar neste processo para nivelar esta desvantagem.

### Considerações finais

O aumento da população idosa, verificado em todo o mundo, reivindica estudos específicos que possam contribuir para melhorar a qualidade de vida desse segmento da população, alterando o estigma do Brasil de país jovem. (KUNST, 2015).

Nesse contexto, a criação e manutenção de Universidades Aberta a Terceira Idade (UnATI ou UTI) desenvolveram a vocação de propiciar programas de lazer e programas educativos à população de adultos maduros, promover pesquisas visando à produção de conhecimentos acerca do processo de envelhecimento, formar profissionais para atuar na área de gerontologia, prestar serviços preventivos de saúde aos idosos e promover a integração entre as gerações. (CACHIONI, 1999).

Portanto, conclui-se que as UTIs são de grande sucesso, uma vez que vêm criando oportunidades de desafio intelectual e promovendo bem-estar a adultos maduros, que estão em busca de um envelhecimento bem-sucedido. Seus programas devem servir

como espaço educacional, cultural e político, em que os alunos possam usufruir de uma vida mais saudável, participativa e produtiva nas sociedades em que estão inseridos. (GOMES; LOURES; ALENCAR, 2005).

Dessa forma, o ensino da língua espanhola na UnATI/UFPE é uma das formas de empoderamento presente nesse espaço proporcionado pela UFPE aos idosos. Salienta-se assim, o uso do material didático disponível (livro) e a dificuldade de envolvimento da turma a partir deste, mostrando-se necessário o uso de incorporação de novas técnicas para motivar os alunos.

Uma vez que, na maioria das vezes, os manuais disponíveis no mercado editorial não estão baseados em trabalhos que possibilite, de maneira efetiva, o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na perspectiva dos documentos e dos estudos feitos a nesse nível. (MORAIS, 2016).

Apesar disso, foi possível progredir ao longo do semestre, com o estímulo a participação dos alunos nas aulas, motivando-os a buscar textos, músicas e canções fora das aulas e, na medida do possível, tentando integrá-los em aula para que juntos avançassem na aprendizagem do conhecimento.

Por fim, cabe destacar que ficou claro a produção de material didático específico para idosos, como forma de facilitar a disseminação do ensino e a facilitação da aprendizagem, além de ir ao encontro do art. 25, do Estatuto do Idoso, que informa que “[...] as instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais.” (BRASIL, 2003, n.p.).

E também no seu parágrafo único, para apontar que o “[...] Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas

idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso que facilitem a leitura considerando a natural redução da capacidade visual.” (BRASIL, 2003, n.p.).

## Referências

- BELTRÃO, K. I.; CAMARANO, A. A.; KANSO, S. **Dinâmica populacional brasileira na virada do século XX**. Texto para discussão nº 1.034. Rio de Janeiro: Ipea, 2004.
- BERGER, K. S. **O desenvolvimento da pessoa: da infância à terceira idade**. Rio de Janeiro: LTC, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em 04 jul. 2017.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Nacional de Promoção Defesa dos Direitos Humanos. Coordenação Geral dos Direitos do Idoso. **Dados sobre o envelhecimento no Brasil**. Brasília, 2013? Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-idosa/dadosestatisticos/DadosobreoenvelhecimentoemBrasil.pdf>>. Acesso em 04 jul. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm)>. Acesso em 04 jul. 2017.
- CACHIONI, M. Universidades da terceira idade: das origens à experiência brasileira. In: NERI, A. L.; DEBERT, G. G. **Velhice e sociedade**. Campinas: Papirus, 1999. p. 141-178.
- CAMARANO, A. A. Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica. In: FREITAS, E. V. et al. (Orgs.). **Tratado de geriatria e gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 88-105.
- CARLOS, V. G.; BORDINI, M. Ensino de língua estrangeira por meio de gêneros textuais: qual é a percepção dos professores em formação? **Revista X**, Curitiba, v. 1, n. 0, p. 1-23, jan./jun. 2012.
- CASTRO, J. L. Los profesores de adultos mayores. Una revisión bibliográfica. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 18, n. 1, p. 30-43, jan./jun. 2015.
- FARIA, F. S. C.; MONTEIRO, S. H. C. Desafios na terceira idade: o ensino de língua inglesa sob novas perspectivas. **Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 9, p. 29-33, jan./dez. 2007.
- GOMES, L; LOURES, M. C.; ALENCAR, J. Universidades abertas da terceira idade. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 9, n.17, p. 119-135, jan./jun. 2005.
- HAZIN, M. M. V. **Os espaços residenciais na percepção dos idosos**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Pós-graduação em Design, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/25072002pidoso.shtm>>. Acesso em 04 jul. 2017.
- KINSELLA, K.; HE, W. **An aging world: 2008 – international population reports (P95/09-1)**. Washington: Government Printing Office, 2009.
- KUNST, M. H. **Hotéis acessíveis para idosos(as): eles já existem**. Um estudo de

caso. 2013. 111 f. Monografia (Bacharelado em Economia Doméstica) - Departamento de Ciências Domésticas, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2013.

KUNST, M. H.; BRANDAO, J. S. Um sonho de casa acessível: o caso do Cidade Madura/PB. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENVELHECIMENTO HUMANO, 5., 2017, Maceió. **Anais eletrônicos...**, Maceió: CIEH, 2017. Disponível em <[http://editorarealize.com.br/revistas/cieh/trabalhos/TRABALHO\\_EV075\\_MD2\\_SA16\\_ID27\\_01062017114102.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cieh/trabalhos/TRABALHO_EV075_MD2_SA16_ID27_01062017114102.pdf)>. Acesso em 04 jul. 2017.

KUNST, M. H.; SANTIAGO, M. de F. Hotéis e acessibilidade: uma forma de inclusão do idoso. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENVELHECIMENTO HUMANO, 4., 2015, Campina Grande. **Anais eletrônicos...**, Campina Grande: CIEH, 2015. Disponível em: < [http://editorarealize.com.br/revistas/cieh/trabalhos/TRABALHO\\_EV040\\_MD4\\_SA8\\_ID232\\_26082015092843.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cieh/trabalhos/TRABALHO_EV040_MD4_SA8_ID232_26082015092843.pdf)>. Acesso em 04 jul. 2017.

MORAIS, B. B. A utilização dos gêneros textuais para a leitura em espanhol: material didático e documentos oficiais. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 68-90, jan./jun. 2016.

NUNES, A. C. Isso é que é a melhor idade. **Revista Planeta** [online], São Paulo, n. 503, out. 2014. Disponível em: <<https://www.revistaplaneta.com.br/isso-e-que-e-a-melhor-idade/>>. Acesso em 04 jul. 2017.

OLINO, R. Quem é o idoso hoje? In: BERTELLI, S. B. **O idoso não quer pijama!**: aprenda a conhecer e como tratar esse novo cliente. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

PASCHOAL, S. M. P. Qualidade de vida na velhice. In: FREITAS, E. V. et al. (Orgs.).

**Tratado de geriatria e gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 79-84.

PASCHOAL, S. M. P.; SALLES, R. F. N.; FRANCO, R. P. Epidemiologia do envelhecimento. In: FILHO, E. T. C; NETTO, M. P. **Geriatrics**: fundamentos, clínica e terapêutica. São Paulo: Atheneu, 2006. p. 19-34.

RIBEIRO, L.; PARADA, A. A. Tercera idade: un buen momento para aprender una lengua extranjera. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 18, n. 1, p. 11-19, jan./jun. 2015.

SILVA, J. E. N. Criação e crítica de materiais didáticos de italiano:(re) significação e (re) construção da abordagem comunicativa. In: BAALBAKI, A.; CARDOSO, J.; ARANTES, P.; BERNARDO, S. (Orgs.). **Linguagem**: teoria, análise e aplicações (8). Rio de Janeiro: UERJ: Programa de Pós-graduação em Letras, 2015. p. 207-218.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. PROExC. **UNATI**. 2016. Disponível em: <[https://www3.ufpe.br/proexc/index.php?option=com\\_content&view=article&id=62&Itemid=135](https://www3.ufpe.br/proexc/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=135)>. Acesso em: 04 jul. 2017.

## SEXUALIDADE E GÊNERO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: UTILIZANDO A OFICINA ENQUANTO RECURSO DIDÁTICO

## SEXUALITY AND GENDER IN TEACHER TRAINING COURSES: USING THE WORKSHOP WHILE TEACHING RESOURCE

## SEXUALIDAD Y GÉNERO EM LOS CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE: UTILIZANDO LA OFICINA ENCUANTO RECURSO DIDÁCTICO

Maria Salete Zufelato Vencel\*

Rita de Cássia Petrenas\*\*

**Resumo:** Esse estudo aborda as questões da formação docente e a temática sexualidade enquanto assuntos que apresentam desafios e contradições no contexto educacional. O objetivo desse trabalho foi de analisar o que ocorre em sala de aula quando o assunto refere-se à temática gênero, após a realização de uma oficina oferecida a alunos de Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Física, durante uma Semana de Estudos Integrados de um instituição de ensino superior do interior do estado de São Paulo. A oficina teve como título “Abordando sexualidade e gênero na formação docente”. Foi possível perceber, após análise da mesma, que os alunos dos cursos de licenciatura conhecem muito pouco sobre a temática sexualidade e especificamente gênero; há uma visão biologizante sobre o assunto e não há maturidade para um debate mais incisivo no assunto. Assim, pesquisas que envolvam a formação docente e a temática da sexualidade são fundamentais nos cursos de licenciatura, para que possam proporcionar discussões e mudanças nos currículos dos cursos de graduação para que tenhamos em um futuro próximo uma sociedade menos preconceituosa e mais tolerante.

**Palavras-chave:** Sexualidade. Gênero. Formação docente. Licenciatura.

**Abstract:** This paper addresses the issues of teacher training and the sexuality as theme issues that present challenges and contradictions in the educational context. This study aimed to analyze what happens in the classroom when the subject is related to the gender, which was made after conducting a workshop offered for students of Pedagogy and Physical Education courses, in the course of a Week of Integrated Studies of a higher education institution in the state of São Paulo. The workshop was entitled “Addressing sexuality and gender in teacher education”. After analysis, it was possible to notice that students of degree courses know very little about the topic sexuality and gender specifically. There is a “biologizante” view on the subject and there is no maturity to a more incisive debate on the subject. Thus, research involving teacher training and the theme of sexuality are fundamental in undergraduate

---

\* Doutora em Ciências (Fisiologia Geral) pela Universidade de São Paulo. Diretora da ETEC Manoel dos Reis Araújo, em Santa Rita do Passa Quatro/SP. E-mail: [zufelatovencel@netsite.com.br](mailto:zufelatovencel@netsite.com.br)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Campus Araraquara. Coordenadora e professora do Curso de Pedagogia nas Faculdades UNICEP - Associação de Escolas Reunidas. Professora da Fundação Educacional de Ituverava/SP. Integrante do NUSEX - Núcleo de Estudos da Sexualidade. São Paulo StateUniversity (UNESP). E-mail: [petrenas@bol.com.br](mailto:petrenas@bol.com.br)



courses, so they can provide discussions and changes in the curriculum of undergraduate courses so that we have in a near future a less prejudiced and much more tolerant society.

**Keywords:** Sexuality. Gender. Teacher training. Undergraduate courses.

**Resumen:** Ese estudio aborda las cuestiones de la formación docente y la temática sexualidad en cuanto asuntos que presentan desafíos y contradicciones en el contexto educacional. El objetivo de ese trabajo fue de analizar lo que ocurre en el salón de clase cuando el asunto se refiere a la temática género, después de la realización de una oficina ofrecida a los alumnos de Cursos de Licenciatura en Pedagogía y Educación Física, durante una Semana de Estudios Integrados de una institución de enseñanza superior del interior del estado de São Paulo. La oficina tuvo como título “Abordando sexualidad y género en la formación docente”. Fue posible percibir, pos análisis de la misma, que los alumnos de los cursos de licenciatura conocen muy poco sobre la temática sexualidad y específicamente género; hay una visión biologizante sobre el asunto y no hay madurez para un debate más incisivo en el asunto. Así, pesquisas que involucran la formación docente y la temática de la sexualidad son fundamentales en los cursos de licenciatura, para que puedan proporcionar discusiones y cambios en los currículos de los cursos de graduación para que tengamos en un futuro próximo una sociedad menos prejuiciosa y más tolerante.

**Palabras claves:** Sexualidad. Género. Formación docente. Licenciatura.

## Introdução

Educar para a tolerância adultos que atiram uns nos outros por motivos étnicos e religiosos é tempo perdido. Tarde demais. A intolerância selvagem deve ser, portanto, combatida em suas raízes, através de uma educação constante que tenha início na mais tenra infância, antes que possa ser escrita em um livro, e antes que se torne uma casca comportamental espessa e dura demais. (UMBERTO ECO, 2006, p. 117-118).

Dentre os temas que apresentam desafios e contradições em torno da educação a formação docente é algo que vem tomando grande impacto há décadas, pois muitas mazelas do processo de ensino-aprendizagem recaem sobre essa especificidade que é de extrema relevância nos cenários nacional e educacional. Isso se justifica pelo fato de tais cursos serem precários, não formando para a prática, os fundamentos teóricos são descontextualizados da atualidade e em contrapartida, os alunos são culpabilizados por chegarem nesses cursos sem requisitos suficientes com

falhas egressas de um ensino médio deficiente no que há de mais elementar.

Os cursos de licenciatura, que formam docentes das diversas áreas, são clamados a oferecer um ensino de qualidade, sem contar que muitas vezes são pouco atrativos nas questões futuras, pois os salários não são os mais rendosos e há pouco prestígio social. Contudo, podemos citar um exemplo paradoxal relacionado à Pedagogia, observando os números de 2002 a 2007: os cursos cresceram 85%, passando de 1237 para 2295. (AGÊNCIA ESTADO, 2009).

Para muitos jovens e pessoas de mais idade, que escolhem a docência como profissão é corriqueira as alegações de que as licenciaturas são mais fáceis que a maioria dos outros cursos, o tempo de estudo é menor quando comparado aos bacharelados; a escolha da docência é devido também o gostar de criança; assim podemos corroborar com Mello: “Quando não se sabe o que fazer, ama-se. Este seria o princípio norteador do senso comum e da prática do magistério.” (MELLO, 1981, p. 117). Diante dessa afirmação as questões políticas, econômicas

e sociais que envolvem a docência acabam sendo desprezadas e se perdem na fragilidade que envolve a própria especificidade da profissão, acreditando que qualquer pessoa pode ser professor, não havendo necessidade de tanto preparo, cientificidade e, inevitavelmente, o respaldo da teoria.

A questão social também é fator preponderante, pois muitos estudantes das licenciaturas trabalham o dia todo e estudam no período noturno, sendo responsáveis por parte da renda familiar e pelo seu próprio sustento, impedindo-os de realizarem aulas ou cursos extracurriculares tão importantes para sua formação.

Na prerrogativa da necessidade da existência de cursos de licenciatura com qualidade, onde o aluno aprende a pensar e a discutir sobre os mais variados temas da atualidade, o objetivo deste trabalho é o de analisar o que ocorre em sala de aula quanto à temática gênero, analisando os resultados obtidos após a realização de uma oficina oferecida a alunos de Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Física, durante uma Semana de Estudos Integrados de um instituição de ensino superior do interior do Estado de São Paulo.

Esse trabalho se justifica pela surpresa das docentes que realizaram a oficina diante das reações dos participantes quanto à temática gênero, principalmente pelo desconhecimento do tema, pela dificuldade de expressão de ideias e opiniões em relação a dúvidas e sentimentos, e mesmo pela necessidade e vontade dos alunos aprenderem sobre essa temática tão abolida pela maioria da sociedade.

### **Abordagem da oficina**

Os alunos que participaram da oficina frequentam os cursos de Licenciatura em Educação Física (2º Período) e Pedagogia

(2º, 4º e 6º Períodos) de uma instituição particular de ensino superior do interior do Estado de São Paulo.

A Semana de Estudos Integrados é realizada envolvendo os cursos acima mencionados, uma vez no ano letivo e se constitui de dois dias de palestras e dois dias de oficinas, sendo que nos dias de oficinas são oferecidas temáticas diferenciadas de livre escolha pelos alunos; as mesmas contam com no máximo 30 participantes e tem a duração de aproximadamente três horas e meia.

Os alunos fazem a escolha das oficinas uma semana antes de sua realização, pois é apresentado à comunidade estudantil o cronograma de atividades com os responsáveis, objetivos e materiais que serão utilizados durante sua execução. Uma comissão de alunos organiza a inscrição dos colegas, dando oportunidade a todos de participarem de temáticas de maior interesse aos participantes.

É importante salientar que a oficina com a temática gênero foi desenvolvida por duas docentes da instituição, sendo que uma delas leciona para os dois cursos de licenciatura e a outra atua no curso de Pedagogia, além de ser a coordenadora do mesmo.

A oficina apresentada nesse estudo foi denominado **“Abordando Sexualidade e Gênero na Formação Docente”**, e teve como objetivos: propor a reflexão sobre as situações cotidianas no contexto escolar que envolvem a temática sexualidade e gênero; discutir a possibilidade enquanto educador de propor aos educandos que adotem atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas repudiando as injustiças e discriminações; questionar as ações e atitudes que permeiam o grupo no cotidiano no tocante ao preconceito.

Convém destacar que a proposta de realização dessa oficina surgiu devido às docentes perceberem a necessidade de abordarem as temáticas de sexualidade e gênero nos

cursos de licenciatura, uma vez que as grades curriculares trabalham com tais temáticas de maneira bastante superficial, não havendo disciplinas específicas. Além disso, na época do evento (setembro de 2013), várias manchetes na mídia culminavam na questão ao preconceito a homossexuais<sup>1</sup>. Isso vai ao encontro de que a escola é um importante agente socializador e formador no combate à homofobia e preconceitos diversos e para tanto a formação docente é fundamental.

A oficina contou com quatro momentos distintos quanto às temáticas de sexualidade e gênero: leitura individual de um relato de memórias sobre experiências escolares que envolvem a possível questão homossexual (Anexo 1); exposição teórica sobre o conceito de gênero, sexo e sexualidade; vídeo “Boneca Na Mochila”<sup>2</sup>; trabalho com livros paradidáticos passíveis de discussão sobre a temática de gênero, através da leitura e posterior resposta a um questionário ou produção de ilustrações (Apêndice 1), sendo que foram antecipadamente esclarecidos sobre a utilização de suas respostas e desenhos; assim, assinaram o Termo de Esclarecimento sobre Pesquisa Realizada para Produção de Artigo Científico (Apêndice 2). Em todos os momentos, foi possível a exposição de ideias e debates de opiniões dos participantes, que, apesar de tímidos, foram se intensificando no decorrer da proposta.

Essa última fase da atividade foi proposta devido à cobrança constante dos alunos

<sup>1</sup> Destacamos algumas manchetes apontadas na mídia: “Daniela Mercury beija a mulher em ato contra Marco Feliciano” de 17/9/2013. Disponível em: <manchete-atual.com.br/daniela-mercury-beija-mulher-em-ato-contra-mar...> e “Feliciano coloca projeto que libera a ‘cura gay’ para votação em comissão” de 1/5/2013. Disponível em: <colunas.revistaepoca.globo.com/ofiltro/tag/marco-feliciano/>.

<sup>2</sup> Instituto ECCOS Comunicação em Sexualidade, vídeo “Boneca na Mochila” (1995) (www.ecos.org.br). O vídeo aborda os medos e inseguranças dos adultos em relação à homossexualidade.

em aulas para que fossem oferecidas atividades práticas que realmente pudessem ser usadas na sala de aula por eles próprios enquanto docentes, inclusive em dias de impossibilidade da utilização de locais a céu aberto, pelos professores de Educação Física.

Os livros utilizados durante a oficina foram pesquisados pelas professoras palestrantes, podendo ser encontrados nas bibliotecas das escolas públicas, pois a maioria faz parte do acervo do Ministério da Educação<sup>3</sup>.

Os livros foram escolhidos pelos participantes, divididos em grupos de quatro alunos, somente com a leitura e visão da capa em um primeiro momento. Posteriormente, eles puderem ler as histórias, discuti-las e responderem ao questionário. Não houve a possibilidade posterior de maiores discussões sobre as respostas apresentadas no questionário, devido o horário da oficina ter se estendido além do estipulado.

## O conceito de gênero e a formação docente

A educação sexual enquanto parte da formação docente tem sido objeto de estudos de diversos pesquisadores que acreditam na inserção da temática, seja enquanto disciplina nos currículos dos cursos de graduação, seja nos cursos de especialização. (CAMARGO; RIBEIRO, 1999; FIGUEIRÓ, 2001, 2002, 2006; LEÃO, 2009; LOURO, 1997; NUNES; SILVA, 2000; RIBEIRO, 1990, 2004, 2008).

<sup>3</sup> BRENMAN, I. **Até as princesas soltam pum**. São Paulo: Brinque Book, 2008. / LEITE, M. **Feminina de menina, masculino de menino**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011. / RIBEIRO, M. **Menino brinca de boneca?** São Paulo: Salamandra, 2001. / RIBEIRO, M. **Sexo não é Bicho-Papão!** Rio de Janeiro: ZIT, 2008. / ROCHA, R. **Faca sem ponta, galinha sem pé**. São Paulo: Ática, 1983. / ROSA, S. **O menino Nito: então homem chora ou não?** Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

A proposta da oficina com abordagem em sexualidade e gênero ocorreu de maneira integrada, pois as palestrantes acreditam que ambos são indissociáveis e precisam ser compreendidos na formação dos educadores. A sexualidade tem grande importância na vida psíquica das pessoas, pois se relaciona com prazer, valores, sentimentos e se constitui como parte intrínseca de todo o indivíduo; deve ser compreendida diferente de sexo que se refere ao biológico.

A sexualidade é algo inerente ao ser humano, se manifestando desde o nascimento até a morte, de forma distinta em cada etapa do desenvolvimento. Como é construída ao longo da vida encontra-se marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos; se, por um lado, sexo é expressão biológica, que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural.

O conceito de gênero também precisa ser discutido no decorrer da formação docente, pois deve ser construído no perpassar do momento histórico, cultural e social mas, possui influências diversas da sociedade, da mídia e dos meios de comunicação.

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de ‘masculino’ e ‘feminino’ como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença histórica tem privilegiado os homens na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a

homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e dos valores que vem ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero. (BRASIL, 1998, p. 321-322, grifos do autor).

Especificamente o termo gênero surgiu a partir dos movimentos feministas, final da década de 1960, como uma forma de resposta às desigualdades existentes entre os sexos, que eram marcadas pelo determinismo biológico. (LOURO, 1997). Isso nos faz refletir que as diferenças entre os sexos vão muito além das diferenças sexuais; são produções das construções sociais, históricas e culturais na qual cada indivíduo está inserido. O campo social entra em destaque e, conseqüentemente, a escola, pois:

[...] tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento - seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade –que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja ‘assentada’ ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (LOURO, 1997, p.27, grifos da autora).

Ao tentarmos abordar as questões de sexualidade e gênero na formação docente percebemos que esses profissionais possuem muitas dúvidas que os currículos dos cursos de formação não conseguem sanar, devido a pouca carga horária dos cursos como um todo, além do que, muitos alunos e mesmo formadores, apresentam a falsa ideia de que “ser professor” passa a ser considerado uma aprendizagem que se dará principalmente no

desenvolvimento da carreira, de acordo com as dificuldades que o docente irá enfrentar.

As vivências que os alunos obtiveram nos bancos escolares ou a troca entre os pares no início da atuação profissional tornam-se tão ou mais importantes que sua formação inicial. O mais importante ao profissional que atuará na escola do século XXI parece estar inserido no perceber as desigualdades, se sensibilizar, envolver a comunidade e ajudar a resolver os problemas locais. Um processo que tem influenciado a formação da identidade desses profissionais, mas que traz consequências severas, dentre elas, conteúdos curriculares ensinados de maneira equivocada, falta de conhecimento das fases psicológicas, de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, dificuldade em lidar com as situações que envolvem agressões físicas e verbais com colegas, atitudes sexistas e discriminatórias com homossexuais gerando muitas vezes o *bullying* homofóbico, entre outras situações que envolvem contextos pejorativos que inferioriza o ser humano.

Nesse contexto, podemos enfatizar que a escola se torna espaço privilegiado quanto à abordagem para a educação sexual, pois conforme afirmam Maia e Ribeiro (2011):

Embora a educação sexual possa ser realizada em diferentes instituições, como ambulatórios e postos de saúde, sindicatos, fábricas, universidade, consideramos que a escola é o espaço mais propício para realizá-la, primeiro porque se começa a frequentar a escola com seis anos de idade, e, idealmente, espera-se que o indivíduo nela permaneça até os dezoito anos, quando termina o Ensino Médio. Segundo porque a escola tem por função social a transmissão do saber historicamente acumulado e de sua dimensão ético-política [...]; é na escola que se espera que os indivíduos aprendam a adotar práticas preventivas visando à constituição de

cidadãos críticos e autônomos, o que inclui uma educação sexual emancipatória. (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 78).

Com o intuito de tentarmos minimizar e subverter a violência explicitada ou velada na qual os alunos homossexuais, negros e mesmos os menos favorecidos socialmente estão expostos nas escolas, corremos o risco de que, pela falta de conhecimento e excesso de preconceito acabamos, enquanto educadores, legitimando e valorizando ações e atitudes com base em pré-julgamentos.

Para Durham (2010) e Mello (1994), um dos problemas da falta de qualidade está na formação inicial docente, a deficiência persiste mesmo após cursos de capacitação e melhoria de salário. Contudo, sem a formação adequada sempre haverá lacunas e estaremos trabalhando na questão da improvisação, não haverá respaldo teórico para fundamentar o processo pedagógico no cotidiano, permanecendo o receio de trabalhar com a temática da sexualidade e também perpetuando preconceitos arraigados.

### **As expressões dos futuros docentes em relação à temática trabalhada**

No decorrer da oficina as abordagens em torno da temática “Gênero” foram evidentes, mas nem sempre percebidas pelos participantes; alguns grupos sinalizaram tal vertente, expondo suas concepções sobre o que acharam de mais interessante no livro escolhido para análise.

Nós achamos de mais interessante no livro certo preconceito do menino brincar de boneca, isso não quer dizer que ele seja homossexual, é apenas uma expressão da qual ele passa para a boneca, ou seja, o menino se espelha em seu pai e acontece o mesmo com as meninas que no caso se espelham na mãe. Hoje na escola, há grande tabu a



ser quebrado, por exemplo, ‘homem não chora’, ‘homem é forte que nem o papai’, ‘meninas são frágeis’ [...] (Grupo 1).

Vimos que um vivendo na pele do outro, teria a experiência e a visão de que não há diferenças (referência aos meninos e às meninas), ambos podem estar fazendo as mesmas coisas sem contrariar sua sexualidade. (Grupo 4).

Tentamos buscar uma maneira de os próprios alunos compreenderem as possíveis possibilidades de abordarem as questões de gênero a partir dos livros paradidáticos, pois são subsídios valiosos e motivantes para esse trabalho, para tanto é preciso lembrar a necessidade da formação adequada, caso contrário, os materiais didáticos se tornam apenas elementos culturais e consumistas presentes nas salas de aula.

Estamos em uma civilização que reduz distâncias, mas que também acentua diferenças culturais, sociais e econômicas. Só uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças constituam mais um fator de exclusão. Ao abordarmos a questão da cidadania, uma das prioridades da existência da escola, não podemos deixar de ressaltar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), que tratam dos conteúdos a serem trabalhados nas áreas do currículo oficial e apresentam os temas transversais, que são problemas sociais, graves e urgentes, cuja amplitude é tal que ultrapassam os limites de cada área, devendo ser ensinados através das próprias disciplinas, permeando seus objetivos, conteúdos e atividades. Os temas transversais (BRASIL, 1998) têm como eixo central a educação para a cidadania, buscando a formação de um cidadão mais participativo, reflexivo e autônomo, consciente de seus direitos e deveres. Durham (2010, grifo do autor), quanto aos temas transversais, destaca:

A LDB, lei modernizante e descentralizadora, reconhece que conteúdos e competências podem ser transmitidos por intermédio de diversas combinações curriculares. Não fixa *disciplinas* obrigatórias, mas áreas de conhecimento, permitindo que muitos conteúdos sejam transmitidos como temas transversais, eliminando a excessiva compartimentalização dos currículos. (DURHAM, 2010, p.158).

A questão curricular é fundamental ao abordarmos a necessidade da temática da sexualidade no contexto escolar, pois raro são os cursos de formação docente que possuem disciplinas específicas; isso acaba culminando que muitas disciplinas discorrem em suas ementas sobre a abordagem de tais temáticas e o conteúdo não é abordado de maneira sistemática e significativa, pois lidamos com tempo escasso de formação.

Os alunos vêm os livros apenas no contexto apresentado, não realizando críticas ou questionamentos. Um exemplo disso foi percebido no livro de Márcia Leite (2011), ele é propício para se realizar uma reflexão e promover a quebra de estereótipos, mas os alunos não provocam questionamentos ou indagações quando é perguntado sobre o que mais interessa no livro:

A diferença dos meninos e das meninas, que de fato são todas verdadeiras e reais. Nesse livro, a autora Márcia Leite retrata todo lado feminino das meninas e todo lado masculino dos meninos, e mostra que nem um, nem outro, viveria sem o outro. (Grupo 5).

Achamos mais interessante no livro focalizar as características básicas que os meninos enxergam nas meninas e as meninas nos meninos. Características essas, que estão no que mais nos irrita no sexo oposto. (Grupo 6).



O livro apresenta características para discussões que em nenhum momento foi percebida pelos alunos, pois possui frases demarcadas por características de gênero construídas no decorrer da nossa cultura e que devem ser descontextualizadas e desconstruídas; temos como exemplo:

Para mim as meninas são melhores que os meninos apenas em duas coisas: elas conseguem ficar cheirosas o dia inteiro, mesmo sem tomar banho. Elas são capazes de encontrar as coisas que a gente perde e pensa que nunca mais vai achar. (LEITE, 2011, p.10).

Trabalhar a sexualidade e gênero na educação é fundamental, além de ser algo contínuo e que demanda tempo, pois os resultados não são imediatos e, segundo Furlani (2011, p. 119) “[...] a Educação Sexual, a partir da educação infantil, pode articular os estudos das relações de gênero com o processo de formação das crianças e jovens.”

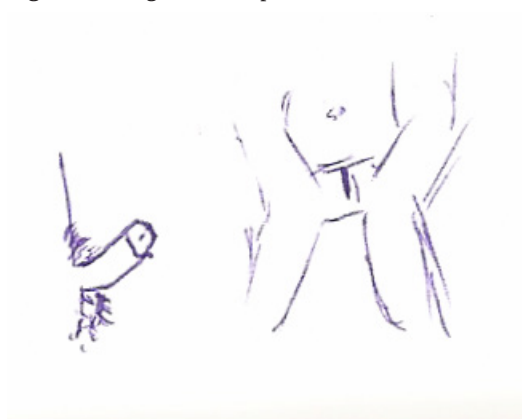
É comum na sociedade como um todo, e consequentemente na escola, as mulheres terem atributos relacionados à passividade, submissão e docilidade, enquanto que no masculino as características que proclamam são de valentia, domínio, força e poder; esse é um discurso preconceituoso que perpassa há anos a dominação e a discriminação. Esse fato nos reforça que gênero é uma construção social construída historicamente; a esse respeito, Louro (1996) estabelece que:

Gênero é fundamentalmente uma construção social - portanto, histórica. Esse conceito é plural, ou seja, haveria conceitos de feminino e masculino, social e historicamente diversos. A ideia de pluralidade implicaria admitir não apenas que sociedades teriam diferentes concepções de homem e mulher, como também que no interior de uma sociedade tais concepções seriam diversificadas, conforme a classe, a religião,

a raça, idade etc; além disso, implicaria admitir que os conceitos de masculino e feminino podem se transformar ao longo ao tempo. (LOURO, 1996, p. 10).

Durante a realização da oficina foi enfatizada a importância de percebermos a sexualidade não como algo biologizante, assim como afirmam Moizés e Bueno (2010): “[...] a sexualidade para ser compreendida, não pode ser separada do indivíduo holístico, posto que é moldada nas relações que o sujeito estabelece, desde a mais tenra idade, consigo mesmo e com os outros.” (MOIZÉS; BUENO, 2010, p. 205). Tal análise foi observada em uma das questões, pois era focada em realizar um comentário ou ilustração sobre o livro e/ou a oficina. Apesar de uma maneira “tímida”, ilustração bem pequena, uma dessas observações foi realizada totalmente na visão anatômica (Figuras 1 e 2).

Figura 1: Imagem do Grupo 3.



Fonte: as autoras.

**Figura 2:** Imagem do Grupo 4.



Fonte: as autoras.

Pudemos perceber que a visão biologi- zante da sexualidade está presente na **Figura 1**, pois a sexualidade está envolta somente para o órgão sexual masculino, expondo a formação que é transmitida aos alunos no decorrer do processo de escolarização, pois o biológico e o anatômico sobrepõem aos valores da sexualidade enquanto parte constitutiva do ser humano, pois é fruto de um ensino cartesiano, compartimentalizado. A parte introdutória dos temas transversais nos esclarece:

Se a escola deseja ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário reconhecer que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar e que englobe as diversas dimensões do ser humano. (BRASIL, 1998, p. 293).

Assim, é preciso compreender a sexualidade e o gênero além do atômico e do biológico. Tal afirmação não foi observada pelo grupo analisado da **Figura 1**; parece não ter ficado muito claro que a temática sobre gênero deve ser vista além do biológico; isso confirma a necessidade de formação docente

para que, quando os alunos se depararem com atitudes dessa natureza na escola, sejam capazes de questionar e fazer abordagens que valorizem as relações culturais e sociais. Inclusive porque na escola, especificamente nos banheiros dos alunos, é comum ter pichações de órgãos sexuais e escritas de nomes não científicos dos órgãos genitais. Podemos dizer que é uma forma dos alunos expressarem seus medos, inseguranças e incertezas, sendo uma forma negligente e violenta de exposição.

Ribeiro (2009) fortalece tal argumentação, discorrendo que é preciso inserir disciplinas de sexualidade nos currículos do curso de Pedagogia e nas diversas licenciaturas, com o intuito de formar professores que atuem com o trabalho de educação sexual, pois é preciso:

[...] tirar o sexo dos banheiros das escolas, levando-o para a sala de aula. Inclusive porque, com certeza, as temáticas que hoje são prioridades dos projetos oficiais serão, com muito mais facilidade, assimiladas, compreendidas e multiplicadas, quanto mais existirem professores que tenham a oportunidade de debater, discutir e refletir a educação sexual em sua formação. (RIBEIRO, 2009, p. 138).

A imagem do grupo 4, representada na Figura 2, nos dá a impressão de que ocorreu uma compreensão da diversidade de atitudes femininas e masculinas, pois a menina está com uma bola na mão, sendo esta uma própria interpretação que o livro paradidático proporciona, apresentando que as questões de gênero são construídas culturalmente, pois é significativo que na formação docente se aborde que,

O uso desse conceito (referência a gênero) permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero. (BRASIL, 1998, p. 322).

Independente do nível de escolarização, as questões de gênero devem ser abordadas no contexto escolar, pois assim teremos maiores chances de termos uma sociedade mais igualitária, valorizando e respeitando as diferenças.

A temática de gênero pode ser abordada em diversos assuntos relacionados à escola, independente do nível de escolarização, nas diversas disciplinas que compõem o currículo, mas para tal é preciso primeiramente a compreensão de que o conceito de gênero é construído socialmente e culturalmente e valorizando a diversidade nos modos e maneiras de ser homem e ser mulher na sociedade atual.

Para tanto, a formação docente é fundamental, tendo como meta a cientificidade, rumo à formação do cidadão de maneira

política, comprometida, rompendo com preconceitos e paradigmas baseados em estereótipos hegemônicos.

É preciso refletir sobre as questões que abordam a sexualidade, pois mesmo que o educador no cotidiano não assuma, ou mesmo não perceba que influencia seus alunos no tocante à temática, seus valores, medos, crenças, estão constantemente sendo transmitidos para os alunos. Conforme destaca Guimarães (1995, p. 100, grifo do autor),

[...] o professor e a professora são modelos de “homem” e “mulher” ao realizarem suas atividades com os alunos, embora nem sempre se sintam comprometidos com Educação Sexual. Como são sexualizados e assumem papéis “masculino” e “feminino”, não importa se com maior ou menor correspondência à estereotipia social – são modelos sexuais. Na sua rotina de trabalho interativo com os alunos, estão sempre a revelar como lidam com a dinâmica interpessoal, como se aceitam, como se colocam frente à sexualidade própria e dos outros. Enfim, é a sua carga de medos, preconceitos, tabus, assim como de compreensão, aceitação e experiência de prazer e alegria, que transparece em seu cotidiano profissional. O que é peculiar, porém, é que os professores em geral não assumem que estejam educando sexualmente, assim como o aluno também não tem consciência que está sendo influenciado pela escola, nessa área.

Acreditamos que essa pequena amostra tenha contribuído para apresentarmos dados significativos que possam contribuir para a sistematização nos currículos de formação docente e mesmo na alteração dos currículos já existentes, além de proporcionar novos estudos e aprendizados sobre temáticas que, a partir, do Século XXI passaram a ser de relevância no âmbito escolar.

## Considerações finais

Apresentamos nesse estudo apontamentos que sugerem outras pesquisas, pois compreendemos que o fazer docente e especificamente as questões curriculares demandam tempo e muita insistência para transformações e concretizações.

Contudo, pudemos perceber que as temáticas em torno da sexualidade e mais diretamente gênero vem sendo sustentada pelos futuros professores como um conhecimento singular nas práticas escolares, marcado por aspectos biologizantes, tendo modelos um tanto ingênuos e estereotipados de compreender o masculino e o feminino, ou seja, baseado nos determinantes sociais de heterossexualidade.

Por outro lado, percebemos que os futuros docentes estão dispostos ao aprendizado e percebem suas limitações na abordagem da temática sexualidade, fator positivo, mas que precisa ser repensado e proposta atitudes diante dos currículos dos cursos de formação docente.

Entretanto, compreendemos que as mudanças efetivas nas grades curriculares dos cursos de formação docente demandam questões políticas e pontuais por parte das instituições de ensino que podem inserir disciplinas que abranjam a temática sexualidade, mas que para isso despenderiam, provavelmente, mais aulas para seus docentes, o que nem sempre se torna atrativo para administradores de instituições particulares que formam a maior parte dos cursos de licenciaturas, dentre eles a Pedagogia e a Educação Física.

Devido a esses apontamentos, acreditamos que investir e promover a pesquisa principalmente com os envolvidos diretamente no processo de escolarização possibilite discutir a temática de gênero muito além da visão biológica homem/mulher, mas pode contribuir

para rupturas valiosas de atitudes discriminatórias, tendo num futuro próximo uma sociedade mais justa, mais igualitária, com menos preconceitos e muito mais tolerância no sentido de atitudes éticas para o século atual.

## Referências

AGENCIA ESTADO. **Número de cursos de Pedagogia cresce 85% em 5 anos.** 5 set. 2009. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/noticias/geral,numero-de-cursos-de-pedagogia-cresce-85-em-5-anos,430029>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRENMAN, I.; ZILBERMAN, I. **Até as princesas soltam pum.** São Paulo: Brinque-Book, 2008.

CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade e infâncias:** a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.

DURHAM, E. A. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos Cebrap,** São Paulo, s/v., n. 88, p. 153-179, set./dez. 2010.

ECO, U. **Cinco Escritos Morais.** São Paulo: Record, 2006.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais:** adiar não é mais

possível. Campinas: Mercado das Letras; Londrina: Eduel, 2006.

\_\_\_\_\_. Repensando a educação sexual enquanto tema transversal. **Cadernos Educacionais**. Pelotas, s/v., n. 19, p. 65-82, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. Londrina: Eduel, 2001.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas a um começo na educação infantil e no ensino o fundamental. In.: FURLANI, J. **Educação Sexual na escola**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 87-129.

GUIMARÃES, I. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEÃO, A. M. C. Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da Unesp-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos. 2009. 343 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) -Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

LEITE, M. **Feminina de menina, masculino de menino**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2011.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Nas redes do conceito de gênero. In.: MEYER, M. J.; WALDOW, D. E. **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: princípios para ação. **DOXA**: Revista Brasileira de Psicologia e

Educação, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 75-84, jan./jun. 2011.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais de terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1981.

MOIZÉS, J. S.; BUENO, S. M. V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Revista da escola de Enfermagem da USP**, Ribeirão Preto, v. 44, n. 1, p. 205-212, jan./mar. 2010.

NUNES, C. A.; SILVA, E. A. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

RIBEIRO, M. **Sexo não é bicho papão!** Rio de Janeiro: ZIT, 2008.

\_\_\_\_\_. **Menino brinca de boneca?** São Paulo: Salamandra, 2001.

RIBEIRO, P. R. M. A Institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. In.: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Educação sexual**: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: Eduel, 2009. p. 129-140.

\_\_\_\_\_. Processos e trajetórias na formação de professores para atuação no campo da educação sexual: a experiência do Núcleo de Estudos da Sexualidade na UNESP, em Araraquara. In.: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In.: RIBEIRO,



P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15-25.

\_\_\_\_\_. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

ROCHA, R. **Faca sem ponta, galinha sem pé**. São Paulo: Ática, 1983.

ROSA, S. **O menino Nito: então homem chora ou não?** Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

## ANEXO 1

PEIXOTO, L. F. “Oh Tio, Pra que Tem Essa Regra?” - Sobre Famílias Brincadeiras de Meninos e de Meninas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012. 1 CD-ROM.

“Das memórias que tenho do ensino fundamental, recordo com muita clareza de um acontecimento que marcou boa parte da minha vida escolar. Aconteceu na turma da 1ª série do antigo primário em uma escola de Nova Iguacu, no ano de 1992. Eu tinha sete anos de idade. Na primeira semana de aula (talvez no primeiro dia) um grupo de meninos da turma abordou-me durante o recreio. Como era novo na escola, disseram que eu deveria passar por uma “brincadeira de iniciação”: eu teria que ficar deitado de bruços no chão, enquanto os outros garotos deitariam por cima de mim. Achei a brincadeira muito interessante e os acompanhei até o local onde ela aconteceria. Era uma parte do pátio que as crianças não podiam frequentar durante o recreio.

Durante a brincadeira, uma inspetora ao ver um grupo de crianças que estavam no

local proibido veio nos repreender. Corremos para o banheiro masculino e todos os meninos se trancaram dentro das cabines. Interessante que, mesmo sendo ela a inspetora, dentro do banheiro masculino, nós estávamos seguros. Lembro que ela não podia entrar. Deveríamos ser uns oito meninos. O banheiro tinha umas três ou quatro cabines, onde entramos e nos trancamos. Entrei na cabine com um menino de quem não me recordo o nome, mas era apelidado de *Buiu*. De fato, eu havia gostado da brincadeira e quis continuar a brincadeira com o menino, dentro da cabine. Mas eu não sabia que havia uma “regra”: se todos os meninos estivessem brincando juntos, era apenas uma brincadeira, se dois garotos estivessem brincando sozinhos era *veadagem*. O *Buiu*, ciente da regra, recusou-se a brincar e disse para todos os outros meninos que eu era *veado*. Como alguns meninos tinham ouvido o meu pedido (e mesmo os que não ouviram juraram ter ouvido), essa história se espalhou para todas as crianças da escola.

A história “do Leo e do Buiu no banheiro” não se limitou ao ano de 1992. Foi sendo contada e recontada por muitos até o final do ensino fundamental. Em outra escola, mas ainda com grande parte de colegas de turma da antiga 1ª série, ganhava tons por vezes bem exagerados. Até que passei a ser conhecido como *Leornado bofe*. O adjetivo *bofe* era sinônimo de *gay*. Somente no Ensino Médio, quando mudei de escola, consegui fazer com que essa história não fosse revelada. Mesmo assim, quase vinte anos depois, esses colegas devem ainda se lembrar do *Leonardo bofe* e alguns devem se lembrar da história com o *Buiu*.” (PEIXOTO, 2012, p. 1-2).



## APÊNDICE 1

### TRABALHANDO COM LIVROS PARADIDÁTICOS

Nome do livro:

Autor:

1. O que o grupo achou de mais interessante no livro?
2. O grupo trabalharia esse livro com seus alunos? Por quê?
3. Em que faixa etária é possível abordar esse tema? Enquanto docente como você faria para trabalhar com esse livro?
4. Seria possível abordar a temática de gênero a partir desse livro?
5. Faça um comentário sobre o livro? (Se preferir, pode usar ilustrações).

## APÊNDICE 2

### ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA REALIZADA PARA PRODUÇÃO DE ARTIGO CIENTÍFICO

O objetivo desta pesquisa é propor a reflexão para estudantes de Educação Física e Pedagogia sobre as situações cotidianas no contexto escolar que envolvam a temática gênero, partindo assim para a análise de livros paradidáticos.

Para desenvolvermos este trabalho estamos utilizando uma coleta de dados através da prática de uma oficina na Semana de Estudos Integrados de uma instituição de Ensino Superior do Interior Paulista, com estudantes dos cursos de Educação Física e Pedagogia que escolheram voluntariamente a oficina intitulada: “**Abordando Sexualidade e Gênero na Formação Docente**”.

A participação será realizada através da análise de livros paradidáticos que

abordem a temática de gênero e sexualidade, através de respostas a um questionário em grupo (questionário elaborado pelas pesquisadoras- Apêndice 1).

A participação é muito importante para que possamos desenvolver nosso trabalho, bem como estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática. Acreditamos que, apesar de você não receber benefício direto (ou prejuízo), os resultados da pesquisa poderão ajudar na orientação mais adequada dos profissionais que trabalham ou poderão vir a trabalhar na área da educação.

As pesquisadoras Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Salete Zufelato Vencel e Prof<sup>a</sup> Ms Rita de Cássia Petrenas se colocam a disposição para maiores esclarecimentos.

A utilização e exploração das respostas deste questionário serão realizadas de maneira estritamente anônima e unicamente para este estudo.

## PERFIL PSICOMOTOR DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL E COM DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO

## PSYCHOMOTOR PROFILE OF CHILDREN IN SITUATIONS OF SOCIAL RISK AND DIFFICULTIES IN LITERACY

## PERFIL PSICOMOTOR DE LOS NIÑOS EN SITUACIONES DE RIESGO SOCIAL Y CON DIFICULTADES EN LA ALFABETIZACIÓN

Patrícia Pedron\*

**Resumo:** Os fatores biológicos somados à pobre estimulação ambiental e à falta de conhecimento e exploração das possibilidades corporais podem afetar a aprendizagem infantil. As dificuldades escolares podem estar relacionadas a deficiências de adaptação psicomotora que engloba problemas de desenvolvimento motor, de dominância lateral, de organização espacial, de estabilidade emotivo-afetiva, que podem provocar alteração do comportamento infantil. O objetivo do estudo foi avaliar o grau de desenvolvimento psicomotor de crianças em situação de risco social de uma escola pública onde o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica encontra-se abaixo da média nacional. Participaram dessa pesquisa quarenta crianças, de 06 a 07 anos, de ambos os sexos. As crianças foram avaliadas por meio da Escala de Desenvolvimento Motor para a avaliação do desenvolvimento psicomotor. Verificouse maior atraso no desenvolvimento motor no que se refere ao esquema corporal e à estruturação espacial, além do predomínio da lateralidade cruzada entre as crianças. Conclui-se que déficits em parâmetros psicomotores podem estar relacionados às dificuldades de aprendizagem e à baixa taxa de alfabetização apresentadas pelas crianças em situação de risco social, sendo que o acompanhamento do perfil psicomotor de crianças em idade escolar é uma atitude preventiva, pois contribui para a formulação de estratégias que envolvam a vivência e expressão corporal de forma a facilitar o processo de alfabetização. Além disso, destaca-se o importante papel de fatores ambientais (social e escolar) e da exploração corporal no desempenho das crianças, os quais são primordiais para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras e aprendizagem adequada.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento infantil. Avaliação. Movimento.

**Abstract:** Biological factors added to poor environmental stimulation and lack of knowledge and exploration of bodily possibilities can affect children's learning. The learning difficulties may be related to psychomotor adaptation deficiencies, which includes motor development problems, lateral dominance, spatial organization of emotional-affective stability that can cause change in child behavior. The study aimed to evaluate the degree of psychomotor development of children in situations of social risk in a public school where the Basic Education Development Index is below the national average. A total of forty children aged between 06 and 07 years old of both sexes participated in this research. The

---

\* Fisioterapeuta pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estudante no Programa de Pós-Graduação (especialização) em Psicomotricidade Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação com ênfase em neurociências da Universidade de Ciências da Saúde de Porto Alegre. E-mail: patriciapedron16@yahoo.com.br

children were evaluated by Motor Development Scale for the assessment of psychomotor development. There was greater delayed motor development in relation to the body structure and spatial structure, in addition to the predominance of cross laterally between the kids. We conclude that deficits in psychomotor parameters can be related to learning disabilities and low literacy rate given by children in social risk, and the monitoring of the psychomotor profile of children of school age is a preventive attitude, it contributes for the formulation of strategies that involve the experience and body language in order to facilitate the literacy process. In addition, there is the important role of environmental factors (social and school) and body exploration in children's performance, the latter being essential for the development of psychomotor skills and appropriate learning.

**Keywords:** Child development. Evaluation. Movement.

**Resumen:** Los factores biológicos sumados a la mala estimulación ambiental y a la falta de conocimiento y explotación de las posibilidades corporales pueden afectar el aprendizaje de los niños. Las dificultades de aprendizaje pueden estar relacionadas con deficiencias psicomotoras de adaptación, que incluyen problemas de desarrollo motor, dominancia lateral, organización espacial, la estabilidad emotivo-afectiva, lo que puede causar cambios en el comportamiento del niño. El objetivo de este estudio fue evaluar el grado de desarrollo psicomotor de niños en situación de riesgo social en una escuela pública donde el Índice de Desarrollo de la Educación Básica está abajo de la media nacional. Participaron de esa investigación cuarenta niños, de 06 a 07 años, de ambos sexos. Los niños fueron evaluados por medio de la Escala de Desarrollo motor para la evaluación del desarrollo psicomotor. Se verificó mayor retraso en el desarrollo motor en relación al esquema corporal y a la estructuración espacial, además de la predominancia de la lateralidad cruzada entre los niños. Se concluye que los déficit en los parámetros psicomotores pueden estar relacionados a las dificultades de aprendizaje y la baja tasa de alfabetización presentada por los niños en situación de riesgo social, siendo que, el acompañamiento del perfil psicomotor de los niños en edad escolar es una actitud preventiva, pues contribuye para la formulación de estrategias que involucren la vivencia y expresión corporal de forma que facilite el proceso de alfabetización. Además, se destaca el importante papel de los factores ambientales (sociales y escolares) y de la exploración corporal en el rendimiento de los niños, siendo éstos esenciales para el desarrollo de habilidades psicomotoras y aprendizaje apropiado.

**Palabras-clave:** Desarrollo del niño. Evaluación. Movimiento.

## Introdução

A temática da alfabetização encontra-se em pauta no atual contexto das crianças brasileiras e remete a uma triste realidade, pois, apesar dos avanços, 11,5% das crianças de oito e nove anos são analfabetas, conforme divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2011.

Atualmente, a qualidade da educação brasileira é avaliada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) em 2007 e que consiste

em um indicador que reúne dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho na Provinha Brasil. Analisando-se os resultados do Ideb de 2013, a realidade que se apresenta em muitas regiões do país, incluindo o RS, é a existência de crianças com baixo índice de alfabetização, muitas delas oriundas de famílias que vivem em situações de grande pobreza e risco social. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), por situação de risco entende-se a condição de crianças que, em função das suas circunstâncias de vida, estão

expostas à violência, ao uso de drogas e a um conjunto de experiências relacionadas às privações de ordem afetiva, cultural e socioeconômica que desfavorecem o pleno desenvolvimento biopsicossocial.

Numa sociedade onde o sucesso pessoal e socioprofissional depende cada vez mais das competências que se adquirem na escola, ter insucesso escolar significa estar em “risco” de se tornar um cidadão dependente, sem qualificações e vítima do contexto; dessa forma, o fenômeno do insucesso escolar apresenta-se como um problema individual, mas também social. (VILLAS, 1998).

O aprendizado ocorre ao longo do desenvolvimento infantil, quando as experiências sensorio-motoras advindas da exploração do ambiente são enriquecidas com a variabilidade e complexidade do próprio ambiente. (LIMA; BELTRÃO; LOPES, 2001). Paralelamente aos fatores de risco biológicos, as desvantagens ambientais podem influenciar negativamente o desenvolvimento das crianças. (ANDRACA et al., 1998). Há evidências de que um ambiente positivo, rico em estímulos, age como facilitador do desenvolvimento normal, pois possibilita a exploração e interação com o meio. Entretanto, o ambiente com pobre estimulação sensorial, motora e afetiva pode atrasar o ritmo de desenvolvimento e restringir as possibilidades de aprendizagem do indivíduo. Considera-se que a parcela mais desfavorecida da população acumula os fatores (ambientais e biológicos) que determinam uma maior chance de atraso no desenvolvimento das crianças. (AYLWARD, 1997).

Os fatores biológicos somados à pobre estimulação ambiental e à falta de conhecimento e exploração das possibilidades corporais podem afetar a aprendizagem infantil visto que a criança tem seu corpo como referência na interação com o mundo em que está inserida. Um corpo não organizado, que não

obedece a seus próprios comandos, pode interferir no desenvolvimento intelectual, social e mesmo afetivo-emocional, dificultando a aprendizagem na escola. (OLIVEIRA, 1992).

Segundo Fonseca (1998), as dificuldades escolares podem estar relacionadas com deficiências de adaptação psicomotora, que engloba problemas de desenvolvimento motor, de dominância lateral, de organização espacial, de estabilidade emotivo-afetiva, que podem provocar alteração do comportamento infantil.

De acordo com Le Boulch (1992), a educação psicomotora ou psicomotricidade refere-se a uma formação de bases indispensáveis a toda criança, pois responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional e motor, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar a sua afetividade a expandir-se e equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano.

Dentro do ambiente escolar, Defontaine (1981) diz que a psicomotricidade ajuda no processo de leitura e escrita, pois antes que a criança aprenda a ler, isto é, antes de sua entrada nas séries primárias, o trabalho psicomotor terá como objetivo proporcionar-lhe uma motricidade espontânea, coordenada e rítmica, que será o melhor aval para evitar problemas na disgrafia, pois a escrita é, antes de qualquer coisa, um aprendizado motor.

De acordo com Vilar (2010), a psicomotricidade influencia a aprendizagem ocorrendo primeiramente pela experimentação motora, principalmente pela motricidade intencional, visto que a criança desenvolve noções espaciais e temporais, movimentos coordenados e planejados, a capacidade para resolver problemas e procura estratégias que são requisitos básicos para as aprendizagens escolares.

A fim de que se adotem práticas educativas capazes de auxiliar na promoção da

alfabetização de crianças em situação de risco social, é emergente e necessário o entendimento dos fatores que podem estar interferindo negativamente neste processo. Considerando que alguns destes fatores podem estar relacionados ao desenvolvimento psicomotor destas crianças, muitas vezes privadas da estimulação ambiental necessária ao desenvolvimento psicológico e sensorio-motor adequado, este estudo teve como objetivo avaliar o grau de desenvolvimento psicomotor de crianças em situação de risco social de uma escola pública na periferia de Porto Alegre (RS), onde o Ideb encontra-se abaixo da média nacional.

## Material e métodos

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa descritiva, de corte transversal, e foi realizada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A população foi escolhida de maneira intencional e, nesse sentido, foram selecionados alunos da escola com menor Ideb dentre as escolas de Porto Alegre, no ano de 2013 ([ideb.inep.gov.br](http://ideb.inep.gov.br)), ou seja, com menor taxa de alfabetização. A amostra constituiu-se de crianças que frequentavam o primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Alvarenga Peixoto, POA/RS. Foram incluídas no estudo 40 crianças. Os critérios de inclusão foram: (1) estar regularmente matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Alvarenga Peixoto; (2) ter idade entre 06 e 07 anos; (3) assinar o Termo de Consentimento Livre e Informado. Os critérios de exclusão foram: presença de deficiência física, déficits sensoriais, transtornos comportamentais e/ou deficiência mental que impeça a realização dos testes da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM).

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre do ano de 2013. Após a assinatura do

Termo de Consentimento Livre e Informado pelos pais ou responsáveis, as crianças foram avaliadas em uma sala da própria escola, com boa ventilação e iluminação e que continha os materiais adequados para a aplicação da EDM. As tarefas foram previamente explicadas para que as crianças se sentissem tranquilas e seguras, conseguindo, assim, realizá-las dentro dos parâmetros requeridos.

O instrumento utilizado para avaliar o desenvolvimento psicomotor dos escolares foi o Protocolo de testes da Escala de Desenvolvimento Motor de Rosa Neto (2002), que avalia as seguintes áreas do desenvolvimento: motricidade fina ou óculo manual (IM1), motricidade global ou coordenação (IM2), equilíbrio ou postura estática (IM3), esquema corporal ou imitação de postura e rapidez (IM4), organização espacial ou percepção do espaço (IM5), organização temporal ou linguagem (IM6) e lateralidade (mãos, pés e olhos). Este instrumento determina a idade motora geral (obtida através dos pontos alcançados nos testes) e o quociente motor (obtido através da divisão entre a idade motora e idade cronológica multiplicada por 100). Com exceção dos testes de lateralidade, as outras baterias consistem em 10 tarefas motoras cada, distribuídas entre 2 e 11 anos, organizadas progressivamente em grau de complexidade, sendo atribuído para cada tarefa, em caso de êxito, um valor correspondente a idade motora (IM), expressa em meses. Em cada bateria, o teste é interrompido quando a criança não concluir a tarefa com êxito, conforme protocolo. Ao final da aplicação, dependendo do desempenho individual em cada bateria, é atribuída à criança uma determinada IM, em cada uma das áreas referidas anteriormente (IM1, IM2, IM3, IM4, IM5, IM6), sendo posteriormente calculada a idade motora geral (IMG) e o quociente motor geral (QMG) da criança. Esses valores são quantificados e categorizados, permitindo classificar

as habilidades analisadas em padrões: muito superior (130 pontos ou mais), superior (120-129 pontos), normal alto (110-119 pontos), normal médio (90-109 pontos), normal baixo (80-89 pontos), inferior (70-79 pontos) e muito inferior (69 ou menos pontos).

A Escala de Desenvolvimento Motor para se obter a Idade Motora Geral (IMG) foi aplicada por dois avaliadores previamente treinados. A aplicação teve duração de aproximadamente 30 minutos para cada aluno, e o período de coleta de dados estendeu-se por 2 meses. As crianças foram avaliadas individualmente, conforme agendamento prévio com a equipe pedagógica da escola e avaliadores.

Os dados sociodemográficos coletados incluíam informações referentes à quantidade de alunos que possuem o benefício da bolsa família, com quem as crianças moram, quantidade de pessoas que residem no mesmo lar dos avaliados, a renda mensal familiar, bem como a idade, a profissão, a escolaridade e o estado civil dos pais ou responsáveis. A coleta foi realizada por meio de entrevista, utilizando-se um questionário elaborado pela pesquisadora.

Os dados foram organizados e tabulados utilizando-se o programa SPSS – *Statistical Package for Social Sciences v. 11.5*. Para o tratamento descritivo dos dados foi utilizada a análise das médias, desvio padrão, valor mínimo e valor máximo, percentual e frequência.

## Resultados

Foram avaliados 40 alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da escola Alvarenga Peixoto, sendo 57,5% do sexo feminino e 42,5 % do sexo masculino, com idade média de 6,81 anos (Tabelas 1 e 2).

**Tabela 1:** Caracterização da amostra quanto ao gênero.

Classificação	Frequência	%
Feminino	23	57,5
Masculino	17	42,5
Total	40	

Fonte: a autora.

**Tabela 2:** Distribuição das idades.

Idade em anos	Frequência	%
6	15	37,5
7	25	62,5
Total	40	100

Fonte: a autora.

As principais características sociodemográficas estão expostas na Tabela 3.

**Tabela 3:** Dados Sociodemográficos.

Benefício da bolsa família	76,1 % com bolsa 23,9% sem bolsa
Profissão do Entrevistado (pais ou responsável)	42,8% do lar 21,1% catador de lixo 15% pedreiro 9,5 % auxiliar de cozinha 9,5% caseiro 2,1 % autônoma
Escolaridade do Entrevistado (pais ou responsável)	1º Grau Incompleto: 52,5 % 1º Grau Completo: 24% 2º Grau Incompleto: 14% Analfabeto: 9,5 %
Renda Mensal Familiar (com valor da bolsa família incluso).	400,00 a 800,00: 43% 800,00 a 1000,00: 9,5% 1000,00 a 1.200,000: 9,5% 1.200,00 a 1.500,00: 19% 1.500,00 a 2.000,00: 19%
Quantidade de pessoas que residem na mesma casa	De 2 a 3: 23,8% De 4 a 5: 47,8 % De 6 a 7: 19% De 8 a 9: 4,7% De 9 a 11: 4,7%

Fonte: a autora.



De acordo com os resultados obtidos através da aplicação da EDM observou-se que a maioria dos alunos apresentou desenvolvimento motor normal (90%) (Tabela 4), verificado através do cálculo do quociente motor geral ( $103,16 \pm 12,08$ ) (Tabela 5). Quando as variáveis que compõem a EDM foram analisadas separadamente, observou-se que os alunos apresentaram desempenho motor acima do esperado em relação à motricidade fina, motricidade global e equilíbrio (Tabela 5), porém, em relação ao esquema corporal ( $6,05 \pm 1,33$ ) e organização espacial ( $5,57 \pm 0,98$ ), as crianças apresentaram desempenho motor abaixo do esperado para a idade (Tabela 5).

**Tabela 4:** Classificação geral dos resultados da EDM.

Classificação	Frequência	%
Muito superior	1	2,5
Superior	3	7,5
Normal alto	7	17,5
Normal médio	25	<b>62,5</b>
Normal baixo	4	10
Inferior	0	0
Muito inferior	0	0
Total	40	100

Fonte: a autora.

**Tabela 5:** Perfil motor geral do grupo.

Variável	Média	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo
Idade cronológica	81,83 meses (6,81 anos)	4,41	76	92
Idade motora geral	83,875 meses (6,9 anos)	10,57	61	110
Motricidade fina	7,83	1,20	5	10,5
Motricidade global	7,8	1,54	5	11
Equilíbrio	7,525	1,74	4	10,5
Esquema corporal	<b>6,05*</b>	1,33	4	11
Organização espacial	<b>5,57*</b>	0,98	4	8
Organização temporal	7,15	1,87	4	11
Quociente motor geral	103,16	12,08	80,2	130,9

\* Valores abaixo do previsto para a idade cronológica.

Fonte: a autora.

Das 40 crianças avaliadas, 52,5% apresentaram a idade motora, em relação ao **esquema corporal**, abaixo do esperado para a sua idade, e 70% das crianças obtiveram desempenho abaixo do esperado no que diz respeito à **organização espacial**. Além disso, 25% e 20% das crianças apresentaram desempenho motor relacionado à organização temporal e ao equilíbrio, respectivamente, abaixo do esperado para a sua idade.

Os resultados obtidos indicam que 52,5% das crianças avaliadas apresentaram lateralidade cruzada ou indefinida, enquanto 47,5% apresentaram lateralidade definida (Tabela 6). Das crianças com desempenho geral na EDM abaixo do esperado para a sua idade, 71,42% apresentaram lateralidade cruzada ou indefinida, ou seja, não apresentam dominância em relação a um dos lados do corpo quanto à realização de atividades psicomotoras.

**Tabela 6.** Classificação geral da lateralidade.

Classificação	Frequência	%
Destro	17	42,5
Sinistro	2	5
Cruzada	20	50
Indefinida	1	2,5
Total	40	100

Fonte: a autora.

Em relação ao gênero, os resultados indicam que as meninas apresentaram desempenho motor abaixo do esperado para a idade nas variáveis relacionadas ao esquema corporal e organização espacial (Tabela 7). Os meninos apresentaram, adicionalmente, desempenho abaixo do esperado no que se refere à organização temporal (Tabela 8).

**Tabela 7:** Perfil motor relacionado ao gênero (sexo feminino).

Variável	Média	Desvio Padrão
Idade cronológica	81,37 meses (6,7 anos)	4,33
Idade motora geral	87,13 meses (7,2 anos)	10,80
Motricidade fina	7,89	1,16
Motricidade global	7,78	1,55
Equilíbrio	7,91	1,76
Esquema corporal	<b>6,52*</b>	1,47
Organização espacial	<b>5,69*</b>	1,18
Organização temporal	7,76	1,98
Quociente motor geral	106,87	12,04

\* Desempenho abaixo do esperado para a idade cronológica.

Fonte: a autora.

**Tabela 8:** Perfil motor relacionado ao gênero (sexo masculino).

Variável	Média	Desvio Padrão
Idade cronológica	81,82 meses (6,81 anos)	4,01
Idade motora geral	79,47 meses (6,62 anos)	8,71
Motricidade fina	7,74	1,29
Motricidade global	7,82	1,58
Equilíbrio	7	1,62
Esquema corporal	<b>5,41*</b>	0,79
Organização espacial	<b>5,41*</b>	0,61
Organização temporal	<b>6,32*</b>	1,38
Quociente motor geral	98,12	10,47

\* Desempenho abaixo do esperado para a idade cronológica.

Fonte: a autora.

## Discussão

Este estudo teve como objetivo avaliar o grau de desenvolvimento psicomotor de crianças em situação de risco social de uma escola pública na periferia de Porto Alegre (RS), utilizando como instrumento de avaliação a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) de Rosa Neto (2002). Os resultados obtidos indicam que os alunos avaliados apresentaram, em sua maioria, desenvolvimento motor normal. No momento em que as variáveis que compõem a EDM foram analisadas separadamente, observou-se que os alunos apresentaram desempenho motor acima do esperado em relação à motricidade fina, motricidade global e equilíbrio, porém, em relação ao esquema corporal e organização espacial as crianças apresentaram desempenho motor abaixo do esperado para a idade. Os resultados também indicam que 52,5% das crianças avaliadas apresentaram lateralidade cruzada ou indefinida.

De acordo com Oliveira (2001), a motricidade global é o resultado de ações de um grupo de músculos trabalhando em conjunto.

Ela depende do controle motor e do equilíbrio postural, estando este subordinado a várias sensações e ao controle do cerebelo. A criança, através de suas experiências com o meio, busca seu eixo corporal, centro gravitacional, levando-a ao melhor ponto de equilíbrio. A motricidade global é constituída através das brincadeiras, gestos, atitudes, deslocamentos que a criança realiza, bem como a relação desses fatores com o meio em que está vivendo. Em relação ao equilíbrio, Fonseca (1998) refere que a equilibração é um dos fatores básicos da organização psicomotora, pois envolve muitos ajustamentos na postura, que é pré-requisito para qualquer resposta motora. Le Boulch (1992) ressalta que a conscientização das relações de equilibração representa uma condição fundamental ao enriquecimento da imagem corporal e às possibilidades de acesso a um bom ajustamento postural com representação mental para o aprendizado escolar. Rosa Neto (2002) salienta que o equilíbrio trata-se do principal segmento da motricidade humana e dificuldades neste aspecto geram movimentos lentos, com grande consumo de energia, sendo que tal gasto energético poderia ser

canalizado para outros trabalhos neuromusculares. O bom desempenho, observado neste estudo, para o componente equilíbrio está em conformidade com os resultados encontrados por Gallahue e Ozmun (2001), de que por volta dos sete anos de idade as crianças já são capazes de manter o equilíbrio mesmo com os olhos fechados, melhorando a capacidade de equilibrar-se com o aumento da idade. Estudos como o de Crippa e Liamara (2003) ao verificar o perfil motor de escolares com idade entre 5 e 6 anos, através da Escala de Desenvolvimento Motor, também encontraram bom desempenho nas variáveis equilíbrio, coordenação motora geral e fina em escolares, corroborando nossos achados. Outro estudo que obteve resultados semelhantes é o de Fonseca, Beltrame e Tkac (2008), que avaliou 34 escolares, com idade entre 6 e 9 anos que obtiveram um bom desempenho nas habilidades anteriormente citadas.

Acredita-se que o bom desempenho nos parâmetros psicomotores, motricidade global e equilíbrio, apresentado pelas crianças avaliadas neste estudo, pode estar relacionado ao tipo de atividade que elas praticam no período extraescolar, possivelmente dedicado a brincadeiras que exploram movimentos globais e desafiam o equilíbrio, como jogos com bolas, “pega-pega”, “esconde-esconde”, subir em árvores, dentre outras. Uma vez que essas crianças não têm acesso a computadores e outros brinquedos, além do próprio corpo, em função da situação de pobreza em que vivem, possivelmente sejam impelidas a divertir-se com atividades que proporcionam experiências motoras que podem estimular a aquisição de habilidades de equilíbrio e de motricidade mais globais.

Em relação à motricidade fina, sabe-se que um dos enfoques do trabalho pedagógico com crianças em idade de alfabetização é o desenvolvimento desta habilidade através de atividades como recortar, pintar, colar,

desenhar, escrever, etc. Rosa Neto (2002) refere que estas atividades escolares, nas quais os alunos necessitam coordenar os componentes objeto-olho-mão, são imprescindíveis no processo de aquisição da motricidade fina. As crianças avaliadas neste estudo foram estimuladas a executar atividades deste tipo em sala de aula, o que pode ter contribuído para o bom desempenho que obtiveram na avaliação deste parâmetro psicomotor.

Ao analisarmos as variáveis que compõem a EDM, observa-se que, em relação ao esquema corporal, 52,5% das crianças apresentaram desempenho abaixo do esperado para sua idade cronológica e na classificação da EDM se encontram com um perfil motor considerado inferior para a sua idade nessa habilidade. Os estudos como o de Rosa Neto e Poeta (2004) também encontraram os mesmos resultados no que se refere ao baixo desempenho no esquema corporal. Adotando a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), avaliaram 51 crianças entre 4 e 12 anos com dificuldade de aprendizagem encaminhadas ao programa de psicomotricidade da UDESC, e o grupo foi classificado como inferior ao esperado para o esquema corporal. Rosa Neto e Poeta (2005) encontrou a mesma classificação no estudo com 52 alunos que tinham diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e eram de ambos os gêneros, com idade entre 6 e 10 anos, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que, em ambos os estudos, grande parte dos estudantes era proveniente de famílias com alterações psicossociais, sugerindo correlação entre esses fatores. A pesquisa de Costa (2000) vai ao encontro destes achados, em que foram avaliadas 105 crianças na faixa etária entre 5 e 14 anos, com queixa de dificuldade de aprendizagem; como resultado obteve-se uma classificação do esquema corporal inferior ao esperado. Conforme Oliveira (1992),

as dificuldades no esquema corporal podem levar as crianças a apresentarem problemas na coordenação dos movimentos e lentidão na realização de gestos harmoniosos simples entre eles: abotoar uma roupa, jogar bola, andar de bicicleta, entre outras atividades, pela falta de domínio do corpo em ação. Segundo a autora, as perturbações no esquema corporal podem levar a uma impossibilidade de apropriação dos esquemas dinâmicos que correspondem ao hábito visuomotor e também intervêm na leitura e escrita. Na escrita, a criança pode não dispor bem as palavras e não obedecer aos limites da folha, não conseguir trabalhar com vírgulas, pontos, nem armar corretamente contas e assim apresentar dificuldades na aprendizagem.

A análise psicomotora deste estudo indicou que 70% das crianças avaliadas possuem a idade motora, no que diz respeito à habilidade de estruturação espacial, classificada como inferior para sua idade cronológica. Esse resultado corrobora os achados de Rosa Neto e Poeta (2004) sobre o desenvolvimento motor de crianças com indicadores de dificuldades de aprendizagem. Os autores revelaram que um número significativo de educandos com dificuldades na aprendizagem escolar apresentou importante atraso no desenvolvimento motor no que se refere à organização espacial e esquema corporal. (ROSA NETO; POETA, 2005). Ferreira (2007) ao avaliar 52 escolares da rede pública de São Jose/SC, na faixa de 6 a 11 anos, com dificuldade de aprendizagem, encontrou maior déficit nas habilidades de organização espacial e de organização temporal. Le Boulch (1987) salienta que problemas de falta de estruturação espacial geram desinteresse pelas matérias escolares e falta de motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo fundamental a percepção e a representação mental do espaço quando se lê e se escreve. A representação mental é retratada pela imagem do corpo

orientando desempenho importante no ingresso ao universo projetivo e euclidiano, no qual se desenvolve o ato gráfico. No processo de organização espacial, é fundamental que o indivíduo tenha domínio dos movimentos e consciência de cada segmento corporal, para ser capaz de realizar um trabalho sensorial mais elaborado, bem como fazer a associação dos componentes corporais aos diversos objetos da vida cotidiana, além de possuir um conhecimento mais analítico do espaço e dos gestos, isto é, das diferentes posições que fazemos cada parte do corpo adotar. (MEUR; SATAES, 1989). As células que são envolvidas na organização espacial são as células place, e evidências indicam que o hipocampo é o responsável pela organização da memória espacial, apresentando uma rede neural bastante flexível para resolver novos problemas, mais especificamente, o giro denteado está envolvido nas novas detecções espaciais e visuais. (DIBA; BUZSÁKI, 2007).

Assim, na criança, a organização espacial se desenvolve perante o conhecimento que ela tem do seu corpo e do lugar que ocupa. A estruturação espacial é uma habilidade que está intimamente ligada à lateralidade, como se observa nos resultados deste estudo, em que 52,5% das crianças apresentaram lateralidade cruzada ou indefnida, ou seja, não há dominância em relação a uma das partes do corpo (direita ou esquerda). O termo lateralidade se refere a “prevalências motoras de um lado do corpo”. Essa lateralização motora coincide com a predominância sensorial do mesmo lado e com as possibilidades simbólicas do hemisfério cerebral oposto. Dessa maneira, é possível aceitar a ideia de que a lateralização não se manifesta somente por meio de aferências sensoriais e sensitivas, e sim por meio da diferenciação funcional de ambas as metades do cérebro. A automatização da lateralização tanto é necessária quanto indispensável, e esse conhecimento deve ser

automatizado o mais cedo possível. Alguns autores afirmam que a lateralidade está relacionada ao conhecimento corporal, o qual é de grande importância nas relações entre o eu e o mundo exterior, e é, segundo Wallon, um elemento indispensável na constituição da personalidade do ser humano. O conhecimento do corpo não depende unicamente do desenvolvimento cognitivo; depende, também, da percepção formada tanto de sensações visuais, táteis, sinestésicas quanto, em parte, da contribuição da linguagem. A lateralização, além de ser uma característica da espécie humana em si, põe em jogo a especialização hemisférica do cérebro e reflete a organização funcional do sistema nervoso central. A conscientização do corpo pressupõe a noção de esquerda e direita, sendo que a lateralidade com mais força, precisão, preferência, velocidade e coordenação participa no processo de maturação psicomotora da criança. A capacidade de a criança ascender à simbolização passa pela dominância cerebral, pois, caso contrário, resulta em distúrbios quer na linguagem falada, quer na linguagem escrita. Além disso, a lateralidade complementa uma função coordenada com a dominante: trata-se de uma direção assegurada por um dos membros ao realizarmos uma série de movimentos ou ao entrar em jogo um conjunto neuromuscular. (PACHER, 2015). Ao analisar-se a lateralidade das crianças com desempenho geral abaixo do esperado na EDM, o número das que não possuem uma definição do lado dominante aumenta, passando a ser de 71,42%. Na pesquisa de Rosa Neto et al. (2010) foram encontrados resultados semelhantes aos nossos, ou seja, aproximadamente 1/3 dos escolares entre 6 a 10 anos apresentaram a lateralidade cruzada, o que, segundo o autor, apoiava a baixa classificação que obtiveram na orientação espacial. Rodrigues (2000), em seu estudo com crianças de 2 a 6 anos de idade, matriculadas na Educação Infantil de

duas escolas em Florianópolis/SC, afirma que a organização espacial é parte integrante da lateralidade e, por isso, um desempenho baixo na estruturação espacial pode estar relacionado à presença de lateralidade cruzada que foi encontrada em sua pesquisa. De acordo com Meur e Sataes (1989), a lateralidade é extremamente relevante para o desenvolvimento infantil por influir diretamente na ideia que a criança tem de si mesma, na formação de seu esquema corporal, estrutura espacial e na percepção da simetria do corpo. Para o autor, o desenvolvimento dessa habilidade contribui para determinar a estruturação espacial, pois, ao perceber o eixo de seu corpo, a criança percebe também seu meio ambiente em relação a esse eixo, os conceitos acima e abaixo e a discriminação de letras e palavras quando deparados com o papel. As dificuldades nesta habilidade podem levar a um desempenho empobrecido quando as crianças se deparam com a alfabetização, já que elas podem apresentar esquecimento ou confusão dos significados dos símbolos que as letras representam, problemas com a direção das letras, dificuldades em reversibilidade e transposição, falta de compreensão das relações espaciais e até falta de controle espacial do próprio corpo, esbarrando ou chocando-se com objetos constantemente. Observa-se, então, que todas as variáveis da EDM se inter-relacionam.

Quanto ao desempenho motor no que diz respeito à organização temporal, é possível verificar que 25% das crianças possuem a idade motora abaixo do esperado para sua idade. Quando analisamos esse desempenho motor relacionado ao gênero masculino e feminino, observa-se que o sexo masculino possui um déficit nesta habilidade. Outros estudos também encontraram alterações na organização temporal. Medina, Rosa e Marques (2006) analisou o desenvolvimento motor em 34 crianças com dificuldade de aprendizagem entre 8 e 10 anos de idade e verificou que



a maior parte da amostra (53%) apresentou idade motora inferior à sua idade cronológica, com maior atraso nos testes de organização temporal, seguido do esquema corporal e organização espacial. O estudo de Rosa Neto (2002) avaliou crianças de 8 a 10 anos de idade praticantes de natação, utilizando o mesmo protocolo adotado no presente estudo, obtendo como resultado do teste de organização temporal um desempenho baixo em relação à idade motora das crianças. De acordo com os autores, na infância o movimento se faz mais interessante, no sentido de ser explorado a fim de que as crianças possam ter um processo de crescimento ativo. A importância da investigação sobre o desenvolvimento da organização espaço-temporal em crianças se dá pelo fato de que a capacidade de discriminação auditiva e rítmica, que diz respeito à localização do som no espaço e às mudanças dos dados temporais, é fundamental para o processo de aprendizagem acadêmica. A noção de organização temporal é estabelecida pela compreensão da sucessão e periodicidade, a partir das mudanças que ocorrem ao longo do tempo. De acordo com Neira (2003), as crianças só lidam com o tempo no presente, porém, à medida que aprendem a ordenar os acontecimentos e a tomar consciência dos intervalos temporais entre eles desenvolvem uma compreensão intuitiva de tempo, baseada na sucessão dos eventos e na duração dos intervalos. Percebemos o transcurso do tempo a partir das mudanças que se produzem durante um período estabelecido e da sua sucessão, que transforma progressivamente o futuro em presente e, depois, em passado. (ROSA NETO, 2002). Como visto anteriormente, as crianças avaliadas no presente estudo também possuem déficits nas tarefas de noção corporal e espacial, e isto pode resultar em atraso no desenvolvimento da organização temporal das crianças, visto que a aquisição de conceitos referentes ao espaço e ao tempo não poderá

ser compreendida sem se fazer referência à evolução do esquema corporal.

O percentual de crianças abaixo da média no desempenho motor em relação ao esquema corporal, à estruturação espacial e à organização temporal pode ser explicado, pois determinados déficits nas funções psicomotoras podem ter etiologia relacionada a fatores sociais e do meio ambiente em que a criança está inserida. A aprendizagem motora depende da associação das características herdadas com experiências vividas, sendo o meio onde vive uma rica fonte de mudanças que influencia o desenvolvimento. Halpern et al. (1996) em seu estudo sobre o desenvolvimento infantil relata características biológicas da população infantil como fatores determinantes dos atrasos cognitivo e motor da criança. Outros estudos revelam que o desenvolvimento e o uso de habilidades integram diversos sistemas e funções do indivíduo em constante interação com o ambiente físico e social. Sameroff (1997) relaciona o desenvolvimento humano com efeitos advindos da família, do meio ambiente e da sociedade. Segundo Coste (1992), para diagnosticar qualquer disfunção psicomotora ou psicossomática, não se deve levar em consideração apenas os sintomas, órgãos e funções corporais, mas toda a personalidade, situação social, ambiente cultural e condições afetivas dos indivíduos. Diante disso, faz sentido dizer que, neste estudo, o nível socioeconômico familiar e o meio em que estão inseridas podem influenciar no desenvolvimento psicomotor das crianças avaliadas. Conforme é possível observar nos resultados apresentados neste estudo, grande parte das famílias não possui renda mensal total acima de R\$ 800,00, e em média de 4 a 5 indivíduos moram na mesma residência e tem suas despesas pagas a partir desta renda. De acordo com Córdova e Orellana (1996), o baixo nível socioeconômico gera um ambiente adverso para o desenvolvimento psicomotor das crianças,

pois a pouca variedade de estímulos que este meio oferece nem sempre é compatível com as necessidades que as crianças apresentam para desenvolver suas capacidades intelectuais, motoras, emocionais e sociais.

Outro fator que pode estar relacionado ao baixo desempenho motor dessas habilidades é o ambiente escolar, que também é muito importante para o desenvolvimento da psicomotricidade, pois é nele que a criança permanece grande parte do seu dia.

As escolas têm o papel transcendente de uma “segunda casa” em que muitas crianças provenientes de lares desfeitos com história de alcoolismo, promiscuidade e doença são capazes de encontrar certa segurança. É dentro da escola que os professores devem nutrir um importante fator de proteção na infância que se baseia no cuidado. Dessa forma, os professores que trabalham com crianças em situação de vulnerabilidade social necessitam de um treinamento especial e estratégias concretas para desenvolver o aprendizado a partir da realidade social do seu aluno. (RICHAUD, 2013).

É na escola que as crianças demonstram e desenvolvem uma significativa parte de suas habilidades motoras. Portanto, torna-se importante que os professores utilizem a educação corporal como uma forma de expressão, aprendizagem e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão participativo, capaz de expressar-se, aprendendo a pensar em termos de movimento. Comumente, observa-se na sala de aula uma “educação bancária” onde, na concepção de Freire e Illich (1975), em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos, e onde os educandos, meras incidências, recebem as informações, sentados, pacientemente, memorizando e repetindo. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem

os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Nanni (1995) diz que o movimento corporal é de vital importância para o desenvolvimento da criança, pois através de suas habilidades psicomotoras ela expande seus conhecimentos. Conforme Marques (1989), nossas escolas permanecem advogando por um ensino “garantido” (sabemos onde vamos chegar), conhecido (já temos experiências de muitos anos na área), determinado e pré-planejado (não haverá surpresas) e esquecem o quão a educação corporal é importante para modificar esse contexto. Assim sendo, o processo de alfabetização está atrelado ao movimento corporal e não é possível falar do corpo apenas em sua dimensão biológica e instrumental, mas a educação deve atrelar-se principalmente à dimensão cultural. Serafin, Peres e Corseuil (2000) também corroboram os resultados do presente estudo e apontam que a educação escolar tem grande influência no comportamento motor de crianças. Em seu estudo, que avaliou 207 crianças de escolas públicas, a área de maior comprometimento motor foi a de organização espacial, e ele sugere que esse baixo escore possa ser decorrente de uma deficiência na educação brasileira. Os estudos de Crippa e Liamara (2003) também corroboram com essa ideia. Utilizando a EDM, avaliou-se o desenvolvimento psicomotor em crianças de 4 e 5 anos e observou-se atraso no desenvolvimento do esquema corporal em relação à idade cronológica destas crianças. Os autores inferiram que o déficit apresentado pode ocorrer devido a restrições de atividades de simetria corporal, expressão corporal e equilíbrio postural.

A avaliação psicomotora visa identificar fatores que estejam causando algum atraso no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, visa contribuir de forma pedagógica e para o desenvolvimento integral da criança, tendo em vista o aspecto mental, psicológico, social, cultural e físico a que ela pertence. As

escolas ainda têm uma característica muito mecanicista instalada na educação e, por isso, muitas vezes, esquece-se da importância de uma avaliação e um enfoque psicomotor. Os professores preocupados com a leitura e a escrita, por vezes, não sabem como resolver as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, quando, na realidade, muitas dessas dificuldades poderiam ser resolvidas na própria escola e até evitadas se houvesse um olhar qualificado e atento dos agentes educacionais para o desenvolvimento psicomotor.

As limitações do presente estudo estão relacionadas com o pequeno número da amostra e com a falta da análise das atividades que esses alunos realizavam extraclasse, pois essa análise poderia também ter influenciado os resultados. Cabe também apontar que análises adicionais, com outras escalas ou testes psicomotores mais específicos para crianças em situação de risco, poderiam ser realizadas.

## Conclusão

Diante dos resultados apresentados, conclui-se que déficits em parâmetros psicomotores, como esquema corporal, organização espacial e temporal e lateralidade cruzada ou indefinida, podem estar relacionados à dificuldade de aprendizagem e baixa taxa de alfabetização apresentadas pelas crianças que se encontram em situação de risco social avaliadas neste estudo. Estes resultados chamam a atenção para o acompanhamento do perfil psicomotor de crianças em idade escolar, que constitui uma atitude preventiva e diagnóstica para os profissionais envolvidos com a aprendizagem, tornando possível um conhecimento mais aprofundado das possibilidades e limitações reais da criança. Além disso, esta avaliação pode contribuir para a formulação de estratégias que envolvam a vivência e exploração corporal de forma a estimular o

desenvolvimento psicomotor e a facilitar o processo de alfabetização. Ressalta-se, ainda, o importante papel do ambiente (social e escolar) e da exploração corporal no desempenho das crianças, considerados essenciais para o desenvolvimento psicomotor e aprendizagem adequados.

## Referências

ANDRACA, Y. et al. Factores de riesgo para el desarrollo psicomotor en lactantes nacidos en óptimas condiciones biológicas. **Revista de Saúde Pública** [online], São Paulo, v. 32, n. 2, p. 138-147, 1998.

AYLWARD, G. P. **Infant and childhood neuropsychology**. New York: Plenum Press, 1997.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Câmara dos Deputados. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 2003. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

CÓRDOVA, L. S.; ORELLANA, M. J. La educación programada como una estrategia para mejorar el desarrollo psicomotor del pré-escolar. **Rev. Horizonte de Enfermería**, Santiago, v. 7, n. 1, p. 52-58, 1996.

COSTA, S.H. **Perfil motor de crianças de 05 a 14 anos com dificuldade na aprendizagem**, 2000. Monografia (Graduação em Educação Física). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

COSTE, J. C. **A psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Guanabara: 1992.

CRIPPA, M.; LIAMARA, R. Avaliação motora de pré-escolares que praticam atividades recreativas. **Revista de Educação**

**Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 2. p. 13-20, 2003.

DIBA, K.; BUZSÁKI, G. Forward and reverse hippocampal place-cell sequences during ripples. **Nature neuroscience** [online], Basingstoke, v. 10, n. 10, p. 1241-1242, out. 2007.

DEFONTAINE, J. **Manuel de reeducation psychomotrice**. Tomes 1-4, Paris: Maloine S/A, 1981.

FERREIRA, J. R. P. **Saúde escolar: aspectos biopsicossociais de crianças com dificuldades de aprendizagem**. Florianópolis, 2007, 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências em Movimento Humano). Centro de Ciências da Saúde e do Esporte -CEFID. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FONSECA, F. R.; BELTRAME T. S.; TKAC, C. M. Relação entre o nível de desenvolvimento motor e variáveis do contexto de desenvolvimento de criança. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 183-194, abr./jun. 2008.

FREIRE P.; ILLICH, I. **Dialogo: análisis crítico de la “desescolarización” y “concientización” en la coyuntura actual del sistema educativo**. Buenos Aires: Busqueda, 1975.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2001.

HALPERN, R.; BARROS, F. C.; HORTA, B. L.; VICTORA, C. G. Desenvolvimento neuropsicomotor aos 12 meses de idade em

uma corte de base populacional no sul do Brasil: diferenciais conforme peso ao nascer e renda familiar. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 73-78, 1996.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

\_\_\_\_\_. **La educación psicomotriz em la escuela primaria**. Buenos Aires: Paidós, 1987.

LIMA, A. S.; BELTRÃO, I.; LOPES, S. M. **Vygotsky e Piaget: um estudo comparativo**. Manaus: Edua, 2001.

MARQUES, I. **Dance in the curriculum: the Brazilian case**, Londres, 1989. Dissertação (Mestrado em Dança - MA in Dance Studies). Laban Centre for Movement and Dance, Londres, 1989.

MEDINA, J.; ROSA, G. K. B.; MARQUES, I. Desenvolvimento da organização temporal de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Educação Física/UEM**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 107-116, 2006.

MEUR, A.; SATAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. São Paulo: Manole, 1989.

NANNI, D. **Dança educação: princípios, métodos e técnicas**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NEIRA, M. G. **Educação Física: desenvolvendo competências**. São Paulo: Phorte, 2003.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita**. Campinas, 1992, 371 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade

de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

PACHER, L. A. G. **Lateralidade e educação física**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Disponível em: < <http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-09>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

RICHAUD, M. C. Contributions to the study and promotion of resilience in socially vulnerable children. **American Psychologist**, Washington, v. 68, n. 8, p. 751-758, nov. 2013.

RODRIGUES, L. R. **Caracterização do desenvolvimento físico, motor e psicossocial de pré-escolares de Florianópolis - SC**. Florianópolis, 2000, 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Centro de Ciências da Saúde e do Esporte - CEFID. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ROSA NETO, F.; LEITE, L.; MELO, R. R. F. O perfil motor de alunos atletas de 08 a 10 anos que praticam regularmente natação. ENCONTRO LATINO AMERICANO PARA ESTUDOS DA CRIANÇA: DESENVOLVIMENTO INFANTIL, 2., 2002, Florianópolis. **Resumos...** Florianópolis: UDESC-CEFID, 2002.

ROSA NETO F.; POETA, L. Intervenção motora em uma criança com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). **Lecturas: educación física y deportes**, Buenos Aires, v. 89, p. 137-150, out. 2005.

ROSANETO, F.; POETA, L. S.; COQUEREL, P. R. S.; SILVA, J. C. Avaliação motora em escolares com problemas na aprendizagem escolar. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v. 13, n. 74, p. 19-24, maio/jun. 2004.

ROSA NETO, F.; SANTOS, A. P. M.; XAVIER, R. F. C.; AMARO, K. N. A importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escala de Desenvolvimento Motor. **Revista brasileira de cineantropometria e desempenho humano**, Florianópolis, v. 12, n. 6, p. 422-427, 2010.

SAMEROFF, A.; SEIFER, R.; BAROCAS, R. Intelligence quotient scores of 4 years old children: social emotional risk factors. **Pediatrics**, United States, v. 79, n. 3, p. 343-350, mar. 1987.

SERAFIN, G.; PERES, L. S.; CORSEUIL, H. X. Lateralidade: conhecimentos básicos e fatores de dominância em escolares de 7 a 10 anos. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 2, n. 1, p. 11-30, 2000.

VILAR, C. E. C. **Dificuldades de aprendizagem e psicomotricidade**: estudo comparativo e correlativo das competências de aprendizagem acadêmicas e de fatores psicomotores de alunos do 2º e 4º ano do ensino básico, com e sem dificuldades na aprendizagem. Lisboa, 2010, 69 f. Dissertação (Mestrado em Reabilitação Psicomotora). Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa (UTL), Lisboa, 2010.

VILLAS, B.; BENIGNA, M. F. Planejamento da avaliação escolar. **Pró-posições**, Campinas, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov. 1998.



# EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA EM ESCOLAS ITINERANTES E DE ASSENTAMENTO VINCULADAS AO MST NO PARANÁ: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA AGROECOLOGIA

## EXPERIENCES OF EDUCATION IN AGROECOLOGY IN ITINERANT SCHOOLS AND MST-RELATED SETTLEMENT IN PARANÁ: THE SOCIAL FUNCTION OF SCHOOL IN THE CONSTRUCTION OF AGROECOLOGY

### EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN EN AGROECOLOGÍA EN ESCUELAS ITINERANTES Y DE ASENTAMIENTO VINCULADAS AL MST EN PARANÁ: LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA AGROECOLOGÍA

Thaile Cristina Lopes Vieira\*

**Resumo:** A pesquisa teve como objetivos analisar experiências de *educação em agroecologia*, em escolas itinerantes e de assentamento vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST/Paraná e compreender qual a função social das escolas vinculadas a ele na construção da agroecologia. Para a realização deste trabalho de investigação, com abordagem qualitativa, utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Apresentamos elementos para entender como se materializa o movimento de incorporação da agroecologia no trabalho educativo da escola, por meio da análise de experiências desenvolvidas em seis escolas vinculadas ao MST no Paraná, que indicam alguns caminhos para a transformação da forma escolar capitalista e sintetizam o desafio assumido pelo MST, ao adotar a agroecologia como base para construção da Reforma Agrária Popular e para a formação da nova geração de camponeses. Uma das questões centrais explicitadas é a relação necessária entre educação e trabalho, que tem na agroecologia um potencial para se materializar e pode contribuir, mesmo que de forma parcial, para a emancipação humana.

**Palavras-chave:** Agroecologia. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Educação. Escola. Emancipação humana.

**Abstract:** The research aimed to analyze experiences of agroecology education in itinerant and settlement schools linked to the Landless Workers Movement - MST / Paraná, as well as to understand what is the social function of the schools linked to it in the construction of agroecology. This research is based on qualitative approach, which is used as methodological procedures the bibliographical research, the documental research and the field research. We present elements to understand how the movement of incorporation of agroecology in the educational work of the school materializes through the analysis of experiences developed in six schools linked to the MST in Paraná. They indicate some ways to the

---

\* Mestre em Educação pela UNICENTRO. Especialista em Educação do Campo. Atua em áreas de supervisão pedagógica, agroecologia e ações com a juventude do campo, no CEAGRO - Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia, em Laranjeiras do Sul/PR. E-mail: thaile.mst@gmail.com



transformation of capitalist school form and synthesize the challenge assumed by the MST in adopting agroecology as the basis for the construction of Popular Agrarian Reform and for the formation of the new generation of peasants. One of the central issues is the necessary relationship between education and work, which has in agroecology a potential to be materialized and might contribute to human emancipation.

**Keywords:** Agroecology. Movement of Landless Rural Workers (MST). Education. School. Human emancipation.

**Resumen:** La pesquisa tuvo como objetivos analizar experiencias de *educación en agroecología*, en escuelas itinerantes y de asentamiento vinculadas al Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra – MST/Paraná y comprender cuál a función social de las escuelas vinculadas a él en la construcción de la agroecología. Para la realización de este trabajo de investigación, con abordaje cualitativo, utilizamos como procedimientos metodológicos la pesquisa bibliográfica, pesquisa documental y pesquisa de campo. Presentamos elementos para entender cómo se materializa el movimiento de incorporación de la agroecología en el trabajo educativo de la escuela, por medio de la análisis de experiencias desarrolladas en seis escuelas vinculadas al MST en Paraná, que indican algunos caminos para la transformación de la forma escolar capitalista y sintetizan el desafío asumido por el MST, al adoptar la agroecología como base para construcción de la Reforma Agraria Popular y para la formación de la nueva generación de campesinos. Una de las cuestiones centrales explicitadas es la relación necesaria entre educación y trabajo, que tiene en la agroecología un potencial para materializarse y puede contribuir, mismo que de forma parcial, para la emancipación humana.

**Palabras claves:** Agroecología. Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST). Educación. Escuela. Emancipación humana.

## Introdução

Esse artigo tem como objetivos analisar experiências de *educação em agroecologia*, em escolas itinerantes e de assentamento vinculadas ao MST/Paraná e compreender qual a função social das escolas vinculadas a ele na construção da agroecologia, por meio da análise de experiências desenvolvidas em seis escolas vinculadas ao MST no Paraná, no âmbito no projeto “*Formação em Agroecologia dos Jovens do Ensino Médio das Escolas Itinerantes do Paraná: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida*”.

Nessa perspectiva, antes de adentrar especificamente na apresentação e análise do desenvolvimento do projeto mencionado, compreendemos que é importante trazer alguns pressupostos e concepções do MST, que indicam caminhos para a transformação da

escola e o lugar na agroecologia no seu projeto educativo. Tais elementos também sintetizam o esforço para inserir a agroecologia como um componente fundamental dos processos educativos nas escolas de acampamentos e assentamentos, o que integra o desafio assumido pelo MST, de adotar a agroecologia como base científica para construção da Reforma Agrária Popular e para a formação da nova geração de camponeses.

Com a preocupação de avançar na elaboração e na materialização desse desafio, o MST tem dedicado esforços e ações a partir da necessidade de discutir e aprofundar a sua formulação sobre como inserir e enraizar a agroecologia no currículo das escolas de educação básica. Os fundamentos que orientam essa construção no MST são o projeto da *Reforma Agrária Popular*, os aportes teórico-práticos da *Agroecologia* e a

*concepção de educação e de escola* assumidos pelo Movimento. (MST, 2018a).

Nessa perspectiva, uma primeira questão a se considerar, ou reafirmar é a concepção de agroecologia do MST, que indica uma nova síntese entre o acúmulo histórico da agroecologia e os processos de lutas e formulações dos movimentos sociais camponeses vinculados à Via Campesina. Essa nova síntese se expressa na categoria *agroecologia camponesa* ou *campesina*, que é compreendida ao mesmo tempo como *ciência*, como *prática social* e como *luta política*. A novidade consiste na incorporação da dimensão da *luta política* à construção da agroecologia, na perspectiva de denúncia das contradições do agronegócio e de afirmação da agroecologia e da Reforma Agrária Popular como pilares do processo de reconstrução ecológica da agricultura. (MST, 2018b).

Uma segunda questão importante a ser delimitada é a *concepção de educação e de escola* assumidos pelo MST, entendendo que a construção do seu projeto pedagógico pela escola, iniciou-se no final da década de 1980, com o debate sobre *o que queremos com as escolas de assentamentos e acampamentos*. Porém, esse debate não iniciou pela escola em si, mas pelos objetivos formativos dos sujeitos para os quais o MST estava criando escolas nas áreas conquistadas. Os objetivos almejados desde então, de formar militantes continuadores da luta pela terra, pela reforma agrária e pela transformação social, capazes de lidar com os desafios da produção, de exercitar e construir novas relações sociais e econômicas, apontaram para além da escola. Porém, o MST tinha e tem o entendimento de que as escolas poderiam contribuir nessa formação, mas que a forma escolar capitalista não daria conta desses objetivos formativos, por isso, começou o debate e a construção da proposta de uma “nova escola”, que pudesse dar conta de sua tarefa específica como escola,

o trabalho com o conhecimento, mas também de objetivos mais amplos. (CALDART, 2015).

## Concepção de educação do MST

A forma do MST conceber a escola e o seu papel na formação fez com que produzisse uma teoria pedagógica – a Pedagogia do Movimento – que tem como matrizes formativas estruturantes da sua concepção de educação: a vida, e decorrente dela o trabalho, a cultura, a luta social, a organização coletiva e a história. No decorrer da trajetória de sua formulação pedagógica, o MST buscou inspiração e diálogo para pensar sua proposta de educação e escola na Pedagogia Socialista soviética e na Pedagogia do Oprimido e Educação Popular de Paulo Freire, experiências históricas da classe trabalhadora de diferentes lugares e épocas, comprometidas com a luta pela transformação social e que tentaram construir a nova escola, deixando como legado, além do acúmulo teórico, uma série de reflexões e aprendizados. Além disso, uma terceira fonte utilizada para essa construção foi o próprio Movimento, entendido como um grande educador coletivo, que pela sua dinâmica de funcionamento, estrutura organizativa e lutas é também uma experiência educativa. (MST, 2005; CALDART, 2015).

Dialogando com as suas referências teóricas, no decorrer de seus 34 anos de existência e luta, o MST elaborou também princípios pedagógicos e filosóficos que norteiam sua concepção de educação e de conhecimento, a saber: educação para a transformação social; educação para as várias dimensões do ser humano; educação com/para os valores humanistas e socialistas; educação como um processo permanente de formação e transformação humana; relação teoria e prática; a realidade e a pesquisa como base da produção do conhecimento e os tempos educativos; organização dos tempos educativos através de ciclos

de formação humana; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; educação para o trabalho e a cooperação; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, econômicos e culturais; gestão democrática; auto-organização dos educandos e formação permanente dos educadores. (MST, 2005).

Tais princípios, para além de fundamentar a prática educativa da escola, são norteadores da concepção de educação do MST, ancorada nos seguintes pressupostos: a educação entendida como processo de intencionalização da formação humana e uma concepção de conhecimento materialista histórica dialética, que tem o trabalho como atividade humana criadora e como princípio educativo na construção do ser humano como ser social e histórico. (MST, 2005, 2013).

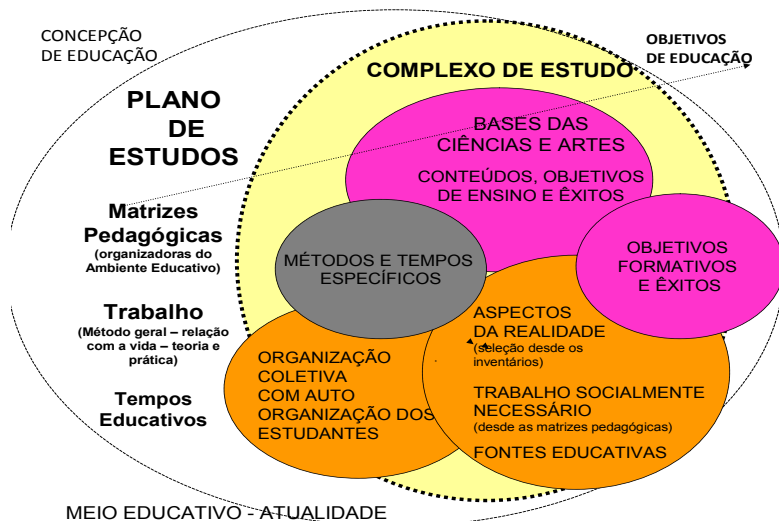
Nessa perspectiva, não podemos confundir educação com escola, “se o que está em questão é a formação humana e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então, a escola, enquanto um dos lugares desta formação não pode estar desvinculada delas” (CALDART, 2004, p. 320), pois a formação humana acontece também fora da escola.

Os princípios pedagógicos e as concepções de educação e de conhecimento do MST indicam a centralidade e a necessidade do vínculo orgânico entre educação e trabalho. No entanto, para dar conta dos objetivos formativos a partir dessa dimensão central foi necessário incorporar novos elementos à proposta curricular: os Complexos de Estudo.

Nosso objetivo aqui não é aprofundar análises sobre a proposta em si, mas trazer alguns dos seus elementos estruturantes, considerando que o MST indicou que houve uma mudança de patamar no trabalho com a agroecologia nas escolas vinculadas ao MST no Paraná, a partir de 2013, com o processo de incorporação dos Complexos de Estudo.

A proposta dos Complexos articula três dimensões fundamentais na apreensão do conhecimento: o trabalho, a atualidade e a auto-organização. Os Complexos de Estudo se materializam por meio da unidade entre o trabalho material como método geral, as bases das ciências, das artes e da filosofia (conteúdos de ensino), processos de auto-organização dos estudantes, métodos específicos das disciplinas envolvidas, que utilizam as fontes educativas do meio onde o estudante vive e a escola está inserida. (MST, 2013).

Figura 1: Elementos da Proposta Curricular dos Complexos de Estudo.



Fonte: MST, 2013.

O trabalho, enquanto categoria e método de ensino nos Complexos de Estudo se constrói na necessidade material da existência humana em sua relação com a natureza e pela sua dimensão educativa, com intencionalidade pedagógica. Nessa perspectiva, o trabalho é pensado em uma dimensão social e necessária ao desenvolvimento das comunidades nas quais as escolas estão inseridas, na forma de *trabalho socialmente necessário*.

Enquanto atividade criadora do ser humano, que reorganiza a vida para sobreviver e se desenvolver, o trabalho garante o vínculo entre a vida e a capacidade de auto-organização. É o trabalho que garante a vinculação do desenvolvimento dos estudantes com a vida, com as contradições e com as lutas sociais.

O trabalho é o processo que estabelece a relação metabólica entre o ser humano e a natureza. Ao agir sobre a natureza externa e modificá-la por meio do trabalho, o ser humano modifica sua própria natureza. As relações capitalistas de produção provocaram uma *falha metabólica* irreparável, que coloca a exigência de uma restauração sistemática no metabolismo entre natureza e sociedade por meio do trabalho humano. (MARX, 2013).

O MST tem o trabalho como a categoria central de sua proposta pedagógica, fundamentada na articulação entre trabalho, auto-organização e ensino na organização do conteúdo e da forma escolar. Considera o trabalho como um dos pilares para romper com a forma hegemônica da escola capitalista e construir uma nova forma de escola, que seja coerente com as várias dimensões das matrizes formativas do ser humano. Reconhecemos aqui o potencial educativo do trabalho, como o fio condutor da educação como processo de intencionalização da formação humana, pois é por meio dele que o ser humano aprende e se desenvolve também e principalmente nas relações estabelecidas com o meio social no

qual está inserido e é também por meio do trabalho que é possível construir novas relações sociais e de produção.

Nesse sentido, exercitar processos de auto-organização, enquanto um princípio pedagógico, por meio de formas de trabalho socialmente necessário à escola e ao seu entorno é uma tarefa que não diz respeito apenas à escola. É preciso planejar e desenvolver com os estudantes situações que podem e devem ser realizadas dentro e fora da escola, tendo em vista que o que o MST pretende construir com isso, os objetivos formativos que exigem espaços e processos em que os estudantes exercitem formas de trabalho e de auto-organização no próprio Movimento, e a escola pode ajudar nisso. (VIEIRA, 2016).

Ressaltamos que a principal diferença da proposta por Complexos em relação às demais propostas curriculares diz respeito à preocupação central com a formação humana omnilateral, pois tem como principal objetivo a formação de lutadores e construtores da Reforma Agrária Popular na luta para a transformação social. Para atender tal objetivo, o MST entende que é necessário transformar o conteúdo e a forma da escola. Considerando o contexto histórico que vivenciamos, do ponto de vista tático, o MST entende que é necessário manter e fortalecer a construção de iniciativas e movimentos contra-hegemônicos no contexto escolar, sem perder de vista seus objetivos estratégicos mais amplos.

Nessa perspectiva, a incorporação dos Complexos de Estudo potencializou as possibilidades de trabalho pedagógico com a agroecologia, evidenciando que a luta pela transformação da forma escolar está em sintonia com a luta pela transformação social e pela construção de um novo projeto de campo, no qual a agroecologia é um pilar fundamental.

A partir dos desafios formativos da atualidade da luta pela terra e pela Reforma

Agrária Popular, considerando a correlação da luta de classes no campo e a disputa de projetos antagônicos de agricultura, o MST aponta para uma necessária relação entre educação e agroecologia, uma relação que possibilite aos estudantes das escolas do campo a apropriação da teoria e da prática da agricultura de base agroecológica. (CALDART, 2015; MST, 2017a).

Consideramos importante trazer esses elementos de concepções e fundamentos, que situam nosso objeto de pesquisa no contexto da luta do MST, que demonstram sua preocupação em construir uma proposta de “educação em agroecologia” para as escolas de educação básica que dialogue com seus objetivos formativos e que oriente o estudo e a prática da agroecologia nas escolas, numa perspectiva de totalidade.

A partir disso, apresentamos na sequência, o contexto e o relato das experiências de trabalho com agroecologia realizadas em seis escolas vinculadas ao MST no Paraná, para compreender como está se materializando no chão da escola a relação educação e agroecologia e em seguida apontar elementos de análise que permitam compreender qual a função social das escolas do campo vinculadas ao MST na construção da agroecologia. Salientamos que essa é uma das experiências realizadas, mas não a única.

### **Projeto Formação em Agroecologia dos Jovens do Ensino Médio das Escolas Itinerantes do Paraná: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida**

O Paraná possui nas áreas de reforma agrária doze escolas itinerantes, vinte e cinco colégios estaduais (anos finais do ensino fundamental e ensino médio), cento e vinte

escolas municipais e três centros de formação em agroecologia. Porém, o MST tem maior incidência nas escolas itinerantes de acampamentos. Até o ano de 2012 a inserção da agroecologia nas escolas se dava principalmente por meio de projetos esporádicos e projetos complementares realizados em contra turno. Não havia ainda uma compreensão aprofundada dentro das escolas, sobre a importância do trabalho com a agroecologia como um componente fundamental e estratégico da proposta educativa do MST. (MST, 2017b).

As principais práticas realizadas eram as hortas, com poucos estudos realizados e de forma aleatória, detendo-se ao âmbito da prática e subsidiada por alguns projetos. A partir de 2013, de forma articulada à proposta dos *Complexos de Estudo*, a agroecologia passou a ocupar outro patamar nas escolas, aparecendo principalmente a partir das *porções da realidade*, ainda de forma aleatória, contudo, aprofundou-se a importância de trabalhar esse tema no *Plano de Estudos*<sup>1</sup> das escolas e passou a ocupar um lugar central na formação continuada dos educadores e educadoras das escolas itinerantes e de algumas escolas de assentamento. (MST, 2017b).

De acordo com Leite & Sapelli (2017), as preocupações com a produção agroecológica e o trabalho socialmente necessário demonstram um potencial educativo relacionado a um entendimento claro sobre a relação entre o trabalho socialmente necessário e a agroecologia, que tem feito parte da construção da proposta de educação do MST. Essas

<sup>1</sup> Por plano de estudos deve-se entender o conjunto de decisões que fornece aos educadores elementos para definir a amplitude e profundidade dos conteúdos a serem ensinados, os objetivos tanto de caráter formativo como de ensino, as expectativas de desenvolvimento, as indicações das relações que tais conteúdos e objetivos têm com a vida cotidiana dos estudantes, bem como orientações metodológicas gerais que conduzam a uma organização da escola e do ensino com significado para os estudantes do campo. (MST, 2013, p. 3).



preocupações foram adentrando as escolas vinculadas ao Movimento, principalmente a partir do entendimento sobre a necessidade de um ensino que tenha como ponto de partida a realidade e a vida e que se vincule ao trabalho e à luta social, em relação aos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade.

A partir de 2013, o processo de implementação da proposta curricular dos Complexos de Estudo produziu uma série de mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico de um conjunto de escolas vinculadas ao MST no Paraná, potencializando principalmente os processos de planejamento coletivo a partir da realidade do entorno das escolas, a auto-organização dos estudantes, a relação entre trabalho e conteúdo escolar e os processos de formação continuada de educadores. Como resultado desse processo, há um movimento que evidencia nas escolas, práticas ou ensaios de formas de trabalho socialmente necessário vinculadas à agroecologia, que articulam a dimensão do estudo, do trabalho social e da auto-organização dos estudantes. A construção do vínculo entre educação e agroecologia nas escolas remete a objetivos formativos que estão em sintonia com os fundamentos do programa de Reforma Agrária Popular do MST, para o enfrentamento ao modelo do agronegócio e construção de outro projeto de campo. A partir desse entendimento, o MST identificou que era necessário avançar na formação da consciência agroecológica, o que coloca a exigência de acesso a um conjunto de conhecimentos de diferentes ciências e a superação da separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, que foram cindidos pelo capital com o processo da divisão social do trabalho. (LEITE; SAPELLI, 2017).

De acordo com os autores, essas preocupações, somadas ao potencial pedagógico e educativo das práticas introdutórias à agroecologia que estavam sendo desenvolvidas

nas escolas, motivaram o MST a buscar uma parceria junto à Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – Unicentro, para implementar um *projeto de formação em agroecologia*, o que possibilitou a aprovação do Projeto *Formação em Agroecologia dos Jovens do Ensino Médio das Escolas Itinerantes do Paraná: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida*, sob a coordenação do LAEC – Unicentro.

O projeto envolveu 17 escolas de acampamentos e assentamentos vinculados ao MST no Paraná, porém a implementação de experiências em agroecologia aconteceu em seis escolas, a saber: Colégio Estadual do Campo 1º de Setembro, localizado no Assentamento Egídio Brunetto, em Rio Branco do Ivaí; Escola Itinerante Caminhos do Saber, Acampamento Maila Sabrina, em Ortigueira; Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, Acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu, em Porecatu; Escola itinerante Herdeiros do Saber, Acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio, em Rio Bonito do Iguaçu; Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, Assentamento Valmir Motta de Oliveira, em Cascavel; Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira, Pré-Assentamento Companheiro Keno, em Jacarezinho. (SAPELLI, 2017a; LEITE; SAPELLI, 2017).

Uma característica importante é o perfil das escolas atendidas pelo projeto. Todas as escolas envolvidas no projeto são da rede estadual de ensino, tendo como mantenedor o governo do Paraná. Uma das características desse vínculo formal é a forma de contratação dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a inserção desses profissionais nas escolas se dá via regime do Processo Seletivo Simplificado – PSS, uma forma de contratação temporária (anual). A contratação dos



professores dos anos iniciais e da coordenação da escola acontece por meio de um *convênio* entre o governo do Paraná e a Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná – ACAP, uma entidade jurídica de direito privado vinculada ao MST.

De acordo com Leite e Sapelli (2017), esse convênio garante o amparo legal que dá sustentação à proposta pedagógica e é por meio dele que, desde 2003, o MST vivencia no Paraná a experiência de educação formal da Escola Itinerante nos acampamentos. E foi justamente a materialidade das Escolas Itinerantes e o avanço da teoria pedagógica que colocou para o MST a exigência de novos elementos para avançar na transformação do conteúdo e da forma escolar, o que resultou na construção da proposta dos Complexos de Estudo.

Compreendemos também que é importante mencionar que apesar de todas as escolas participantes do projeto serem vinculadas ao MST, tem um elemento diferencial entre elas, há um grupo composto por Escolas Itinerantes de acampamentos e outro grupo que são escolas de assentamentos. Esse diferencial carrega a especificidade da Escola Itinerante, por estar vinculada a processos e a conflitos de luta pela terra, na condição de ocupações que se organizam na forma de acampamento e, portanto, correm o risco de “despejos” (reintegração de posse judicial realizada na maioria das vezes pela polícia, que expulsa as famílias das áreas ocupadas). Então, essa escola é marcada pela condição da itinerância justamente porque deve acompanhar as famílias acampadas, para garantir o direito do acesso à educação e à escolarização. Devido a essa condição entende-se que o MST tem maior controle no processo de organização da escola e do acampamento, sendo a materialidade da Escola Itinerante um pouco diferente das escolas de assentamentos, em termos de hegemonia e controle do território sob direcionamento do Movimento.

De 2003 até 2017, segundo Sapelli (2017b, p. 47), “[...] foram criadas vinte e quatro escolas itinerantes, destas, sete passaram a funcionar em assentamentos/pré-assentamentos, cinco cessaram suas atividades e doze continuam como escolas de acampamento.”

Ainda segundo a autora, entre 2010 e 2013 houve um decréscimo em relação ao número de escolas itinerantes, relacionado à diminuição do número de famílias acampadas no Paraná, porém, em 2017 o número de escolas passou a crescer novamente, passando a ser doze, especialmente devido à retomada de grandes ocupações de terra com a criação de novos acampamentos entre o período de 2014 e 2015.

Dentre os aspectos que merecem destaque, está o perfil das comunidades das quais as escolas que fizeram parte do projeto estão inseridas, acampamentos e assentamentos marcados pela pobreza, pela falta de políticas públicas e pela presença ambígua de pequenos agricultores Sem Terra, ligados tanto à produção de alimentos quanto à produção de commodities, porém sob a hegemonia do modelo do agronegócio, mesmo nos acampamentos. A presença da escola acaba sendo uma referência mobilizadora da própria comunidade, como espaços de reunião, de debate e motivação coletiva dos problemas que atingem a comunidade como um todo. Nessas comunidades, principalmente nos acampamentos, dado o vínculo mais efetivo com processo de luta e enfrentamento do MST, o debate político marcado pela disputa de modelos de agricultura (agronegócio X agricultura camponesa de base agroecológica) é presente, embora também nos assentamentos, mas em menor intensidade. Como as escolas tornam-se “centros” de referência das comunidades camponesas, o MST entende que podem e devem oportunizar este debate, desde a fase inicial da escolarização.

Nessa perspectiva, em relação ao projeto *Formação em Agroecologia dos Jovens do Ensino Médio das Escolas Itinerantes do Paraná: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida*, Leite e Sapelli (2017, p. 67) apontam que “[...] a realização de práticas agroecológicas suscitaria, nas comunidades, debates importantes e a explicitação de algumas contradições presentes na forma de produção, bem como representavam possibilidades de trabalho pedagógico.”

As principais atividades realizadas foram: a criação de seis Grupos de Estudo, Pesquisa e Experimentação Jovem – GEPEJOVEM nas escolas envolvidas, para realizar estudos no local; a realização de três encontros de formação<sup>2</sup> continuada com educadores, estudantes e pessoas das comunidades (maio e setembro de 2016 e abril de 2017); realização de visitas técnicas dos estudantes a locais onde são implementadas experiências de agroecologia; ida de técnicos aos acampamentos para acompanhar o desenvolvimento e orientarem a realização de práticas agroecológicas; intervenção em campos experimentais de agroecologia nos acampamentos e assentamentos; além da sistematização das experiências e conhecimentos produzidos com o projeto na forma de caderno. (SAPELLI, 2017a; LEITE; SAPELLI, 2017).

<sup>2</sup> Nestes encontros, além dos momentos de estudo sobre diferentes dimensões da agroecologia, envolvendo desde práticas de produção agroecológicas, aspectos das relações humanas e de gênero até questões pedagógicas do currículo escolar, também ocorreram momentos de socialização e apresentação dos resultados das atividades realizadas nas escolas e comunidades, visitas técnicas, oficinas, trocas de experiências, momentos de elaboração de planejamentos para articular a agroecologia aos conteúdos escolares. Participaram destes encontros, além de estudantes, professores e pessoas das comunidades, docentes de várias universidades públicas, integrantes do MST e da Rede Ecológica de Agroecologia. (SAPELLI, 2017a; LEITE; SAPELLI, 2017).

## **Práticas agroecológicas desenvolvidas nas escolas participantes do projeto**

As experiências de agroecologia desenvolvidas pela Escola Itinerante Caminhos do Saber, no Acampamento Maila Sabrina, em Ortigueira, Paraná no âmbito do projeto foram a construção de uma horta mandala, de uma agrofloresta e a recuperação e proteção de duas nascentes. Estas foram definidas a partir do mapeamento de necessidades e demandas da comunidade, em decorrência da materialidade da produção existente no acampamento, devido ao uso de práticas convencionais que levavam à destruição do solo, à contaminação das nascentes, o uso de agrotóxicos. Essa materialidade provocou inquietações didático-pedagógicas que suscitaram a escola a definir por aquelas práticas agroecológicas. (LEITE; SAPELLI, 2017).

A prática da recuperação e proteção de nascentes envolveu estudantes e pessoas da comunidade, motivando processos de auto-organização para além dos núcleos setoriais. Essa ação partiu de uma abordagem interdisciplinar entre as disciplinas de química e biologia, com os estudantes do Ensino Médio, a partir da identificação de graves problemas de falta de cuidado com as nascentes de água do acampamento. Adquiriu um valor social na medida em que partiu de uma necessidade que não nasceu na escola, mas da materialidade da comunidade e foi apropriada pela escola como um potencial formativo que extrapolou o interior da própria escola, possibilitando a articulação entre o estudo, que envolveu conteúdos escolares das disciplinas de química e biologia e uma forma de trabalho socialmente necessário, por meio do vínculo entre o trabalho intelectual e manual, pois após o estudo dos conteúdos, os estudantes, com o envolvimento de pessoas da comunidade realizaram a construção das proteções de fonte, com barreira e canalização da água, além

da reconstituição da mata ciliar. No entanto, apesar da experiência possibilitar o vínculo entre uma forma de trabalho socialmente necessário e ensino, ficou restrita a um pequeno grupo de educadores, estudantes e pessoas da comunidade, também não potencializou suficientemente práticas de planejamento coletivo e auto-organização dos estudantes. (LEITE; SAPELLI, 2017).

A horta mandala foi construída com a participação de estudantes, educadores de horticultura realizada no acampamento. O grupo que constituiu o coletivo do projeto e foi responsável por elaborar e implementar a proposta, identificou que não tinha domínio teórico e prático dos processos e do objeto que queriam construir, que careciam, portanto, de estudos mais aprofundados sobre o que era e como construir uma horta mandala e sobre a agroecologia. (SAPELLI, 2017).

As experiências de agroecologia desenvolvidas pela escola Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, no município de Porecatu, Paraná, no âmbito do projeto foram a construção de uma horta mandala, que posteriormente foi ampliada para um sistema agroflorestal e a proteção de fontes d'água.

Segundo uma pessoa que era integrante da coordenação da escola<sup>3</sup> no período em que foi realizado o projeto, já acontecia trabalhos com ou sobre a agroecologia na escola desde antes do projeto, nas discussões em sala de aula, em algumas práticas e nas tentativas de horta da escola. Segundo ela, o tema da agroecologia permeava a área das Ciências da Natureza e a última atividade de maior proporção antes da chegada do projeto foi no ano anterior (2014) com os estudantes do Ensino Médio, que estavam desenvolvendo um projeto de proteção de uma nascente, que teve continuidade com a vinda do projeto.

A horta mandala foi construída ao lado da escola, com pouco envolvimento dos estudantes e professores. Realizaram práticas de adubação verde e adubação com matéria orgânica, além de pousio, para tentar reestruturar o solo. Inicialmente a horta foi utilizada para o cultivo de plantas medicinais e condimentares, porém definiram por ampliar o espaço para a produção de alimentos, depois que conseguiram construir o filtro para garantir a irrigação. Iniciaram a construção de um sistema agroflorestal, com uma produção diversificada também de hortaliças, plantas ornamentais e frutíferas, para criar também uma barreira nos arredores, devido à utilização de agrotóxicos na produção, perto do local da escola. (SAPELLI, 2017).

Para a realização da proteção de fontes a escola enfrentou resistência da comunidade, que ficou com receio de perder o uso da nascente se ela fosse protegida. Porém, aos poucos o grupo envolvido no projeto fez com que a comunidade compreendesse os benefícios na qualidade da água para as famílias. Foram realizadas as seguintes atividades: a limpeza e a construção de cerca para isolamento da área e para impedir a circulação de animais; o plantio de mudas de árvores nativas para reestruturação da mata ciliar e também a drenagem em duas fontes. (SAPELLI, 2017).

As experiências motivadas pelo projeto ficaram restritas a um pequeno grupo de estudantes, educadores e pessoas da comunidade, em termos de participação real no processo. Porém, a dificuldade na relação com a comunidade fez a escola se movimentar no sentido de ampliar o diálogo e fazer um processo de convencimento das famílias, em relação à importância do trabalho com a agroecologia.

A prática de agroecologia desenvolvida pela Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira, município de Jacarezinho, Paraná foi a construção de uma horta floresta. A

<sup>3</sup>Questionário aplicado em 14/05/2018.

escola compôs um grupo de pesquisa e experimentação em agroecologia, que iniciou as atividades com processos de estudo. A área escolhida foi a antiga horta escolar, em função da necessidade de reestruturação do solo que era muito arenoso e desgastado devido à intensa exploração pelo cultivo de cana-de-açúcar que era realizado na fazenda. Como o solo estava muito degradado, o grupo identificou que era necessário produzir biomassa para proporcionar uma estabilidade mínima ao sistema, otimizar a produção de matéria orgânica e manutenção da umidade para reestruturar o solo e recompor a diversidade biológica que foi perdida. Os passos utilizados para organizar a horta floresta foram: coleta de esterco de curral e folhas da mata para a produção de compostagem, produção de mudas de hortaliça, coleta e plantio de mudas de bananeira, preparo das linhas e canteiros de plantio, preparo de substrato, plantio de adubação verde, aplicação da compostagem, produção de mudas de plantas nativas por meio da técnica da alporquia, plantio de mudas produzidas e coletadas na comunidade, roçadas e podas. (SAPELLI, 2017).

No decorrer do projeto houve alguns limites, como o ataque de formigas na horta, o que motivou a realização de pesquisa envolvendo todas as turmas, junto às famílias do acampamento sobre possíveis práticas de controle. Também houve a limitação de tempo e disponibilidade de permanência para o desenvolvimento das atividades no local da horta, devido às pessoas envolvidas ir morar em locais distantes, o que dificultou o manejo, principalmente no período das férias escolares. Outro limite foi a pouca participação dos professores e da própria comunidade nas atividades, sobrecarregando o grupo responsável pelo projeto. (SAPELLI, 2017).

Apesar de todos os limites indicados em relação à experiência desenvolvida, identificamos como um grande potencial o papel

que a escola exerceu nesta comunidade, no sentido de possibilitar às famílias o contato com a agroecologia, num local em que praticamente não existiam iniciativas neste sentido. Isso já é um passo considerável, em relação à função social da escola, pois pela mediação da mesma, as práticas desenvolvidas com o projeto se tornaram motivadores para algumas famílias aderir a formas de manejo de base agroecológica.

A experiência de agroecologia desenvolvida no âmbito do projeto pelo Colégio Estadual do Campo 1º de Setembro, Assentamento Egídio Brunetto, em Rio Branco do Ivaí, Paraná, foi a construção de uma horta mandala. A escola optou por este modelo de horta porque o mesmo economiza água, aproveita melhor o espaço e permite o trabalho com uma diversidade de plantas, prevendo inclusive a inclusão de animais e a construção de um reservatório de água, porém optaram por incluir ao centro da horta um viveiro de mudas, com o objetivo de produzir mudas para o plantio na horta e para doar para a comunidade. Inicialmente constituíram na escola um coletivo de monitores responsável pelo projeto, envolvendo sete estudantes e três educadores. (SAPELLI, 2017).

Houve a realização de momentos semanais de estudo e de produção na horta, planejados coletivamente e divididos entre leituras e práticas. Indicam que sentiram a necessidade de estudos mais aprofundados para fundamentar as práticas agroecológicas que pretendiam desenvolver e destacam alguns dos temas que estudaram: a importância do Sol, água e nutrientes na produção de alimentos; indicadores biológicos; produção de adubos orgânicos; controle biológico; biofertilizantes e caldas; compostagem; germinação das sementes; técnica de alporquia para produzir mudas. Realizaram mutirões para garantir o manejo da horta, com práticas de recuperação de solo por meio de adubação

verde, utilização de esterco, consórcios de plantas, controle de insetos com a utilização de caldas, dentre outras. (SAPELLI, 2017).

A experiência desenvolvida no âmbito do projeto, pelo Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, Assentamento Valmir Motta de Oliveira, Cascavel, Paraná foi a construção de uma agrofloresta, para ser o espaço de exercício de práticas agroecológicas, numa área coletiva nas proximidades da escola. O trabalho foi realizado por estudantes, professores da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares e Colégio Estadual do Campo Aprendendo Com a Terra e Com a Vida e pessoas da comunidade. (SAPELLI, 2017).

A opção pela agrofloresta foi justificada pelo potencial para a produção de alimentos saudáveis para complementar a merenda escolar com hortaliças, tubérculos e frutos, pois os alimentos vindos do governo do estado e do município eram em sua maioria, produtos industrializados, enlatados e contaminados com agrotóxicos. Além de contribuir com a preservação do solo, aumento na diversidade de plantas e manutenção da biodiversidade existente. (SAPELLI, 2017).

As experiências desenvolvidas no âmbito do projeto, pela Escola Itinerante Herdeiros do Saber, Acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio, Rio Bonito do Iguaçu, Paraná foram a construção de duas agroflorestas, de uma horta coletiva e três proteções de nascentes. A definição por essas práticas se deu devido à importância de formar referências para o futuro assentamento, considerando que na região, nos próprios assentamentos vizinhos, uma questão muito preocupante é a contaminação das águas com agrotóxicos, em decorrência do modelo de produção hegemônico entre as famílias assentadas ser o do agronegócio. E em relação ao caso específico do acampamento, devido à intensa exploração

madeireira, acabou devastando e destruindo muitas nascentes.

De acordo com informações obtidas com uma integrante da direção do acampamento<sup>4</sup> e com uma pessoa da coordenação da escola<sup>5</sup>, que acompanhou o desenvolvimento do projeto e que é integrante de um dos grupos de agroecologia no local, o acampamento já desenvolvia desde a ocupação, algumas iniciativas de proteção de fonte, ou seja, para ela, as ações do projeto se colocam como continuidade de um processo que já ocorria. Relataram que para a construção da horta, a comunidade foi convocada por diversos momentos para realizar trabalhos nela, desde a construção até a plantação e manejo.

A partir destas experiências desenvolvidas por escolas vinculadas ao MST no Paraná, no âmbito do Projeto *Formação em Agroecologia dos Jovens do Ensino Médio das Escolas Itinerantes do Paraná: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida*, podemos estabelecer algumas considerações sobre a materialização da relação educação e agroecologia e sobre a função social da escola na construção da agroecologia.

### **Considerações sobre a função social das escolas vinculadas ao MST na construção da agroecologia**

Uma primeira questão a se considerar sobre a função social da escola é a necessidade de problematizar a forma escolar capitalista. O MST compreende a necessidade da educação escolar como elemento fundamental, considerando que o direito à educação foi historicamente negado aos camponeses, portanto, o primeiro sentido da luta por escola e

<sup>4</sup> Entrevista concedida à autora em 15/05/2018.

<sup>5</sup> Questionário aplicado em 18/05/2018.



pela Educação no e do Campo projetada pelo MST é a afirmação de um direito fundamental do ser humano, necessário ao seu processo de humanização.

No entanto, compreender a relação entre escola e o MST na atualidade, implica em compreender a escola a partir da contradição – o novo que nasce do velho, o velho que convive com o novo. Nesse sentido, o MST luta pela construção de uma nova escola, de novas relações sociais, a partir das contradições da forma escolar capitalista.

A forma de escola que conhecemos hoje é fruto de uma construção social intrínseca ao desenvolvimento histórico da sociedade capitalista. Evidencia-se como uma instituição social disciplinadora, submetida aos interesses da classe dominante, que detém o controle dos meios de produção e que forja seu poder de dominação com base na exploração da classe trabalhadora. Entretanto, não é a escola em si que produz as classes sociais, ela reproduz a forma da sociedade capitalista em seu interior, a divisão social do trabalho, as relações de poder, incorporando tais elementos, oriundos de uma sociedade de desiguais que molda a forma da escola. Segundo Freitas (2010, p. 156),

Há razões para que se tenha aceito colocar a classe trabalhadora na escola. Ocorre que ela ensina, mesmo quando aparenta não ensinar. O espaço escolar está cheio de vivência. De fato, “a escola é uma relação” (Shulgin, 1924). Aprendem-se relações de subordinação no processo de gestão escolar; aprendem-se relações de submissão na sala de aula; aprendem-se valores e atitudes nas variadas vivências oportunizadas pela escola – sem que se tenha que aprender Português e Matemática. A escola produz a aceitação da vida e a submissão do aluno às regras vigentes e, em relação à classe trabalhadora, continua a sonegar conhecimento, distribuindo-o, quando o faz, segundo o

nível que é esperado pelas condições gerais de funcionamento do processo de acumulação de riqueza.

O processo de inserção da classe trabalhadora na escola, local que antes se destinava apenas à formação da elite, mas que passou a ser destinado também à formação da classe trabalhadora, foi fruto da demanda de formação de força de trabalho para atender as necessidades do processo de desenvolvimento capitalista. No entanto, obviamente, a educação destinada às camadas dominantes sempre foi diferenciada da educação dos trabalhadores, limitada à oferta de elementos instrucionais e a um processo de subordinação dos estudantes, mas que não deixou de ensinar de alguma forma, em termos de apropriação do conhecimento científico, mesmo que de forma parcelada e fragmentada, distante da realidade e da vida.

Nesse sentido, a educação escolar que foi pensada para atender as demandas e interesses do capitalismo deu origem às tendências pedagógicas liberais, conservadoras, fundadas na divisão entre pensamento e ação. Assim, a forma escolar capitalista é constituída de elementos que a evidenciam como instituição disciplinadora para a vida social e produtiva e cumpre assim sua função de sustentar e reafirmar os valores do regime social dominante.

Compreendemos aqui, que a escola é uma relação, muitas vezes, de dominação, de subordinação. O foco central da escola é a sala de aula, mas todos os espaços da escola contêm concepções embutidas, lógicas de poder. A forma escolar se ancora numa lógica de relações de dominação e subordinação, que foi construída durante séculos, e que não é natural, existe justamente para consolidar os interesses da classe dominante. De acordo com Freitas (2010, p. 155), “[...] ao longo de séculos de capitalismo, a escola aprisionou o conteúdo estudado pelas



ciências e autodeclarou-se a única credenciada para transmiti-los à juventude dentro de salas de aula.”

Mas esta forma de escola hegemônica, historicamente construída, separada da vida da classe trabalhadora, que reflete os interesses da classe dominante, em sua forma e organização, não está isenta de contradições, e justamente por ser um espaço que foi ocupado pelos trabalhadores, involuntariamente e voluntariamente, tornou-se um espaço de contradição, de disputa de projetos societários e de educação.

O MST compreende que a educação escolar é um direito fundamental do ser humano, que historicamente foi negado aos trabalhadores, do ponto de vista de uma educação que humanize, que desenvolva as suas várias dimensões, na perspectiva de uma educação omnilateral, para além de aliená-los e formá-los, enquanto força de trabalho para servir ao capitalismo. A educação escolar para o Movimento coloca-se, antes de tudo, como luta pelo direito à educação, porém vai mais além, pois ousou pensar seu próprio jeito de fazer a escola, como uma afirmação da necessidade do acesso ao conhecimento para a luta pela transformação social, por isso, concebeu uma proposta de educação e de escola que, inclusive, tem amparo na *Constituição Federal*, que no seu Artigo 206, indica que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - **igualdade de condições** para o **acesso e permanência** na escola; II - **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber**; III - **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas** [...]; IV - **gratuidade** do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] VI - **gestão democrática** do ensino público, na forma da lei. (BRASIL, 1988, n.p.).

Na medida em que o MST afirma a importância de lutar por um direito universal, portanto, também dos camponeses, e mais além, ousa a pensar seu próprio jeito de fazer a escola, como uma afirmação da necessidade do acesso ao conhecimento, a escola transforma-se num local de tensionamento, de disputa de projetos de educação, de agricultura e de sociedade, portanto, de luta de classes. Por isso, não basta alterar o conteúdo, é preciso mudar também a forma escolar.

O MST não nega o conhecimento, pelo contrário, afirma a necessidade do acesso ao conhecimento e à educação. O que o Movimento luta para superar é a forma escolar capitalista e essa luta apontou caminhos possíveis para a transformação da escola e resultou na formulação de uma concepção de educação e de escola, bem como a construção de uma proposta curricular que tem a formação humana como preocupação central.

Mas devemos considerar que a escola é uma construção e uma relação histórica imersa na sociedade de classes. A educação escolar não se faz separada dos interesses sociais presentes num determinado momento histórico, se faz também condicionada, enquanto instituição do Estado, portanto do capital, e se constituiu historicamente a partir de relações de poder e interesses de classes sociais antagônicas. Ou seja, a educação não é neutra e, contraditoriamente, ou está a serviço de uma determinada classe social ou de outra. A educação escolar que é pensada para atender as demandas e interesses do capitalismo deu origem às tendências pedagógicas liberais, conservadoras, fundadas na divisão entre pensamento e ação, entre trabalho intelectual e trabalho manual. (VIEIRA, 2016).

Apesar de reconhecer o caráter de classe do Estado e também da forma escolar historicamente construída, o MST entende que o financiamento para a implementação

de sua proposta pedagógica é responsabilidade do Estado, portanto, de garantir as condições estruturais, respeitando a liberdade do Movimento para definir a forma e o conteúdo dessa proposta. Entretanto, mesmo com esse posicionamento do MST, essa condição não é assegurada, pois o Estado além de interferir no conteúdo e na forma das escolas, garante apenas uma política de financiamento mínimo, justificando que é decorrente do fato de as escolas de acampamento estarem localizadas em áreas de conflito e ocupação. Entendemos que essa justificativa do Estado não é válida, pois se observarmos as escolas de assentamentos, estas também não tem as condições adequadas asseguradas.

Apesar dos esforços para superar a forma escolar capitalista, as escolas vinculadas ao Movimento são submetidas a uma hierarquia administrativa do Estado que impede grandes mudanças. Mesmo com iniciativas importantes rumo à transformação sendo desenvolvidas, a exemplo das experiências de trabalho com a agroecologia, grande parte do trabalho desenvolvido na e pela escola é absorvido pela burocracia educacional do Estado, impedindo ou dificultando a continuidade e avanços dos processos.

O acesso ao conhecimento historicamente produzido pela sociedade é uma condição essencial para a formação nas novas gerações de camponeses e é uma tarefa específica da escola. A partir desse entendimento, o MST vem tentando criar e desenvolver mecanismos, desde suas práticas pedagógicas e ambientes educativos, para potencializar a formação dos estudantes nas diferentes dimensões que a vida exige e que, por certo, a sala de aula não dá conta de desenvolver. E no contexto da sociedade de classes, que expropria e aliena do trabalhador o resultado do seu trabalho, com uma forma escolar que produz sujeitos cúmplices ou executores alienados, que o MST afirma a união entre o trabalho e

o ensino, como uma condição para a formação de lutadores e construtores, para a formação de seres humanos plenamente desenvolvidos. Nesse sentido, a formação omnilateral almejada pelo MST amplia as finalidades da educação, porque compreende que a formação das novas gerações não terá sentido se não for também para atender objetivos que são mais amplos, que perpassam, mas também ultrapassam a sala de aula e a própria escola.

A omnilateralidade é a finalidade última da educação e se realiza sobre o trabalho. Marx a entende como desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. Exige um princípio unitário de comportamento humano, ou seja, uma coerência de atuação nas diferentes esferas da vida humana. (MST, 2012, p. 9).

O MST compreende que desenvolver processos de formação em agroecologia nas escolas, pela mediação do trabalho enquanto princípio educativo, na forma de trabalho socialmente necessário, é uma tarefa que não pode ser atribuída somente à escola, mas que a escola cumpre um papel fundamental, pois pode e deve potencializar tempos educativos que contribuam, mesmo que não na totalidade do potencial da agroecologia como base científica para a construção da Reforma Agrária Popular e para a formação da nova geração de camponeses.

Seria incoerência e contraditório de nossa parte, afirmar que o potencial educativo da agroecologia pode ser desenvolvido plenamente na escola. Nesse sentido, o papel da escola consiste em se desafiar a desenvolver a partir dela e preferencialmente no seu entorno, como parte de seu plano de estudo, formas de trabalho socialmente necessário que tenham como base a agroecologia. Para tanto, é preciso superar a ideia da escola como

único local de educação. A formação humana também acontece fora da escola, por isso estas formas de trabalho precisam ter vínculo concreto com processos de produção, de construção e lutas que acontecem necessariamente fora da escola.

O objetivo da formação omnilateral e o correspondente trabalho pedagógico com as diferentes matrizes formadoras do ser humano estão no plano da estratégia. Por isso deve ser a perspectiva do nosso trabalho educativo no presente, nos limites impostos pelo quadro atual das contradições em que nos inserimos. As circunstâncias (trabalhadas) de cada local permitirão diferentes níveis de avanço, mas que implicam em ter clara a estratégia. (MST, 2012, p. 11).

Nesse sentido, compreendemos que o papel da educação e da escola como um dos locais onde acontece a formação humana é de importância fundamental. A socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade é uma das tarefas da escola, mas a educação é maior do que a escola, é um processo de intencionalização da formação humana e o ser humano aprende e se desenvolve também e principalmente nas relações estabelecidas por meio do trabalho com o meio social no qual está inserido, não apenas no espaço escolar.

Uma segunda questão a se considerar, no que tange a relação *conhecimento – ciência – saber*, que se manifesta na agroecologia e na educação, é o que compreendermos por conhecimento. Na concepção materialista histórica dialética, o conhecimento é sempre uma construção cultural, portanto, social e histórica. Segundo Gehrke (2014), o conhecimento é marcado por um caráter sempre provisório e inacabado, condicionado pelo contexto sociocultural e pelas condições de sua produção e “[...] constitui-se enquanto *processo* mediado pelo *diálogo* e o *método científico*, pois

se produz nas relações, perpassado pela *ideologia* que é indissociável do conhecimento.” (GEHRKE, 2014, p. 133).

O processo de construção do conhecimento, a partir da realidade, ganha sentido na medida em que reflete as representações sociais dos sujeitos, mas não implica necessariamente a produção de saberes originais, pois diz respeito também à apropriação, ressignificação e reconstrução de conhecimentos já existentes. A origem, a prática e a transformação dos diferentes tipos de conhecimento produzidos pela sociedade, responderam, ou não, às necessidades dos sujeitos que produzem/constroem conhecimento, em suas práticas sociais e tempo histórico. (GEHRKE, 2014).

A ciência, segundo Lopes (1999), também é um objeto construído socialmente, cujos critérios de cientificidade são coletivos e específicos às diferentes ciências. Daí decorre a necessidade de questionar a possibilidade de definir de forma definitiva e universal o que é ciência. Corroboramos também da perspectiva da autora, de que diferentes saberes possuem legitimidade sem que necessariamente tenham que ser científicos, pois toda ciência é um saber, mas nem todo saber é científico.

Do exposto até aqui, podemos dizer que a escola, que carrega a especificidade de trabalho com o conhecimento, é espaço de reprodução, mas também é território de resistência e no campo das contradições abre-se a possibilidade de trabalhar para garantir a socialização do conhecimento científico, mas também o diálogo com os saberes populares. Nesse campo dialético em que a escola reproduz e ao mesmo tempo resiste, repousa um paradoxo, a natureza contraditória do conhecimento escolar.

Nesse sentido, é fundamental compreender o que Lopes (1999) define como as relações contraditórias entre três instâncias de conhecimento: científico, cotidiano e escolar.

A autora considera que o conhecimento escolar compõe uma instância própria de conhecimento, que carrega a contradição de ter como objetivo a socialização do conhecimento científico e a constituição do conhecimento/saber cotidiano. Porém, há que se considerar que na sociedade de classes, o conhecimento escolar priva as classes exploradas do seu próprio saber, em decorrência da valorização exacerbada e ideológica do conhecimento científico como única forma de conhecimento válida, sendo que muitas vezes a escola não dá conta nem de garantir efetivamente o ensino dessa forma de conhecimento.

Afirmar que o conhecimento escolar é uma instância própria de conhecimento, não significa, no entanto, que a escola necessariamente produz ciência. De acordo com Gehrke (2014), na relação com a ciência e o cotidiano, é necessário reconhecer que a escola produz e reproduz conhecimento e que o conhecimento científico sofre um processo de transformação didática na escola para ser ensinado.

Outra questão, que é importante esclarecer, é que saber popular não é a mesma coisa que senso comum, embora ambos sejam formas diversas de conhecimento cotidiano. Os saberes populares são saberes produzidos a partir de práticas sociais de grupos específicos, porém não são conhecimentos cotidianos do ponto de vista da sociedade como um todo, como é o caso do senso comum. Assim, os saberes populares apontam para a especificidade e para a diversidade enquanto o senso comum para a universalidade e a uniformidade. Embora o senso comum tenha uma perspectiva de homogeneização, não é possível ainda afirmar a existência de um senso comum único. No processo de produção da ciência é necessário romper com o conhecimento aparente do senso comum, pois na sociedade capitalista a realidade é fetichizada, e quanto mais se permanece no campo das aparências, mais teremos um conhecimento que detém

no aparente, no evidente e no imediato. Ou seja, para produzir ciência é necessário romper com o conhecimento aparente do senso comum e elaborar sua crítica, mas isso não quer dizer que a ciência tenha que ser considerada como única forma de conhecimento válida. Por sua vez, valorizar os saberes populares não necessariamente tem que se estabelecer uma igualdade epistemológica entre as diferentes formas de saber e devemos ter cuidado para não atribuir a cientificidade que não possuem. As diferentes formas de saber são possíveis e válidas dentro dos limites que apresentam, independente de serem científicos ou não. Mas uma coisa é essencial, todas as formas de saber devem ter como objetivo a superação do senso comum. (LOPES, 1999).

E o que a escola tem a ver com isso? Justamente por carregar a especificidade do trabalho com o conhecimento, e ter como função social a socialização do conhecimento científico, sem perder de vista que não existe neutralidade na ciência e na educação, podemos dizer que trabalhar com o conhecimento científico implica, necessariamente, desmistificar uma realidade que se apresenta na forma aparente como pronta e acabada.

Nesse sentido, no âmbito educacional, das ciências e mesmo na agricultura, considerando a forma escolar capitalista e o modelo do agronegócio como formas hegemônicas de “produzir” conhecimento, há uma tendência reducionista de racionalidade ocidental, de tentar reduzir diferentes saberes a uma única razão. Isso seria uma impossibilidade, considerando que os diferentes saberes são resultado da diversidade cultural da sociedade de classes e que estes não podem se igualar do ponto de vista epistemológico. Há uma tradição seletiva dos saberes, que é fruto das lutas e conflitos de classes sociais, que atua no sentido de deslegitimar alguns saberes e de valorizar dados conhecimentos em detrimento de outros. Essa tradição foi fortemente

incorporada pela escola, pois muitos conhecimentos são excluídos e outros são privilegiados na organização do currículo escolar, que de uma forma geral, resulta de um processo de estratificação e compartimentação do conhecimento e que produz e reproduz uma hierarquização social dos saberes, em que prevalece uma perspectiva positivista e cartesiana de conhecimento nas ciências, expressa na constituição do conhecimento escolar. (LOPES, 1999).

A forma escolar reforça uma razão instrumental que atua de maneira coercitiva sobre os saberes não científicos para deslegitimá-los, contribuindo assim para a reprodução das relações sociais capitalistas. O processo de diferenciação e compartimentação do conhecimento é uma condição necessária para que a classe dominante tenha seu conhecimento legitimado como superior. É uma expressão da divisão social do trabalho e não será superado sem que sejam transformadas as relações sociais de produção. (LOPES, 1999).

Nessa perspectiva, essa razão instrumental do conhecimento fragmentado, decorrente da divisão social do trabalho, fortalece a separação entre concepção e ação, tanto na escola, quanto na agricultura, pois na lógica do agronegócio, coloca os agricultores apenas como “consumidores” de conhecimentos e técnicas vindas de fora.

*É importante destacar que a agroecologia não descarta a necessidade da ciência e da tecnologia, mas propõe um diálogo de saberes entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos dos camponeses<sup>6</sup>, que considere e integre as diferentes dimensões e determinantes que a compõem. Nesse sentido, os agricultores não são apenas consumidores de conhecimento, pelo contrário, se reconhece o papel do camponês como sujeito*

<sup>6</sup> Considerando também que o conhecimento técnico pode ser tanto científico, quanto empírico.

que tem uma posição ativa e papel essencial no processo de construção do conhecimento na agricultura.

A agroecologia envolve um *diálogo de saberes* entre os conhecimentos dos camponeses e um conjunto de conhecimentos científicos que permite entender a diferença entre produzir alimentos com a natureza, e não contra ela, num processo de coevolução natural e social, que considera o ser humano como parte da natureza. Assim, oferece as *bases científicas para a construção da agricultura camponesa com base agroecológica* e para a *formação das novas gerações de camponeses*. A apropriação dessas bases científicas e conhecimentos agroecológicos é uma tarefa educativa que não diz respeito apenas à escola, porque é muito maior que ela, porém, a escola pode e deve ter uma contribuição específica, para materializar o vínculo orgânico entre esse projeto educativo com o programa de Reforma Agrária Popular, no bojo da luta contra a lógica do agronegócio ou o modo capitalista de fazer agricultura. Inserir a escola nessa grandiosa tarefa coloca as questões ambientais em outro patamar, para além da “educação ambiental” preconizada e hegemônica pela ideologia liberal burguesa, pois integra o estudo da agroecologia à busca por desvendar as determinações do modo capitalista de fazer agricultura e suas formas de relação com a natureza, para a tomada de consciência da interconexão entre a destruição ecológica e as agressões contra as condições de existência dos trabalhadores camponeses. (MST, 2016).

A divisão social do trabalho na sociedade capitalista produziu a divisão social do conhecimento e no processo de produção do conhecimento, a separação entre concepção e execução, entre trabalho intelectual e trabalho manual. Em relação ao processo de produção do conhecimento e à agricultura, a sociedade de classes dissociou aquilo que em nossa vida



cotidiana é inseparável, o pensar do fazer, o ser humano da natureza. A necessidade de superar essa dicotomia coloca novamente em conexão a agroecologia e a educação.

Nesse sentido, na agroecologia, a relação teoria e prática é fundamental, permitindo ao camponês pensar sobre o que fazer, como fazer e por que fazer. Traz a exigência de planejar o processo produtivo como um todo, o que no modo de produção capitalista se apresenta como uma impossibilidade, por fazer dos camponeses simples executores e consumidores.

A agroecologia, enquanto matriz produtiva que possibilita a construção de novas relações socioprodutivas, permite a aproximação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, entre a teoria e prática. Nessa perspectiva, o pilar fundamental da matriz formativa que orienta a construção da *relação educação e agroecologia* no MST é o vínculo necessário entre *escola, trabalho e produção*. A agroecologia passa a integrar o plano de estudos das escolas na perspectiva de apropriação de conhecimentos sobre e desde o trabalho na agricultura e de *inserção dos estudantes em formas de trabalho socialmente necessário*, em processos de produção agrícola de base agroecológica. (MST, 2018b).

Na escola, a agroecologia pode contribuir na articulação entre teoria e prática como unidade dialética voltada à formação do ser humano, pois os sujeitos que a constroem precisam se apropriar do conhecimento teórico e prático sobre ela. A construção da Agroecologia enquanto teoria articulada indissociavelmente à prática abre possibilidades para os estudantes e camponeses se apropriarem do processo de produção na medida em que vai tomando consciência da necessidade de construir outra relação com a natureza e com os demais seres humanos. (JOHANN, 2015).

Nesse sentido, a agroecologia está em plena sintonia com a luta pela transformação da forma escolar capitalista e com os objetivos formativos que apontam para a formação de lutadores e construtores, de novas relações sociais e produtivas.

Por todos os elementos apresentados, compreendemos que é possível afirmar que a forma escolar capitalista e o processo de fragmentação do conhecimento escolar que decorre dela, não ajuda a entender a agroecologia na amplitude e complexidade de dimensões, conexões e relações que a envolvem. Essa forma de escola não comporta o trabalho com a agroecologia, numa perspectiva de totalidade.

Compreendemos que na natureza e na realidade, nada é isolado, tudo se relaciona, por isso o método científico da totalidade nos faz compreender as relações e conexões da realidade como um todo estruturado, síntese de múltiplas determinações. Por isso, trabalhar a agroecologia, na perspectiva da totalidade, implica assumir esta categoria como um princípio epistemológico e uma exigência metodológica, para compreender a singularidade da agroecologia, suas múltiplas determinações, suas mediações com o particular e o universal, na totalidade concreta. Nesse sentido, a agroecologia é uma singularidade entendida como um momento de um determinado todo, que ganha concretude, como expressão do universal, pois não pode ser compreendida descolada da materialidade que a produziu. Representa, portanto, um espaço/momento de articulação na luta de classes, para a mudança da totalidade, que é nesse caso, a ordem social capitalista e suas relações sociais e de produção.

## Considerações finais

A realização do projeto “*Formação em Agroecologia dos Jovens do Ensino Médio das Escolas Itinerantes do Paraná: do saber*



*popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida*”, por meio da parceria estabelecida entre o MST com uma universidade (Unicentro), motivou o desenvolvimento de debates e de práticas agroecológicas que afloraram algumas contradições presentes na forma de produção das comunidades envolvidas.

A materialidade destas evidencia que a produção da existência das famílias camponesas está sob a hegemonia do modelo do agronegócio, mesmo nos acampamentos. Nessas comunidades, principalmente nos acampamentos, dado o vínculo mais efetivo com processo de luta e enfrentamento do MST, há um debate político marcado pela disputa de projetos de agricultura (agronegócio X agricultura camponesa de base agroecológica).

Nesse sentido, desenvolver ações que fortaleçam o debate da Agroecologia nas escolas, bem como sua relação com o conhecimento científico é uma tarefa fundamental, tendo em vista que se trata do projeto de educação, de campo e de sociedade que o MST busca construir e estão essencialmente vinculados a construção da Reforma Agrária Popular. Assim, a Escola do Campo, como espaço de referência das comunidades camponesas, e no caso das escolas de acampamento e assentamento, que carregam a especificidade do vínculo com processos de luta do MST, tem a função de contribuir na formação da nova geração de camponeses e construir conhecimentos capazes de compreender as contradições presentes no campo e na sociedade, de forma geral e de responder às demandas de formação agroecológica de estudantes, professores e agricultores.

Considerando os limites da forma escolar, além da materialidade das comunidades envolvidas, a realização do projeto e as ações que este possibilitou, compreendemos a agroecologia, nesse caso, foi trabalhada

pontualmente, dependendo das condições objetivas e circunstanciais de cada escola ou comunidade, com ações específicas e pontuais (construção de hortas, agroflorestas, proteção de fontes, na escola ou no entorno). A maioria das escolas não conseguiu dar continuidade às ações de trabalho com a agroecologia que foram desencadeadas por meio do projeto.

Essa dificuldade das escolas em continuar os processos iniciados por conta própria, demonstra a importância de recursos públicos (como os que financiaram o desenvolvimento do projeto) e da construção de políticas públicas que subsidiem o avanço da agroecologia, considerando as condições materiais das escolas, que já possuem condições precárias e das próprias comunidades dos acampamentos e assentamentos. O apoio financeiro se demonstra uma condição para construção de experiências para a implantação da agroecologia. Por outro lado, demonstra que muitas vezes os sujeitos das comunidades e as próprias escolas ficam condicionados ao apoio financeiro externo de projetos e à obrigatoriedade das ações que estes estabelecem como metas. É necessário que as comunidades e escolas também assumam a responsabilidade da tarefa de desenvolver processos de formação e experiências de trabalho com a agroecologia, sem ficar refém de agentes ou projetos externos.

A agroecologia é muito maior que uma horta, uma agrofloresta ou uma proteção de fonte, é uma construção social que envolve processos e relações sociais, ambientais, políticas, que exige a apropriação de um conjunto de conhecimentos. Porém, mesmo que estas práticas realizadas pelas escolas sejam pequenas iniciativas com várias limitações, possibilitaram colocar o trabalho com a agroecologia num novo patamar, ainda não o ideal, mas o possível no momento. Vale ressaltar também que inserir a agroecologia nas escolas, quando ela não existe ou ainda está limitada a pequenas iniciativas isoladas em acampamentos e

assentamentos, não é uma tarefa fácil. E por meio das ações do projeto nas escolas, essa inserção se deu em diferentes níveis, tanto na escola, quanto na relação com a comunidade, de introduzir, aprofundar, consolidar, vivenciar experiências com a agroecologia.

Um elemento importante que identificamos a partir da participação nos processos de formação, foi que as escolas já apresentavam uma base de conhecimento e debates sobre a agroecologia, além de algumas ações já desenvolvidas, como, por exemplo, as atividades da *Jornada Cultural da Alimentação Saudável*, o que demonstra já um avanço do MST, em termos de orientação acerca da importância das escolas trabalharem questões como agroecologia, produção e consumo de alimentos saudáveis.

Mas reconhecemos os limites e contradições dos processos desenvolvidos. As escolas não exploraram de forma aprofundada o potencial educativo da agroecologia, as atividades ainda permaneceram como um trabalho desconectado ou que estabeleceu poucas relações com a dimensão do ensino, portanto do conhecimento científico, do trabalho dos professores. Envolveram poucas pessoas considerando a dimensão das escolas e comunidades envolvidas. As escolas não conseguiram, de forma geral, continuar o processo, após o término do projeto, salvo exceções de locais nos quais a comunidade se envolveu de alguma forma e garantiu algumas ações.

Compreendemos que é de extrema importância desenvolver ações que ajudem no processo de inserção da agroecologia no ambiente escolar. Esta relação, além de necessária para a luta do MST e a construção da Reforma Agrária Popular, também demonstra um potencial educativo que pode ajudar a qualificar o trabalho pedagógico e processo de ensino/aprendizagem nas escolas, bem como proporcionar uma formação mais crítica, para

analisar e intervir na realidade, considerando o embate entre lógicas distintas de produção na agricultura.

Destacamos também, a importância de uma abordagem metodológica que ultrapasse os limites físicos da sala de aula e da escola, adentrando na comunidade e nas unidades de produção familiar dos estudantes, bem como o fortalecimento de outros espaços de formação e desenvolvimento, que possibilitem a participação e o exercício da auto-organização na vida social da comunidade e para além dela (movimentos sociais, associações, cooperativas), fortalecendo assim uma perspectiva de formação que ultrapasse os muros da escola e vincule-se à vida do entorno da escola.

A agroecologia pode e deve ser mais que um projeto dentro da escola. Esse desafio consiste em desenvolver processos que construam conhecimentos capazes de desvelar as contradições presentes no campo e as relações que ali se estabelecem. A função da escola poderia ser de, pelo menos, permitir que os estudantes e também os professores, compreendam a agricultura camponesa de base agroecológica como um processo de produção da existência, uma vez que é trabalho e que, além de produzir alimentos, constitui identidade de quem vive e trabalha no campo.

A partir do conjunto de experiências apresentadas, das proposições e considerações em relação à função social da escola, é possível afirmar que a escola não dá conta da grandiosidade da tarefa de construção da agroecologia, mas ela tem um grande potencial de possibilitar a sua inserção no contexto escolar, bem como abrir portas para a atuação do MST nessa construção.

Entendemos que é justamente o vínculo com a organização social e com processo de organização, de produção e de lutas para além da escola, que necessariamente garante

a unidade na estratégia e a sintonia com a luta pela transformação social.

Nessa perspectiva, também reafirmamos que não basta alterar o conteúdo e mesmo a forma escolar, o que também e fundamentalmente precisam ser enfrentadas e superadas são as relações sociais de produção do sistema capitalista, para romper com a lógica de dominação do capital na educação e na agricultura.

## Referências

- CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In.: CALDART, R. S.; SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C. (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, ensaios sobre os complexos de estudo.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: 1988. Disponível em: <[http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_12.07.2016/art\\_206\\_.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_12.07.2016/art_206_.asp)>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- FREITAS, L. C. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In.: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 155-178.
- GEHRKE, M. **Contribuições da práxis para a constituição da Biblioteca Escolar do Trabalho a partir da Educação do Campo.** 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2014.
- JOHANN, P. D. **A formação teórico-prática do técnico em agroecologia na escola 25 de Maio de Fraiburgo/SC.** 2015. 76 f. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas) – Centro de Ciências Agrárias. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- LEITE, V. J.; SAPELLI, M. L. S. Possibilidades de trabalho pedagógico com a agroecologia no caminho para transformação da escola: reflexões desde práticas do MST/Paraná. In.: CALDART, R. S. (Org.). **Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo.** Coleção Caminhos Para Transformação da Escola Volume 4. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 78-89.
- LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: UERJ, 1999.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital.** São Paulo: Boitempo, 2013.
- MST. **Reforma agrária popular, agroecologia e educação básica.** Sistematização feita por Roseli Salete Caldart em fevereiro de 2018a.
- \_\_\_\_\_. **Guia de estudos RAP/ Agroecologia para a educação básica.** Documento sistematizado por Roseli Salete Caldart, para a sessão de trabalho em Chapecó-SC, 24 e 25 de abril de 2018b.
- \_\_\_\_\_. **Categorias pedagógicas que podem nos ajudar na tarefa proposta para a sessão de Trabalho Viamão-RS.** 20 e 21 de junho de 2017a.
- \_\_\_\_\_. **Memória geral da sessão de trabalho agroecologia e trabalho nas escolas de educação básica.** Viamão-RS: Centro de Formação Sepé Tiaraju, 20 e 21 de junho de 2017b.

\_\_\_\_\_. **Relatório do seminário educação em agroecologia nas escolas do campo.** Veranópolis-RS: Instituto de Educação Josué de Castro, 16 a 18 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano de Estudos.** Cascavel-PR: Unioeste, 2013.

\_\_\_\_\_. Relatório síntese do seminário **“Educação Politécnica e Agricultura Camponesa”**. IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro. Veranópolis-RS: março de 2012.

\_\_\_\_\_. **Dossiê MST Escola:** documentos e estudos 1990-2000. Caderno de Educação Nº13. Veranópolis-RS: ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, 2005.

SAPELLI, M. L. S. (Org.). **Agroecologia:** do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida. Caderno de Educação do Campo volume 2. Guarapuava: Apprehendere, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Escolas do MST:** 15 anos de itinerância e resistência no Paraná. Relatório da Licença Sabática. 2017b.

VIEIRA, T. C. L. A forma escolar e a auto-organização dos estudantes: potencialidades e contradições para o MST. In.: SAPELLI, M. L. S.; GEHRKE, M.; MARIANO, A. S. (Orgs.). **Vozes da Resistência II:** sobre práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST. Guarapuava: Unicentro, 2016.

## PRÁTICAS INOVADORAS DE CURRÍCULO NA ESCOLA BARCO DE MADHYAPARA – CHALANBEEL, BANGLADESH

### INNOVATIVE PRACTICES OF THE CURRICULUM IN BARCO DE MADHYAPARA SCHOOL – CHALANBEEL, BANGLADESH

### PRÁCTICAS INNOVADORAS DE CURRÍCULO EN LA ESCUELA BARCO DE MADHYAPARA – CHALANBEEL, BANGLADESH

Adriana Almeida Veiga\*

Joe de Assis Garcia\*\*

**Resumo:** O presente estudo tem como tema as Práticas Inovadoras de Currículo na Escola Barco de Madhyapara-Chalanbeel (*Solar-Powered Floating Schools*), região oeste de Bangladesh, tendo como mantenedora a ONG Shidhulai Swanirvar Sangstha. O objetivo desse estudo é analisar o currículo dessa Escola Barco que possibilita à população local a continuidade de seus estudos mesmo na decorrência de inundações, fator esse que acomete grandes regiões de Bangladesh deixando a população impossibilitada de ir até a escola edifício. Justificando-se por ser um exercício de pesquisa para o desenvolvimento intelectual, contribui para melhorar a educação já que um projeto inovador acompanhado de intencionalidades para emancipação dos sujeitos, já que a população é acometida de inundações perdendo suas plantações e terrenos, gerando disputas entre os moradores quando as águas recuam. Os barcos possuem captadores transformadores da energia solar em elétrica. Dessa forma, a população também se beneficia da Escola, pois pode abastecer de energia suas lanternas para realizar trabalhos manuais a noite, fator esse que colabora da renda da família. Com objetivo específico de analisar a trajetória histórica do “barco escola”, descrever a proposta curricular dessa escola e analisar suas práticas inovadoras no currículo será debatido mediante consulta a autores que discutem sobre inovação educacional e currículo como Hernandez (2000), Carbonell (2002), Hernando Calvo (2016), Masetto (2012) e currículo, Silva (2010). Futuramente com o desaparecimento das aldeias, crianças e famílias poderão morar em um barco.

**Palavras- chave:** Currículo. Educação. Práticas Pedagógicas.

**Abstract:** The present study focuses on the Innovative Curriculum Practices at the Barco de Madhyapara - Chalanbeel School (*Solar-Powered Floating Schools*), in the western region of Bangladesh, having the NGO Shidhulai Swanirvar Sangstha as its sponsor. This study aims to analyze the curriculum of this “Escola Barco” which allows the local population to continue their studies, even in the aftermath of floods that affects large areas of Bangladesh, enabling the population to go to the school. This research, which is based on the intellectual development, contributes to improve the education since an

---

\*Doutoranda em Educação na UFPR. Professora da Prefeitura Municipal da Lapa/PR. E-mail: [adrianaalmeidaveiga@hotmail.com](mailto:adrianaalmeidaveiga@hotmail.com)

\*\* Doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Adjunto da Universidade Tuiuti do Paraná, atua onde no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação. E-mail: [prof\\_joegarcia@yahoo.com](mailto:prof_joegarcia@yahoo.com)

innovative project, accompanied by intentions for emancipation of the subjects whereas the population is affected by floods losing their plantations and lands, generating disputes between the residents when the waters recede. The boats have pickups that turn solar energy into electrical energy. In this way, the population is also benefited by the school because it can supply its lanterns energy to perform manual work at night, a factor that contributes to the income of the family. Aiming to analyze the specific historical trajectory of the “barco escolar”, this study is debated through consultation with authors who discuss educational innovation and curriculum such as Hernandez (2000), Carbonell (2002), Hernando Calvo (2016), Masetto (2004) and curriculum, Silva (2010). In the future, with the disappearance of the villages, children and families will be able to live on a boat.

**Keywords:** Curriculum. Education. Pedagogical practices.

**Resumen:** El presente estudio tiene como tema las Prácticas Innovadoras de Currículo en la Escuela Barco de Madhyapara - Chalanbeel (Solar-Powered Floating Schools), región oeste de Bangladesh, siendo como mantenedora la ONG Shidhulai Swanirvar Sangstha. El objetivo de ese estudio es analizar el currículo de esa Escuela Barco que posibilita a la población local la continuidad de sus estudios mismo en inundaciones, factor ese que acomete grandes regiones de Bangladesh dejando la población imposibilitada de ir hasta la escuela edificio. Justificándose por ser un ejercicio de pesquisa para el desarrollo intelectual, contribuye para mejorar la educación ya que un proyecto innovador acompañado de intencionalidades para emancipación de los sujetos, ya que la población es acometida de inundaciones perdiendo sus plantaciones y terrenos, generando disputas entre los moradores cuando las aguas retroceden. Los barcos poseen captadores transformadores de la energía solar en eléctrica. De esa forma, la población también se beneficia de la Escuela pues puede abastecer de energía sus linternas para realizar trabajos manuales por la noche, factor ese que colabora la renda de la familia. Con objetivo específico de analizar la trayectoria histórica del “barco escuela”, describir la propuesta curricular de esa escuela y analizar sus prácticas innovadoras en el currículo será debatido mediante consulta a autores que discuten sobre innovación educacional y currículo como Hernández (2000), Carbonell (2002), Hernando Calvo (2016), Masetto (2004) y currículo, Silva (2010). Futuramente con el desaparecimiento de las aldeas, niños y familias podrán vivir en un barco.

**Palabras claves:** Currículo. Educación. Prácticas Pedagógicas.

## Introdução

O presente estudo abordou o currículo de Bangladesh em uma comunidade ribeirinha chamada Madhyapara, interior, região oeste do país. Com objetivo de analisar a prática inovadora de currículo nessa região acometida pelas enchentes, podem-se perceber as alternativas que foram desenvolvidas para buscar soluções para a falta de acesso à escola pelos moradores ribeirinhos dos quais a pobreza e o não acesso são realidades presentes. Também, o trabalho com a comunidade no sentido de disponibilizar conhecimentos para que possam sobreviver, apesar das enchentes em seu local criando alternativas de

desenvolvimentos e de permanência mesmo na diversidade de elementos ambientais à inaccessibilidade do cultivo de alimentos para seu próprio sustento.

Para desenvolver o presente artigo, buscou-se em sites informações sobre a Escola Barco de Madhyapara. Com um projeto inovador da ONG Shidhulai Swanirvar Sangstha que tem como ideologia “levar a escola até os alunos quando os alunos não podem ir à escola”. Para levantar dados referentes ao currículo de dessa Escola Barco específica, a pesquisadora tentou contato pelos meios eletrônicos e redes sociais. Num primeiro contato feito a partir de blog, num



link de conversa online, a atendente da ONG de Bangladesh forneceu algumas informações referentes à ONG e disponibilizou um material que enviou por e-mail. Também, com a ajuda da mestranda Daniele de Fátima Santos Mormito, ex-aluna da disciplina de Teorias de Currículo do Programa de Pós- Graduação da Tuiuti, levantou-se materiais que norteiam o currículo da referida escola. Assim, foi possível fazer um levantamento e reunir informações para produção desse material e enfatizar a busca, a pesquisa, o olhar sob a educação em outro contexto social, político e geográfico.

Discutir sobre o currículo de escola internacional, em primeira mão, parece complexo e desafiador. No entanto, conhecer o currículo de outras escolas é adquirir novos conhecimentos, e, ainda, de abrir um leque de possibilidades ao novo; ao que se pode fazer e contribuir para as práticas pedagógicas nas instituições de ensino das quais se está inserido e atuando. Além disso, ainda, possibilita a busca, a pesquisa e a habilidade da leitura. Desde a tradução, à busca de imagens, informações que possam contribuir com o estudo, foram formativos e de cunho de desenvolvimento tanto como aluno como profissional da área da educação já que o professor deve estar em constante estado de atualização ante a realidade educacional e os processos de ensino. As experiências que são infundidas na cultura escolar de outras realidades contribuindo para o professor voltar seu olhar às suas próprias práticas num processo avaliativo e agregador de saberes e conhecimentos.

Escola Barco é o nome que se dá às escolas flutuantes de Bangladesh, barcos de ONG Shidhulai Swanirvar Sangstha que na época de chuvas, devido às enchentes, atendem aos alunos das áreas rurais sujeitas às inundações que dificultam seu acesso. Na região de Madhyapara em Chalanbeel, noroeste do país, mais de 40% da população é considerada sem-terra e ao menos 31,5% vivem

abaixo da linha de pobreza. A maior parte das pessoas não tem acesso à eletricidade, informações essenciais, educação ou qualquer tipo de formação. A escola barco estudada e descrita com suas práticas curriculares será a escola de aldeia de Madhyapara que, dentre outras semelhantes, possui em suas instalações computadores, carregadores, biblioteca, professores, materiais pedagógicos e imobiliários específicos escolares.

Shidhulai Swanirvar Sangstha apresentou uma solução criativa de “escola flutuante” para abordar esta questão e trouxe a escola para os estudantes durante as inundações. Além disso, a organização administra uma frota de barcos que atuam como bibliotecas, centros de educação de adultos e oficinas escolares. Os próprios barcos estão equipados com painéis solares que alimentam computadores, luzes e outros equipamentos. Mas os barcos trazem mais do que serviços para essas áreas de corte - eles trazem eletricidade. Shidhulai também administra clínicas flutuantes que possuem médicos e paramédicos. (SHIDHULAI SWANIRVAR SANGSTHA, 2013)<sup>1</sup>.

Com o projeto da Organização Não Governamental, a Escola Barco de Madhyapara, que atua desde 2002 nessa região, será descrita no decorrer do estudo. A inovação, cujo princípio inicial foi de que “as crianças que não podem ir à escola, a escola vai até as crianças”, possui materiais específicos e metodologias diferenciadas para atender essa população. Os objetivos do projeto, em sua criação eram de tirar as pessoas da pobreza, defender os direitos humanos e preservar o meio ambiente.

Justificando-se pelo fato de que é necessário conhecer as práticas pedagógicas que são feitas em outras realidades, mesmo

<sup>1</sup> Tradução do autor. Texto em inglês disponível em: <<http://www.shidhulai.org/history.html>>.

na diversidade de elementos que podem contrapor os processos, o presente estudo busca fomentar discussões acerca dos fatores tanto sociais como políticos, geográficos e culturais dos meios que estão inseridos. Para melhorar a educação mediante projetos que deram e dão certo em realidades distintas, pesquisar a Escola Barco de Madhyapara viabilizou conhecer outros contextos educacionais, condições de trabalho, melhorar a visibilidade da carreira docente e efetivar um exercício de pesquisa já que essa atividade requereu da pesquisadora visitar sites distintos, assistir vídeos do Youtube, traduzir o bengalês ao conversar online com a secretária da ONG *Solar-Powered Floating Schools*. O exercício de tradução, busca de imagens e informações geográficas do país, possibilitou o desenvolvimento de interesses quanto à educação de forma a fazer comparações situacional de realidades estrangeiras e a realidade atual do Brasil.

Organizado em introdução, desenvolvimento e conclusão, o presente estudo volta o olhar para uma organização social que se reintegra aos fenômenos da natureza de forma a garantir sua sobrevivência. Os espaços onde a educação possibilita que seus moradores possam encontrar saídas para permanecer em seu local de origem e garantir que as gerações futuras tenham condições de existência.

## Dados sobre Bangladesh

Inicialmente, se faz necessário um olhar para os dados do país de Bangladesh do qual a escola alvo do estudo que segue localizada em Madhyapara, dará suporte às discussões sobre currículo que seguem. Dessa forma, entender suas especificidades gerais torna-se primordial para entendimento dos aspectos analisados ao longo das abordagens.

A República Popular de Bangladesh - com 153,6 milhões de pessoas que vivem em uma área de 145.570 sq. km (BBS, censo populacional, 2011) - é um dos países mais densamente povoados do mundo. A maioria das pessoas (78%) vive em áreas rurais (BBS, 2011). A economia de Bangladesh tem Registro de uma taxa de crescimento anual de cerca de 6% turbulência econômica nos últimos anos. A incidência da pobreza caiu de 48,9% em 2000 a 31,5 por cento em 2010 (WB, 2012, GOB, 2011). Redução da pobreza cidades em comparação com áreas rurais (GOB, 2010). Apesar de muitos choques internos e externos (como ciclones, inundações e conflitos em países onde trabalhadores do Bangladesh encontram emprego), a renda per capita aumentou para US \$ 1.044 até 2013 com um progresso constante alcançado na redução da pobreza. (UNESCO, 2015, p. 2).

Sendo um dos países mais densamente povoados do mundo, percebe-se uma incidência de diminuição da pobreza. Porém, desastres naturais são presentes no país levando a população a encontrar formas de sobrevivência, fatores esses descritos nas relações comunidade e escola. (FRANCISCO, 2017, n.p.).

Outro aspecto importante, segundo o artigo de Emily Wax (2007), publicado no Washington Post e nos enviado por e-mail pela ONG que mantém os barcos, é que devido às inundações, a população briga judicialmente por áreas não alagadas. Os proprietários, ao perder suas plantações com os períodos de inundações, brigam na justiça por terrenos onde as águas recuam, desenvolvem-se controvérsias na disputa por essas áreas, chegando aos tribunais.

A preocupação com o meio ambiente é crescente já que estudiosos atribuem a inundações o aquecimento global do Planeta; o nível do mar sobe provocando o fenômeno “as geleiras do derretimento no Himalaia já estão causando aumento do nível do mar e os

cientistas dizem que o Bangladesh pode perder até 20% de sua terra até 2030.” (WAX, 2007, n.p.)<sup>2</sup>. A solução ambiental encontrada pelo fundador da ONG Mohammed Rezwan é envolver a população para, futuramente, morar nos barcos e formar “aldeias flutuantes”, produzindo alimentos mediante mecanismos alternativos para garantir a sobrevivência desses povos. No currículo do país, uma das metas é o desenvolvimento sustentável e o desenvolvimento educacional. (UNESCO, 2014, p. 2).

## Descrição da Escola Barco de Madhyapara

### Trajatória histórica

A organização Shidhulai Swanirvar Sangstha é uma organização sem fins lucrativos, ONG, componente do Gabinete do Primeiro Ministro do Governo de Bangladesh. Formado em arquitetura e engenharia, Mohammed Rezwan<sup>3</sup>, diretor-executivo, enfatiza que o projeto visa atender a população que na época de chuvas, não frequentam a escola, devido ao acesso ser difícil por conta das enchentes provocando a evasão escolar. A escola cujo nome é o da aldeia Madhyapara, sofre com períodos de inundações. Historicamente, os alunos que iam até a escola, perdiam períodos letivos inteiros por conta das enchentes. Com a chegada da Escola Barco que passou a atender os alunos, a evasão escolar diminuiu e, ainda, a escola

proporcionou aos moradores meios de subsistência abordados a seguir.

Mohammed Rezwan é o fundador da Shidhulai Swanirvar Sangstha. Cresceu no noroeste do país, onde a fundação opera. Na infância, viu muitos excluídos; sem acesso a educação. Estudou arquitetura e tinha um projeto de construir escolas, porém, por conta das inundações percebeu que não seria propício. Buscou parcerias para investir em barcos, mas não encontrou ninguém para investir em suas ideias. Começando um trabalho como empreendedor social, fundou a organização sem fins lucrativos, a Shidhulai em 1998. Começou com US \$ 500 que era fruto de economias e um computador antigo. Escrevendo e-mails apresentando as propostas, enviou para centenas de organizações suas ideias educacionais. Após quatro anos, 2002, conseguiu construir a primeira escola flutuante (BBC BRASIL, 2012).

Rezwan começou seu grupo sem fins lucrativos em 1998 com apenas um barco de fundo plano construído a partir de materiais locais. Aumentando cerca de 30 pés de comprimento e 15 metros de largura, hoje seus barcos cabem cerca de 60 jovens-40 no convés e cerca de 20 em bancas de madeira montadas no arco<sup>4</sup>. (WAX, 2007).

Transformando a realidade local que sofre períodos de inundações dos 58 rios que se encontram na região, os barcos escolas foram a solução para que os alunos ribeirinhos tivessem acesso a escola a partir as vias navegáveis em caminhos para a educação, informação e a tecnologia; eis a visão da organização. (SHIDHULAI SWANIRVAR SANGSTHA, 2013, n.p.). Concomitante a isso, proteger o meio ambiente e tirar as pessoas da pobreza são missões delineadas do

<sup>2</sup> Tradução do autor. Texto em inglês disponível em: <[http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2007/09/26/AR2007092602582\\_pf.html](http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2007/09/26/AR2007092602582_pf.html)>.

<sup>3</sup> As Escolas Barco são possíveis, em parte, por um prêmio de US \$1 milhão em 2005 da Fundação Bill e Melinda Gates do Fundo Global para crianças, com sede em Washington.

<sup>4</sup> Tradução do autor. Texto em inglês disponível em: <[http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2007/09/26/AR2007092602582\\_pf.html](http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2007/09/26/AR2007092602582_pf.html)>.

projeto. “Agora, as pessoas estão se beneficiando de uma melhor compreensão sobre mudanças climáticas e direitos humanos, educação melhorada, agricultura sustentável, aumento de renda, luzes solares e comunicações externas” diz Mohammed Rezwan que projeta os barcos ajustando-os a qualquer configuração e também para proteger o equipamento eletrônico das intempéries, mesmo no auge das monções (alagamentos). Cada barco da escola tem internet, um laptop e biblioteca. (FAST COMPANY, 2012). Os barcos operam durante todo o ano e o currículo é o mesmo das salas de aula em terra firme.

O currículo ensina os aldeões a proteger o ambiente e conservar a água. Para ex-Amplo, Shidhulai lançou um “*Save the Rivers*” campanha de educação para conscientizar o papel crítico dos rios na vida cotidiana. O proGram cultivados agricultores sobre o meio ambiente práticas favoráveis de produção de culturas e de manter o equilíbrio ecológico em o ambiente natural. O programa também facilitou uma conversa entre cientistas e agricultores sobre práticas agrícolas efetivas. Tecnologia, através de e-mail e vídeo, permitiu que essas conversas ocorressem e para continuar com o tempo e as distâncias. Quanto mais os agricultores praticavam agricultura sustentável, mais sucesso do programa obtinham. Outras comunidades rurais iniciaram campanhas semelhantes. (UNESCO, 2015, p. 147).

O currículo, segundo Silva (2010), é um caminho; um percurso; um objeto que precederia a teoria entrando em cena para descrevê-lo, para explicá-lo. Dessa forma, os discursos e textos são o próprio currículo. Na escola barco, esse currículo pensado nas especificidades da comunidade ribeirinha, vê as necessidades quanto à moradia, subsistência, permanência e sobrevivência em locais inundados, mas que são habitáveis, conforme os rumos e as alternativas apresentadas a partir

de estudos e direcionamentos da ONG que atende essa população no intuito de preservar sua identidade e garantir a sobrevivência das futuras gerações.

Com uma frota de 54 navios escola que possuem biblioteca, clínica de saúde e centros de treinamento com acesso a internet sem fio, atende 97 mil pessoas que são sujeitos a inundações. Hernandez (2000) comenta que a inovação é precedida de conjunturas e que agrega as práticas elementos que favorecem seu desenvolvimento. Dessa forma, os grupos de pessoas atendidas pelo projeto podem evoluir intelectualmente no sentido de colocar os conhecimentos adquiridos em favor de suas práticas sociais; para mudar a realidade e melhorar a qualidade de vida dos seus e da sociedade, num geral (SHIDHULAI, 2013). As transformações sociais, portanto, são possíveis a partir da construção dos conhecimentos e sistematizações deles em prol de da mudança de uma realidade “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.” (FREIRE, 2006, p. 45).

Abordando-se uma Escola Barco específica, serão detalhadas, a seguir, as peculiaridades acerca do currículo da Escola. Nele, a busca pela participação cidadã no meio de vivencia no sentido de interferir para mudar a realidade. Os alunos são instigados a levar o conhecimento escolar a seus pais. Dessa forma, ensinar a ler e a escrever os pais já é uma realidade presente no cotidiano das famílias. Práticas de agricultura, preservação dos solos, cultivo de alimentos para a subsistência também são apreendidas na escola e passadas a comunidade pelos alunos. Segundo Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2012), o currículo é:

O currículo ou o percurso a ser realizado, não é linear, mas construído por aqueles que participam dessa caminhada, a

depender das condições que possuem, das suas concepções, dos conhecimentos de que se apropriaram nas suas vivências e daquelas experiências que irão ainda construir diante das contradições que serão encontradas, haja vista as incertezas que acometem o caminho. (p. 25).

O percurso a ser realizado expresso pelo currículo, na Escola Barco, vem delineado segundo as especificidades locais; a falta de acesso aos serviços públicos, ao baixo índice de escolarização, às demandas sociais e econômicas presentes na comunidade e à cultura proveniente de uma sociedade historicamente construída sob os moldes da falta de recursos materiais existentes.

Rezwan supervisiona um pequeno exército de engenheiros e técnicos, que fabricam tudo, desde painéis fotovoltaicos até bombas de bicicleta. Ele desenvolveu um sistema de alerta para inundações e três tipos diferentes de lâmpadas de energia solar, que são fornecidas gratuitamente às famílias se seus filhos frequentam a escola regularmente. As baterias podem ser usadas para iluminar as casas ou carregar os celulares e podem ser recarregadas semanalmente. Sem as lâmpadas, os pais teriam que queimar querosene poluente e caro. (WAX, 2017, n.p.).

O laptop na sala de aula incentiva os alunos a aprender sobre novas tecnologias, verificar e-mails e visitar sites educacionais on-line. A iluminação solar torna a programação escolar flexível, e depois da escola, muitos estudantes levam para casa uma lanterna solar recarregada e de baixo custo. As lanternas fornecem luz à noite pela qual as crianças podem estudar e as mulheres podem costurar colchas para ganhar renda extra. À noite, os barcos projetam programas educacionais em grandes painos de vela que as pessoas podem assistir a partir de seus próprios pátios. O projeto é financiado por fontes múltiplas, incluindo

culturas, pescas e a conversão de lanternas de querosene em lanternas de energia solar. A iniciativa ajudou a desenvolver a agricultura de água solar para proteger os suprimentos de alimentos e garantir um rendimento durante todo o ano para as famílias nas áreas propensas a inundações, pelo que o estado nutricional e de saúde das crianças melhorou. Os pais e os aldeões também recebem treinamento a bordo sobre os direitos das crianças e das mulheres, a nutrição, a saúde e a higiene, a agricultura sustentável, os sistemas de comercialização e a adaptação às mudanças climáticas, por exemplo, o plantio de variedades de arroz e cana-de-açúcar resistentes às inundações. (WISE INITIATIVE, 2012, n.p.)<sup>5</sup>.

Elemento adicionalmente, despertar o sujeito em formação para uma vivência consolidada na consciência ecológica é estruturar uma formação para a participação plena; da política, das decisões comunitárias, da organização social possibilitando a formação cidadã quando bem estruturada as metodologias com a realidade local, em processo de formação integral e crítica sobre os acontecimentos e vivências da realidade. Para Vizentin e Franco (2009), explorar o meio ambiente com o auxílio de dados, materiais didáticos e observação participante, são formas de perceber-se como ser atuante de um ambiente que transforma e ainda que possa conservar.

Ao invés de se perguntar se eles deveriam estar construindo casas perto do rio (como os nova-iorquinos estão fazendo agora), Shidhulai está construindo casas ativamente *no* rio. Rezwan diz que 46 dos seus 88 barcos estão sendo convertidos em abrigos climáticos para famílias deslocadas. A mudança acabou oferecendo novas oportunidades para pessoas que de outra forma teriam pouco acesso a esses tipos de

<sup>5</sup> Tradução do autor. Texto em inglês disponível em: <<http://www.wise-qatar.org/solar-powered-floating-schools-bangladesh>>.



serviços. Usar os rios para o transporte de informações, cuidados de saúde e energia é uma idéia brilhante e simples, apesar das circunstâncias extremas. Afinal, avanços no transporte costumam acompanhar a educação e o crescimento econômico. “É ajudar as pessoas a se adaptarem ao clima em mudança”, diz Rezwan. “E, ao mesmo tempo, está ensinando-lhes como proteger o meio ambiente e usar os recursos naturais.” (FAST COMPANY, 2017, n.p.)<sup>6</sup>.

A manutenção, conservação e preservação do Meio Ambiente, abordados em sala de aula, atrelados às práticas sociais e a realidade na qual estão inseridos os alunos, são preponderantes às discussões promovidas pelo professor e às condições materiais que a escola dispõe. Tomaz Tadeu da Silva contribui quanto a essa vertente descrita por ele como fenomenologia dizendo que:

A atitude fenomenológica envolve, primeiramente, selecionar temas que possam ser submetidos à análise fenomenológica. Em geral, esses temas como se depreende dos exemplos desenvolvidos na literatura educacional de análise fenomenológica. São temas que fazem parte da vida cotidiana, rotineira, seja da própria pessoa que faz a análise, seja das pessoas envolvidas na situação analisada. (SILVA, 2010, p. 41).

Essas experiências levam para a vida em sociedade dos sujeitos, práticas que poderão ser postas e usufruídas para a conquista de promoção de ações efetivas, onde a comunidade poderá buscar soluções conjuntas para possíveis problemas ambientais, fortalecendo vínculos para alcançar êxitos e sucessos em projetos e intervenções.

Aulas de adultos livres, entretanto, foco em questões práticas. Uma tarde, uma sala de

mulheres em saris de cores vivas sentou-se em um barco para ver uma apresentação de slides por um especialista em agricultura, que lhes ensinou como usar inseticidas orgânicos feitos de folhas de árvore de neem, entre outras dicas. Khadiza Begum, 27, disse que nos últimos quatro anos, ela aprendeu a cultivar pepino e diferentes tipos de cabaças, aumentando o rendimento das culturas. Sem as escolas do barco, ela acrescentou: “não há outra maneira de aprender.” Shidhulai emprega mais de 200 funcionários - incluindo 61 professores e 48 motoristas de barco - e 300 voluntários. (YEE, 2013, p. 4)<sup>7</sup>.

A compreensão sobre as inundações e os fenômenos que ocorrem na região das inundações são trabalhadas na escola no sentido de promover uma conscientização e conhecimentos que possam solucionar a situação- problema sobre a realidade na qual a comunidade está inserida. Buscar uma forma de cultivar vegetais, por exemplo, já esta sendo desenvolvida na comunidade. Também, Rezwan já desenvolve com os moradores a ideia de uma aldeia flutuante:

Shidhulai também se concentra em melhorar o acesso das famílias às técnicas agrícolas. Rezwan criou um sistema que ele chama de “agricultura de água solar”, que permite que os aldeões enclachados aproveitem a energia solar para continuar alimentando-se mesmo sem acesso a terra ou fertilizantes “. [O sistema inclui] camas flutuantes feitas de jacinto de água (para cultivar vegetais), uma gabinete circular portátil criado pela rede de pesca e tiras de bambu (para criar peixes) e galinheiro de pato flutuante equipado com lâmpada solar “, ele disse à Co.Design. “Tem um sistema de reciclagem- o esterco de pato é usado como alimento de peixe, velhas camas de

<sup>6</sup> Tradução do autor. Texto em inglês disponível em: <<https://www.fastcompany.com/1671401/floating-schools-designed-to-fight-floods-in-bangladesh>>.

<sup>7</sup> Tradução do autor. Texto em inglês disponível em: <<https://www.nytimes.com/2013/07/01/world/asia/floating-schools-in-bangladesh.html>>.



jacinto de água são vendidas como fertilizantes orgânicos e a energia do sol acende a polpa de pato para manter a produção de ovos.” (FAST COMPANY, 2017, n.p.)<sup>8</sup>.

Para buscar a conservação dos bens naturais e a manutenção dos recursos naturais para garantir a sobrevivência das futuras gerações, é preciso organizar-se em sociedade, no sentido de tornar operativas tais ações. Isso requer empenho de todas as camadas sociais, bem como da participação, envolvimento e discernimento em aplicar novas técnicas que resultem em produção sem degradação.

O projeto ajudou os alunos e moradores das regiões atendidas a ter um maior acesso a seus direitos, aprender sobre alterações climáticas e agricultura sustentável. Os pais dos participantes tiveram aumento na renda. Os estudantes beneficiados levam seus aprendizados para casa e ajudam os familiares a aprenderem a escrever seus nomes e a contar dinheiro. As crianças passam a ler livros em casa à noite e os pais podem fazer trabalhos manuais com a ajuda das lâmpadas solares. A iniciativa ajudou ainda a desenvolver a agricultura na região, melhorando o abastecimento de alimentos para as famílias durante todo o ano e resultando na melhoria do estado nutricional e na saúde das crianças. (SINAL DA FÊNIX, 2015, n.p.).

A intencionalidade da Organização em levar educação para as famílias acometidas pelas enchentes é primordial para a superação das dificuldades e para o acesso a informações que auxiliam os sujeitos a mudanças essenciais para sua melhor vivência. O mínimo necessário para a sobrevivência é garantida a partir da escola, pois as famílias que não tinham energia para iluminar suas casas a noite,

por exemplo, com a ida das crianças para as Escolas Barco passaram a ter. Dessa forma, a vida da família inteira é influenciada pela continuidade dos estudos e, ao mesmo tempo, beneficiada com esse serviço.

A UNESCO prevê uma educação para a sustentabilidade no Bangladesh. Constam no documento “*Climate change education for Sustainable Development in Bangladesh, 2015*” as mudanças climáticas e a urgência da mobilização da escola para lidar com essa realidade. Nos projetos desenvolvidos a partir do envolvimento da Escola Barco com as situações problemas da comunidade que atende um trabalho de trocas entre os conhecimentos científicos e a população, dão suporte para que se utilize, na prática, esses conhecimentos. Essas mediações são preponderantes para o crescimento intelectual busca de soluções e ascensão social da comunidade escolar, num geral.

## Considerações finais

Estudar uma realidade distante como a educação de Bangladesh é algo muito novo, desperta a curiosidade sobre as especificidades populacionais, a gama de características que circundam as relações sociais e ainda, da realidade escolar da qual as comunidades tem acesso. Buscando em vídeos no Youtube, mapas, documentos como o currículo educacional de Bangladesh, presente em documentos da UNESCO e contato a partir de chat de sites do país, do qual se pôde levantar mais informações acerca dos barcos escola, percebeu-se a dificuldade em, além da tradução do idioma, ainda da compreensão sobre determinados termos utilizados para descrever as práticas dos professores, já que é uma realidade diversificada onde os sujeitos possuem cultura, vivências e cotidianos não conhecidos por nós brasileiros.

A Escola Barco de Madhyapara-Chalanbeel atende alunos que ficam

<sup>8</sup> Tradução do autor. Texto em inglês disponível em: <<https://www.fastcompany.com/1671401/floating-schools-designed-to-fight-floods-in-bangladesh>>.

impossibilitados de ir à escola na época das enchentes. Dessa forma, ao invés de ir à escola, inundada, o barco vai até o aluno com todo suporte pedagógico necessário para estudar, professor, computador, energia solar e ainda a possibilidade de carregar sua lanterna que será utilizada em casa, à noite, já que a população não tem energia elétrica. Nesses barcos, também são ofertadas oficinas com cursos abertos para a comunidade, em geral, dos quais ensinam técnicas agrícolas, manejo do solo, agroecologia, agricultura sustentável, além de possibilitar às famílias, as lâmpadas solares das quais beneficiam para os trabalhos manuais, à noite, ajuda no sustento das famílias.

Essas práticas inovadoras de currículo do barco escola, que levam conhecimentos contextualizando com a realidade, com os problemas ambientais, a poluição das águas e as alternativas de sobrevivência nas aldeias, têm um cunho social. Além disso, possibilita o acesso do aluno e a formação continuada e ainda dispõe, para a comunidade, de acesso ao conhecimento, à biblioteca e a cursos de capacitação dos quais serão utilizados na vida, no trabalho e nas relações do homem com a natureza de forma consciente e atuante.

## Referências

- BBC BRASIL. **Escolas flutuantes em Bangladesh inovam em educação.** 2012. Disponível em: <[http://www.bbc.com/portuguese/videos\\_e\\_fotos/2012/11/121119\\_escolas\\_flutuantes\\_ru](http://www.bbc.com/portuguese/videos_e_fotos/2012/11/121119_escolas_flutuantes_ru)>. Acesso em: 03 ago. 2017.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FAST COMPANY. **Floating schools designed to fight floods in Bangladesh.** Fast Company, Co.design, 12 July 2012. Disponível em: <<https://www.fastcompany.com/1671401/floating-schools-designed-to-fight-floods-in-bangladesh>>. Acesso em: 30 set. 2017.
- FRANCISCO, W. C. **Bangladesh.** Brasil Escola, 2017. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/bangladesh.htm>>. Acesso em: 03 dez. 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- HERNANDEZ, F. **Inovações: aprendendo com as inovações nas escolas.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HERNANDO CALVO, A. **Viagem à escola do século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo.** São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016.
- LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C. M. P.; PINHEIRO, L. R. **A função do currículo no contexto escolar.** Curitiba: Intersaberes, 2012.
- MASETTO, M. T. (Org.). **Inovação no ensino superior.** São Paulo: Loyola, 2012.
- SHIDHULAI SWANIRVAR SANGSTHA. **History.** 2013. Disponível em: <<http://www.shidhulai.org/history.html>>. Acesso em 03 ago. 2017.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SINALDAFÊNIX. **Solar Powered Floating Schools.** 2015. Disponível em: <<http://www.sinaldafenix.com.br/site/educacao/solar-powered-floating-schools/>>. Acesso em: 02 set. 2017.
- UNESCO. **Climate change education for sustainable development in Bangladesh.** 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002467/246779e.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Education for all 2015 national review - Bangladesh.** 2014. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230507?posInSet=1&queryId=8f31c724-d44e-4cba-84f6-6ad983b79371>>. Acesso em: 12 set. 2017.

VIZENTIN, C. R.; FRANCO, R. C. **Meio Ambiente:** do conhecimento cotidiano ao científico: metodologia, ensino fundamental, 1º ao 5º ano. Curitiba: Base Editorial, 2009.

WAX, E. **In flood-prone Bangladesh, a future that floats.** The Washington Post Company, 2007. Disponível em: <[http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2007/09/26/AR2007092602582\\_pf.html](http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2007/09/26/AR2007092602582_pf.html)>. Acesso em: 28 out. 2017.

WISE INITIATIVE. **Solar powered floating schools.** 2012. Disponível em: <<http://www.wise-qatar.org/solar-powered-floating-schools-bangladesh>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

YEE, A. **‘Floating schools’ bring classrooms to stranded students.** The New York Times, June 30, 2013. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2013/07/01/world/asia/floating-schools-in-bangladesh.html>>. Acesso em: 22 set. 2017.

## NORMAS PARA COLABORAÇÃO

A Revista Olhar de Professor é um periódico acadêmico semestral proposto pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Publica artigos, relatos de práticas docentes, experiências pedagógicas significativas, relatórios de projetos de pesquisa e extensão, resenhas, entrevistas e textos de palestras proferidas, produções de pesquisadores ligados à docência, extensão universitária e pesquisa na grande área da educação.

Normas para apresentação de colaborações:

### 1-Normas Gerais

Como parte do processo de submissão, os autores deverão acessar o portal <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> e verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões serão realizadas on-line, e as que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1- Os trabalhos enviados para publicação devem ser inéditos, não sendo permitida a sua apresentação simultânea em outro periódico. A Revista Olhar de Professor reserva todos os direitos autorais do trabalho publicado e não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas; caso contrário, deve-se justificar em “Comentários ao Editor”.

2- A Revista Olhar de Professor receberá para publicação trabalhos redigidos em português, inglês ou espanhol, já devidamente revisados. Os trabalhos são de inteira responsabilidade dos autores, não refletindo obrigatoriamente a opinião do Corpo de Consultores.

3- Os trabalhos encaminhados para publicação não deverão conter nenhum tipo de dado de identificação do autor e instituição a qual pertença, bem como de demais pessoas e instituições envolvidas, salvo nome do autor junto ao título e suas credenciais em nota de rodapé. (Como descritos em Diretrizes para Autores)

4- Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF (desde que não ultrapassem 2MB)

5- URLs para as referências foram informadas quando necessário.

6- O texto está em espaço simples; usa uma fonte de 12-pontos; emprega itálico em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); as figuras e tabelas estão inseridas no texto, não no final do documento, como anexos.

7- O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores, na seção Sobre a Revista.

8- A identificação de autoria do trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos), conforme instruções disponíveis em Assegurando a Avaliação Cega por Pares.

### 2. Normas para apresentação do original

2.1- Os originais deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em folhas de papel tamanho A4 (210 mm X 297 mm com espaço duplo e margem de 3cm de cada um dos lados, perfazendo um total de no máximo

30 páginas, incluindo as ilustrações - gráficos, tabelas, fotografias etc.). Utilizar fonte Times New Roman, tamanho 12, exceto para notas de rodapé e título que deverão apresentar corpo 9 e 14 respectivamente.

2.2- As ilustrações devem ser de boa qualidade; estar em separado do texto; numeradas em algarismos arábicos, com indicação do número no verso. Os gráficos devem ser apresentados no programa Excel ou no Word, formatados para impressão em preto e branco.

2.3- As notas devem ser reduzidas ao mínimo e digitadas em pé de página, numeradas a partir de 1. Se houver nota no título, ela receberá asterisco e não numeração. As notas não devem ser utilizadas para referência bibliográfica. Estas devem ser feitas no corpo do trabalho.

2.4- No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

a) Cabeçalho

. Título do artigo e subtítulo centralizados (quando os artigos forem em PORTUGUÊS, colocar título e subtítulo em português e inglês; quando os artigos forem em INGLÊS, colocar título e subtítulo em inglês e português).

. Nome do(s) autor(es) alinhados à esquerda. Através de nota de rodapé, indicada através de asterisco, apresentar as credenciais: titulação, instituição de origem e e-mail para contato. Considerar apenas a maior titulação concluída.

b) Resumo

Consiste na apresentação concisa dos pontos relevantes do texto, com as principais conclusões, em no máximo 250 palavras.

c) Palavras-chave

Correspondem às palavras ou expressões que identificam o conteúdo do artigo. No máximo 5.

Sugere-se utilizar termos presentes na estrutura do Thesaurus Brasileiro da Educação (BRASED), disponível em: [www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/estrutura.htm](http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/estrutura.htm)

d) Abstract

Consiste na apresentação concisa, em inglês, dos pontos relevantes do texto, com as principais conclusões, e deve conter, no máximo, 250 palavras.

e) Keywords

Correspondem às palavras ou expressões em inglês que identificam o conteúdo do artigo. No máximo 5.

f) Texto

Introdução, material e método, resultados, discussão, conclusões, agradecimentos (quando houver).

g) Referências bibliográficas

Devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor e seguir as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Incluir somente as obras mencionadas no trabalho. Alguns modelos de referências bibliográficas:

**Livro (um autor)**

VIEIRA, L. **Os argonautas da cidadania**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

**Livro (dois autores)**

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. **Os novos modelos de compreender: a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Paulinas, 1989.

**Capítulo de livro**

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995. p. 29-34.

#### **Artigo de periódico**

HERNÁNDEZ, F. O projeto político-pedagógico vinculado à melhoria das escolas. **Pátio**, Porto Alegre, n. 25, p. 8-11, fev./abr. 2003.

#### **Tese**

MARTINS, R. B. Escola cidadã do Paraná: análise de seus avanços e retroces-sos. Campinas, 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

#### **Artigo de jornal assinado**

DIMENSTEIN, G. Escola da vida. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 jul. 2002. Folha Campinas, p.2.

#### **Trabalho publicado em Anais de Congresso**

PARO, V. H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 18., 1997, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, Edipucrs, 1997. p. 303-314.

#### **Páginas consultadas na internet –www**

**WEB SITE CORNELIUS CASTORIADIS**. Disponível em: <<http://www.charlespennaforte.pro.br/castoriadis/>>. Acesso em: 05/12/04.

#### **Livros, periódicos, anais de eventos e outros documentos extraídos da internet**

Seguir a descrição usual acrescida da indicação do endereço e da data de acesso.

PELAEZ, N. C. M. Aprender a aprender através da música. **Pátio**, Porto Alegre, n. 25, p. 60-62, fev./abr. 2003. Disponível em: <http://www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm>. Acesso em: 10/03/05.

**Obs.:** Demais referências aqui não exemplificadas deverão atender a norma NBR 6023/2002. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade dos autores. Comunicações pessoais, trabalhos em andamento e os não publicados não devem ser incluídos na lista de referências, mas citados em notas de rodapé.

Revista Olhar de Professor  
Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino  
Departamento de Pedagogia  
Praça Santos Andrade, n. 1  
Bloco B  
84010-919 – Ponta Grossa – Paraná

Maiores informações:  
Fone: (42) 3220-3344  
E-mail: [olhardeprofessor@uepg.br](mailto:olhardeprofessor@uepg.br)

Estas informações também estão contidas na página da UEPG,  
[www.uepg.br/olhardeprofessor](http://www.uepg.br/olhardeprofessor)