HORIZONTES
V·3, N·6



UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS
Coordenadoria Editorial

Revista Semestral da Faculdade de Educação
da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Dourados, v·3, n·6, julho a dezembro de 2015

UFGD

Reitor: Liane Maria Calarge

Vice-Reitor: Marcio Eduardo de Barros

COED

Coordenador Editorial (UFGD): Rodrigo Garófallo Garcia

Técnico de Apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

FAED

Diretor da Faculdade de Educação

Elisângela Alves da Silva Scaff

COMISSÃO EDITORIAL

Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani (FAED-UFGD)

Andréia Vicência Vitor Alves (FAED-UFGD)

Fabio Perboni (FAED-UFGD)

Josiane Fujisawa Filus de Freitas (FAED-UFGD)

Miguel Gomes Filho (FAED-UFGD)

COMITÊ CIENTÍFICO

Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro

(Universidade Estadual Paulista – UNESP/ARARAQUARA)

Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

(Universidade Estadual Paulista – UNESP/BAURU)

Profa. Dra. Fabiana Cia

(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)

Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro

(Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS)

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)

Profa. Dra. Márcia Duarte

(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)

A *Horizontes - Revista de Educação* é uma publicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD) -. v.3, n.6, jul./dez. 2015 -. Dourados, MS: UFGD, 2016-.

Semestral

ISSN 2318-1540

1. Organização pedagógica. 2. Ação Docente. 3. Política Educacional.

Rodovia Dourados - Itahum Km 12 - Dourados - Mato Grosso do Sul - Brasil - CEP 79804-070
Caixa Postal 533 - Fone/Fax: (067)3410-2110 - E-mail: horizontes@ufgd.edu.b

SUMÁRIO

Apresentação..... **4**
Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani | Andréia Vicência Vitor Alves | Fabio Perboni | Josiane Fujisawa Filus de Freitas | Miguel Gomes Filho

ARTIGOS

Políticas para a alfabetização no Brasil: do ensino fundamental de nove anos ao pacto pela alfabetização até os oito anos de idade..... **6**
Elis Regina dos Santos Viegas | Elisângela Alves da Silva Scaff

Iniciativas da União para a Educação Especial..... **19**
Shirles Mauro de Matos

A Educação Especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional..... **34**
Camila Lopes de Carvalho | Marina Brasiliano Salerno | Paulo Ferreira de Araújo

Trabalho como pressuposto para a educação profissional..... **49**
Fabíola Lima Escobar | Maria Aparecida Silva

Docência: a vivência de bacharéis enfermeiros..... **60**
Michelle Laura Magalhães da Silva | Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto | Giselle Cristina Martins* Real | Lourdes *Missio

Desafios e descobertas dos professores iniciantes na modalidade da EJA em Santa Maria no Distrito Federal..... **78**
Nathália Barros* Ramos | Shirleide *Pereira da Silva Cruz

Jogos tradicionais no curso de formação em nível médio de professores Guarani e Kaiowá: Turma de 2010..... **95**
Barbara Karoline Antunes da Silva | Marina Vinha

Contribuições psicopedagógicas e musicais para o desenvolvimento psicomotor..... **109**
Francine Paroschi Amaral Assunção | Helena Brandão Viana | Evodite Gonçalves Amorim de Carvalho

Além dos elementos linguísticos: a interpretação de texto com base nos fatores de textualidade..... **119**
Ana Rita Sales | Manoel da Conceição Pantoja | Maria do Carmo Acácio

Enturmação e autoconceito: um estudo de caso embasado na teoria da atribuição causal..... **137**
Julia Calhau

RESENHA

Apontamentos para a educação para além do capital..... **154**
Henrique Duarte

APRESENTAÇÃO

Apresentamos mais um número da *Horizontes - Revista de Educação* organizada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD).

O objetivo da Revista é socializar produções que abordem temas da área da educação e suas interfaces com outras áreas do conhecimento. A presente edição compõe-se de artigos e resenha.

Os trabalhos disponibilizados constituem-se em reflexões sobre a educação contemporânea, nos aspectos das políticas, saberes e práticas docentes e dos escolares.

Sobre políticas e educação a edição conta com três artigos: primeiro, o trabalho *Políticas para a alfabetização no Brasil: do ensino fundamental de nove anos ao pacto pela alfabetização até os oito anos de idade,* de Elis Regina dos Santos Viegas e Elisângela Alves da Silva Scaff; *Iniciativas da União para a Educação Especial,* de Shirles Mauro de Matos; e, *A Educação Especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional* de Camila Lopes de Carvalho, Marina Brasiliano Salerno e Paulo Ferreira de Araújo.

A educação profissional é analisada no artigo *Trabalho como pressuposto para a educação profissional*, de Fabíola Lima Escobar e Maria Aparecida Silva.

Em seguida a edição conta com trabalhos referentes à formação, aos saberes e a prática docente, contando com os artigos *Docência: a vivência de bacharéis enfermeiros*, de Michelle Laura Magalhães da Silva, Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto e outros; *Desafios e descobertas dos professores iniciantes na modalidade da EJA em Santa Maria no Distrito Federal* de Nathália Barros Ramos e Shirleide Pereira da Silva Cruz; *Jogos tradicionais no curso de formação em nível médio de professores Guarani e Kaiowá: turma de 2010*, de Barbara Karoline Antunes da Silva e Marina Vinha; *Saberes e práticas do professor-contador de histórias: vivências de letramento literário na pré-escola* de Viviane Maraques Pereira e Markley Florentino Carvalho; *Contribuições psicopedagógicas e musicais para o desenvolvimento psicomotor* de Francine Paroschi Amaral Assunção, Helena Brandão Viana Evodite Gonçalves Amorim de Carvalho.

Comparecem ainda na presente edição os artigos: *Além dos elementos linguísticos: a interpretação de texto com base nos fatores de textualidade* de Ana Rita Sales, Manoel da Conceição Pantoja e Maria do Carmo Acácio; e, *Enturmação e autoconceito: um estudo de caso embasado na teoria da atribuição causal* de Julia Calhau.

A edição conta ainda com uma resenha, de autoria de Henrique Duarte, *Apontamentos para a educação para além do capital*.

Desejamos a todos e todas uma excelente leitura.

Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani
Editora gerente

Andréia Vicência Vitor Alves
Fabio Perboni
Josiane Fujisawa Filus de Freitas
Miguel Gomes Filho
Comissão Editorial

ARTIGOS

POLÍTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS AO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO ATÉ OS OITO ANOS DE IDADE

POLICIES FOR LITERACY IN BRAZIL: THE PRIMARY EDUCATION OF NINE YEARS THE PACT TO LITERACY THE EIGHT YEARS OF AGE

Elis Regina dos Santos Viegas[1]
Elisângela Alves da Silva Scaff[2]

RESUMO: Este trabalho teve por objetivo discutir as políticas educacionais voltadas à alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos e da implantação do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. A análise de natureza teórico-bibliográfica ocorreu com base na legislação nacional promulgada a partir de 1996 e nas ações educacionais desta emanadas, destinadas a oferecer suporte para que os sistemas de ensino acatem as prescrições legais e se adaptem aos novos desafios propostos a educação brasileira. A principal finalidade é compreender os impactos das políticas de alfabetização implementadas com foco na faixa etária de seis a oito anos de idade do ensino fundamental denominado ciclo da infância, tendo em vista as políticas em andamento e consolidação no país.

Palavras-chave: Política Educacional. Alfabetização. Ensino Fundamental.

ABSTRACT: This study aimed to objective the educational policies for literacy in the context of primary education of nine years and of implantation of the Pact for Literacy in the Age One. The analysis of theoretical and bibliographical occurred under the national legislation enacted from 1996 and in the educational actions of this issued, designed to provide support to education systems abide by the legal requirements and to adapt to new challenges proposed Brazilian education. The main purpose is to understand the impacts of literacy policies implemented focusing on the age group of six to eight years of primary education called childhood cycle, in view of the policies in progress and consolidation in the country.

Keywords: Educational policy. Literacy. Primary Education.

Este texto toma como objeto de reflexão a política de alfabetização brasileira, no que se refere aos problemas e desafios envolvidos na sua implementação, desde a inserção da criança de seis anos no espaço escolar, por meio da política do ensino fundamental de nove

[1] Doutoranda em Educação pela FAED/UFGD, professora efetiva da rede municipal pública de educação de Itaporã, MS. Tutora a Distância da Especialização em Educação Especial UAB/UEMS. *E-mail*: proelisregina@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com Pós-Doutorado pela mesma instituição. Professora adjunta da FAED/UFGD.

anos (BRASIL, 2007a), até o recente pacto pela alfabetização (BRASIL, 2012a) que estabelece prazo até os oito anos de idade para a alfabetização das crianças.

Os novos rumos da política de alfabetização no Brasil começaram a ser delineados a partir da segunda metade dos anos de 1990. Com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, ficou determinado que cada município e, supletivamente, o estado e a União, a partir daquele momento deveria matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos no ensino fundamental, o que sinaliza já nessa ocasião a disposição do governo brasileiro em incluir as crianças de seis anos no ensino obrigatório. Dez anos depois o governo federal altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB/1996, pela Lei nº 11.274 de 2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula, agora obrigatória, abrangendo a faixa etária de seis anos.

A finalidade de tal Lei é assim declarada: "[...] oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade" (BRASIL, 2007a, p. 14).

Nessa conjuntura, também é aprovado Decreto nº 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", pela União em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, que determina no seu artigo 2º: I - estabelecer foco na aprendizagem; II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações (BRASIL, 2007b).

Diante destes imperativos legais, o Estado reitera o ensino fundamental como direito público subjetivo com um ano a mais e define os objetivos dessa nova configuração: a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da educação; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos; c) e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Nessa direção, o documento de orientações gerais para o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2007a), argumenta que uma das justificadas usadas para a ampliação do período de escolarização obrigatória reside na constatação do ingresso tardio das crianças da

faixa etária de seis anos dos setores populares na escola, em oposição as classes sociais médias e altas que já se encontram, na sua maioria, inseridas no sistema de ensino pré-escolar ou no primeiro ano do ensino fundamental.

Sendo assim, a intenção dessa medida é diminuir os índices de fracasso escolar, pela garantia de que todas as crianças tenham um tempo ampliado de convívio escolar, ponto ressaltado pelo estudo de Ferraro (2009), uma vez que o Brasil terminou o século XX e adentrou o XXI com um número preocupante de pessoas não alfabetizadas. O autor justifica a afirmação com base no censo demográfico do ano 2000 que indicou o montante de 17.552.762 de pessoas entre a população de 10 anos ou mais, incluindo também as crianças de 8 e 9 anos (1.282.396), no referido censo, que ainda não haviam aprendido ler e escrever. O total de analfabetos estava em mais de 18,8 milhões de pessoas na população de 8 anos ou mais.

A desigualdade educacional entre crianças se estabelece muito cedo entre as camadas populares, ou seja, na largada do processo de escolarização as disparidades se concentram nas crianças mais pobres, pois estas nem mesmo estão inseridas no sistema educacional, fato que não se observa entre a população de classe média e alta. "Nesse sentido, o objetivo se define não como alfabetização e escolarização, mas sim como alfabetização através da escolarização universal" (FERRARO, 2009, p.26).

A consideração de que as crianças de seis anos ainda estavam fora da escola, seja pela não obrigatoriedade ou por não existir oferta de vagas suficientes na educação infantil pública, gerou um consenso de que o ensino fundamental de nove anos garantiria um maior número de alunos matriculados nas escolas brasileiras e, portanto, asseguraria a essas crianças a efetivação do seu direito à educação (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011).

Em sequência foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, que orienta a organização dos três anos iniciais do ensino fundamental. Por meio deste, o Conselho Nacional de Educação, juntamente com Câmara de Educação Básica, esclarece dúvidas acerca do tratamento pedagógico voltado às crianças que frequentam o período de alfabetização, como: reafirmar a criação de um novo ensino fundamental com matrícula obrigatória aos seis anos a ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano de 2010; estabelecer o "ciclo da infância" com três anos de duração, sendo o primeiro ano parte integrante do mesmo, confirmando que este é um período dedicado à alfabetização e ao letramento.

Dois anos depois, confirma a intenção anunciada, com a aprovação da Resolução CNE/CBE nº 7/2010, que reorganiza e fixa novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares, com destaque ao ciclo de alfabetização. Esta Resolução define em seu artigo 30, "Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização" (BRASIL, 2010a, p.08).

Entre as determinações consta a indicação que os sistemas educacionais devem oferecer os meios necessários e suficientes para que nenhuma criança seja retida por insuficiência de aprendizagem, especialmente nos três primeiros anos, que devem ser concebidos como um bloco pedagógico não passível de interrupção.

Ainda nessa década é aprovada a Emenda Constitucional nº 59/2009 que estendeu a escolarização obrigatória no Brasil para a faixa etária de quatro a dezessete anos, abrangendo parcialmente a educação infantil e a totalidade do ensino fundamental e médio, com o prazo de efetivação até o ano de 2016. Até o término de 2010, apenas o ensino fundamental regular para a população de seis a catorze anos de idade tinha caráter obrigatório e, por isso mesmo, era considerado a prioridade na educação pública escolar, com a ampliação da educação obrigatória firmou-se como uma necessidade do país em face do reconhecimento da importância da educação e de sua contribuição para com a sociedade atual.

Entretanto, o documento de orientações gerais (BRASIL 2007a), reconhece que a possibilidade de uma maior aprendizagem não depende somente da ampliação do tempo de permanência na escola, mas também do aproveitamento eficaz desse tempo. E ainda, admite "[...] o direito à educação não se restringe ao acesso à escola. Este, sem a garantia de permanência e de apropriação e produção do conhecimento pelo aluno, não significa, necessariamente, o usufruto do direito à educação" (Ibid., p.11).

Documentos orientadores do governo federal (BRASIL, 2006 e 2007) ressaltam que essa organização de ensino deve estimular o envolvimento mais precoce das crianças das camadas desfavorecidas com a cultura escolar e com a língua escrita e seus usos, a fim de contribuir para a redução do fracasso na alfabetização (BATISTA, 2006) já que a leitura e a escrita são habilidades indispensáveis para a construção de conhecimentos, tanto na escola como fora dela, e o sucesso do aluno nesse processo é determinante no percurso de sua vida escolar e no prosseguimento dos seus estudos.

Todavia, para atender aos propósitos das políticas e ações direcionadas a alfabetização escolar, impõe-se à estrutura da escola pública fundamental outro ordenamento, que compreende a adequação de espaço, tempo, material e até de formas de organização do trabalho pedagógico, o que implica conceber uma reorganização do currículo e, consequentemente, do ensino e da atuação docente (GUARNIERI; VIEIRA, 2010).

Diante desse cenário torna-se prioritário compreender a alfabetização, sobretudo, como direito à educação, em que as políticas educacionais potencializem mecanismos de oferta de ensino, não somente de acesso, mas também de qualidade.

Decorrente da complexidade do processo escolar envolvido, o percurso da alfabetização no Brasil se caracteriza como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido constantemente em mudança para a alfabetização (MORTATTI, 2010).

Estudos que analisam as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas do século XX e primeira década do século XXI no Brasil (GUARNIERI, VIEIRA, 2010; MORTATTI, 2010; SILVA e CAFIERO, 2010; ARELARO, JACOMINI, KLEIN, 2011), mostram que essas medidas nem sempre alcançam resultados significativos na melhoria da qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos e ainda afetam profundamente o cotidiano do professor, alterando a organização do seu trabalho e responsabilizando o próprio professor pelo fracasso escolar.

Assim, percebe-se que as evidências que amparam originariamente a relação entre escola e alfabetização vêm sendo discutidas em consequência das dificuldades de se efetivarem as propostas e os resultados pretendidos com as políticas educacionais direcionadas a infância. A dificuldade em se cumprir tais propostas são justificadas em função: "ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas" (MORTATTI, 2010, p. 4).

Apesar disso, é importante reconhecer que nos últimos anos, vários esforços têm sido empregados no sentido de melhorar a escolarização dos brasileiros. Os dados do 4º Relatório Nacional de Acompanhamento Municipal dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) de 2010 evidenciam que 94,9% das crianças e jovens entre sete a quatorze anos estão matriculados no ensino fundamental. Nas cidades, o percentual chega a 95,1%. O objetivo de

universalizar o ensino fundamental foi praticamente alcançado, porém as taxas de frequência ainda são mais baixas entre os mais pobres, principalmente entre as crianças das regiões Norte e Nordeste (BRASIL, 2010b).

Ferraro (2011) confirma que as desigualdades no processo de escolarização são estabelecidas já no início do processo, designadamente no ensino fundamental. Tais desigualdades são desencadeadas pela manutenção do sistema educacional, possibilitada pela falta de acesso e por mecanismos escolares de classificação e seletividade. Conforme os dados da Tabela revelam-se as taxas de repetência e de abandono escolar.

Tabela 1 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono anos iniciais do ensino fundamental – Brasil e regiões 2008-2012.

	2008			**2009**			**2010**			**2011**			**2012**		
Regiões	AP	RP	AB	AP	RP	AB	AP	RP	AB	AP	RP	AB	AP	RP	AB
Brasil	87,0	10,1	2,9	88,5	9,2	2,3	89,9	8,3	1,8	91,2	7,2	1,6	91,7	6,9	1,4
Norte	78,0	16,0	6.0	81,0	14,1	4,9	84,5	11,4	4,1	87,0	9,7	3,3	87,2	9,8	3,0
Nordeste	81,1	13,9	5,0	83,6	12,4	4,0	85,7	11,1	3,2	87,5	9,9	2,6	88,0	9,4	2,6
Sudeste	92,6	6,5	0,9	93,2	6,1	0,7	93,9	5,5	0,6	94,6	4,8	0,6	95,0	4,5	0,5
Sul	92,3	7,2	0,5	92,5	7,1	0,4	92,9	6,8	0,3	93,8	5,9	0,3	94,3	5,4	0,3
Centro-Oeste	90,4	7,8	1,8	90,9	7,6	1,5	91,5	7,4	1,1	92,8	6,4	0,8	93,3	5,9	0,8

Fonte: INEP (indicadores educacionais). Legenda: AP - aprovação; RP - reprovação; AB - abandono.

No Brasil, as taxas de aprovação geral nos anos iniciais do ensino fundamental seguiram aumentando no período 2008-2012. O aumento mais expressivo ocorreu de 2008 a 2010 e o menos expressivo de 2011 a 2012. A região Norte era o que menos aprovava em 2008, fato que persiste em 2012, na mesma direção está o Nordeste. No período de 2008 a 2012 o Brasil superou 3,2% da taxa total de reprovação, sendo as regiões Norte e Nordeste as que mantêm os maiores índices, seguidas do Centro-Oeste. Em 2008 as regiões Sudeste e Sul mantiveram uma diferença de apenas 0,7% na taxa de reprovação, já em 2012 a taxa chegou a 0,9 de diferença de uma região para outra. Quanto a taxa de abandono, o Brasil registra uma queda progressiva de 2,9% em 2008 para 1,4% em 2012, superando assim, 1,5%. As regiões Norte e Nordeste registraram em 2008 6,0% e 5,0% de abandono, respectivamente. A região que registra a menor taxa de abandono 2008-2012 é o Sul, seguido pelo Sudeste, em sequência o Centro-Oeste.

Diante disso, ressaltamos como imperativo que os investimentos em educação avancem para além do acesso, tendo maior atenção nas regiões mais carentes de investimentos. Para combater a reprodução da desigualdade infantil é fundamental que os alunos permaneçam nas escolas, sejam alfabetizados, se apropriem dos saberes e, que estes

conhecimentos permitam uma possível melhoria dos índices de aprendizagem na educação pública.

No levantamento do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil publicado pelo Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD) em 2013 indica na região Nordeste ainda a maior concentração de municípios no grupo de Baixo Desenvolvimento Humano 61,3%. No Norte do país, estes somam 40,1%. Entre as que registram o maior número de municípios na faixa de Alto Desenvolvimento Humano estão as regiões Sul 64,7% e Sudeste 52,2%. O Centro-Oeste e o Norte aparecem como as regiões com maior número de municípios classificados com Médio Desenvolvimento Humano. Registraram, respectivamente, 56,9% e 50,3% nesta categoria. Com base nos dados apresentados percebe-se que a situação econômica de cada região interfere diretamente nos índices de desenvolvimento social, e consequentemente nos percentuais sobre o analfabetismo (BRASIL, 2013).

Mesmo com várias conquistas nas políticas de universalização do acesso, de promoção da permanência escolar e de melhoria das condições de ensino das últimas décadas, estas não foram capazes de suprimir do analfabetismo entre crianças e adolescentes. A situação se mostra agravada nas regiões brasileiras cujos indicadores sociais são baixos. O quadro do analfabetismo ainda persistente segundo os dados apontados na Tabela a seguir:

Tabela 2 – Taxa de analfabetismo na faixa de 10 a 15 ou mais de idade – Brasil e regiões 2009-2011

Abrangência	Brasil		Regiões									
			Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	2009	2011	2009	2011	2009	2011	2009	2011	2009	2011	2009	2011
10 a 14 anos	2,5	1,9	3,4	2,9	4,7	3,7	1,1	0,9	1,2	0,5	1,0	0,8
15 anos ou mais	9,7	8,6	10,6	10,2	18,7	16,9	5,7	4,8	5,5	4,9	8,0	6,3

Fonte: IBGE (2009 e 2011).

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2011, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[3] a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais caiu de 9,7% em 2009 para 8,6% em 2011, no entanto, o número de analfabetos ainda é significativo, totalizando 12,9 milhões de brasileiros. A região brasileira com maior índice de analfabetismo é o Nordeste, com 16,9%, seguida da região Norte, cujo percentual foi de 10,2%. A região Centro-Oeste, concentra a terceira maior taxa,

[3] Disponível em:<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-09-21/pnad-analfabetismo-diminui-mas-ainda-atinge-quase-13-milhoes-de-pessoas-no-brasil>. Acesso em: jul. de 2013.

somando 6,3% de população analfabeta, já as regiões Sul e Sudeste apresentaram taxas de analfabetismo de 4,9% e 4,8%, respectivamente.

A superação do analfabetismo, ainda se coloca como desafio no século XXI, pois conforme Ferraro (2009, p.172-173) "[...] continua não se reduzindo a mera remanescência resultante da incapacidade do sistema escolar no passado remoto". Em que pesem todas as iniciativas tomadas ao longo do século passado, bem como das que se seguiram até momento atual, "[...] a escola brasileira foi e continua sendo incapaz de universalizar até mesmo a alfabetização das novas gerações".

Além da problemática do analfabetismo que ainda permanece na realidade brasileira, verifica-se a questão do analfabetismo funcional[4], cuja taxa foi estimada em 20,4%, um pequeno aumento em relação a 2009, quando o índice foi de 20,3%. Em 2011, foram contabilizados, entre os brasileiros de 15 anos ou mais, 30,5 milhões de analfabetos funcionais. Na região Nordeste a taxa dos analfabetos funcionais é de 30,9%, a região Norte tem 25,3%, no Centro-Oeste 18,2% são considerados analfabetos funcionais, no Sul 15,7% e na região Sudeste esse indicador foi de 14,9%.

Soma-se a essas constatações o fato de que o desempenho escolar está aquém das metas fixadas pelo governo federal. O desempenho cognitivo das crianças que frequentam o quinto ano do ensino fundamental tem se mostrado insatisfatório nas avaliações nacionais (Prova Brasil – Língua Portuguesa e Matemática) que indicam problemas no processo de escolarização.

Os problemas de fluxo e de desempenho escolares são, segundo o governo federal, expressos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com esse índice o governo fixou o patamar mínimo a ser atingido nacionalmente até 2021, a saber: média nacional, 6,0 para os cinco primeiros anos do ensino fundamental. Projetou metas bienais de avanços a serem obtidos pelas redes de ensino e escolas de todo país e passou monitorá-las, publicando os resultados, utilizando-os na relação com os entes federados como elemento de indução, regulação e de condicionamento da aplicação dos recursos concernentes à função supletiva da União. A Tabela abaixo mostra as metas projetadas e o IDEB observado de 2005 a 2011 e projetadas de 2007 a 2021.

[4] Refere-se a instrução em que a pessoa sabe ler e escrever, mas é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas. No Brasil, o analfabetismo funcional é atribuído às pessoas que não completaram quatro anos de estudo (MORTATTI, 2004).

Tabela 3 – IDEB projetado e observado nos anos iniciais do ensino fundamental das dependências pública, estadual, municipal e privada – 2005-2021.

Dependência administrativa	Metas projetadas					IDEB observado			
	2007	2009	2011	2013	2021	2005	2007	2009	2011
Pública	3,6	4,0	4,4	4,7	5,8	3,6	4,0	4,4	4,7
Estadual	4,0	4,3	4,7	5,0	6,1	3,9	4,3	4,9	5,1
Municipal	3,5	3,8	4,2	4,5	5,7	3,4	4,0	4,4	4,7
Privada	6,0	6,3	6,6	6,8	7,5	5,9	6,0	6,4	6,5
Total	3,9	4,2	4,6	4,9	6,0	3,8	4,2	4,6	5,0

Fonte: IDEB – resultados e metas INEP (2013).

Como estratégia para elevar os índices do IDEB, desde 2007, o então lançado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) sistematiza várias ações organizadas em torno de quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Essas ações são organizadas por meio do Decreto nº 6.094/2007 e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Dentre as vinte oito diretrizes do Plano de Metas as I, II, XII e XIX, influenciam diretamente as políticas destinadas a alfabetização infantil, ao preconizar:

> I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
> II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
> XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
> XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (BRASIL, 2007b, p. 01-02).

Assim, os programas e as ações destinados ao incremento da alfabetização já consideram as metas acima citadas, conforme evidenciado pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como também suas ações e diretrizes gerais**.** Encontra-se no artigo 1º, que o Ministério da Educação e os sistemas de ensino reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094/2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

> I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
> II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
> III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012a, p. 01).

No que se refere às ações do Pacto, o artigo 6º apresenta os seguintes eixos: I - formação continuada de professores alfabetizadores; II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III - avaliação e; IV - gestão, controle e mobilização social. No que tange ao estabelecimento das metas, estas podem ser consideradas como uma projeção para o futuro educacional na perspectiva de alcançar o nível de qualidade **-** com base na aferição das avaliações **-** esperado pelo governo federal em todas as escolas brasileiras.

Nessa direção, percebe-se que as políticas adotadas pelo governo brasileiro referente à educação obrigatória, instituem um conjunto de programas situados na tentativa de colocar o país em condições similares aquelas presentes no cenário mundial, inclusive em países da América Latina, os quais superam o Brasil tanto em resultados alcançados pelos alunos como na duração da escolaridade obrigatória. A Tabela a seguir, referente à leitura, demonstra que a posição do Brasil em relação a maioria dos outros países latino-americanos, encontra-se defasada, estando em quarto lugar em comparação com os outros países em 2012 e numa posição insatisfatória nos demais anos.

Tabela 4 - Resultados em leitura de países da América latina – PISA 2000-2012

País	Posição	2012	2009	2006	2003	2000
ARGENTINA	6º	396	398	374	**---**	418
BRASIL	**4º**	**410**	**412**	**393**	**403**	**396**
CHILE	1º	441	449	442	**---**	410
COLÔMBIA	5º	403	413	385	**---**	**---**
MÉXICO	2º	424	425	411	400	422
PANAMÁ	**---**	**---**	371	**---**	**---**	**---**
PERU	7º	384	370	**---**	**---**	327
URUGUAI	3º	411	426	413	434	**---**

Fonte: INEP (2012).

Embora o Brasil apareça entre os três países que mais evoluíram na educação na média geral, com 34 pontos nos exames realizados no período entre 2000 e 2012, segundo o relatório divulgado pela OCDE em 2012, no ano 2000, a média brasileira era de 368 pontos, contra 402 pontos em 2012, situando o país na 50ª posição na escala geral (65) dos países que participaram do PISA. Na média nacional, o Brasil cresceu, principalmente, em matemática, onde passou de 334 pontos no ano 2000, para 391 pontos em 2012; em ciências passou de 375 para 405; e em leitura, como apontado na Tabela, de 396 foi para 410 pontos, com uma leve queda de 2 pontos em relação a 2009 (BRASIL, 2012b).

Verifica-se que o item leitura é o que registra menor avanço no país, já que o PISA procura averiguar a operacionalização (interpretação) de esquemas cognitivos de leitura,

considerado nesta avaliação como pré-requisito básico para que os alunos possam dar continuidade aos estudos posteriores.

Todo esse arranjo avaliativo atua empregando o saber estatístico que gera comparabilidade entre o investimento público e os resultados apresentados (TRAVERSINI & BELLO, 2009). Há uma grande valorização dos índices obtidos e isso produz efeitos que se traduzem em evidências das práticas de ensino que tiveram "sucesso" ou não; ranqueamento dos diferentes contextos escolares; redirecionamento dos investimentos financeiros nas instituições escolares com baixos índices.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as ações governamentais no sentido de mudar o quadro da alfabetização no país só serão significativas se puderem promover impactos na sala de aula, como questionam Silva e Cafiero (2010, p. 9): "[...] até que ponto os resultados das avaliações em larga escala têm impactado positivamente as práticas de alfabetização?". Mesmo que nos últimos anos as escolas públicas estejam sendo submetidas a diversas avaliações externas não tem havido impactos positivos que possam influenciar de fato as práticas de alfabetização.

Nessa direção, verifica-se que os objetivos e metas firmados pelo arranjo federativo almejam um tipo de educação a ser oferecida, qual seja, uma educação de qualidade baseada em projeções avaliativas. A questão da qualidade da educação é abordada a partir de várias perspectivas que asseguram sua dimensão complexa. Conforme apontado no informativo veiculado pela UNESCO (2003) que trata da utilização do modelo de equiparação da qualidade da educação, a relação "insumos-processos-resultados" (DOURADO, 2007, p.12). Dessa forma, a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula. O documento da UNESCO ressalta, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno.

Entretanto, Dourado, Oliveira e Santos (2007) chamam atenção para o fato de que os conceitos, concepções e as representações sobre o que vem a ser uma educação de qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dadas as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso.

De maneira a romper com a concepção de que quanto maior o acesso menor a qualidade, percebe-se que as políticas educacionais têm imprimido uma série de expectativas

em relação a alfabetização em âmbito escolar, políticas que delineiam metas a serem alcançadas, mediante várias ações e programas, dentre estas se encontram as políticas voltadas para a alfabetização.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B.O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011.

BATISTA, A. A. G. *Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos*. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2006.

BRASIL. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos:* 3º Relatório do programa **-** Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

_____. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil* 2013. PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas2013> Acesso em: jul. de 2013.

_____. *Compromisso Todos pela Educação*: passo a passo. Brasília: SEB/MEC, 2007b.

_____. Constituição. Ementa Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Poder legislativo, Brasília, DF, 12 de nov. 2009.

_____. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização* (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

_____. *Ensino Fundamental de nove anos:* orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007a.

_____. INEP. *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA):* resultados nacionais. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: INEP, 2012b.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder legislativo, Brasília, DF, 23 de dez 1996. Brasília, 1996.

_____. Relatório de Observação n° 4. *As Desigualdades na Escolarização no Brasil***.** Presidência da República. Brasília: Observatório da Equidade, 2010b.

_____. Resolução nº 7, 14 de dezembro de 2010**.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez de 2010a.

DOURADO, L. F. D. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, L. F. D.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série documental*, v. 24, n. 22, 2007. Brasília: INEP.

FERRARO, A. R. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 989-1013, out./dez. 2011.

_____. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

GUARNIERI, M. R.; VIEIRA, C. V. Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: avaliação discente e suas implicações para as práticas pedagógicas. *Práxis Educacional* – Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p. 55-71, 2010.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Rev. Bras. de Educação*, v. 15, n.44, p.329-410, maio/ago., 2010.

_____. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SILVA, C. S. R. da; CAFIERO D. Alfabetização e letramento de crianças de seis anos: as políticas para a implantação do ensino fundamental de nove anos. *InterMeio*: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.27-48, jul./dez. 2010.

TRAVERSINI, C.; BELLO, S. E. L. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 34, n. 2, maio/ago., 2009.

INICIATIVAS DA UNIÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

INITIATIVES OF THE UNION FOR SPECIAL EDUCATION

Shirles Mauro de Matos[1]

RESUMO: "Necessidades educativas especiais" se constitui em tema complexo, havendo distintas formas de concebê-lo e praticá-lo, de modo que essa questão continua a suscitar reflexões, pesquisas e debates na área da educação. Assim, este estudo tem por objetivo apreender como se dá a educação especial no Sistema Educativo Brasileiro, ou seja, quais as principais ações da União para a educação especial no Brasil. Cientes de que as políticas públicas são consideradas um tema complexo, e de que, no Brasil, a sua análise foi iniciada recentemente, não contando com muitos estudos teóricos a respeito do assunto, optamos por centrar a análise em algumas iniciativas da União voltadas para a educação especial no Brasil. Isso por meio de análise crítica documental e bibliográfica. Para tanto, as fontes documentais utilizadas neste trabalho são, dentre outros, a Constituição Federal de 1988, bem como leis, decretos, planos e programas elaborados e adotados pela União com o propósito de normatizar a educação especial. Como fontes bibliográficas, utilizaremos livros manuais e eletrônicos, capítulos de livros e artigos em periódicos que tratam da educação especial. O texto inicia abordando a educação especial e as pessoas com deficiência no Brasil. Logo após, apresenta, brevemente, as ações da União voltadas para a educação especial na educação básica, concluindo que no âmbito normativo nacional vem se buscando garantir uma educação de qualidade e com equidade nas escolas regulares à pessoa com deficiência, com igualdade de direitos, de condições e oportunidades, dentro de sua limitação, sobretudo respeitando e buscando a garantia dos direitos fundamentais de igualdade e dignidade da pessoa com deficiência, que são inerentes ao ser humano. As escolas regulares, a partir da normatização educacional, vêm se adequando para receber os alunos com deficiência, pois o objetivo é atendê-los de modo que estes possam desenvolver suas habilidades nos mais variados campos de atividades, integrando-se gradualmente e de forma participativa na sociedade.
Palavras-chave: Educação básica. Política educacional. Educação especial.

ABSTRACT: "Special educational needs" constitutes a complex issue, with different ways to conceive it and practice it, so that this issue remains a matter of reflection, research and debate in education. This study aims to learn how to give special education in the Brazilian education system, that is, what are the main actions of the Union for special education in Brazil. Aware that public policies are considered a complex issue, and that, in Brazil, its analysis was started recently, not including many theoretical studies on the subject, we decided to focus the analysis in some EU initiatives aimed at special education in Brazil. This through documentary and bibliographic critical analysis. To this end, the documentary sources used in this work are, among others, the 1988 Federal Constitution and laws, decrees, plans and programs formulated and adopted by the Union in order to regulate special education. As bibliographic sources, we will use manual and electronic books, book chapters

[1] Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

and journal articles dealing with special education. The text begins by addressing the special education and people with disabilities in Brazil. Soon after, briefly presents the Union's actions for special education in basic education, concluding that the national regulatory framework has been seeking to ensure quality education and equity in mainstream schools to disabled people, with equal rights, conditions and opportunities within its limitation, especially respecting and seeking to guarantee the fundamental rights of equality and dignity of people with disabilities, which are inherent to the human being. Regular schools, from the educational norms, has been adapting to receive students with disabilities because the goal is to serve them so that they can develop their skills in various fields of activities, integrating them gradually and in a participatory manner in society.

Keywords: Basic education. Educational policy. Special management.

INTRODUÇÃO

"Necessidades educativas especiais" se constitui tema complexo, havendo distintas formas de concebê-lo e praticá-lo, de modo que essa questão continua a suscitar reflexões, pesquisas e debates na área da educação.

Assim, este estudo teve por objetivo apreender como se dá a educação especial no Sistema Educativo Brasileiro, ou seja, quais as principais ações da União para a educação especial no Brasil.

Cientes de que as políticas públicas são consideradas um tema complexo, e de que, no Brasil, a sua análise foi iniciada recentemente, não contando com muitos estudos teóricos a respeito do assunto, optamos por centrar a análise em algumas iniciativas da União voltadas para a educação especial no Brasil. Isso por meio de análise crítica documental e bibliográfica.

As fontes documentais utilizadas neste trabalho são, dentre outros, a Constituição Federal de 1988, bem como leis, decretos, planos e programas elaborados e adotados pela União com o propósito de normatizar a educação especial. Como fontes bibliográficas, neste estudo utilizaremos livros manuais e eletrônicos, capítulos de livros e artigos em periódicos que tratam da educação especial.

O texto inicia abordando a educação especial e as pessoas com deficiência no Brasil. Logo após, apresenta, brevemente, as ações da União voltadas para a educação especial na educação básica, no intuito de demonstrar algumas conquistas quanto à garantia de direitos da pessoa com deficiência.

1 Apontamentos sobre pessoas com deficiência e a educação especial

A deficiência pode ser considerada uma anormalidade que ocasione a ausência de capacidade para o desempenho de atividade, dentro do considerado normal para o ser humano. Conforme Artigo 3 - § I do Decreto Federal nº 3.298 de 1999, considera-se: "I -

deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano" (BRASIL, 1999).

Coll, Palacios e Marchesi (1995) consideram alunos deficientes aqueles que necessitam de processos especiais, ou seja, que não possam ser inseridos junto a outros indivíduos com deficiências semelhantes, devido ao fato de suas histórias educativas serem distintas dos demais casos. Assim "O aluno que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade" (COLL, PALACIOS, MARCHESI, 1995, p. 11).

O uso do termo pessoas com deficiência ou pessoas com necessidade educacional especial como nomenclatura utilizada para alunos com deficiência é recente. Stoubaus, Claus Dieter et al. (2004) apontam que no passado, o uso do termo excepcionais foi muito empregada para a identificação de tais alunos, sendo substituído por expressões consideradas mais adequadas.

Segundo os autores, o termo "Pessoas portadoras de deficiência popularizou-se na década de 80, hoje vem sendo criticada e substituída por pessoas com necessidade especial ou pessoas com necessidade educacional especial" (STOUBAUS, CLAUS DIETER et al., 2004, p 18).

Após a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, conforme Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, foi firmada a substituição da expressão "portador de deficiência" por "pessoa com deficiência". De acordo com o Congresso Nacional: "Art. 1º Fica aprovado, nos termos do § 3º do art. 5º da Constituição Federal, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007" (BRASIL, 2009).

Para tal Convenção (BRASIL, 2009):

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Essa Convenção tem como propósito a promoção, proteção e asseguramento do exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades essenciais para todas as

pessoas com deficiência e a promoção do respeito pela sua dignidade inerente (BRASIL, 2009).

Essa Convenção apresenta os seguintes princípios:

> a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
> b) A não-discriminação;
> c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
> d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
> e) A igualdade de oportunidades;
> f) A acessibilidade;
> g) A igualdade entre o homem e a mulher;
> h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (BRASIL, 2009).

Os princípios de tal Convenção tem como intuito a garantia dos direitos da pessoa com deficiência a ter autonomia, igualdade de oportunidades, equidade e participação na sociedade e desenvolvimento de suas capacidades.

Desta forma, podemos dizer que educação especial se constitui em uma modalidade de ensino, voltada para o atendimento educacional da pessoa com deficiência no intento de concorrer para a garantia de tais direitos. Portanto, visa à educação e o aperfeiçoamento de indivíduos, que por não se beneficiarem de métodos e procedimentos usados na educação regular, terão métodos adaptados e voltados para a deficiência apresentada.

Assim, o objetivo é atender o aluno deficiente, de modo que este possa desenvolver suas habilidades nos mais variados campos de atividades, integrando-o gradualmente e de forma participativa na sociedade.

Conforme Stoubaus, Claus, Dieter et al. (2004):

> Falar de necessidades educacionais especiais implica aquilo que a escola pode fazer para compensar as dificuldades do/a aluno/a, já que, neste enfoque, entende-se que as dificuldades para aprender têm caráter interativo e dependem não apenas das limitações dos/as alunos/as, mas também da condição educacional que lhe é oferecida. (STOUBAUS, CLAUS, DIETER, 2004, p. 19).

Dessa forma, algumas medidas foram adotadas e aos poucos implantadas na sociedade com relação à educação da pessoa com deficiência, a educação especial. Ao observarmos o processo de evolução social da pessoa com deficiência, tanto dos países desenvolvidos quanto dos em desenvolvimento, percebemos que o processo foi gradativo.

A busca de um mundo onde as oportunidades pudessem ser iguais para todas as pessoas foi se materializando através da participação da sociedade, em organizações que

promoveram acordos e tratados, reconhecendo a necessidade de se implantar legislações que garantissem e prevenissem a proteção, desenvolvimento e reabilitação social e física, daqueles que de alguma forma estivessem em desvantagem mental ou física.

Nos últimos anos, pode-se dizer que houve a necessidade de se cuidar da pessoa com deficiência, ocorrendo uma mobilização da sociedade em geral, através de ONGs, conselhos nacionais e internacionais, e, consequentemente, a criação de normas e leis que estruturem e fundamentem as políticas públicas voltadas à necessidade de garantir direitos e proteger o bem estar e provável reabilitação social e física de tal pessoa.

Na próxima seção, apresentamos brevemente as ações da União voltadas para a educação especial.

2 A educação especial na legislação educacional nacional e nas ações do ministério da educação

Nesta sessão elaboramos uma síntese no que tange ao marco histórico e normativo do atendimento às pessoas com deficiência.

No período de 1854 a 1956 ocorreram iniciativas oficiais e particulares isoladas voltadas para a pessoa com deficiência. No período imperial, no ano de 1854, foi implantado o Imperial Instituto dos meninos cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant, em homenagem ao ex-professor e ex-diretor da entidade, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Ainda nesse período, no ano de 1857, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos, hoje intitulado Instituto Nacional dos Surdos (INES), ambos os institutos forma implantados no Rio de Janeiro:

> Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do decreto imperial n. 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*. [...]. Foi ainda D. Pedro II que, pela Lei n. 839, de 26 de setembro de 1857, portanto, três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, fundou, também no Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.* (MAZZOTTA, 2012, p. 18-19, grifo do autor).

A partir desse momento, outros institutos, fundações e escolas de caráter particular, religioso e público foram criados, com o propósito de atender à pessoa com deficiência. De acordo com Mazzotta (2012), as instituições que ofereceriam atendimento a pessoa com deficiência e mais se destacavam eram: o Instituto Pestalozzi, fundado em 1926, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, oferecendo atendimento aos alunos deficientes mentais; e o Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Superdotação, criado em meados de 1940, conforme Portaria Ministerial nº 555 também em Porto Alegre. Este Atendimento era

mantido em parceria com o poder público estadual e federal, vindo a se expandir pelo Brasil e pela América do Sul.

Em 1950 foi fundada a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), que se constitui em uma entidade privada, sem fins lucrativos, que busca trabalhar pelo bem-estar de pessoas com deficiência física.

A AACD (2014) tem como intuito trabalhar para que as pessoas com deficiência possam atingir seu máximo potencial, no intuito de evoluir para além de suas limitações, bem como concorrer para uma sociedade que acolhe melhor a diversidade. Tem como público-alvo as pessoas com deficiência física.

Posteriormente, em 1954, foi fundada, no Rio de Janeiro, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), para atuar na área de educação de deficientes mentais. Mazzotta (2012) ainda menciona que a exemplo da criação da APAE do Rio de Janeiro, outras foram criadas e hoje o Brasil conta com mais de dez mil entidades.

Como vemos estas foram às instituições pioneiras destinadas ao atendimento às pessoas com deficiência. O Ministério da Educação no lançamento "A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais", em 2006, faz menção as primeiras escolas especializadas e as classes especiais. Segundo a obra, estas começaram a surgir na década de 1950, mas se consolidaram como um subsistema da educação comum, ou seja, não comungavam dos mesmos ideais. Eram escolas específicas para aluno especial e o ensino se realizava fora do sistema regular de ensino.

Apontaremos brevemente, a seguir, algumas iniciativas nacionais voltadas para o atendimento educacional especial, que na visão de Manzzotta (2012) foram as que mais se destacaram no período de 1950 a 1993.

Em 1957, foi instituída, em âmbito nacional, a Primeira Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro através do Decreto Federal 42.728, garantindo as medidas necessárias de assistência aos deficientes de audição e fala em todo o território nacional (BRASIL, 1957).

No ano de 1958, o Ministério da Educação e Cultura instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, por meio do Decreto Federal nº 44.236 de 1958, que tinha como intuito promover em todo o território nacional a educação e a reabilitação de todos os deficitários da visão, de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta (BRASIL, 1958).

No ano de 1960, o governo federal altera o Decreto Federal nº 44.236 de 1958, da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais, a partir do Decreto

nº 48.252 de 1960; e a referida Campanha passou a se denominar Campanha Nacional de Educação dos Cegos - CNEC (BRASIL, 1960).

Em 1961, por meio do Decreto n. 48.961, foi instituída pelo governo federal a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), com o propósito de promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças consideradas retardadas e de outros deficientes mentais (BRASIL, 1961).

Nessa mesma década, precisamente em 1961, promulga-se a Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação que, em seus artigos 88 e 89, reafirma a integralização do "excepcional" no ensino regular:

> Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
> Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Dez anos depois, a Lei nº 5.692/71 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação é alterada e em seu artigo 9º é apresentada a questão da educação especial no ensino regular:

> Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com a finalidade de promover no país, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. No ano de 1986 foram criados os decretos e portarias relacionados ao atendimento especial que seguem:

- Decreto n. 93.481, que institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), esta Coordenadoria teria como função coordenar a atuação da Administração Federal no que tange ao deficiente (BRASIL, 1986);

- Decreto n. 93.613, que transformou a CENESP em Secretaria de Educação Especial (SESPE) e a transferiu do Rio de Janeiro para Brasília (BRASIL, 1986);

- Portaria MEC nº 69, que expediu normas para a fixação de critérios reguladores de prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular (BRASIL, 1986);

- Portaria MEC nº 88, que constituiu a Comissão para a elaboração de subsídios que permitia aos Conselhos Estaduais de Educação incentivar ações de atendimento ao superdotado (BRASIL, 2008).

Em 1987 foi lançada a *Revista Integração* com circulação em todo território nacional. Mas o marco nacional relevante para a educação da pessoa com deficiência foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 227 garante alguns direitos ao deficiente. Segundo essa Constituição,

> Art. 227. É dever da Família, da sociedade e do Estado assegurar à criança a ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade, e opressão.
>
> § 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: [...]
>
> II- Criação de programas de Prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. (BRASIL,1988).

No ano seguinte a promulgação da CF/88, em 1989, foi publicada a Lei nº 7.853. Essa Lei dispõe sobre o apoio e a integração social à pessoa com deficiência, assegurando seu direito individual e social (BRASIL, 1989). Em 1990, é extinta a SESPE e as atribuições relativas à educação especial foram transferidas para a Secretaria Nacional Básica (SENEB), onde foram criados os Departamentos de Educação Supletiva e Especial (DESE) (MAZZOTTA, 2012).

Ainda no ano de 1990 foi promulgada a Lei nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reforça o direito ao atendimento especializado entre outras garantias.

Com a queda do Presidente Fernando Collor de Mello em 1992, reorganizou-se os ministérios, sendo recriada a SESPE como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto. No ano de 1993, por meio do Decreto Federal nº 914, estabelece-se que a CORDE deverá coordenar todos os assuntos e medidas referentes à pessoa com deficiência (BRASIL, 1993). Em 1994, expediu-se a Lei nº. 10.098, estabelecendo normas gerais e critérios básicos

para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 1994).

No ano de 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que em seu Artigo nº 59, preconiza que:

> [...]. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
>
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

Em 1999, foi promulgado o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, determinando que a educação especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, ressaltando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL,1999). Também foi promulgado o Decreto nº 3.076, de 01 de junho de 1999, criando no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE (BRASIL, 1999).

No ano de 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172 - Plano Nacional de Educação, que ressalta o avanço que a década da educação deveria produzir no que diz respeito à construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2001). Neste mesmo ano foi promulgado o Decreto nº 3.956 que promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e a Resolução nº 2/200 determina que:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as conduções necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Em 2002 foi publicada a Lei nº 10.436 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de

Libras como parte integrante nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de formação de professores (BRASIL, 2002).

Também em 2002, foi firmada a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, definindo o que as instituições de ensino superior devem prever ao organizar seu currículo, bem como na formação docente. Estabelece que estas instituições devem ter atenção voltada à diversidade e contemplar conhecimentos sobre as características dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

No mesmo ano foi Publicada a Portaria nº 2.678/2002 do MEC que:

> Aprova diretrizes e normas para o uso, ensino, a produção e a difusão do sistema Braile em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braile para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2008).

Ainda em 2002 o MEC implementa o Programa Educação Inclusiva. Esse Programa deve efetivar o direito a diversidade, apoiando a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos e promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, com o propósito de garantir o direito de acesso de todos à escolarização, acessibilidade e à oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2002).

Em 2004, ocorreu a promulgação do Decreto Federal nº 5.296, que regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00. Esse Decreto estabelece normas e critérios para promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Ainda em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento denominado "O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular" (BRASIL, 2004), com o propósito de propagar os conceitos e diretrizes mundiais mais atuais e adequadas de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional, reiterando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Já em 2005, foi publicado o Decreto Federal nº 5.696/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, Esse Decreto afirma o acesso à escola dos alunos surdos. Dispõe sobre a inclusão da Libra como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores; a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor e tradutor/intérprete de Libras. Também estabelece a Libras como primeira língua para os alunos surdos e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os mesmos, bem como a organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2005).

Ainda em 2005, foi realizada a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) em todos os estados e no Distrito Federal. Esses Núcleos tem como função apoiar a formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/superdotação. Neles são organizados centros de referência na área de altas habilidades/superdotação para atendimento educacional especializado, orientação às famílias e a para formação continuada dos professores para o ensino regular (MAZZOTTA, 2012).

Em 2006 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos com o intento de contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que propiciem acesso e permanência na Educação superior.

No ano de 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como base a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos de Prestação Continuada (BPC). Neste mesmo ano foi publicado o Decreto nº 6.094/2007 para a implementação do PDE (BRASIL, 2007).

Em 2011 foi publicado o Decreto nº. 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Este Decreto prevê o dever do estado para com as pessoas que necessitam de educação especial, bem como para com o atendimento educacional especializado, estabelecendo as diretrizes para que esse atendimento seja efetivado (BRASIL, 2011).

Em síntese percebemos que a partir da década de 1950 a situação começa a mudar não só no que tange aos sistemas educacionais. As pessoas com deficiência, a princípio, são inseridos em escolas comuns, limitando-se apenas a integração física dos mesmos. Mas, surgem propostas de integração, não só do aluno, mas de todo aquele que porventura esteja em descompasso com a "normalidade", desde os superdotados, àqueles com habilidades reduzidas.

Observamos que a legislação brasileira vem se movimentando no sentido de integrar o aluno deficiente nas escolas e na sociedade em geral. A começar pela Constituição Federal de 1988, seguidas das demais Leis, Decretos, Resoluções, Portarias e Planos,

infraconstitucionais, definindo responsabilidades dos órgãos públicos e das entidades não governamentais, com relação à educação especial e ao atendimento especializado ao deficiente.

Dessa forma notamos que a garantia de direito à educação para a pessoa com deficiência está em vigor desde meados de 1950 e vem sendo aprimorada no decorrer dos anos de modo a garantir o oferecimento de um atendimento educacional de qualidade com equidade que valorize a capacidade de aprendizagem do aluno com deficiência e sua interação e integração na sociedade, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988.

CONCLUSÃO

Em suma, podemos perceber que a pessoa com deficiência pode ser considerada aquela que possui impedimentos de longo prazo no que diz respeito à sua natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e que, dessa forma, necessita de processos especiais de inserção social e educacional junto a outros indivíduos com ou sem deficiências.

Inicialmente, a educação voltada para a pessoa com deficiência, a educação especial, era realizada apenas em instituições especializadas que ofereciam atendimentos em áreas específicas, tais como deficiência visual, auditiva, física e ou mental. Esse atendimento se dava fora do sistema regular de ensino e era organizado para atender exclusivamente os alunos com determinadas necessidades especiais.

Na contemporaneidade, com os ganhos advindos da legislação educacional nacional, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, a educação especial vem sendo aprimorada, no intuito de oferecer um ensino de qualidade, com equidade de modo a incluir os alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, como também na sociedade em geral, valorizando a sua capacidade de aprendizagem e sua interação e integração na sociedade.

A legislação nacional educacional busca o atendimento a pessoa com deficiência de modo a garantir as mesmas condições social, educacional, econômica e cultural adequadas, com a sua participação efetiva na sociedade como ser social e humano.

Com isso percebemos que no âmbito normativo vem se buscando garantir uma educação de qualidade e com equidade, nas escolas regulares à pessoa com deficiência, com igualdades de direitos, de condições e oportunidades, dentro de sua limitação, sobretudo respeitando e buscando a garantia dos direitos fundamentais de igualdade e dignidade da pessoa com deficiência, que são inerentes ao ser humano.

As escolas regulares, a partir da normatização educacional, vem se adequando para receber os alunos com deficiência, pois o objetivo é atendê-los de modo que estes possam

desenvolver suas habilidades nos mais variados campos de atividades, integrando-se gradualmente e de forma participativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

AACD. *Associação de Assistência à Criança Deficiente*. Disponível em: <http://www.aacd.org.br/>. Acesso em: 05 de jul. 2014.

BRASIL. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:* deficiência física. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: < http://i0.statig.com.br/educacao/inclusao-de-alunos-necessidades-especiais.pdf>. Acesso em: 14 de jun. 2014.

_____. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1998.

_____. Decreto n. 914, de 6 de setembro de 1993. *Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências*. Brasília: 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0914.htm>. Acesso em: 14 de jun. de 2014.

_____. Decreto n. 3.076, de 01 de junho de 1999. *Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), e dá outras providências.* Brasília: 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3076.pdf>. Acesso em: 14 de jun. 2014

_____. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. *Regulamenta a Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências*. Brasília: 1999a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 14 de jun. 2014.

_____. Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. *Regulamenta as Leis n^{os} 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Brasília: 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em> 14 de jun. 2014.

_____. Decreto n. 5.696, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei n^{o} 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n^{o} 10.098, de 19 de dezembro de 2000.* Brasília: 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 28 de jun. 2014.

_____.Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007*. Brasília: (2009). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 14 de jun. 2014.

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado entre outras providências*. Brasília: 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 14 de jun. 2014.

_____. Decreto n. 42.728, de 03 de dezembro de 1957. *Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro*. Brasília: 1957. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1957-12-03;42728>. Acesso em 14 de jun. 2014.

_____**.** Decreto n. 44.236, de 1º de Agosto de 1958. *Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1958. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 de jun. 2014.

_____. Decreto n. 48.252, de 31 de maio de 1960. *Altera dispositivos do Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958.* Brasília: 1960. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=86660&norma=112933>. Acesso em: 14 de jun. 2014

_____. Decreto n. 48.961, de 22 de Setembro de 1961. *Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.* Brasília, 1961a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 de jun. 2014.

_____. Decreto n. 93.481, de 29 de outubro de 1986. *Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências.* Brasília: 1986a. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=107765&norma=130723> . Acesso em: 14 de jun. 2014.

_____. Decreto n. 93613, de 21 de novembro de 1986. *Extingue órgãos do Ministério da Educação e dá outras providências*. Brasília: 1986b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93613.htm>. Acesso em: 14 de jun. 2014.

_____. Lei n. 4.024, de *20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1961b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 14 de jun. 2014.

_____. Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília, 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 14 de jun. 2014.

_____. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. *Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesse coletivo ou difuso dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências*. Brasília, 1989. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 24 de jun. 2014.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília: 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 14 de jun. 2014.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. *Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. Lei n. 10.098, de 23 de março de 1994. *Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade*

reduzida, e dá outras providências. Brasília: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/lei10098.txt>. Acesso em: 14 de jun. 2014.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. In: BRASIL. Congresso. Senado. *500 anos de legislação brasileira.* 2. ed. Brasília, 2001a. CD3: Brasil República.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências* Brasília, 2002a. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 28 de jun. 2014.

_____. Programa Educação inclusiva. Brasília, 2002c. disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817 >. Acesso em: 14 de jun 2014.

_____ Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Brasília: 2002b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 28 de jun. 2014.

_____. *PDE.* Brasília: SEB /MEC, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 26 jan. 2010

_____.Portaria n. 69, de 28 de agosto de 1986. Regulamenta a Portaria Interministerial nº 186, de março de 1977. *Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular*. Brasília, DF. Brasília: MEC, 1986c.

_____. *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.* Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004b. Disponível em: < http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf >. Acesso em: 25 de jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva***.** Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008 Brasília: 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acessado em 18 mai. 2014.

COLL, César, PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação* necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil:* historia e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Adilson Florentino; et al. *A Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.* Brasília: MEC. Secretaria de educação Especial. 2006.

STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Org.). *Educação especial:* em direção a educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. 271p.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA TRANSFORMAÇÃO EM DIREÇÃO À INCLUSÃO EDUCACIONAL

SPECIAL EDUCATIONL LAWS IN THE GUIDELINES AND BASES OF BRASILIAN EDUCATION: ONE TRANSFORMATION TOWARDS EDUCATIONAL INCLUSION

Camila Lopes de Carvalho[1]
Marina Brasiliano Salerno[2]
Paulo Ferreira de Araújo[3]

RESUMO: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a estrutura e o funcionamento da educação no Brasil. Assim, esse estudo analisa a transformação nas determinações relacionadas à educação da pessoa com deficiência presentes nesses documentos. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa documental através das três Leis de Diretrizes e Bases já publicadas. Como conclusão, foi notada uma alteração do conceito de educação especial, passando de uma educação desenvolvida em instituições especiais para uma que ocorre preferencialmente em escolas regulares; alteração esta permeada por conflitos, mas com avanços no atendimento a essa população.
Palavras-Chaves: Educação especial. Inclusão. Lei.

ABSTRACT: The National Education Guidelines and Bases Law defines the structure and functioning of education in Brazil. Thus, this study analyzes the transformation in determinations related to the education of the person with disabilities present in these documents. For this, a documentary research was developed through the three Laws of Guidelines and Bases already published. As a conclusion, a change in the concept of special education was noticed, going from an education developed in special institutions to one that occurs preferentially in regular schools; this change is permeated by conflicts, but with advances in the service to this population.
Keywords: Special Education. Inclusion. Lay.

INTRODUÇÃO

Um caminhar paralelo ocorreu entre o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e o acesso à educação para pessoas com deficiência, ocorrendo apenas no final do século XX o encontro de ambos com a construção da inclusão educacional.

[1]Graduada em Educação Física (bacharelado e licenciatura) pela Unicamp. Graduada em Pedagogia pela Unip. Especialista em Educação especial e educação inclusiva pela Uninter. Mestre em Atividade Física Adaptada pela Unicamp. Doutoranda em Atividade Física Adaptada pela Unicamp. Filiação institucional: Faculdade de Educação Física/Unicamp. *E-mail*: camilalopes.c@hotmail.com.
[2]Graduada em Educação Física pela Unicamp. Mestre em Atividade Física Adaptada pela Unicamp. Doutoranda em Atividade Física Adaptada pela Unicamp. Professora Dra. do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *E-mail*: marina.brasiliano@gmail.com.
[3]Professor Dr. Titular da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. *E-mail*: paulof@fef.unicamp.br.

Conforme o cenário educacional brasileiro e a educação para as pessoas com deficiência foram ganhando espaço, a necessidade de uma legislação que norteasse a estrutura e funcionamento da educação no Brasil mostrou-se necessária. Foram elaboradas, dessa forma, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB's). A primeira LDB foi promulgada em 1961, num período de redemocratização após o final da ditadura imposta no governo de Getúlio Vargas, buscando construção de uma educação nacional de forma democrática e acessível a todos. Por sua vez, a segunda LDB foi elaborada em 1971, quando da volta da ditadura pelos militares, objetivando a utilização da educação como forma de contribuição aos seus objetivos de industrialização nacional. Por fim, a última LDB, até o presente momento, é datada de 1996, já havendo sofrido diversas alterações desde 2001 até o ano de 2015, para adequações necessárias a aspectos envolvendo o direito à Educação. Com a redemocratização no país, essa legislação visava assegurar um sistema educacional democrático como direito de todos (BRASIL, 1961; 1971; 1996).

As pessoas com deficiência alcançaram seus direitos de cidadãos, incluindo a educação na rede regular de ensino, conjuntamente com o restante da população, com conceitos e determinações impostos pela Legislação. Porém, na prática e realidade atuais, muitos obstáculos e incompreensões permanecem, dificultando a concretização da proposta da inclusão escolar.

Dessa forma, torna-se relevante um estudo a respeito dos conceitos e determinações referentes à educação das pessoas com deficiência – educação especial - presentes nas diferentes LBD's, pois ao relacioná-las com o contexto vivenciado naquele período, pode-se alcançar maior entendimento desse processo de construção da inclusão escolar, compreendendo a existência das dificuldades durante esse caminho percorrido, e possibilitando uma reflexão para contribuir com futuros trabalhos educacionais inclusivos.

Por conseguinte, o objetivo desse estudo é analisar quais os conceitos e determinações referentes à educação especial estão presentes nas LDB's elaboradas no Brasil, associando-as ao momento político-social vivenciado nos seus respectivos períodos.

Quanto à metodologia, a pesquisa foi documental em torno das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a análise de dados elaborada a partir da análise documental dos mesmos.

1 Contexto do ensino escolar brasileiro

"A atual estrutura da educação básica é o reflexo de um histórico de acontecimentos cujas raízes remontam ao descobrimento do país" (SILVA; FERNANDES, 2011, p. 13). Ao

se refletir sobre tal afirmação, percebe-se a necessidade de análise do contexto de construção da educação do Brasil para que as legislações e a realidade escolar possam ser de fato compreendidas.

Inicialmente verifica-se que o princípio oficial da educação brasileira foi atribuída aos Jesuítas, padres liderados pelo padre Manuel da Nóbrega, os quais vieram com os colonizadores portugueses em 1549, visando converter os índios ao cristianismo (NABÃO, 2011).

Décadas mais tarde, o ministro de Portugal Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marques de Pombal, implantou reformas no sistema educacional do país europeu visando à modernização, as quais se refletiam na organização educacional desenvolvida por sua então colônia, o Brasil. Com isso, em 1759 expulsou os jesuítas do território brasileiro, mas sem estabelecer medidas claras relacionadas aos recursos tanto financeiros quanto humanos para o desenvolvimento da educação nesta colônia, inviabilizando esses objetivos de serem concretizados e deixando a maioria da população sem acesso à educação (COTRIM, 1987).

Com a Proclamação da Independência, em 1822, foi elaborada a primeira Constituição do Brasil. Nesta, pela primeira vez, a educação tornou-se um direito do cidadão brasileiro. Contudo, absteve-se de determinar de quem seria a obrigação pelo seu fornecimento, além de, no conceito de cidadão, não estarem englobados todos os brasileiros, como as pessoas que haviam sido escravizadas, privando grande parcela populacional a esse acesso (SILVA; FERNANDES, 2011).

Sequencialmente, o Império foi substituído por um novo modelo político, a Primeira República, proclamada por um grupo composto majoritariamente por intelectuais da classe dominante que vivenciavam um "entusiasmo pela educação" (baseado na ideia de diminuição do analfabetismo por meio da expansão de redes escolares) e um "otimismo pedagógico" (visando melhorias no processo de ensino e aprendizagem), influenciados por ideais democráticos que estavam em efervescência na Europa, segundo Ghiraldelli Júnior (1990).

Concomitantemente, com a abolição da escravatura e o início de modernização do país, a educação brasileira foi desenvolvida atrelada aos objetivos das políticas socioeconômicas do período, passando a ser vista como uma ferramenta para a construção de cidadãos e para a transformação da sociedade brasileira. Dessa forma, o acesso ao sistema educacional aumentou conforme foi sendo necessário para os objetivos políticos (NABÃO, 2011). Contudo, sem um sistema de ensino unificado e organizado, o acesso às escolas era majoritariamente dos filhos das classes sociais dominantes (GHIRALDELLI JUNIOR, 1990).

Apenas em 1924, foi Criada a Associação Brasileira de Educação, dando início à discussão sobre a necessidade de construção de uma política nacional de educação no país (SILVA; FERNANDES, 2011).

No ano de 1930, iniciou-se a Segunda República com Getúlio Vargas assumindo a Presidência Nacional por meio de um golpe militar. Nesse momento, um Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi publicado, em 1932, redigido por Fernando de Azevedo, com representantes elitistas, liberais e adeptos do socialismo, fortalecendo as discussões a respeito da formulação de uma política nacional para a construção de uma educação leiga, obrigatória, pública e gratuita (GHIRALDELLI JUNIOR, 1990).

A partir da Segunda República, Getúlio Vargas publicou a Constituição de Vargas com as primeiras bases da educação nacional, uma vez que esta passou a ser considerada como fator determinante para o desenvolvimento social e industrial do país, propondo o planejamento nacional para a educação, o ensino primário obrigatório e gratuito, a difusão de escolas públicas, a criação de fundos de auxílio para alunos necessitados, além do início da exigência de concurso para os cargos de magistério (ARANHA, 2009).

Após o golpe que manteve Getúlio Vargas no poder até 1945, uma Carta Constitucional passou a reger o país num processo de redemocratização durante os 6 governos seguintes, sendo eles o de Gaspar Dutra, Getúlio Vargas, Café Filho, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart, permeados por discussões a respeito do nacionalismo, liberalismo, intervenção estatal e reformas políticas, as quais influenciavam o cenário educacional (GHIRALDELLI JUNIOR, 1990).

Nesse contexto, a discussão acerca de uma lei geral para reger a educação nacional surgiu paralelamente às iniciativas e pressões populares e de movimentos sociais em defesa dos direitos de todos a um sistema educacional de qualidade e de consolidação de um sistema político democrático, instigando a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961. Esta teve por função estabelecer a estrutura e o funcionamento do sistema escolar brasileiro. É uma lei ordinária federal, subordinada apenas à Constituição Federal (SILVA; FERNANDES, 2011).

Contudo, ainda segundo os mesmos autores, tal tendência descentralizadora e democrática foi revogada com a implantação da Ditadura Militar, em 1964, a qual perdurou até 1985. Durante esse período, a centralização política e administrativa afetou todos os segmentos sociais, inclusive a educação, com a promulgação de uma segunda LDB em 1971, a qual não se empenhou no desenvolvimento educacional, deixando-o à estagnação.

Apenas com o fim ditatorial e a volta da democracia, relevantes contribuições foram dadas ao desenvolvimento educacional. Nesse momento, foi promulgada uma nova Constituição Federal, em 1988, e também uma nova LDB, em 1964, ambas com caráter de descentralização política, administrativa e educacional, buscando aumentar o acesso dos cidadãos ao ensino escolar, assim como a melhoria da qualidade deste.

Desde então, a educação passou a ser um direito de todos os cidadãos, sendo dever do Estado ofertá-la. Porém, com esse contexto histórico e social, dificuldades ainda são recorrentes quanto à implantação dessas legislações na realidade. Medidas públicas objetivando o acesso de todos ao ensino escolar são contínuas, e questionamentos quanto à qualidade de ensino oferecida pelos poder público são recorrentes.

1.2 Contexto do ensino especial brasileiro

Se o sistema educacional brasileiro transitou, e ainda transita, por contínuas transformações em vistas de construir-se com acessibilidade e qualidade à disposição de todos, a participação das pessoas com deficiência neste sofreu ainda maiores dificuldades.

Segundo Jannuzzi (2006), as pessoas com deficiência passaram por diferentes fases para serem aceitas na sociedade. Se durante a antiguidade eram rejeitadas e até mesmo condenadas à morte, devido à crença da sua condição ser consequência de um pecado de vida anterior ou à presença de um mau espírito, ao chegar nos séculos XVIII e XIX, o fortalecimento do cristianismo difundiu a crença de tais pessoas estarem no mundo como uma oportunidade ofertada por Deus para que os que convivessem com elas fossem caridosos e se arrependessem de seus pecados, alcançando o perdão divino. Com isso, passaram a ser recebidas em instituições que garantiam a sua sobrevivência e iniciavam um processo educacional, ao mesmo tempo no qual as segregava do restante da sociedade.

No Brasil, as pessoas com deficiência demoraram a ter acesso a uma proposta educacional. Tal fato pode ser observado pela Constituição de 1824 que, em seu Título II, Artigo 8°, Item 1°, privava um aluno que possuísse alguma condição de deficiência de todos os seus direitos políticos, o que incluía a educação (JANNUZZI, 2006).

Apenas no século XIX a educação para pessoas com deficiência teve seus primeiros passos oficiais com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por meio do Decreto n° 1.428 de 12 de setembro de 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos pela Lei n° 839 de 26 de setembro de 1857 (BRASIL, 2008). Dessa forma, o acesso das pessoas com deficiência à educação era restrita a essas instituições, agravada ao fato de que tais ambientes recebiam majoritamente a população nobre.

Na sequência, a ampliação do sistema de ensino para pessoas com deficiência não foi preocupação do sistema político da época, sendo continuado apenas com organizações populares como a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na década de 1950 (BRASIL, 2008).

No século XX, surgiram classes especiais dentro das escolas regulares, destinadas ao recebimento de alunos com deficiência. Contudo essas classes acabaram por enfatizar a segregação dessa população, ao fazer inspeções para separar as crianças consideradas "normais" das "anormais", justificando que essas poderiam prejudicar o desempenho daquelas. Apesar das críticas quanto a sua forma de funcionamento, essas classes permaneceram pelos períodos sequentes (JANNUZI, 2006).

Assim, na década de 1960, movimentos sociais propagaram-se defendendo o direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência, aos diferentes serviços sociais como a educação, induzindo à realização de ações políticas referentes à questão.

A sociedade e o tratamento oferecido às pessoas com deficiência passaram, por conseguinte por uma transição no seu entendimento. Uma filosofia da normalização destacou-se, visando proporcionar a essas pessoas uma vida próxima aos padrões e formas de funcionamentos considerados normais pela sociedade, ainda que dentro das instituições e separados do restante da comunidade. Na década de 1970, aproximadamente, essa filosofia fundamentou um movimento de integração, no qual as instituições especiais passaram a preparar essa população para que elas pudessem ser inseridas nos diferentes segmentos sociais, mas cabendo às próprias pessoas com deficiência se adaptar à sociedade (SILVA, SEABRA JUNIOR, ARAÚJO, 2008).

A partir da década de 1980, a forma como essas pessoas estavam sendo inseridas na sociedade passou a ser questionada de forma mais enfática, originando o ideal de inclusão o qual, segundo Stainback e Stainback (1999), exige a adaptação da sociedade para receber e permitir a participação de todos com qualidade.

No âmbito educacional, a inclusão foi aceita legalmente pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1990a). Dessa forma, tornou-se dever da escola receber a todos, independente de suas dificuldades, que pode ser a presença de uma deficiência ou diferença, e proporcionar a mesma qualidade de ensino, realizando, para isso, adaptação em seus métodos, currículos, recursos e capacitação profissional para uma atuação adequada.

Posteriormente, outros documentos foram publicados como o "Plano de Desenvolvimento da Educação", em 2001 e 2014, exigindo das escolas o cumprimento da inclusão educacional (BRASIL, 2014; MELO, SILVA, 2004; SILVA, 2010).

Mesmo garantida legalmente, inúmeras ainda têm sido as dificuldades para a concretização da inclusão escolar, como falta de estrutura física e tecnológica das escolas, a ausência de recursos pedagógicos adaptados, a precariedade do sistema de apoio especializado dentro das escolas regulares, insuficiência na capacitação de professores, além da baixa qualidade de ensino de muitos dos sistemas escolares públicos (BRASIL, 2008).

Vale ressaltar, contudo, que muitas das dificuldades em relação à inclusão educacional podem ser associadas não à dificuldade em trabalhar com uma condição de deficiência, mas às dificuldades de um sistema educacional, que persistem há décadas, sistema este que necessita transformar-se para superar os métodos tradicionais e adaptar-se à nova realidade social vivenciada.

2. As LDB's e a inclusão educacional

2.1 LDB de 1961

Na década de 1960, o país transitava por um processo de urbanização, industrialização e desenvolvimento da economia nacional, mantendo os interesses da burguesia em privilégio. Com a redemocratização, passou-se a dispensar atenção para a melhoria no ensino educacional visando à formação de cidadãos atuantes no processo político nacional, como nas eleições. Questões acerca do analfabetismo, formação dos professores e qualidade de ensino passaram a ser discutidas em movimentos educacionais (COTRIM, 1987).

Nesse mesmo período, a educação para pessoas com deficiência passou a receber as primeiras propostas mais consistentes por iniciativas populares. Dessa forma, instituições voltadas para alunos com deficiência, como a Associação de Pais e Mestres (APAE), a Sociedade Pestalozzi, dentre várias outras, desempenhavam a maioria, senão a quase totalidade, das ações relacionadas à educação especial. Observa-se, nesse momento, a educação especial entendida como uma educação voltada para as pessoas com deficiência desenvolvida em local separado e específico para isso (MAZZOTTA, 2005).

No cenário político, discussões a respeito de uma lei que fornecesse as bases e diretrizes para a educação nacional propagaram-se fundamentadas na determinação da Constituição de 1946, que estabeleceu que caberia à União estabelecer uma diretriz para a educação nacional. Com diferentes interesses e tendências educacionais, essa Lei foi debatida e reconstruída politicamente durante 13 anos, recebendo mais de 200 emendas até conciliar as diferentes tendências, pelo então presidente João Goulartt (GHIRALDELLI JUNIOR, 1990).

Construiu-se, por conseguinte, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n° 4.024 -, em 20 de dezembro de 1961, determinando a educação como um

direito de todos, sendo dever do Ministério da Educação e Desporto a formulação, avaliação e o cumprimento da legislação educacional (BRASIL, 1961).

Esta foi considerada uma lei completa por relacionar todos os níveis de ensino (primário, ginásio, colegial e ensino superior). Ademais, foi fundamentada nos ideais de redemocratização e na busca pela liberdade civil que se propagaram com a finalização da ditadura imposta pelo anterior governo de Getúlio Vargas (SILVA; FERNANDES, 2011).

Especificamente em relação às pessoas com deficiência, foi elaborado um título especial ao tema, o TÍTULO X – Da Educação dos Excepcionais (BRASIL, 1961, p. 16):

> Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
>
> Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Apesar da discreta citação no documento, tal Título tem relevância nacional no cenário da educação da pessoa com deficiência, uma vez que, por meio desta legislação foi garantido explicitamente, pela primeira vez, o direito dos "excepcionais" à educação.

O início da atenção destinada à educação especial ocorreu, segundo Gaio e Meneghetti (2004), devido ao aumento no acesso da população menos favorecida socialmente e economicamente ao ensino regular, sendo, por conseguinte, destinado a esse atendimento especializado os alunos que demonstrassem dificuldades de aprendizagem. Observa-se, portanto, que a população a qual usufruiu desse atendimento não era necessariamente composta por pessoas com deficiência, mas por aquelas que demonstrassem dificuldades em serem inseridas e acompanharem o sistema de ensino.

Além de elevar a educação das pessoas com deficiência explicitamente como direito legal, determinou também a organização de uma distribuição de subsídios financeiros para instituições particulares que atuassem na educação das pessoas com deficiência. Com essas medidas houve um estímulo ao ensino especial separado e privatizado, e uma evasão do dever federal na elaboração de ações políticas públicas educacionais à disposição das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008; RODRIGUES, KREBS, FREITAS, 2005).

Contudo, pode-se entender como relevante a primeira LDB para todo o cenário educacional do Brasil, tanto para o ensino regular que passou por uma fase de construção da sua organização e fundamentação, quanto em relação à educação especial, a qual passou

explicitamente a ser considerada um direito e, apesar da ainda ausência de relevantes medidas políticas para a questão, abriu espaço para uma atuação nesse cenário, ainda que particular.

2.2. A Lei de 1971

Após a promulgação da primeira LDB, em 1964 um golpe militar tomou o poder no país, num período no qual cinco militares se revezaram atuando com base na repressão, na despreocupação com a popularização do ensino e em uma tendência de privatização educacional. O tecnicismo passou a influenciar o cenário educacional colocando a educação ao serviço da modernização do país (GHIRALDELLI JUNIOR, 1990).

Os ideais democráticos que influenciam a construção da primeira LDB foram abafados, e sua segunda versão foi promulgada pela Lei n° 5.692, em 11 de agosto de 1971. Esta legislação, ainda que transitória, refletiu os princípios da ditadura enfatizando uma educação com ensino profissionalizante, voltada para as necessidades do mercado de trabalho (BRASIL, 1971).

Por conseguinte, segundo Silva e Fernandes (2011), essa legislação teve por objetivo adequar a educação aos objetivos políticos e socioeconômicos do período ditatorial vivenciado. Ademais, não foi considerada uma lei completa por não abarcar todos os níveis de ensino, como ao negligenciar-se em relação ao ensino superior. Ainda de acordo com os mesmos autores, sem muitas mudanças em relação à anterior, sua principal característica foi a unificação do ensino primário com o ginásio transformando-os em primeiro grau obrigatório e gratuito, com a intenção de atender a demanda social que clamava por maior escolarização.

Em relação à educação da pessoa com deficiência, apenas em um artigo referiu-se a tal questão (BRASIL, 1971, p. 3):

> Art. 9. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Nota-se, que os direitos dessa população à educação permaneceram garantidos legalmente, mas sem definições de medidas práticas e especificações quanto a essa construção educacional.

Contudo, Mazzotta (2003) destaca que, pela primeira vez, por meio dessa lei, a educação especial foi associada explicitamente ao sistema regular de ensino, uma vez que suas definições legais foram explanadas em um artigo compreendido dentro do Capítulo I, o qual se refere ao ensino do 1° e 2° grau; anteriormente, pela LDB de 1961, a educação para as

pessoas com deficiência tinha sido alocada em um capítulo separado das determinações referentes ao ensino regular.

No entanto, as questões relacionadas a essa população não tiveram desdobramentos. Pode-se supor que, almejando uma educação que preparasse indivíduos para o mercado de trabalho, as pessoas com deficiência não eram vistas como possíveis contribuintes, sendo um trabalho educacional com essas pessoas algo desconsiderado de importância para a política daquele período.

2.3. LDB de 1996

Após a LDB de 1971, a ditadura ainda permaneceu até 1985, quando ocorreram as primeiras eleições indiretas para presidente da República, com Tancredo Neves e José Sarney.

Paralelamente, a partir de meados da década de 1970, a pedagogia sofria severas influências de movimentos sociais que combatiam o ensino tradicional mecânico e sugeriam uma educação adequada e respeitosa às diversidades (ARAÚJO; SILVA; MIRANDA, 2014).

Com a redemocratização do país, o cenário educacional passou a ser tomado por pensadores crítico-sociais, os quais valorizavam a escola como uma ferramenta para a transformação social, com a construção de cidadãos críticos de sua realidade e potentes na sua atuação política (COTRIM, 1987).

Nesse mesmo período, as críticas também se dirigiram quanto à forma como a integração e a educação especial vinham se estabelecendo, uma vez que a segregação dessa população ainda era constante na sociedade.

Uma mudança mostrou-se necessária, abrindo espaço para a defesa e o estabelecimento dos ideais inclusivos, os quais, nas décadas de 1980 e 1990, se desenvolveram. Como fruto desses movimentos sociais, algumas ações internacionais influenciaram decisivamente as políticas do cenário nacional brasileiro, como o ano de 1981 ao ser declarado "Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência" pela Organização das Nações Unidas, com o objetivo de convocar os países para que promovessem ações referentes à defesa e à valorização dessas pessoas; e a "Declaração Mundial Sobre Educação para Todos", em 1990, intencionando sensibilização governamental a respeito da educação como um direito de todas as pessoas, incluindo as pessoas com deficiência (BRASIL, 1990b; SASSAKI, 2003).

Por sua vez, em 1988, o cenário brasileiro foi absorvendo tais ideais. Com a Constituição Federal do Brasil, desenvolveu-se uma das medidas preliminares e instigadoras da presença de alunos com deficiência nas escolas regulares, ao ser redefinida a educação

especial como uma educação destinada às pessoas com deficiência ocorrendo preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990a).

No ano de 1994, foi elaborada a Declaração de Salamanca, na Espanha (BRASIL, 1994). Este documento foi organizado durante a "Conferência Mundial de Educação Especial", realizada entre os dias 07 e 10 de julho, no qual 88 países e 25 Organizações Internacionais discutiram sobre uma educação para todas as pessoas. Nesse momento, foi sugerida a educação inclusiva como a que deveria ser implantada em todos os países, sendo esta uma educação na qual as escolas recebem todas as crianças, independente de suas diferenças, dificuldades ou presença de deficiências, de forma bem-sucedida e oferecendo alta qualidade de ensino, sendo a própria escola a responsável por adaptar sua estrutura física e pedagógica para isso.

Com os movimentos sociais e ações acima citadas, uma nova LDB mostrou-se necessária, abarcando as transformações políticas, sociais e educacionais em ascensão.

Essa lei foi inicialmente elaborada durante o governo de Sarney, em 1988, pelo "Projeto de Lei Otávio Elisionio", sendo continuamente discutida durante o governo de Collor e Itamar. Em 1992, Darcy Ribeiro, fundamentado nessas discussões, elaborou um novo projeto sobre o tema, o qual foi aprovado como a terceira LDB, pela Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (SILVA; FERNANDES, 2011).

Essa nova legislação foi baseada nos ideais de redemocratização. Passou, portanto, a dar autonomia para que as próprias escolas estabelecessem algumas de suas organizações e padrões de funcionamento. Segundo esse documento, a educação brasileira passou a abarcar todos os níveis de ensino, os quais foram redefinidos como ensino básico (ensino infantil, fundamental e médio) e ensino superior, além da educação de jovens e adultos e a educação especial (BRASIL, 1996).

Especificamente em relação à educação especial, esta a reafirma como direito dos alunos com necessidades especiais, sendo redefinida no "Capítulo V – Da Educação Especial", artigo 58, como "[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1996, p. 21). Atualmente, a redação deste artigo foi alterada para "[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2013). Observa-se, então, que ainda existe a preocupação em adequar os termos, definindo quais as pessoas que se enquadram neste item específico da Educação.

Para esse atendimento, tornou-se dever do Estado o fornecimento de serviços de apoio a esses alunos dentro das escolas regulares ou serviço especializado em ambiente externo a essas escolas quando essa participação não for possível, contudo mantendo como objetivo principal a ampliação do atendimento dessa população dentro das escolas regulares (BRASIL, 1996, p. 21):

> § 1° Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
> § 2° O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Para que essa educação especial se desenvolva, a LDB de 1996 estabeleceu ainda, em seu Artigo 59, como dever dos sistemas de ensino assegurar métodos, currículos, recursos e professores especialistas para desenvolverem um ensino adequado a essa população.

Apesar de contribuir teoricamente e legalmente com a implantação da inclusão escolar, nota-se, a ausência de ações efetivas para que cada item estipulado de fato se consolidasse. As propostas inclusivas têm encontrados constantes barreiras para serem implantadas, além de inúmeros questionamentos e dúvidas sobre a melhor alternativa educacional para o público alvo da educação especial.

Embates entre professores de escolas regulares e escolas especiais têm ocorrido, e o papel a ser desempenhado por cada uma delas também é confrontado. Pela LDB de 1996, a educação especial rompe os limites das instituições especiais e passa a frequentar as escolas regulares, contudo o termo "preferencialmente" deixa implícito que não há negação da importância muito menos a intenção de extinguir as instituições especiais, mas mantém-se dúbia referente ao assunto, deixando brechas e não esclarecendo totalmente o local ou função da educação especial ou inclusiva em cada um desses ambientes.

Se as primeiras instituições especiais segregavam as pessoas com deficiência, as originadas a partir da década de 1950 desenvolveram um trabalho com relevantes contribuições a essas pessoas, prestando apoio e auxílio ao desenvolvimento não só educacional, mas também psicossocial, os quais permaneciam negligenciados pelas políticas públicas de até então, a ainda não recebem a atenção necessária pela política atual.

Omote (1999) propõe que para uma construção verdadeira de uma sociedade inclusiva esses, e também outros tipos de serviços especializados, tornam-se indispensáveis para auxiliar que cada pessoa possa, de alguma forma, ter suas necessidades atendidas, conseguir desempenhar sua participação na sociedade e desfrutar de seus direitos.

Corrobora com esses ideais Mittler (2003) ao ressaltar que a educação inclusiva não tem necessidade de ser independente, sendo a cooperação entre a escola regular e um apoio especializado importante para a efetiva participação das pessoas com deficiência no cenário social.

Principalmente neste momento de transição com lutas e dificuldades para a concreta implantação da inclusão escolar, a educação especial tem papel indispensável, auxiliando as escolas regulares ao proporcionarem um atendimento especializado de qualidade concomitantemente à construção inclusiva das escolas (STRAPASSON, CARNIEL, 2007).

Apesar das determinações legais referentes à inclusão educacional terem sido apenas teóricas, sem medidas para viabilizar tal concretização na prática, a importância desses temas educacionais serem legalmente estabelecidos não deve ser negligenciada, sendo um passo relevante para o futuro desenvolvimento de projetos no cenário educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial teve seu conceito transformado durante as elaborações das diferentes versões das Leis de Diretrizes e Bases, substituindo a primeira ideia de uma educação em ambiente e de forma diferentes e separados dos demais, por uma nova concepção na qual ocorre uma adaptação de todo o sistema escolar para atender esse aluno dentro das escolas regulares. As instituições especiais transformaram-se, nesse contexto, em serviços de apoio especializados.

O desenvolvimento dos conceitos ocorreu atrelado ao surgimento de novas compreensões acerca das potencialidades da pessoa com deficiência e das transformações do cenário sócio-político brasileiro, o qual redefiniu as políticas educacionais. Tais fatores estiveram alicerçados num quadro mais amplo de reconstrução dos ideais pedagógicos que, também influenciados por movimentos sociopolíticos, instigaram por substituir a pedagogia tradicional mecanicista por uma crítica e respeitosa das diversidades.

Observa-se, portanto, com esse estudo, uma transformação nos conceitos referentes à educação especial no Brasil que foi expressa ao longo das elaborações dos documentos legais que podem ser compreendidos como resultado de reflexões influenciadas por uma época específica.

Tal entendimento extrapola aos documentos legais e alcança as formas de atendimento às pessoas com deficiência. Dificuldades, conflitos e dúvidas existem, mas com a participação

das ações políticas, conjuntamente com as ações sociais já desenvolvidas, o atendimento educacional a essa população pode ser favorecido.

RFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. *História da Educação***.** São Paulo: Moderna, 2009.

ARAÚJO, V. P. C.; SILVA, C. R. da; MIRANDA, N. de A. *Escola, currículo e cultura***.** São Paulo: Editora Sol, 2014.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2014

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil:* promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990a.

_____. *Declaração de Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.* UNICEF. Brasília: Fundos das Nações Unidas para Infância, 1990b. Disponível em: < http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 set. 2014.

_____. *Declaração de Salamanca***.** Sobre Princípios, Politicas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF, 1994.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2013. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 05 abril 2016.

_____. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: Secretaria de Educação especial, *Ministério da Educação*, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 16 dez. 2016.

COTRIM, G. *Educação para uma escola democrática:* história e filosofia da educação. São Paulo: Saraiva, 1987.

GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. *Caminhos pedagógicos da educação especial.* Petrópolis: Vozes, 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil:* dos primórdios ao início do século XXI. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil:* história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Educação especial no Brasil.* História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO E SILVA, P. J. de. *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.* Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. 2ª ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MITTLER, P. *Educação inclusiva:* contextos sociais. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

NABÃO, M. T. P. *História da educação.* São Paulo: Editora Sol, 2011.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais.* Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2005.

SANTOS, R. A. dos. *A trajetória de alunos deficientes mentais em classes especiais da rede pública estadual paulista.* 2002. 143f. Dissertação (Mestrado) - PUC/SP, São Paulo, 2002.

SASSAKI, R. K. *Vida Independente:* história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SILVA, A. M. da. *Educação Especial e Inclusão escolar:* história e fundamentos. Curitiba: IBPEX, 2010.

SILVA, W. S.; FERNANDAES, M. A. V. *Estrutura e funcionamento da educação básica.* São Paulo: Editora Sol, 2011.

SILVA, R. F.; SEABRA JUNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. *Educação física adaptada no Brasil:* da historia à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão:* um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRAPASSON, A. M.; CARNIEL, F. A Educação Física na Educação Especial. *Revista Digital,* Buenos Aires. Año 11, n° 104, enero, 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 14 ago. 2014.

TRABALHO COMO PRESSUPOSTO PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ASSUMPTION WORK AS FOR PROFESSIONAL EDUCATION

Fabíola Lima Escobar[1]
Maria Aparecida Silva[2]

RESUMO: A discussão sobre Educação Profissional nem sempre é feita de forma consistente por faltar o elemento primordial – o trabalho – tido, na maioria das vezes como algo dado, ou com a existência natural, portanto, negligenciada. Para produção desse artigo, foi feita uma revisão bibliográfica acerca do tema trabalho centralizando a divisão do trabalho e para isso utilizado alguns autores como forma de contextualizar a relação do trabalho e educação profissional. O objetivo desse trabalho é discutir a relação do trabalho e educação profissional. Para tanto, pergunta-se: a educação profissional percebe o trabalho como pressuposto para a formação? Essa contenda vem sendo feita há muito por educadores e pesquisadores da área, entretanto percebe-se ainda a visão do trabalho como individual e autossuficiente, não sendo percebido como algo que contribui para a história social. A manifestação das atividades dos indivíduos por meio do trabalho é algo que deveria pressupor a integração da política e da educação. Todavia, percebe-se uma predominância de atitudes pautadas no capital, onde a formação está ligada com as necessidades das Industrias. Ainda hoje, a sociedade está cindida em classe dominante e dominada, o que torna relevante a discussão sobre educação profissional para o surgimento cada vez maior de indivíduos com visão crítica de mundo que supere essa dicotomia, fazendo com que esse processo de formação seja além das demandas da produção de mercadorias, sendo uma atividade social transformadora.

Palavras-chave: Educação profissional. Educação. Trabalho.

ABSTRACT: The discussion for vocational education is not always done consistently for missing the key element - the work - had, for the most part as a given, or the natural existence therefore neglected. For production of this article was made a literature review about the work theme centering the division of labor and to use some authors to contextualize the relationship of labor and professional education. The aim of this paper is to discuss the relationship of labor and professional education. To do so, ask yourself vocational education perceive the work as a prerequisite for the formation? This feud has been made long by educators and researchers, but also realize it is the view of work as individual, self-sufficient and is not perceived as something that contributes to social history. The manifestation of the activities of individuals through work is something that should assume the integration of politics and education. However, a predominance of attitudes grounded in capital it can be seen, where the training is linked to the needs of Industries. Today society is split into ruling and ruled class, which makes it important to discuss vocational education to the increasing emergence of

[1]Bacharel em Enfermagem pela Universidade de Uberaba (2005) e especialização em Saúde Coletiva/Saúde Pública/Saúde da Família, pela Associação Educativa do Brasil - Matriz (2007). Atualmente é Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Membro de comitê assessor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e mestranda em Educação Tecnológica do CEFET/MG. *E-mail*: escobarxinha.fe@gmail.com.

[2] Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itajuba (1970), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1979) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1994). Professora, Adjunto IV, aposentada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é Professora do Ensino Superior do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). *E-mail*: masilva988@hotmail.com.

individuals with critical view of the world to overcome this dichotomy, making this process of training is in addition to the demands commodity production, and a transformative social activity.

Keywords: Professional education. Education. Job.

1 Categoria trabalho

As pessoas são muito mais do que indivíduos "socialmente úteis" e que são preparadas (ou não) para fazerem parte da "população economicamente ativa". Falar em trabalho pressupõe considerar as pessoas como seres compostos de sensibilidade, criatividade, espiritualidade. Esse ser complexo – a pessoa – é dotada, para seu pleno desenvolvimento, da capacidade de trabalhar. O trabalho enquanto produção material da vida humana, portanto, é uma das manifestações da pessoa humana, que a utiliza para transformar a natureza em busca da satisfação das suas necessidades. O trabalho pode ser uma das vias para a realização da pessoa e independe do tipo de sociedade no qual se realiza:

> O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer necessidades humanas, condição universal eterna da vida humana e, portanto, independente e qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1985, p. 153).

No sentido ontológico, o trabalho é uma dimensão construtora, emancipadora; é parte do processo de constituição da sociabilidade humana; um processo de transformação da natureza pelo homem que também se transforma ao imprimir suas capacidades físicas e intelectuais na tentativa de dar utilidade aos recursos da natureza para a vida humana. O trabalho humano é consciente e proposital pois através dele o homem cria as condições de transformação da realidade e de sua autotransformação:

> Mas, o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. (MARX, 1985, p. 149-150).

No modo de produção capitalista, o trabalho é o centro, dimensão alienante e opressora. O trabalhador não tem condições de interferir sobre a dinâmica de seu trabalho e nem mesmo dominar o próprio processo de produção; o trabalho reduz-se a mais uma mercadoria, a ideia do trabalho abstrato:

> Trabalho produtivo no sentido da produção capitalista é o trabalho assalariado que, na troca pela variável do capital (a parte do capital despendida em salário), além de reproduzir essa parte do capital (ou o valor

> da própria força de trabalho), ainda produz mais-valia para o capitalista. Só por esse meio, mercadoria ou dinheiro se converte em capital, se produz o capital. Só é produtivo o trabalho assalariado que produz capital. Isso equivale a dizer que o trabalho assalariado reproduz, aumentada, a soma de valor nele empregada, o que restitui mais trabalho ao que recebe na forma de salário. Por conseguinte, só é produtiva a força de trabalho que produz valor maior que o próprio. (MARX, 1980, p.132).

Devemos considerar que o trabalho também cria fatos, relações sociais, histórias, processos de mudança no mundo, novas técnicas, tecnologia. A formação para o trabalho, portanto, é muito mais que preparar para um ofício e a educação profissional carece enfrentar o desafio de realizar uma formação bem mais ampliada, desmistificando a consciência comum de trabalho alienado utilizando-o, portanto, como um elemento no processo de transformação não só do homem, como também da sociedade em geral.

1.1 Divisão do trabalho segundo Émile Dürkheim

Dürkheim (1978) considera a sociologia como uma ciência, pretendendo que a mesma seja tão exata quanto às ciências naturais. Dessa forma institui as regras do método sociológico estabelecendo uma base empírica; para ele a sociologia parte de um dado evidente, os fatos sociais são objetivos e exercem uma coerção sobre os indivíduos. Partindo da ideia de que os fenômenos sociais têm origem na coletividade, Émile Dürkheim compara a sociedade com um corpo vivo, assim cada órgão (fatos sociais) exerce sua função em prol da manutenção dos dados vitais do todo (a sociedade). Nesse sentido, a sociedade pode estar em seu estado normal, com todos os fatos sociais ocorrendo de modo regular, ou em seu estado patológico onde algum fato pode estar fora da ordem social devendo ser tratado para não perder a "homeostase" ou equilíbrio da sociedade.

Para Dürkheim (1978), uma sociedade coesa depende da maior ou menor divisão do trabalho que é expressa pela solidariedade social aliada com a consciência individual ou coletiva. Ele demonstra que os fatos sociais são externos aos indivíduos e que é dentro da sociedade que há formas padronizadas de conduta o que modela o comportamento social do homem formando, assim, a solidariedade mecânica e a orgânica. Esses dois tipos de solidariedade ocorrem sob a forma de um processo de evolução social perpassando inicialmente pela mecânica até chegar à orgânica.

Para esse teórico na solidariedade mecânica os indivíduos partilham uma mesma consciência coletiva ou comum que é:

> O conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem sua vida

> própria (...). Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; é por definição, difusa em toda extensão da sociedade. (DÜRKHEIM, 1978, p. 342).

É um tipo de solidariedade que está presente nas sociedades simples ou arcaicas onde há pouca divisão do trabalho e a consciência coletiva abrange a maior parte dos indivíduos havendo, assim, um predomínio do grupo sobre os indivíduos. A solidariedade, por permitir a integração geral da sociedade, apresenta natureza moral; dessa forma, no tipo mecânico de solidariedade a sanção legal predominante é o direito repressivo onde há punição dos indivíduos que não cumprem com a ordem social. Esse tipo de punição está ligado a castigos físicos, perda da honra e privação da liberdade. Isso ocorre porque considera crime "um ato que viola sentimentos universalmente aprovados pelos membros de uma sociedade, e que ofende estados fortes e definidos da consciência coletiva" (DÜRKHEIM, 1978, p. 41).

Com o aumento da diferenciação social e das especializações, denominado por Dürkheim de Divisão Social do Trabalho, as sociedades foram evoluindo de mais simples e tradicionais para complexas e modernas. Nestas, os indivíduos são integrados pela complementaridade de funções, pois, embora tenha sua função específica, depende dos demais dentro da esfera social. Nesse tipo de sociedade a solidariedade predominante é a orgânica onde ocorre a individualização dos seus membros em virtude da especialização dentro da divisão social do trabalho. Essa individualização gera uma necessidade de troca de serviços para o funcionamento do sistema social o que faz com que esse tipo de solidariedade prevaleça nas sociedades complexas do tipo capitalista. O direito predominante na solidariedade orgânica é o restitutivo típico do direito civil, comercial, administrativo, constitucional; é uma sanção reparadora, que restabelece as relações tais quais estas se processavam antes da lei ser violada. Consiste em recompensar o indivíduo de uma falta moral sem ser desonrado perante a sociedade fazendo com que as questões perturbadoras sejam reconhecidas e voltadas ao estado original. O imperativo social dado pela consciência coletiva é enfraquecido nas sociedades de solidariedade orgânica o que leva a uma acentuação da consciência individual podendo ser prejudicial à coesão social. Há de se manter minimamente o vinculo entre as pessoas para garantir a existência da consciência coletiva através da solidariedade social.

Segundo o teórico,

> Para saber o que é objetivamente a divisão do trabalho, não basta desenvolver o conteúdo da ideia que dela temos, mas é preciso tratá-la como um fato objetivo, observar, comparar e veremos que o resultado dessas observações muitas vezes difere daquele que o sentido íntimo nos sugere. (DURKHEIM,1978, p. 9).

Émile Dürkheim (1978), através de conceitos sobre consciência coletiva e divisão social do trabalho, buscou compreender a constituição das organizações sociais dando sentido às ações dos trabalhadores.

1.2 Divisão do trabalho segundo Karl Marx

Karl Marx, desenvolveu o materialismo histórico dialético que é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve a medida que age e transforma a natureza e nesse processo também se modifica. Essa corrente de pensamento destinava-se a todos os homens por denunciar as contradições básicas da sociedade capitalista com base em um ideal revolucionário e uma proposta política prática.

Para esse teórico, os homens estabelecem relações sociais baseadas nas condições materiais de sua existência:

> As relações sociais são inteiramente interligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens modificam o seu modo de produção, a maneira de ganhar a vida, modificam todas as relações sociais. O moinho a braço vos dará a sociedade com o suserano; o moinho a vapor, a sociedade com o capitalismo industrial. (MARX 1985, p.106).

O desenvolvimento das forças produtivas está ligado à transformação de uma sociedade. É na expansão de tais forças que encontraremos as relações de propriedade, distribuição da renda e a formação das classes sociais. As relações sociais de produção dividem a sociedade em dominantes e dominados onde ocorre compra e venda da força do trabalho se configurando sob a forma de um mais valor de modo que quem compra tem acesso a um valor maior que o despendido em sua aquisição. A partir do momento em que o trabalho começa a ser tratado como mercadoria, há uma separação do trabalhador e seu meio de produção alienando o homem por aprisionar e deteriorar a vontade humana tornando-o refém do capital. Diante do trabalho tido como base material se ergue a superestrutura surgindo, a partir daí o Estado para garantir o interesse da classe dominante. Ele, o Estado, na concepção de Marx (1985), foi instituído pela burguesia para garantir seu domínio econômico sobre o proletariado como forma de proteger a propriedade privada.

Para Marx (1985), a divisão do trabalho não está ligada pura e simplesmente ao modo de produção material, ela está relacionada com a dominação da burguesia sobre o proletariado. Segundo ele, a divisão social do trabalho deve ser modificada de modo que não haja a propriedade privada dos meios de produção. A classe subjugada (o proletariado) deve posicionar-se promovendo uma revolução com o objetivo de solucionar as diferenças sociais acabando com a divisão de classes.

1.3 Divisão do trabalho segundo Max Weber

Max Weber (2004) trata da divisão do trabalho ao longo da história e não abordando essa especialidade na sociedade industrial. Para ele a partir da reforma protestante que a divisão do trabalho toma relevância. Será através da Reforma, que o trabalho assumirá verdadeiramente um *status* de importância e contribuirá decisivamente para outra subjetividade manifesta no trabalho. Weber foi quem melhor traduziu o impacto das reformas protestantes, na valorização religiosa do trabalho, em *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo* (WEBER, 2004). Assim, nas sociedades cujo pano de fundo religioso era o protestantismo cristão, Max Weber pôde identificar elementos que justificassem o desenvolvimento do que ele chamou de "espírito" do capitalismo a partir da ética protestante. Tal ética levava os indivíduos da sociedade a atuarem na divisão social do trabalho de modo a sempre buscarem a acumulação e a eficiência evitando o desperdício. Dessa forma, as sociedades apresentavam um crescimento econômico e desenvolvimento social. A obra desse teórico, não é uma definição conceitual, mas um delineamento provisório com o objetivo de compreender o "espírito" do capitalismo.

Entre as várias citações de Benjamim Franklim contidas no livro *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*, o autor exemplifica o espírito do capitalismo além de associar tais citações com Ferdinand Kürnher e através dessas conexões chegar ao conceito de filosofia da avareza onde o homem tem o dever de aumentar o capital de forma honesta; essa filosofia é tida como uma ética particular e constitui o *ethos* do capitalismo. Weber trata do capitalismo da Europa Ocidental e da América do Norte por achar que nas outras formas de capitalismo faltava o *ethos* supracitado. Essa "ética" capitalista acaba por inverter a ordem das coisas fazendo com que o homem deixe de trabalhar para satisfazer suas necessidades materiais tornando o trabalho/profissão uma finalidade de vida ou uma obrigação. Isso torna o capitalismo um cosmos em que o homem se insere desde o nascimento deixando-o preso a uma vida que o que interessa são pura e simplesmente as relações com o capital:

> Atualmente a ordem econômica capitalista é um imenso cosmos em que o indivíduo já nasce dentro e para ele, ao menos enquanto indivíduo, se dá como um fato, uma crosta que ele não pode alterar e dentro da qual tem que viver. Esse cosmos impõe ao indivíduo, preso nas redes do mercado as normas de ação econômica. (WEBER, 2004, p. 47-48).

Max Weber (2004) critica a posição materialista de Marx quando diz do desenvolvimento do capitalismo mesmo antes de ser legitimado na Nova Inglaterra e em outras regiões da América, argumentando que na posição materialista a relação de causalidade ocorre de modo inverso do que se verificou na Nova Inglaterra quando o espírito do

capitalismo foi fundado através de razões religiosas e intelectuais associadas a pequenos burgueses, artesãos e pequenos proprietários. A partir daí, faz uma conexão entre o espírito capitalista e pré-capitalista através da *auri sacra famis* (ambição desmedida) onde o autor diz ter existido em toda história podendo está agregada mais em uma cultura que em outra; fazendo com que esse desejo de lucro indiscriminado levasse o individuo a se adaptar a uma nova ordem econômica baseada no capital. Weber analisa o comportamento econômico por um viés diferente de Marx uma vez que não via importância na luta de classes como meio de transformação da sociedade moderna; ele se utiliza do conceito de burocracia onde seus membros exercem função profissional individualizada, distinta da vida familiar.

A análise da categoria trabalho em Weber está no sentido e na subjetividade do trabalho, visto que é através da exploração da força do trabalho que o individuo é aceito moralmente na sociedade capitalista em que está inserido.

2 Relações entre trabalho e educação

O surgimento da escola tal como a vemos hoje acompanha o advento do capitalismo uma vez que a educação sempre esteve ligada com o modo de produção. Entretanto, inicialmente era destinada a parte da população por estar relacionada apenas ao desenvolvimento do intelecto. A evolução do trabalho foi determinada de modo que o grupo desprovido de propriedade reproduzia suas condições e relações de produções pois as relações de trabalho dava-se de maneira espontânea com os filhos acompanhando os pais durante o trabalho e na vida em comunidade.

Conforme o modo de produção capitalista foi evoluindo, organizando-se e se reestruturando, novas formas de racionalização do trabalho e de vida social foram introduzidas. A difusão de tecnologias produtivas incorpora a ciência à máquina como meio de produção o que fez com que aumentasse a necessidade de trabalho intelectual. Assim a educação deixa de se destinar apenas aos ricos e passa a ser ofertada para uma parcela maior da sociedade para atender à formação da mão de obra necessária para produção.

As relações que o homem estabelece entre si, a natureza e os meios de produção nos levam a compreender o processo de produção de conhecimento, pois é embasado na atividade prática e na sua relação com o meio que o homem constrói seu conhecimento. Assim, o objetivo do trabalho é a produção dos meios de existência para satisfazer as necessidades do homem no meio em que vive e para tanto, faz-se necessário o aprimoramento do conhecimento. Nesse sentido, a educação e a formação profissional aparecem hoje como questões centrais, pois a elas são conferidas funções essenciais para adaptar trabalhadores às

mudanças técnicas além de torná-los um potencial agente transformador da sociedade em que vive.

3 Educação profissional como espaço de formação para o trabalho

Desde a criação da escola de Aprendizes e Artífices em 1909, havia a evidência histórica da introdução do trabalho em instituições educacionais. A partir dos anos 1980, final da ditadura militar, houve várias discussões acerca da educação profissional. A promulgação da Constituinte de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 levou os pesquisadores da área trabalho e educação a contendas sobre o trabalho como sendo alienador ou sendo princípio educativo. Nessa premissa vários autores defenderam a educação não só como fins assistenciais, mas com a formação humana em todos os seus aspectos físico, mental, intelectual, laboral, estético, político combinado com estudo e trabalho. (CIAVATTA, 2008)

Machado (1989) defende a formação de uma escola unitária:

> A proposta de escola unitária do trabalho faz parte da concepção socialista de educação e tem por objetivo o desenvolvimento multilateral do indivíduo. Ela se propõe como escola única, porque, sob a hegemonia do proletariado, o socialismo pretende realizar a emancipação geral; e do trabalho, porque é ele que lhe dá o conteúdo da unificação educacional. Este princípio unitário pressupõe em primeiro lugar, tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento técnico-científico. Por outro lado, exige a redefinição da relação entre estrutura, conteúdo e métodos numa perspectiva orgânica. Por último, requer que o ensino seja impregnado pelas questões postas pelo quotidiano social. O ensino politécnico é definido como o meio adequado para a operacionalização deste princípio educativo. (MACHADO,1989, p.11)

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Para Kuenzer e Grabowski (2006), a LDB propõe-se a enfrentar a dimensão que tem estruturado a educação profissional ao longo de sua história enquanto oferta pública: a dualidade estrutural. Para tanto, define a educação em seu conceito mais amplo, admitindo que ela supere os limites da educação escolar, ocorrendo no interior das relações sociais e produtivas; reconhece, pois, as dimensões pedagógicas do conjunto dos processos que se desenvolvem em todos os aspectos da vida social e produtiva. Essa concepção incorpora a categoria trabalho, reconhecendo a sua dimensão educativa ao mesmo tempo em que compreende a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Frigotto (2009, p. 170) pretende sinalizar que a polissemia da categoria trabalho resulta de uma construção social e, em nossa sociedade, com o sentido de dominação de

classe. Para ele, "[...] o grande desafio é apreender, no tecido social do senso comum, das religiões e das ideias do pensamento e da ciência positivista e pragmática dominante, qual o mosaico de sentidos que assume o trabalho". Frigotto encara o desafio apresentando e analisando as questões com destaque para as categorias trabalho e educação.

Saviani (1986) relaciona o trabalho com o sistema educacional:

> Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho. (SAVIANI, 1986, p. 14).

Saviani (1994) reitera a relação entre trabalho e educação:

> Em suma, pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação. (SAVIANI, 1994, p. 161).

Para Marx (1979) a afirmação trabalho como princípio educativo remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os modelos tradicionais e excludentes estão voltados à concentração de renda e submissão à divisão do trabalho o que promove o arruinamento da força de trabalho potencializando o individualismo e a destruição dos valores sociais. Através da ação educativa os indivíduos devem compreender, vivenciando e construído sua formação, que o trabalho é um direito de todo cidadão e uma obrigação coletiva, pois é a partir da produção que se transforma a existência humana. O mundo do trabalho necessita de indivíduos atuantes em um ambiente de produção do conhecimento. Para tanto, precisa-se promover um pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais de modo

que eles compreendam o papel da categoria trabalho ao longo da história para só então contribuir na efetivação de novos padrões, na construção do conhecimento da ciência, tecnologia e inovação, voltados para os interesses sociais e coletivos.

É fundamental que a educação profissional esteja estruturada a partir da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura com o objetivo de uma formação humana integral. Os educadores e pesquisadores têm lutado para que o processo de formação seja além das demandas capitalistas. Nesse sentido, alguns questionamentos ficam em aberto para reflexão: A Educação Profissional pressupõe a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho na sociedade, mas, estariam todos os agentes sociais falando a mesma coisa? O trabalho que é (ou deveria ser) parte do projeto de vida dos indivíduos em formação e, portanto, pretendido na inserção no mundo social é concebido da mesma forma no mundo social que o aguarda? De que é composta cada uma das expectativas em relação ao trabalho?

A educação profissional no Brasil passa por uma reestruturação, resultado de mudanças de configuração no sistema político, econômico e social que vem desde a década de trinta com a Revolução Industrial até os dias correntes com inserção de novas tecnologias e diferentes formas de gestão. Diante disso, há uma necessidade de maior qualificação para o trabalho, além de uma educação que abarque uma formação humana não só reprodutora de técnica, mas com consciência crítica que seja capaz de agir de forma transformadora que pressuponha a integração do trabalho da política e da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96. Brasília: 1996.

CIAVATTA, M.. Trabalho como princípio educativo. In: *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: ESPJV, 2008.

DURKHEIM, E. *Da divisão do trabalho social.* São Paulo: Ed. Martins Fontes. 1978

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, Campinas: Autores Associados, 2009.

KUENZER, A. Z. ; GRABOWSKI, G. *Educação profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho.* Perspectiva (Florianópolis), v. 24, p. 297-318, 2006.

MACHADO, L. R.S. *Politecnia, escola unitária e trabalho.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARX, K. *Teorias da mais-valia*: história crítica do pensamento econômico. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. *O capital*: a crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural. Livro I, Tomo I. 1983.

MARX; ENGELS. *A ideologia alemã* (Feurbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

SAVIANI, D. *O nó do ensino de 2º grau.* Bimestre, São Paulo: MEC/INEP; CENAFOR, n. 1, 1986.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferretti, Celso João *et al*. (Org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

WEBER, M. *A ética e o espírito do capitalismo.* 2ª edição revisada. São Paulo: Ed. Pioneira Thompson Learning, 2001.

DOCÊNCIA: A VIVÊNCIA DE BACHARÉIS ENFERMEIROS

TEACHING: THE EXPERIENCE OF NURSING BACHELORS*

Michelle Laura Magalhães da Silva[1]
Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto[2]
Giselle Cristina Martins Real[3]
Lourdes Missio[4]

RESUMO: O objetivo foi conhecer a vivência dos egressos do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul na prática da docência. Pesquisa qualitativa realizada com dez egressos docentes no referido curso. Observou-se a progressiva inserção dos egressos na área de ensino. Entre as facilidades encontradas na prática da docência, destaca-se a experiência profissional na área e os conhecimentos advindos da disciplina de didática aplicada à Enfermagem ofertada durante a graduação. As dificuldades concentravam-se na ausência de disciplinas pedagógicas. Entre as estratégias de enfrentamento na composição do enfermeiro bacharel docente, salienta-se a atualização e o aperfeiçoamento profissional, o compromisso com o ensino, o aluno, a instituição e a profissão. Infere-se a necessidade de maiores discussões a respeito, problematizando a questão e trazendo maior visibilidade dentro das políticas de educação.

Palavras-chave: Enfermagem. Formação de professores. Docência. Egressos.

ABSTRACT: The objective was to know the experience of the graduates in Nursing at the State University of Mato Grosso do Sul in their teaching practice. Qualitative research conducted with ten graduates professors in that course. There was the inclusion of the graduates in the teaching field of work. Among the facilities encountered by Nursing teaching, the experience in the area and the knowledge derived from the teaching of the discipline applied to Nursing offered during graduation has to be highlighted. The difficulties were concentrated in the absence of pedagogical subjects. Among the coping strategies in the composition of the teaching Nursing bachelor, we draw attention to the updated and professional development, their commitment to teaching, the student, the institution and the profession. There was great emphasis on the need for capacity building for the development of teaching held by graduates through postgraduate courses, in its most broad sense. There is a need for further discussion about this topic, problematizing the issue and bringing greater visibility within the education policies.

Keywords: Nursing. Teacher training. Teaching. Graduates.

---

* Agradecemos à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e à Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), pelo desenvolvimento desta pesquisa através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UEMS/FUNDECT).

[1] Enfermeira. Egressa do curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. *E-mail*: michelle_magalhaes09@hotmail.com. Participante do Programa de Iniciação Científica Bolsista – UEMS/FUNDECT.

[2]Doutoranda em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. *E-mai*l: marciam@uems.br.

[3]Doutora em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. *E-mail*: gisellereal@ufgd.edu.br.

[4]Doutora em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. *E-mai*l: lourdesmissio@uems.br.

INTRODUÇÃO

Com o número cada vez maior de enfermeiros na docência, seja por aptidão, casualidade, prazer ou para complementar a renda, observa-se a busca desses profissionais por conhecimentos e atualização, contribuindo para a construção de uma melhor formação. Como enfermeiro formador, ou seja, docente, essa busca deve voltar-se para a proposta de um ensino de qualidade (MAISSIAT; CARRENO, 2010).

Um ensino de qualidade abrange também o aprender a ser docente, que instiga à reflexão de que todo o conhecimento e experiência extrapolam os conteúdos escolares, pois provocam ideias e atitudes que precisam ser construídas e vividas. Deste modo, é necessário pensar que disseminar os saberes em saúde é proporcionar um ensino que vá além dos sintomas e que edifique o sentido de ciência, de cultura e de política. Torna-se imprescindível construir um ensino comprometido com a sociedade, produzindo um conhecimento que tenha significado e que tenha interação no processo ensino-aprendizagem (BATISTA, 2008).

De acordo com o contexto histórico, a formação dos professores em diversos cursos sofreu mudanças, acontecendo o mesmo na área da Enfermagem. Os cursos de licenciatura passaram por várias adequações no decorrer dos anos. Nelas, destaca-se que em 1930 aconteceu a reforma do ensino secundário, sendo proposta a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com o intuito de atuar na formação de professores para o ensino secundário, pois estes exerciam a licenciatura sem nenhuma formação prática de ensino. Entre 1960 a 1968 salienta-se a Lei de Diretrizes Brasileira - LDB (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961), que provocou mudanças no ensino, especificando que a formação de professores para o ensino médio seria realizada nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e para os professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica (BAGNATO, 1994).

No decorrer dos anos ocorreram muitas reformas nas políticas educacionais, que influenciaram também os aspectos relacionados à formação para a docência. Dentre estes, a LDB de 1996 (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi promulgada a partir das concepções existentes na Constituição Federal de 1988.

A licenciatura em enfermagem

Entende-se que a reformulação das políticas educacionais traduz o movimento próprio da política, que não se reduz a um momento específico, mas que é dinâmico e flexível. Para balizar a organização das ideias apresentadas neste estudo, optou-se por compreender o

movimento engendrado na implantação das políticas como um fenômeno vivo e contínuo. Isso significa que as redes e as arenas políticas, e nestas as relacionadas também à formação docente, sofrem interferências da configuração dinâmica dos processos político-administrativos.

Nesse sentido, Palumbo (1994, p. 8) aponta que a política consiste em "[...] um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes". O autor afirma que a política extrapola os dizeres de uma lei, afinal, sua construção ocorre concomitante ao desenvolvimento dos fatos, no fluxo dos movimentos pertinentes a construção, reconstrução e adaptação.

Em sentido mais estrito, quanto à política pública, ele vai defender que a "[...] sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar problemas públicos" (PALUMBO, 1994, p. 8). Sob esta ótica, as políticas de educação e de saúde são consideradas políticas públicas sociais, uma vez que elaboram, propõem e implementam ações voltadas a atender às necessidades sociais, como as educacionais e as de saúde (AZEVEDO, 2001; DRAIBE, 2001; ARRETCHE, 2004).

A intersecção dessas duas políticas, "educação e saúde" traz em seu bojo expressiva interação e enorme responsabilidade. Essa é a condição dos cursos de graduação direcionados à licenciatura em Enfermagem. De acordo com Bagnato (1994) até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, eram considerados licenciados apenas os professores das áreas de Filosofia, Ciências, Letras e Educação, os demais profissionais das áreas técnicas e artísticas, dentre eles o enfermeiro, não tinham acesso a esse título.

Na área da saúde, em 1941, com a necessidade de formar profissionais de enfermagem para atuar nas instituições de saúde, o enfermeiro assume cada vez mais sua função educativa. Então, é implantado o primeiro curso para formação de auxiliares de enfermagem. Em 1966 é criado o primeiro curso para a formação do profissional técnico de Enfermagem, este pela escola Anna Nery, atividade reconhecida somente 20 anos mais tarde com a regulamentação para o exercício da profissão, através da publicação da Lei do exercício profissional nº 7.498/86, que foi estabelecida pelo Decreto-Lei nº 94.406/87.

A licenciatura em enfermagem foi criada em 1969, através do Parecer do CFE nº 837/68 e da Portaria MEC nº 13/69. Assim, até o ano de 1969, não era exigido formação específica para a docência. Apenas a formação na área da enfermagem era suficiente para que os enfermeiros lecionassem nos cursos de enfermagem e auxiliar de enfermagem, fato que também ocorria em outras áreas (BAGNATO, 1994; SAUPE, 1998; MOTTA; ALMEIDA, 2003).

O Curso de Licenciatura em Enfermagem foi criado a partir de uma consulta realizada à Câmara de Ensino Superior (CES) sobre a possibilidade de o enfermeiro cursar cadeiras de Didática para o exercício do magistério dentro da profissão, à semelhança dos diplomados pelas Escolas de Belas Artes e Arquitetura. Uma das justificativas da necessidade de enfermeiros licenciados foi a existência de cursos destinados à formação de auxiliares de enfermagem em nível colegial. Outro aspecto destacado foi a inclusão, nos currículos do ensino médio, de estudos de Enfermagem com disciplinas ou práticas educativas (SANTOS et al, 1997).

O Parecer do CFE nº 837 de 1968 trouxe com clareza que, para alcançar o título de licenciado em Enfermagem, primeiro o profissional deveria possuir o título de bacharel em enfermagem, sendo este último, condição essencial para a formação na licenciatura. A compreensão trazida pela legislação norteou a criação dos cursos de licenciatura que, em algumas instituições, acontecia associada à formação do bacharel (BAGNATO, 1994).

A busca pela mudança no ensino em Enfermagem teve apoio na reforma universitária, que provocou mudanças nos currículos mínimos do ensino superior. Nos cursos na área da saúde, dentre eles a Medicina e a Enfermagem, a formação era direcionada pelo crescente avanço das indústrias farmacêuticas e de equipamentos cirúrgicos, tornando-se conhecido como modelo biomédico de atenção à saúde. A proposta do Parecer nº163 do CFE, de 1972, e a Resolução nº 4, do mesmo ano e que valeram até o ano de 1994, adequaram o currículo mínimo em Enfermagem e Obstetrícia em três partes contínuas, denominadas de pré-profissional; corpo profissional comum conduzindo à graduação em Enfermagem. As habilitações propostas levaram em conta a escolha de matérias apropriadas à formação do enfermeiro nas áreas de Médico-Cirúrgico, Obstetrícia, Saúde Pública ou ainda, a licenciatura em Enfermagem, regularizando assim o exposto na reforma universitária. Essa nova proposta de mudança nos cursos de Enfermagem tornou mais próxima a possibilidade da licenciatura para o enfermeiro (SAUPE, 1998).

Em 1989 a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) publicou um documento fomentando uma proposta de currículo mínimo para a formação de enfermeiro. Nela sugere que a licenciatura em Enfermagem fosse incorporada como parte da formação do enfermeiro. Neste contexto, na década de 1990 também foram realizados encontros, seminários, estudos e negociações no sentido de construir uma proposta curricular que contemplasse a incorporação da licenciatura na formação do enfermeiro, proposta liderada pela ABEn e que, ao ser encaminhada para ao Conselho Federal de Educação, em abril de 1994, foi rejeitada (BAGNATO, 1994).

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Enfermagem aprovadas em 2001 trazem recomendações gerais para a formação do profissional enfermeiro que, no entendimento da maioria dos cursos, direcionam-se mais à modalidade de bacharelado, não tratando especificamente da licenciatura em Enfermagem. Já a Resolução CNE nº 6 de 20 de setembro de 2012, orienta que até 2020, os profissionais atuantes na educação profissional técnica de nível médio, devem possuir formação inicial em programas de licenciatura e/ou formação continuada para participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica. Para a área da Enfermagem algumas iniciativas apontam para as exigências desta formação. No estado de São Paulo, a Portaria COREN-SP/DIR/26/2007 exige que o enfermeiro comprove capacitação pedagógica para atuar na formação profissional na área.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) oferta o curso de graduação em Enfermagem, sob o grau acadêmico de bacharelado, desde 1994. Estudos com os egressos do referido curso demonstraram que as áreas de destaque de inserção profissional dos enfermeiros formados por esta instituição são, em primeiro lugar, a saúde pública, seguida pela área hospitalar e pela docência, em terceiro lugar. As pesquisas identificaram um aumento gradativo de possibilidades empregatícias para o enfermeiro na docência em saúde, observado em cursos de ensino profissionalizante e em cursos de graduação e pós-graduação. Essa configuração permite a discussão de um importante elemento formador para o profissional enfermeiro: a licenciatura em enfermagem (CABREIRA; MISSIO; LOPES, 2010; LOPES, 2011; VILELA; SPESSOTO, 2012).

Diante dessa realidade e atentos às exigências do mundo trabalho para o enfermeiro, uma Comissão de Reestruturação do projeto pedagógico (PP) do curso de enfermagem da UEMS foi organizada em 2011. E em 2012, teve início o novo PP, contemplando as modalidades de bacharelado e licenciatura (UEMS, 2011).

Destaca-se que os egressos do curso de graduação em Enfermagem da UEMS, formados na modalidade de bacharelado, desenvolvem atividades na docência, sendo alguns deles, docentes no próprio curso no qual se formaram. Diante disso, questionou-se como esses egressos, enfermeiros bacharéis, vivenciaram o processo da docência. Quais foram as suas facilidades e as dificuldades nesse constituir-se docente? Eles buscaram estratégias de capacitação na docência? Quais? Com o intuito de responder a tais questionamentos, desenvolveu-se o presente estudo que teve como objetivo geral conhecer a vivência dos egressos do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul- UEMS, na prática da docência.

Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que foi realizada com dez egressos do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), docentes no referido curso no ano corrente da pesquisa. O contato foi realizado através de e-mails, telefonemas e pessoalmente na Universidade. A coleta de dados ocorreu no período de agosto de 2012 a maio de 2013, sendo realizada por meio de entrevistas, que foram gravadas e posteriormente transcritas.

Foram utilizadas como instrumento de coleta de dados, dez questões abertas, que abrangeram informações referentes às facilidades e dificuldades do bacharel enfermeiro em desenvolver atividades na docência. As questões norteadoras foram elaboradas a partir da literatura da área, associada ao conhecimento através da observação sobre o tema. Para garantir o sigilo das informações, os participantes foram identificados no decorrer do texto como E1, E2, E3 até E10. Todos os egressos concordaram em participar da pesquisa.

Os dados coletados foram apreciados a partir da análise de conteúdo. Tal análise tem como intuito, a partir de um conjunto de técnicas parciais, porém complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o que ele significa, por meio de deduções lógicas e justificadas, sendo sua referência a pessoa que o emitiu, o conjunto da mensagem e seus efeitos, contribuindo assim na sua reinterpretação, atingindo a compreensão de seus significados (OLIVEIRA et al, 2003). A partir disso, foram construídas categorias de análise que buscaram dialogar com a literatura da área, a respeito do tema tratado.

A proposta foi enviada para o Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, tendo sido aprovada através do Protocolo Nº 2137/2011 do CEP/UFMS. Os participantes foram esclarecidos sobre o teor da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dez entrevistados são formados pelo curso de graduação em Enfermagem da UEMS entre os anos de 1998 e 2006, sendo um do ano de 1998, um de 2000, três formados em 2001, dois em 2002, dois em 2003, e um formado em 2006.

Destaca-se que nove egressos foram formados pelo Projeto Pedagógico (PP) de 1998, o qual privilegiava o ensino voltado para a assistência hospitalar, que era embasado na legislação curricular de 1994, mas ainda tinha um enfoque muito centrado na parte curativa, hospitalar, em detrimento do modelo de atenção à saúde, proposto pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Esse PP também não contemplava a Licenciatura em Enfermagem, tendo como única disciplina ligada à Licenciatura, a didática aplicada à Enfermagem (UEMS, 2011).

Resultados e discussão

Dos entrevistados, nove iniciaram atividades profissionais como enfermeiros no mesmo ano de formação. Apenas o egresso formado em 2006 começou a trabalhar como enfermeiro um ano após o término da graduação. Pesquisas desenvolvidas com os egressos de graduação em Enfermagem da UEMS apontaram a rápida absorção deste profissional pelo mundo do trabalho até meados da década de 2000, quando gradativamente essa inserção tornou-se mais lenta (CABREIRA; MISSIO; LOPES, 2010; LOPES, 2011).

A experiência profissional na área de saúde pública, em nível primário e secundário, foi citada por sete entrevistados. Já nove afirmaram terem trabalhado na área hospitalar. A atividade docente iniciou-se no ensino técnico profissionalizante para sete egressos, sendo que os dez desenvolvem atividades na educação superior. O ingresso na docência, seja em nível técnico seja em superior, ocorreu em um período variável entre cinco meses e nove anos após o término da graduação. No entanto, aponta-se que para a maioria, sete egressos, o início ocorreu no primeiro ano de formados.

Observa-se a inserção dos egressos na área de ensino, sendo a maioria recém-formada, o que evidencia a importância desse setor para a profissão, instituição e sociedade, assim como para os egressos. A expansão do mundo do trabalho para os profissionais enfermeiros inclui os cursos de educação técnica e profissionalizante, a graduação e a educação continuada na área da saúde (VILELA; SPESSOTO, 2012).

A partir dessas considerações e de acordo com os resultados obtidos através da pesquisa, podem-se elencar três categorias de análise: as facilidades encontradas pelos egressos enfermeiros bacharéis na prática da docência, as dificuldades no desenvolvimento do ensino e as estratégias de enfrentamento na composição do enfermeiro bacharel docente.

As facilidades encontradas pelos egressos enfermeiros bacharéis na prática da docência

Quando questionados sobre as facilidades encontradas na condição de bacharéis em realizar a docência, seis egressos citaram a experiência profissional como um facilitador, pois, de acordo com os entrevistados, os exemplos apreendidos da vivência da prática, elucidados em sala de aula, contribuem para o melhor entendimento por parte dos alunos do conteúdo explanado. De acordo com os egressos, o aluno consegue entender com as experiências vividas no ambiente de trabalho, e mesmo estudando sozinho, tendo o livro como referência, irá lembrar-se do exemplo e compreender melhor o conteúdo. Apontam que:

> Eu acho que quando você [...] trabalha na assistência, ela te ajuda na visualização de você achar um caminho mais fácil, uma exemplificação, porque tudo a gente precisa de exemplos (E6).

Assim, a fase inicial de constituição como docente é marcante na carreira do profissional, uma vez que, dependendo das condições de trabalho, de convivência com os colegas, e de seus mecanismos internos no lidar com as novas situações, esse docente terá maior ou menor sucesso em sua construção pessoal. Além disso, seus conhecimentos profissionais são testados (PAPI; MARTINS, 2010), o que pode explicar a busca de exemplificação a partir da vivência prática, como um dos pilares de equilíbrio e segurança nesse momento de o bacharel se constituir como docente.

Um dos egressos afirmou que a experiência na condição de enfermeiro bacharel, em diferentes locais da assistência e de gerência de um hospital de cidade de pequeno porte, possibilitou-lhe o relacionamento profissional com diversas pessoas, desenvolvendo seu potencial de liderança. Sua fala aponta que:

> [...] e quem quer ser docente ele tem que saber conduzir uma sala de aula, ele tem que ter estratégias, ele tem que usar a criatividade. Muitas vezes, aquele método, aquela aula não é legal, é um conteúdo chato, então ele tem que inventar alguma coisa para melhorar, então eu acho que essas experiências nos hospitais pequenos, essas experiências de chefia, de gerente de enfermagem que eu fui, coordenador de enfermagem [...] isso faz com que você melhore sua comunicação, melhore sua oratória, e isso com certeza acaba refletindo na sala de aula. Então eu acho que a minha experiência como bacharel na enfermagem, acabou ajudando sim a ser um melhor professor (E9).

O tornar-se docente, em muitas situações e, em especial, no ensino superior, é um processo que ocorre gradativamente, a partir de experiências vividas, envolvendo conceitos pessoais e profissionais, ressignificações particulares e validadas a partir de situações presenciadas, em um processo contínuo, cumulativo e que está sempre em movimento.

Missio (2007) corrobora esse olhar em pesquisa realizada com 16 docentes do curso de Enfermagem da UEMS, que tiveram formação inicial em Letras, Enfermagem, Psicologia, Ciências Biológicas, Pedagogia, Nutrição e Farmácia. A autora observou que a constituição do ser docente, foi organizada com base em uma tessitura das histórias, memórias, experiências e aprendizagens dos docentes, a partir do entrelaçamento de diversos fios, como questões pertinentes à família, escolarização, atuação profissional, convívio social, entre outros.

Com referência à identificação do motivo que os incentivou a se inserir na docência, o gostar de ensinar foi primordial para seis egressos e o incentivo dos professores foi fator

decisivo para três. Dois participantes apontaram que, no início não gostavam do ensino, mas que, aos poucos, foram desenvolvendo afinidade, prazer e interesse pela educação. Dois egressos afirmaram que desde a graduação já tinham interesse pela docência, outros dois relataram que buscaram na docência sanar dificuldades encontradas durante a prática assistencial.

Alguns enfermeiros tornaram-se docentes por encantamento (OROSCO, 2010), para realizarem o que realmente almejavam, e outros, por contato na graduação com os professores, que passaram a ser referência e incentivo. Em sua fala, E8 destaca:

> O motivo maior é o amor que eu tenho na profissão e [o] desejo que eu tenho de ensinar sempre pensando que as pessoas que recebem os ensinamentos possam ter o mesmo amor que eu tenho por aquilo que eu desenvolvo (E8).

Os egressos foram questionados em relação à existência de influência de algum professor para atuar na licenciatura e oito afirmaram ter recebido influências. A docência para alguns emergiu com a convivência, adquirindo ressignificação a partir do contato com alguns professores (MELO, 2006), conforme explicitado nas falas:

> Sempre tem influência de professores da graduação, às vezes eu até brinco: olha a gente é um pouquinho dos professores que deram aula pra gente (E3).

> [...] a gente tem sim, um professor ou outro, a forma que te transmite, o jeito que passa a situação é de uma forma tão apaixonante que faz você tê-lo como exemplo, isso eu tive também (E8).

Para Isaia e Bolzan (2004), muitos professores assumem o papel de docente baseados em uma perspectiva natural, ou em experiências vividas com professores em sua formação inicial, que foram internalizadas, ou em vivências profissionais que não envolvam diretamente a docência, ou ainda a partir de uma combinação destes fatores.

Na maioria das vezes, nos cursos de Enfermagem não há um preparo sistemático e intencional para que seus egressos se tornem professores. Neste sentido, um importante espaço para a formação docente na Enfermagem é a prática pedagógica diária, isto é, a formação ocorre com os saberes gerados no dia a dia de suas atividades. Para tanto é importante que haja um processo de reflexão sobre essa formação (MISSIO, 2007).

Apenas um dos egressos citou a questão salarial, adquirindo a docência um papel de complemento à renda. Neste último caso, o enfermeiro referiu-se às situações no qual o profissional enfermeiro trabalha em mais de uma instituição empregatícia, fato comum entre os profissionais da área, conforme indicam as pesquisas (MONTANHOLI; TAVARES; OLIVEIRA, 2006; PÜSCHEL; INÁCIO; PUCCI, 2009).

A participação em atividades complementares, como projetos de pesquisa, ensino, extensão, por exemplo, foi citada por seis egressos como incentivadora à docência, especialmente as atividades de pesquisa, que ampliam o horizonte apresentado ao acadêmico, conforme visto nas falas abaixo:

> Eu acredito que, principalmente a parte da pesquisa, tenha contribuído, possibilitado, trabalhar com ensino, pesquisa e extensão dentro da docência (E1).

> Sim, eu fui bolsista da iniciação durante dois anos, consegui fazer extensão, participei de movimento estudantil, além da graduação e a vivencia no meio acadêmico, me fez optar por isso [docência] depois (E3).

Os demais afirmaram que durante a graduação havia pouco desenvolvimento na área da pesquisa por parte dos professores, pois o quadro docente da UEMS apresentava poucos mestres e doutores, além da dificuldade de financiamento para as atividades propostas. No entanto, eles reconhecem que a participação nessas atividades é válida para a experiência docente. Com as mudanças ocorridas nos PPs do curso de Enfermagem, a configuração também foi se modificando. No PP de 2012 as atividades complementares são elementos curriculares de grande valor no desenvolvimento e formação do futuro profissional enfermeiro. Além disso, houve um aumento gradativo no quadro de docentes qualificados para o desenvolvimento da pesquisa, havendo 14 mestres, 9 doutores e 1 pós-doutor, em 2015.

Apesar de a UEMS encontrar-se no interior da região Centro-Oeste, local ainda carente de cursos em nível *stricto sensu*, os professores buscaram aprimorar sua capacitação. Embora seja uma universidade sob coordenação estadual, a UEMS buscou estar de acordo com as orientações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que tem como um dos focos do processo avaliativo das Instituições de Ensino Superior a quantidade de pelo menos 50% dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós- graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2008).

A participação nas semanas acadêmicas de Enfermagem foi citada por quatro egressos, como uma atividade complementar marcante e importante na contribuição para a docência. Dois egressos também apontaram a participação em movimentos estudantis como uma atividade incentivadora à docência, no sentido de poder colaborar e modificar a realidade através do ensino.

Outro facilitador para o desenvolvimento da docência dos bacharéis entrevistados foi a disciplina de Didática Aplicada à Enfermagem, cursada durante a graduação, que garantiu a aprendizagem de saberes importantes para o exercício da profissão, como afirma E 5:

> Olha quando eu fiz faculdade tinha uma disciplina que se chamava didática aplicada à enfermagem. Então ela [professora] ensinou a gente a fazer um plano de aula [...] quando eu fui fazer o teste para a UEMS [...] eu fui ao meu caderno de acadêmica que eu ainda tinha, e peguei o plano de aula que ela orientou (E5).

De acordo com os egressos, as influências constituíram-se em fator positivo, uma vez que os bons exemplos foram compreendidos e assimilados como norteadores do processo ensino-aprendizagem, e as situações vivenciadas como negativas foram classificadas pelos egressos como estratégias que não devem ser utilizadas no desenvolvimento da docência.

As dificuldades no desenvolvimento do ensino

Com relação às dificuldades encontradas na condição de bacharéis para realizar a docência, quatro egressos elencaram a falta de disciplinas pedagógicas. Os egressos foram formados a partir de uma concepção curricular focada nas questões biomédicas, com maior tempo de formação dedicado ao ambiente hospitalar, com ausência de disciplinas necessárias para a formação do professor, como disciplinas de conteúdo pedagógico. Estes fatos podem ser observados de acordo com a fala de E 5:

> Então no meu tempo eu tinha português aplicada a enfermagem, didática aplicada à enfermagem [...]. [No atual PP] eu senti falta de algumas disciplinas, a didática aplicada a enfermagem é uma delas, porque a maioria, mesmo saindo bacharel, vai dar aula pelo menos no curso técnico, então nesse sentido foi muito bom minha grade curricular (E5).

Para um dos egressos, não houve dificuldades, mas necessidade de buscar maiores conhecimentos, uma vez que teve buscar capacitações ao término de sua graduação:

> Não... dificuldade não, eu acho que havia uma necessidade de evoluir e estar melhorando, como hoje a gente está buscando ainda. Busca conhecer outras metodologias, outras formas de trabalhar para evoluir o processo, não que isso tenha dificultado minha atuação como enfermeiro, como docente (E3).

Dois entrevistados afirmaram que a falta de experiência na realização de pesquisa e extensão durante a graduação, trouxeram limitações na vivência de atividades docentes. A universidade tem um papel fundamental na formação do acadêmico, contribuindo para um crescimento tanto profissional como pessoal, principalmente na formação de professores, na sua prática docente, sendo a pesquisa um processo que favorece o aumento dos

conhecimentos. Assim a tríade ensino, extensão e pesquisa são fundamentais para uma melhor formação acadêmica (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011).

Segundo Pimenta (1999), as representações sociais sobre o que é ser um professor com base nas mudanças históricas na profissão, a desvalorização docente e a precarização das condições de trabalho também influenciam o processo de constituição para a docência.

As estratégias de enfrentamento na composição do enfermeiro bacharel docente

A construção do ser docente, para os bacharéis, envolveu fases, olhares e vivências, experienciados por cada egresso sob diferentes perspectivas. Para seis egressos, a atualização e o aperfeiçoamento profissional são fundamentais para o desenvolvimento da prática docente. Outros quatro apontaram o compromisso com o ensino, o aluno, a instituição e a profissão como fatores determinantes na prática docente.

A experiência profissional, na condição de enfermeiro, também foi citada por três egressos como uma característica privilegiante no ensino. Missio (2007) destaca essa perspectiva elencada também pelos docentes de sua pesquisa, uma vez que o tornar-se docente envolve diversas vivências, experiências e interpretações da vida de cada profissional, que constituirão seu olhar, sua postura, sua prática.

Observa-se a preocupação dos docentes para com a interação entre o saber e o fazer, referentes à práxis pedagógica, em que o saber e o fazer devem interagir, potencializando o processo ensino-aprendizagem, sob uma perspectiva crítico-reflexivo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), uma das orientações das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Enfermagem.

O estímulo ao envolvimento do aluno em outras atividades acadêmicas, como a pesquisa, a extensão, também foram elencados por dois egressos como características importantes ao exercício da docência na Enfermagem, conforme apontam as falas:

> A introdução do aluno na pesquisa é uma coisa que contribui muito para essa nova forma de educação que é discutir, que é construir a partir da base que o aluno tem. Então dá uma base para ele, quando você introduz ele na pesquisa, extensão e nos projetos da universidade. A introdução da pesquisa tanto para o aluno quanto para o professor é muito importante para a realização da docência (E7).
>
> [...] é a vontade de estar evoluindo, não se limitar, achar que aquilo que você sabe é o suficiente, eu acho que é a necessidade de buscar novos saberes, novas metodologias, novas formas de trabalhar o assunto, atualização constante [...] todo ano é uma aula diferente, não se limitar a dar as mesmas aulas, aperfeiçoar essa questão, e a capacitação docente. Você não pode se

> contentar, hoje eu estou com o mestrado, você não pode se contentar com o mestrado [...] você tem que publicar, porque você não pode se limitar ao ensino, professor não pode se limitar ao ensino. Ele tem que fazer pesquisa, pelo menos, se ele não tem afinidade pela extensão, mas pela pesquisa pelo menos, e tentar trazer o aluno para além do ensino, tentar estimular o aluno na parte política, porque o aluno às vezes fica tão focado na formação profissional, estudar e decorar, e aprender o corpo humano e esquece que sem o conhecimento das políticas, você não vai ser um profissional diferenciado, então estimular o aluno ir além do ensino é uma das questões que todo professor tem que ter (E3).

De acordo com um dos egressos, a docência é um processo constante na construção do ser docente:

> Eu acho que a docência é uma coisa interminável, você não aprende a dar aula, você vai construindo essa docência, ela é interminável, cada dia você desenvolve de um jeito, dependendo da clientela que você tem. A docência é uma coisa que desgasta muito o profissional na continuidade, e ela não tem fim, você termina sua aula e vai pensando no aluno, como você desenvolve na outra vez, que pesquisa você poderia fazer [...]. A docência é uma coisa que usa muito do professor, porque ela não acaba, é diferente de um plantão que você passa a bola para o outro profissional e vai embora. Você vai mexer com isso quando voltar no hospital ou no posto de saúde, a docência ela não acaba, ela vai embora com você, ela dorme com você, ela acorda com você (E7).

Outro egresso aprofunda-se mais nesse item, afirmando que o aprendizado é algo que precisa ser construído em conjunto, entre docentes e discentes, a partir do compartilhamento dos saberes:

> A gente vem de um modelo tradicional de sala de aula, onde o professor é o detentor de todo o saber e que o aluno está ali para apenas ouvir, e de vez em quando dar uma sugestão. Eu já penso que não, o aprendizado deve ser construído em conjunto, uma parte dos professores e a outra parte desse conhecimento, do acadêmico. Então eu acho que a forma de dar aula, deve ser melhor estruturada, eu penso que a gente pode dividir os saberes durante uma aula, um pouco o que o outro colega sabe, tipo a gente está realizando roda de conversa onde cada um vai contribuir com o pouco que sabe. Eu acho que essa divisão dos saberes, todos vão colaborar para construção do método ensino-aprendizado (E9).

A partir da responsabilidade em formar profissionais crítico-reflexivos e tendo uma formação inicial direcionada para a assistência hospitalar, os egressos sentiram a necessidade de buscar estratégias para atuar na docência. Dessa forma, quatro entrevistados apontaram a realização de cursos de curta duração na área pedagógica, um citou a busca através da aquisição de livros e vídeoaulas através da *internet*, outro egresso citou a estratégia de matricular-se em outro curso de graduação da área da saúde, com o objetivo de aprender mais e utilizar esse aprendizado em suas aulas.

Todos os egressos cursaram pós-graduação em nível *lato sensu*, tendo cinco realizado na área da educação, sendo que destes, quatro cursaram a oferecida pelo Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE). As outras especializações citadas foram sobre temas específicos da área da Enfermagem.

Com relação à capacitação *stricto sensu*, quatro egressos cursaram ou estão cursando mestrado, destes, apenas um na área da educação, tendo esse egresso referindo que suas expectativas, enquanto docente perante o curso, foram contempladas.

Destaca-se que o PROFAE foi uma política pública direcionada para a formação de profissionais na área da Enfermagem em nível profissionalizante, além de promover a capacitação dos docentes que atuavam nos cursos de Enfermagem (BARBOSA; VIANA, 2008).

Todos os egressos afirmaram que as expectativas com relação à licenciatura em Enfermagem são muito boas, em especial, devido ao novo PP do curso de graduação em Enfermagem da UEMS que contempla a licenciatura, indicando o desenvolvimento do curso e proporcionando assim uma melhor formação aos futuros profissionais:

> O acadêmico vai sair mais preparado [...] eu percebo que ele já é preparado, de teoria e de pratica, mas ele vai ser mais preparado para as praticas didáticas, que hoje ele não é preparado. A licenciatura vai fazer com que ele participe melhor das politicas pedagógicas, das politicas da educação, que conheça as leis, as normativas, ai ele vai [...] ter mais subsidio para mais conhecimento (E10).

> A licenciatura vai contribuir bastante para o enfermeiro que quer partir para a docência, apesar que o enfermeiro, ele é um educador por natureza (E7).

Três egressos apontaram a existência de poucos cursos de licenciatura em Enfermagem, em especial na região Centro-Oeste, que contava com apenas um em Goiás, um no Distrito Federal e um no Mato Grosso do Sul, no período da pesquisa (*E*-MEC, 2013). Um dos egressos destacou que o interesse do curso de Enfermagem da UEMS na licenciatura, desencadeou-se a partir de pesquisas realizadas com seus egressos, revelando uma parcela considerável atuando no ensino, em nível técnico profissionalizante e na educação superior:

> A partir de alguns estudos, de alguns projetos de pesquisa de alunos, de docente, que fomos vendo o quanto nossos egressos estão inseridos na docência. O que se buscou para melhorar? [...] porque nós não somos licenciados, e algumas disciplinas que a licenciatura tem vão facilitar esse processo. [...] A expectativa é boa, eu acredito que é um diferencial dentro do estado, nós não temos esse profissional, no Brasil temos poucos profissionais licenciados e hoje com a expansão da educação superior, com a expansão dos cursos técnicos, dos institutos federais, nós temos a necessidade de profissionais licenciados, então a expectativa é que vai ter demanda, que vai contribuir muito para formação do enfermeiro no nosso

> estado, vai chegar o momento que para dar aula, vai começar a exigir a licenciatura, porque hoje não se exige, porque não tem, como é que você vai exigir um profissional que não tem no mundo do trabalho, então a partir do momento que você tem esse profissional, então eu acho que a gente vai poder solicitar mais ele na atuação docente (E3).

Um dos egressos levanta novos desdobramentos e perspectivas no mundo do trabalho do enfermeiro, a partir da licenciatura em Enfermagem:

> É uma área extremamente importante [a licenciatura]. Nós precisaremos que os nossos governantes, nossos gestores, aproveitem esta mão de obra, incluir o enfermeiro porque não dentro da escola, para lecionar conteúdos na área de educação e saúde, para lecionar conteúdos na infância, trabalhando a questão da obesidade, da hipertensão, da diabetes, já fazendo uma conscientização nessas crianças. Porque não esse enfermeiro estar lecionando uma matéria, uma disciplina falando sobre gravidez na adolescência, falando sobre o uso e o abuso em excesso do álcool, de drogas? [...]. Aí a enfermagem vai crescer e nós teremos um leque a mais para poder atuar (E9).

Além disso, a preocupação com o componente humano, propriamente dito, no ensino, é destacada por um dos egressos. Infere-se em sua fala, a necessidade da revisão do processo ensino-aprendizado tradicional, demonstrando o anseio e a preocupação com uma formação mais focada no aluno, a partir dos seus sentimentos e de sua inserção no processo.

> [...] eu espero um curso mais humano [...], eu quero entender esse meu aluno, eu quero que a aprendizagem dele seja efetiva [...] eu espero que a licenciatura em enfermagem permita ou então mostre os caminhos, para que se consiga entender esse processo, saber chegar nesse processo. Porque eu acho que por mais que eu me capacite nesse momento, eu ainda venho de uma formação tradicional, então ela está enraizada, e esse enraizada é muito difícil de tirar, eu luto todos os dias, eu batalho todos os dias para tirar, mas eu ainda estou muito enraizada, está muito forte dentro de mim, então as vezes meu coração quer, mas a minha cabeça não consegue acompanhar as minhas atitudes, por mais que eu queira (E6).

Sob essa perspectiva, a licenciatura em Enfermagem apresenta a oportunidade real e valorosa de abordar os enfoques pedagógicos, instrumentalizando os profissionais enfermeiros na atuação da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação para a docência vem sendo modificada ao longo dos anos, tendo consonância com as transformações das políticas sociais, em especial a política de educação superior, com as modificações dentro do mundo do trabalho e com as consequentes mudanças na cultura, na sociedade e na política.

Os profissionais licenciados devem receber preparação e estímulo para uma formação que atenda às necessidades geradas pelas mudanças, sem se afastar do seu foco profissional

que, no caso da licenciatura em Enfermagem, além das questões relacionadas às políticas educacionais, deve atentar-se também para as políticas de saúde.

O padrão de saúde hospitalocêntrico, com enfoque curativo, acompanhou o desenvolvimento da Enfermagem por um longo período. No entanto, o movimento realizado pelas políticas públicas de educação superior, assim como pelas políticas públicas de saúde, confluiu para a organização da formação do enfermeiro sob uma perspectiva que contemplasse as orientações do SUS. Nesse sentido, a nova configuração do perfil profissional do enfermeiro, prevê a formação de um profissional crítico-reflexivo, multicompetente, criativo e atento ao perfil epidemiológico da região. Além disso, a expansão do mundo profissional para o enfermeiro inclui a possibilidade na docência, em nível técnico profissionalizante e em nível superior.

Infere-se assim, a necessidade de maior destaque para as questões pedagógicas na formação deste profissional, pois a maioria dos cursos de graduação em Enfermagem ofertados no Brasil é no grau de bacharelado, com pouca oferta da licenciatura em Enfermagem. Assim, o profissional enfermeiro, forma-se bacharel e adentra o mundo do trabalho da docência, sem um preparo sistemático relacionado aos aspectos de formação pedagógica pertinente ao desenvolvimento desta atividade.

Essa perspectiva foi ressaltada pelos enfermeiros bacharéis que vivenciam a docência apresentados neste estudo, os quais, no exercício de funções docentes, verificaram a necessidade de capacitação para o desenvolvimento da docência. Para tanto, buscaram nas pós-graduações, em sua maioria *lato sensu*, a aquisição das habilidades e competências pertinentes à docência.

Além das buscas de capacitação na área educacional, a habilitação dos profissionais enfermeiros, na condição de docente, foi sendo engendrada através das experiências profissionais adquiridas, constituindo-se na prática docente diária, como um importante espaço de formação.

Acreditamos que é no cotidiano do trabalho que os enfermeiros bacharéis atuantes na docência, quando problematizam e refletem sobre a sua prática pedagógica e questionam as suas experiências, vão constituindo sua identidade docente. Assim, a licenciatura em Enfermagem é compreendida como de extrema relevância, como base para a docência na área. Salienta-se a necessidade de maiores discussões a respeito, problematizando a questão e trazendo maior visibilidade dentro das políticas de educação.

Espera-se que o presente estudo possa colaborar para as discussões na área das políticas de educação superior, em especial, na formação do enfermeiro capacitado para a

docência, ou seja, o enfermeiro licenciado. Tendo em vista as crescentes exigências do setor empregatício na formação docente, o trabalho apresentado suscita a importância da licenciatura na configuração da Enfermagem brasileira atual.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 17-26, 2004.

ASSIS, Renata Machado de; BONIFÁCIO, Naiêssa Araújo. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.1, n.3, p.36-50, set./dez. 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. 2ª ed. ampliada. Campinas: Autores Associados, 2001.

BAGNATO, Maria Helena Salgado. *Licenciatura em enfermagem*: para quê? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1994.

BARBOSA, Elizabeth Carla Vasconcelos; VIANA, Lígia de Oliveira. A formação do docente de enfermagem. *Revista de Enfermagem*. UERJ, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 339-4, 2008.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Formação de professores e aprendizagem: tecendo encontros. *Rev. Ambiente Educação*, v. 1, n. 1, p. 1-8, jan/julho, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação. Superior Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Instrumento de Avaliação dos cursos de Graduação*. Brasília: INEP, 2008.

CABREIRA, Liliane Machado; MISSIO, Lourdes; LOPES, Márcia Maria Ribera. Egressos do curso de enfermagem da UEMS: um estudo dos formados entre 1998 a 2006. In: *Anais do 12º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem* – SENADEN. São Paulo: ABEn, 2010.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.* São Paulo: IEE/PUC/SP, 2001.

E-MEC. *Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados*. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2013.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Revista Educação*, v.29, n. 2, p. 121-133, 2004.

LOPES, Márcia Maria Ribera**.** *A articulação das políticas de educação e de saúde na voz de egressos*: análise da formação de enfermeiros, em Dourados-MS. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD, 2011.

MAISSIAT, Greisse da Silveira; CARRENO, Ioná. Enfermeiros docentes do ensino técnico em enfermagem: Uma Revisão Integrativa. *Rev. Destaques Acadêmicos*, ano 2, n. 3, p. 69-80, 2010 - CCBS/UNIVATES.

MELO, Isabel de. *A Ação Docente na Formação de Técnicos de Enfermagem*. Dissertação (Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Área de concentração: Filosofia,

Saúde, Sociedade). Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MISSIO, Lourdes. *O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do curso de enfermagem da UEMS*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2007.

MONTANHOLI, Liciane Langona; TAVARES, Darlene Mara dos Santos; OLIVEIRA, Gabriela Ribeiro de. Estresse: fatores de risco no trabalho do enfermeiro hospitalar. *Rev. Brasileira de Enfermagem*, v.59, n. 5, p. 661-5, set-out, 2006.

MOTTA, Maria de Graça Corso da; ALMEIDA, Miriam de Abreu. Repensando a licenciatura em enfermagem à luz das Diretrizes Curriculares. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 56, n. 4, p. 417-419, jul/ago 2003.

OLIVEIRA, Eliane de Oliveira; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Rev. Diálogo Educacional*, v. 4, n.9, p. 11-27, maio/ago. 2003.

OROSCO, Simone Shirasaki. *A Percepção dos Docentes de Ensino Médio de Enfermagem Sobre a Construção do ser Professor.* Dissertação (Mestrado). Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE. Presidente Prudente, 2010.

PALUMBO, Dennis James. *Public Policy in America:* Government in action. 2 ed. 1994.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista.* Belo Horizonte v.26, n.03, p.39-56, dez. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selam Garrido. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 279.

PÜSCHEL, Vilanice Alves de Araújo; INÁCIO, Mariana Pereira; PUCCI, Patrícia Picci Agustini. Inserção dos egressos da Escola de Enfermagem da USP no mercado de trabalho: facilidades e dificuldades. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 43, n. 3, p. 535-542, 2009.

SANTOS, Elaine Franco dos; SANTOS, Elaine Barretos; SANTANA, Gabriela Oliveira; ASSIS, Marlene Fernandes de; MENESES, Ricardo de Oliveira. *Legislação:* atos normativos do exercício e do ensino de enfermagem. São Paulo: Atheneu: 1997.

SAUPE, Rosita. Ação e reflexão na formação do enfermeiro através dos tempos. In: SAUPE, Rosita (Org*.). Educação em Enfermagem*: da realidade construída à possibilidade em construção. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998, p. 27-73.

UEMS. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem.* Dourados, 2011.

VILELA, Túlio Pesso; SPESSOTO, Márcia Maria Ribera. O mundo do trabalho dos egressos de enfermagem da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. In: *Anais do Encontro de Iniciação Científica – ENIC.* Dourados: UEMS, 2012.

DESAFIOS E DESCOBERTAS DOS PROFESSORES INICIANTES NA MODALIDADE DA EJA EM SANTA MARIA NO DISTRITO FEDERAL

CHALLENGES AND DISCOVERIES OF BEGINNING TEACHERS IN THE EJA MODALITY IN SANTA MARIA IN THE FEDERAL DISTRICT

Nathália Barros Ramos[1]
Shirleide Pereira da Silva Cruz[2]

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo identificar e analisar quais são os desafios, dificuldades, descobertas e conquistas dos professores iniciantes na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no primeiro segmento, tendo como foco aqueles que atuam na Regional de Ensino em Santa Maria no Distrito Federal. Assim, identificamos o perfil dos sujeitos da pesquisa e os elementos interpretativos do início da docência por meio da aplicação de questionário e de entrevistas semiestruturadas. Conseguimos identificar que os principais desafios e dificuldades apontados por eles são: lidar com a desistência dos alunos, permanecer e não desistir da docência, lidar com os colegas de profissão, não estar preparado para trabalhar com educação de jovens e adultos e a estrutura da escola. Quanto às principais descobertas, temos a força de vontade dos alunos, a falta de conexão dos conteúdos acadêmicos com a realidade dos alunos, a escuta sensível e a valorização dos alunos.

Palavras Chave: EJA. Professor (a) Iniciante. Docência. Formação Docente.

ABSTRACT: This study had as objective to identify and analyze what are the challenges, difficulties, discoveries and achievements of beginning teachers in of the sport Youth and Adult Education in the first segment, focusing on those working in the Regional Education in Santa Maria in the Distrito Federal. Thus, we identify the profile of the research subjects and interpretative elements of the beginning of teaching through questionnaire and semi-structured interviews. We have identified the main challenges and difficulties pointed out by them are: dealing with the withdrawal of students, stay and not give up teaching, dealing with co-workers, not be prepared to work with youth and adult education and school structure. As for the main findings, we have the strength of will of the students, the lack of connection of academic content with the reality of students, sensitive listening and exploitation of students.

Keywords: EJA. Beginner teacher. Teaching. Teacher training.

[1] Instituição: Universidade de Brasília – UnB. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília, em 2015. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Pedagogos/Professores (GEPFAPe/UnB). Fez parte do projeto de extensão Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior (FORMANCIPA/UnB), como membro da Equipe Pedagógica. *E-mail*: nathaliabarrosr@hotmail.com.

[2] Possui graduação em Pedagogia (2001), Mestrado (2005) e Doutorado (2012) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade de Brasília no Departamento de Planejamento e Administração. Integra como formadora o Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE. É pesquisadora dos Grupos de Estudo e Pesquisa sobre atuação e formação do professor/Pedagogo-GEPFAPe e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação e Ensino de História em Pernambuco -NEPHEPE .Atua principalmente nos seguintes temas: organização da educação brasileira e legislação educacional, políticas e práticas de formação de professores, profissionalização docente, ensino de história, memória e alfabetização. Desde 2014 é vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília na Linha de Pesquisa: Profissão docente, currículo e avaliação. *E-mail*: shirleidesc@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais abrangente que tem como objetivo ampliar a análise e a discussão da construção do trabalho pedagógico dos professores em início de carreira. Nesse sentido, nosso foco foram os anos iniciais da Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA, tendo como intuito identificar e analisar quais são os desafios, dificuldades, descobertas e conquistas do trabalho pedagógico destes professores no cotidiano das escolas vinculadas à Regional de Ensino da Santa Maria, Distrito Federal.

A EJA é assegurada como um direito de todos na Constituição Federal de 1988 em seu Artigo nº 208, no qual a educação é garantida aos sujeitos que não tiveram acesso na idade própria: "São sujeitos que nas ultimas décadas, tiveram o acesso garantido nas políticas educacionais, mas não tiveram a possibilidade de permanência" (BERNARDINO, 2008, p. 2). Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seu Título V, Capítulo II, a EJA passa a ser tratada como modalidade da educação básica, superando assim a dimensão de ensino supletivo.

No Artigo nº 37 dessa referida lei, fica explícito que os sujeitos a serem atendidos por essa modalidade de ensino seriam os jovens e adultos que não tiveram acesso ou não puderam continuar o ensino fundamental e médio na idade própria. Sendo assegurado a estes de forma gratuita, oportunidades educacionais apropriadas, levando-se em consideração as características destes sujeitos, bem como seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Diante desse fato, vê-se a relevância de se constituir um alinhamento dessa garantia de direito com a também garantia de uma adequada formação inicial e continuada de professores para atuar nessa modalidade de ensino. Essa forma de ensino, em boa parte dos casos tem sido dada de forma fragmentada, tendo em vista, por exemplo, que são poucos os lugares que o oferecem, além da problemática dos turnos de oferta, pois quem estuda a graduação dificilmente consegue participar de um estagio, projeto ou programa em EJA que ocorre no período noturno, fragilizando assim os espaços que visam formar o futuro educador para atuar nessa modalidade.

Assim, este trabalho visa contribuir socialmente para o campo da EJA, ao apresentar de forma empírica quais foram os principais desafios, dificuldades, descobertas e conquistas que os professores ingressantes pesquisados na EJA passaram.

Referencial teórico

Pensar o início da docência é pensar também na formação inicial desses docentes, que passam pelo período de formação, assistindo aulas constituídas de conhecimentos teoricamente proporcionais a sua futura atuação, posteriormente, irão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Além disso, a própria prática profissional iniciada já demanda, *per si*, conhecimentos e ações. Para Tardif e Raymond (2000, p. 226),

> [...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho.

Esse confronto inicial com a realidade do exercício da profissão gera os choques de realidade dos professores iniciantes, provavelmente estão interligados com a estrutura curricular dos cursos de formação, pois as disciplinas em sua maioria não possuem conexão com a prática, além do fato de que muitas universidades tem privilegiado a pesquisa, mais do que o ensino e a extensão. Geralmente, a prática se concentra nos estágios e dentro das disciplinas o uso dessa fica a cargo do professor. Dessa forma, Frade (2012), nos diz que ocorre um distanciamento e uma ausência de dialogo entre a teoria e a prática dentro das disciplinas:

> Tal distanciamento acarreta transtorno para o futuro docente, pois, enquanto sua formação se dá de forma fragmentada (divisão entre conteúdos e disciplinas) em sala de aula ele terá a tarefa de reunir esses conhecimentos e ministrá-los de forma interligada e indissociável (FRADE, 2012, p. 18).

Esses dois elementos no fazer docente estão interligados e a falta de conexão entre eles, dentro de muitos cursos de formação, gera um problema para o professor iniciante. Esses primeiros anos de prática são marcados por tensões e aprendizagens intensivas, onde os professores iniciantes adquirem conhecimentos e experiências profissionais.

Huberman (2007) nos diz que a primeira fase da carreira no magistério é de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência seria o choque de realidade, onde os educadores se deparam com a complexidade da profissão, a distância entre os seus ideais e a realidade, a fragmentação do trabalho, as relações pedagógicas estabelecidas, as dificuldades com os alunos, entre outras coisas. Já a descoberta se traduz "pelo entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, sem situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega em um determinado corpo profissional" (HUBERMAN, 2007, p. 39). Dentro dessa realidade inicial de transformações e

adaptações, esses dois aspectos são vividos em paralelo, onde os professores iniciantes oscilam ora por um, ora por outro, sendo que o primeiro aspecto em geral, é o que permite estes de aguentarem o segundo. Contudo, não existe uma sequencia rígida para a vivência dos professores e nem sempre o professor terá que, necessariamente, passar por todas elas.

Essa fase faz parte de um rito de passagem da condição de estudante para a de professor e também "a iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola" (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 227). É nesse momento que os professores passam a ter contato com as regras e a interiorizá-las, sendo este outro choque de realidade, pois em muitas escolas, os professores são repelidos até mesmo, em suas tentativas de utilizar novas práticas.

Esse início da docência é marcado por um período critico de aprendizagem do oficio da profissão, onde estes criam expectativas e experimentam a contradição. "Esses anos constituem, [...] um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho" (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 227). Ou seja, o contato inicial desse educador com a realidade da sala de aula irá imprimir intensamente a forma como este realizará sua prática e o seu fazer docente em sala de aula, determinando inclusive a metodologia adotada.

Para Tardif e Raymond (2000), os primeiros anos da carreira são marcados por duas fases, a primeira fase está compreendida até o terceiro ano de ingresso, e se configura pela exploração, "na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional [...] e experimenta diferentes papéis" (p. 227 e 228). Essa fase produz uma variação de sentimento nesses professores, sendo estes condicionados em parte pela instituição, se tornando um momento crucial na decisão dos iniciantes em abandonar a profissão ou se questionar sobre sua escolha e tudo isso vai depender da proporção do choque de realidade que estes experimentaram. É nessa fase também que os professores iniciantes experimentam a exploração de novas atividades, novos alunos de diferentes etapas, entre outras coisas, contudo essa exploração é delimitada pela instituição e pode ocorrer de forma fácil ou problemática, concludente ou enganadora, sistemática ou aleatória.

A segunda fase é a da estabilização e da consolidação, e esta compreendida do terceiro ao sétimo ano. Nessa fase o professor investe na sua profissão:

> E os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo. Essa fase se caracteriza também por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor), pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 228).

Esta estabilização não ocorre somente pelo percurso cronológico, mas pelas experiências e acontecimentos constitutivos desse período, que deixaram marcas na trajetória desse profissional. Para alguns professores esta seria uma fase de libertação e emancipação, "neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento" (HUBERMAN, 2007, p. 40). Dependendo das situações que este professor passou essa libertação e emancipação, na busca pela sua afirmação, pode ocorrer de forma violenta. Nesse período o professor possui uma maior competência pedagógica, possuindo confiança para lidar com situações inesperadas e complexas, sua autoridade se constitui de forma natural e os limites são postos de forma mais segura e espontânea.

É a partir da experiência no inicio da carreira que os professores criticamente julgam sua formação universitária, pois muita coisa do oficio de professor só se aprende na prática. "Essa fase crítica e de distanciamento dos conhecimentos acadêmicos anteriores leva também a reajustar as expectativas e as percepções anteriores. Uma revisão da concepção anterior do 'professor ideal' faz-se necessária" (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 230). Assim, como temos uma visão do aluno ideal, também temos uma visão do professor ideal, e essas duas visões com o choque de realidade se dissipam.

Dentro desse inicio da docência, Huberman (2007), nos apresenta mais uma fase, a da diversificação. Antes de estabilizarem-se os professores geralmente tendem a restringir qualquer tentativa de diversificar suas aulas, adotando por conta das incertezas insucesso e inconsequência, certa rigidez pedagógica, contudo, após essa fase de estabilização "as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc" (HUBERMAN, 2007, p. 40). Para o autor, as pessoas quando estão mais estabilizadas, possuem condições de lutar contra o sistema, pois estão mais motivadas, dinâmicas e empenhadas nas questões pedagógicas. E por temerem cair na rotina, estas se lançam cada vez mais em busca de novos desafios dentro de sala de aula e de sua formação, o que pode acarretar em uma atividade inovadora que não venha a ser muito significativa.

O início da docência se configura por momentos e sentimentos um tanto quando conturbados, estes geralmente oscilam, ora por momento de euforia e descoberta e ora por momentos de desafios e instinto de sobrevivência. Por outro lado, esta fase constitui um período também de extrema importância para o fazer docente, pois um de seus pilares é a experimentação, onde o professor iniciante pode perceber por meio de suas tentativas em

aplicar os conhecimentos adquiridos, aquilo que dá certo e o que dá errado e assim, aprimorar cada vez mais a sua prática pedagógica.

Diante disso, através do dialogo com os professores iniciantes na EJA, na cidade de Santa Maria no Distrito Federal, em um universo de desafios e descobertas, tentamos compreender como se caracteriza esse início da docência na modalidade em questão.

Metodologia

Essa pesquisa se insere na cidade de Santa Maria no Distrito Federal, cidade criada em 04 de novembro de 1992. De acordo com a Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria e a Secretaria de Educação do Distrito Federal, a cidade possui 28 escolas públicas vinculadas a CRE. Destas, 03 são de educação infantil, 13 atende os anos iniciais do ensino fundamental, 08 aos anos finais do ensino fundamental, 03 de ensino médio e 01 do ensino especial. No que refere ao quantitativo de escolas que atuam na EJA, Santa Maria possui cinco, sendo que, referente à modalidade de ensino ofertada que foi de interesse desta pesquisa, compreendida pelo primeiro segmento do ensino fundamental, temos apenas duas escolas.

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa a aplicação de questionário e entrevistas semiestruturada aos professores que se encaixavam com nosso perfil de interesse. Vale ressaltar que o questionário aplicado faz parte de uma pesquisa maior que está sendo realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe. O questionário contém itens que possui o objetivo de identificar e analisar quais são as dificuldades, descobertas e conquistas do trabalho docente dos professores no cotidiano das escolas. Nossa pesquisa faz um recorte deste questionário dedicando-se ao estudo das questões relacionadas à EJA.

Já o roteiro das entrevistas semiestruturadas foi composto por quatro questões norteadoras, são elas: Em sua atuação, como você lida com a diversidade cultural em sala de aula? Como você lidou com a questão geracional em sala de aula? Quais foram suas maiores descobertas no ensino da EJA? Quais foram seus maiores desafios?

Após o estudo e transcrição dos dados obtidos, começamos a efetuar as análises referentes à perspectiva que buscávamos responder em nossa pesquisa. A partir do estudo realizado, foi possível categorizar os dados e iniciar um processo de agrupamento por similaridades em grandes temas. Por fim, empreendemos uma análise de conteúdo.

Resultados e Discussões

O foco dessa pesquisa esta nos anos iniciais da Educação Básica na modalidade da EJA. Dentro desse panorama temos apenas duas escolas que oferecem a EJA no primeiro

segmento, sendo que desse perfil encontramos apenas cinco professores, e dois deles não puderam participar da pesquisa, pois estavam de atestado médico por tempo indeterminado. No primeiro momento analisaremos os dados adquiridos por meio do questionário que foi aplicado.

O primeiro professor cujo codinome que adotamos é "CC" tem 30 anos de idade, possui dois anos e seis meses de profissão docente, e atua na EJA há apenas um ano. Esse professor teve contato com a EJA em sua graduação por meio de projetos e programas oferecidos pela sua Universidade. O mesmo possui formação continuada, mas não em EJA. Sobre suas principais dificuldades ao ingressar na EJA, o professor CC aponta: o atraso e cansaço dos alunos e o perigo nas mediações da escola. Perguntamos ainda como este enfrentou essas dificuldades, e ele nos diz que foi trocando experiências e conhecimentos com os professores mais experientes. Sobre o seu início na EJA, este diz que foi a realização de um sonho e uma oportunidade de ajudar o próximo. A respeito da vida politica desse professor, conseguimos identificar que o mesmo não participa de nenhuma atividade político-social e não é sindicalizado. Perguntamos ainda se este teve algum tipo de recepção da escola em seu primeiro dia de aula, e ele disse que sim, que no primeiro dia conheceu a escola, estudou o currículo e por último conheceu os alunos.

O segundo professor tem 32 anos e o trataremos pelo codinome de "CB", este possui onze anos de docência, sendo os últimos cinco anos destinados a EJA. Em sua graduação este aponta que não teve nenhum tipo de contato com aquela modalidade, não possuindo também nenhuma formação continuada na área. O professor CB indicou como suas principais dificuldades ao ingressar na EJA: o atraso e cansaço dos alunos, a pouca experiência e a dificuldade para alfabetizar. Sobre o seu ingresso na EJA, este nos diz que foi uma experiência difícil, já que não possuía formação na área. Conseguimos identificar pelas respostas que este professor possui uma vida política ativa participando de atividades político-sociais, sendo também sindicalizado. Sobre a recepção na escola, este aponta que não houve nenhum tipo de atividade do gênero e que logo no primeiro dia foi encaminhado para a sala de aula.

A terceira e última professora têm 49 anos de idade e adotaremos o codinome de "AL". Ela possui nove anos de profissão docente e dois anos e seis meses trabalhando com a EJA. Esta aponta não ter tido nenhum contato com a EJA em sua formação inicial, mas realizou um curso de especialização em EJA. Sobre suas principais dificuldades ao ingressar nesta modalidade, temos: pouca experiência, divisão da turma com outra colega, dificuldade para alfabetizar, formação inadequada e falta de auxilio da instituição. A mesma aponta que

tentou enfrentar essas dificuldades lendo manuais e documentos sobre a EJA e buscando recursos externos. Sobre o seu inicio nesta modalidade, ela nos diz que "[...] *foi um desafio, porque em sua graduação só aprendeu a lidar com gente pequena*". Identificamos pelas respostas que a mesma é sindicalizada, mas não possui uma vida política ativa. Ainda sobre seu ingresso na EJA, a mesma diz não ter ingressado de imediato em sala, antes conversou com a coordenadora e estudou o plano das disciplinas que iria ministrar.

Nenhum dos professores teve a EJA como seu primeiro espaço de atuação Então, como utilizamos a teoria de Huberman como base para as nossas análises, e esta se destina aos professores em início de carreira, adotamos a mesma, no sentido de identificarmos como foi após a carreira iniciada na docência, o ingresso destes professores na modalidade da EJA, e assim perceber como estes lidaram com as dificuldades nesta modalidade.

Dessa forma podemos elencar como as principais dificuldades que esses professores sentiram ao ingressarem na EJA, a dificuldade de alfabetizar, pouca experiência, atraso e cansaço dos alunos, formação inadequada, falta de auxilio da instituição, divisão da turma com outro colega e o perigo nas mediações da escola.

Essas dificuldades evocam aquilo que Huberman (2007), Tardif e Raymond (2000), apontam como um dos elementos na primeira fase da carreira docente, que seria a sobrevivência. Esses professores ao se depararem com o choque de realidade, e consequentemente com as dificuldades que essa realidade traz consigo, acabam por procurar soluções para sobreviver a esta vivência e converter em sua prática pedagógica a pouca experiência, as dificuldades de alfabetizar e a formação inadequada, em superação e resolução de problemas. Ou seja, essas dificuldades apresentadas, embora ocorram boa parte, pela falta de uma formação inicial adequada, despertam nesses professores, de certa forma, o instinto de sobrevivência que os auxilia na transformação de suas práticas para aquilo que mais se adéquem ao público.

Entraremos agora no segundo momento dessas analises que se destina a apresentar o diálogo com estes professores, o qual ocorreu através das entrevistas. A primeira pergunta feita a estes professores foi: como você lidou com a diversidade cultural em sala de aula? A respeito disso um deles nos diz:

> *E quanto à diversidade cultural até que não teve tantos problemas assim, eu particularmente não senti. Eu senti outras dificuldades que não seja essa dificuldade cultural, até porque os alunos que eu tive acesso até hoje não são tão distantes assim. São daqui mesmo, de Brasília ou de regiões próximas. (PROFESSOR CC, 30 anos*).

Talvez o fato desse professor não identificar em sua turma uma diversidade cultural, pode ter sido por que ainda esta em seu primeiro ano na EJA, pois, independente de sua região

ou idade, todos temos preferências e costumes culturais que diferem uns dos outros, trazendo assim a diversidade cultural. A Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural nos diz em seu artigo primeiro que

> Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza (UNESCO, 2002, p. 2).

Dessa forma percebemos que essa diversidade pode se apresentar de forma sutil, pois está presente, no seio da sociedade e dos grupos que nela se encontram. Também sobre a diversidade cultural, temos a fala de outro professor, que nos diz:

> *Primeiro que é assim, quando você chega na Educação de Jovens e Adultos pra quem não ta acostumado é um choque muito grande. Principalmente de culturas, né! Porque você tem toda situação do regionalismo que é deles e que não sai do aluno, que por mais que você queira, isso não sai, é dele. [...] Então, no começo quando eu cheguei na EJA, uma das coisas com as quais eu tive que aprender a lidar foi essa questão que os alunos desistem muito fácil, e que as vezes desistem porque a gente tem uma linguagem muito difícil e quase inacessível a eles. [...] E existem outras questões, como por exemplo, questões de gênero, e essa é difícil, muito difícil de lidar, porque você tem um público muito vasto e concepções, costumes e uma moral imposta ali por aqueles que são mais velhos muito rígida. (PROFESSOR CB, 32 anos).*

A fala do professor CB nos traz vários elementos importantes. O primeiro a que ele se refere, é o regionalismo, que dentro de um país multicultural como o Brasil é muito comum, esse regionalismo dentro de sala aula, faz com que o professor tenha que lidar com diferentes culturas e costumes, tentando de certa forma conciliar as diferenças. FREIRE (1997, p. 20) nos diz que:

> Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais "redondo", menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade.

Lidar com a diversidade é algo um tanto complexo, e Freire chega a nos dizer que unir essa diversidade é utópico, contudo, acreditamos que elas vivem bem juntas e chegam até em um consenso, dependendo da forma com que se lida com elas.

Outro ponto importante presente na fala do professor é a questão das desistências na EJA. Essas podem ocorrer por diversas razões. Frade (2012) aponta como uma delas, a relação dos mais jovens com os mais velhos, onde se percebe claramente um choque de culturas e costumes, esse é um desafio presente no cotidiano das salas de aula. Percebe-se que a forma de falar mais acadêmica é um tanto quanto incompreensível para este público, que

tem um linguajar mais simples e muitas vezes desconhecem os jargões da academia. Tardif e Raymond (2000, p. 230), dizem que "essa fase crítica e de distanciamento dos conhecimentos acadêmicos anteriores leva também a reajustar as expectativas e as percepções anteriores". Geralmente o professor tende a se afastar dos conhecimentos acadêmicos ao sofrer um choque de realidade, onde passa a perceber que muitos dos conhecimentos aprendidos não servem para a sala de aula.

O último aspecto que irei tratar dessa fala é a questão moral que esta presente dentro das salas de aula, a partir dessa moral é que se valora ou desvaloriza a prática do outro, e isso é bem complicado de lidar, pois cada um possui uma moral que difere em algumas dimensões das dos outros, entretanto, "[...] se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar" (FREIRE, 1996, p. 33).

O segundo tema levantado por nós nas entrevistas foi a questão geracional dentro de sala de aula e que pode ser evidenciado na fala abaixo:

> *As pessoas mais velhas geralmente elas vem pra EJA e tem o interesse em estudar e continuar, porque pra elas é um desafio, um sonho.. Então, a gente sempre tenta mediar os conflitos pra não ter briga, deles querer achar ruim com os mais novos, os mais novos às vezes não entender e querer também responder os mais velhos. (PROFESSOR CC, 30 anos).*

A relação dos mais velhos com os mais novos geralmente se dá de forma conflituosa, por conta da diferença de motivações que os levaram a estar naquele lugar. Os mais velhos retornam para a sala de aula por vontade própria, com a intenção de recuperar o tempo perdido, já os mais novos em sua grande maioria vão para a escola impulsionados pelos pais, ou pelo anseio em receber um certificado e arrumar um emprego melhor. Esses fatos fazem com que um grupo destes tenha mais paciência com os estudos e o outro não e isso gera certo conflito, e cabe ao professor saber mediar, buscando estratégias de envolvimento da turma e de conscientização das diferenças de gerações, para que dentro de uma relação dialógica, possa ser estabelecido o respeito mútuo.

A fala do outro professor se relaciona em certa medida com a que foi apresentada acima, ele nos diz:

> *Todas as vezes que eu tive de lidar com essa situação foi assim, colocar em trabalhos de grupo, fazer com que o adolescente, não o adulto, fazer ele perceber que ele precisa considerar, respeitar a opinião daquele que tem mais experiência do que ele, porque pro adolescente a situação é que ele acha que ele sabe mais, em razão do senhor e senhora que estão lá. Então, é conversa, é orientação vocacional, você trás pro orientador quando ele dá problema na sala*

> *de aula, você cria situações em que ambas as partes estejam envolvidas no processo ensino aprendizagem. (PROFESSOR CB, 32 anos).*

Fica claro nas falas sobre a questão geracional, que não é muito comum receber alunos mais jovens no primeiro segmento, contudo, quando isso acontece gera um pouco de dificuldades para lidar com os dois. Mas é interessante perceber na fala acima que o professor aponta estratégias por ele utilizadas para poder lidar com essa questão em sala de aula, essas estratégias ao invés de separar esses alunos com medo do conflito, os unem para que a convivência apresente a estes, o que possuem em comum e não as diferenças, essa relação dialógica gera confiança e mudança de comportamento. Nesse sentido, a estratégia e a "prática pedagógica é um desafio constante ao professor, que precisa articular e construir saberes para solucionar problemas e resolver situações concretas de seu cotidiano" (FRADE, 2012, p. 31). Por outro lado, as estratégias são construídas ao longo do tempo, através de tentativas que podem dar certo ou errado e, assim, os professores vão aprimorando e identificando o que mais se adéqua a realidade dos alunos.

Outro tema levantado foi a respeito de suas maiores descobertas no ensino da EJA. Sobre isso temos uma das falas abaixo:

> *Uma das minhas maiores descobertas foi a força de vontade desses alunos. A grande parte desses alunos trabalham o dia todo, são alunos que tem a vida difícil, muitos deles já passaram por varias situações difícil mesmo, as vezes sai cinco da manhã e vem direto pra escola, as vezes nem almoça, nem janta [...]. E ter esse desafio com eles pra mim foi muito gratificante mesmo. Ver essa força de vontade pra eles mesmos, essa persistência. (PROFESSOR CC, 30 anos).*

Essa força de vontade apontada pelo professor é uma marca muito grande desses alunos mais velhos, que em sua trajetória histórica tiveram que abrir mão de muitas coisas, mas nunca esqueceram a vontade de aprender e por isso retornam a sala de aula. Essa força de vontade é também motivadora a estes professores, que em início na EJA, como aponta Huberman (2007), passam por inúmeros momentos em que a vontade de desistir se faz constante, por conta de suas vivências. Mas o que os mantém de pé, é justamente as descobertas pelas quais passam em suas salas de aula.

> Por isso é que toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência da história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança (FREIRE, 2000, p. 23).

Essa força de vontade em estudar, também fica claro na fala dos outros professores e é um elemento comum de suas descobertas, estes sempre ressaltam as jornadas de trabalho dos seus alunos. Abaixo temos a fala de outro professor, onde podemos perceber um pouco isso:

> *Tudo que eu aprendi de educação na Universidade não serviu pra EJA, de verdade. Você adquire na Universidade concepções muito solidas sobre educação, mas ali no chão de terra batida da escola é diferente. [...] Agora descobertas mais sutis, eu digo sutis porque pra mim é, né. É com relação principalmente com respeito a vida cotidiana desses sujeitos que vem pra EJA, ele trabalha o dia inteiro, eu não tinha essa noção quando eu cheguei para o ensino da EJA. Então, o primeiro ano era exatamente assim, eu entrava na sala de aula, passava conteúdo, explicava e tchau. Foram dois semestres nessa rotina. E foram dois semestres que 90% da turma reprovou. [...] Eu descobri que eu tenho uma sensibilidade que eu achei que não tinha (PROFESSOR CB, 32 anos).*

Essa fala também nos apresenta vários elementos importantes sobre a descoberta desse professor, o primeiro deles é o afastamento dos conteúdos acadêmicos, já apontado aqui anteriormente e que retorna mais uma vez para a discussão. Ir para a prática e lidar com as dificuldades, evocam outros saberes que não são aprendidos na academia, são constituídos pelas vivências e capacidade desses professores de descobrir novos saberes e novas estratégias. Paralelo a isso, ocorre a desconstrução do ideário estabelecido na formação inicial, "com efeito, o choque com a realidade força a questionar essa visão idealista partilhada pelos professores novatos, visão essa que, por uma questão de sobrevivência, deve-se apagar" (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 230). Esse ideário estabelecido foge a realidade em muitos casos, fazendo com que estes professores tenham que se adaptar e assim, estabelecer um novo ideário que possa ser alcançado e trabalhado.

O segundo momento da fala deste professor que nos chama a atenção é a forma como este trabalhou inicialmente com esses alunos. O público da EJA tem uma realidade bem especifica e para tanto o ensino não podo ocorrer da mesma forma que o regular. Entretanto, não é fácil saber como lidar com esta forma de ensino diferenciada, se não possuiu em sua formação, nada que a embasasse. "As mudanças não se limitam a uma questão de eficiência, mas à maneira de viver as coisas e de compreender seu ambiente de trabalho" (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 230). Ou seja, as mudanças na prática dos professores ocorrem de acordo com a compreensão destes sobre seu trabalho e da identificação das reais necessidades desse aluno.

O último aspecto apresentado por esse professor como sua descoberta é entendido por nós como a escuta sensível, essa quando ocorre em sala de aula, auxilia o professor a entender seus alunos, suas necessidades e suas potencialidades, permitindo a este uma mudança de

atitude e de prática, assim como as ferramentas para a transformação vivida pelos alunos. Para Freire (1987) nós temos o dever de escutar esses alunos, pois isso corresponde ao direito deles de falar. "De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca" (p. 17). O processo de escuta não é fácil, pois requer por parte daquele que tem o poder de fala o silenciar-se para então ouvir o outro que geralmente é silenciado.

A última fala que iremos apresentar sobre as descobertas, vai de encontro às falas anteriores:

> *A minha realização profissional. [...]. Então, valorizar o adulto no seu espaço de conhecimento, ele quer aprender e eu não posso fazer de conta que eu ensino, eu não posso simplesmente encher o quadro e eles serem copistas e eu ir me embora, não posso. [...]. Ou eu entro na vida deles e faço a diferença eu estou sendo hipócrita, porque se eu não valorizar o que eles querem e não ajudar no que eles querem eu não to fazendo meu papel não. (PROFESSORA AL, 49 anos).*

Essa fala nos traz um elemento diferente dos que foram apresentados acima, mas não menos importante. Na fala dessa professora, podemos perceber dois elementos muito importantes que é a valorização do aluno e o comprometimento do professor com o ensino. "A preocupação com o aluno demonstra uma relação horizontal, professor e aluno e um comprometimento com a aprendizagem dos conteúdos e saberes dos alunos" (RIBAS, 2006, p. 122). Quando um professor se propõe a "ter e fazer" uma educação humanizadora, este se preocupa com suas atitudes e em como elas irão influenciar seus alunos, essa preocupação com o outro e a relação estabelecida, a partir de uma educação critica e problematizadora, leva a uma relação horizontal, onde ambos aprendem um com o outro.

O quarto e último tema levantado por nós nas entrevistas foi sobre os maiores desafios percebidos por esses professores. Alguns desses desafios serão evidenciados nas falas abaixo. A primeira fala nos diz:

> *Olha, um dos meus maiores desafios foi tentar fazer com que esses alunos não desistam. Por todas essas situações que eles passam de cansaço, de não ter tempo pra estudar, são alunos que às vezes eles não assimilam o conteúdo e por isso eles querem desistir. (...) Então, é difícil trabalhar com eles e mostrar que eles conseguem, pra eles continuarem com essa força de vontade, que eles* têm *potencial, que é devagarzinho, que aos poucos que eles vão aprendendo. Foi e é muito difícil a gente trabalhar isso com eles. (PROFESSOR CC, 30anos).*

Pode-se perceber na fala acima que o professor se sente co-responsável pela permanência e continuidade desses alunos. E de certa forma a relação com eles estabelecida influência sim, nessa permanência. "Podemos dizer que a participação do aluno e sua permanência na escola é uma das respostas possíveis, em grande parte, à prática pedagógica

desenvolvida no espaço escolar pelo educador" (FRADE, 2012, p. 43). Ou seja, a adaptação da prática desse professor em grande parte, pode garantir a permanência desses alunos em sala, ainda mais quando o fazer docente desse professor, se dá de maneira critica, dialógica e problematizadora.

Outro professor nos apresenta em sua fala, dificuldades mais distintas, quando nos diz:

> *Então, o maior desafio foi permanecer, mas não permanecer na EJA, permanecer docente, porque eu já vinha docente de outra realidade educacional do período diurno, só que no período diurno quando você trabalha é muito diferente. [...]. Então, o primeiro desafio foi permanecer, depois vieram outros desafios como, por exemplo, a relação com meus colegas, com meus pares, entende? Porque nos temos alguns colegas que enxergam a educação de jovens e adultos como um bico. Então, isso pra mim era muito difícil, porque eu queria, quero e sonho em fazer educação. Não encaro a educação como um bico, eu sou um profissional da área de educação. Então, a gente tem um conflito de ideias ai. [...]. Deve ter uns cinco ou seis tentando sobreviver, no sentido de que precisam do salário pra sobreviver e o resto é bico. (PROFESSOR CB, 32 anos).*

Na fala desse professor, percebemos dois elementos bem interessantes. Um deles diz respeito à vontade de desistência nesse início de carreira e já foi abordado aqui. Segundo Huberman (2007), Tardif e Raymond (2000) essa vontade é bem comum e tem ligação direta com a realidade encontrada pelo professor, como foi apontada na fala acima, essa realidade vista por eles contem vários elementos diversos, que podem afetar alguns professores e outros não, o nível da vontade de desistência desses professores vai depender do quanto, estes foram afetados por essa realidade, assim como sua permanência vai depender do quanto foram afetados positivamente pela mesma, sendo possível a mesma realidade causar os dois sentimentos.

O segundo elemento apresentado por ele diz respeito à relação estabelecida com os outros professores. Esta relação também pode ser um dos condicionantes para a vontade de desistência desses professores, assim como a mudança de suas práticas. A relação com os outros colegas pode ser de ajuda mútua, mas também pode ser conflituosa quando, os ideais são outros. Nesse caso, a critica feita pelo professor, tem origem histórica, pois a muito tempo a EJA foi desvalorizada e tratada como esmola. Essa visão resiste até hoje, pois muitos professores veem nessa modalidade de ensino, uma chance de complementar a renda mensal, tratando-a assim como um bico ou um complemento, nem todos fazem isso com más intenções, alguns o fazem por questões de sobrevivência como aponta o professor CB. Por outro lado, esse fato presente na realidade da EJA, também vem de outro estereotipo disseminado ao longo do tempo, esse se refere aos alunos, que em sua maioria são tratados como desinteressados e desanimados, estando em busca apenas de um diploma. E se assim o

fosse, qual a necessidade de se ter um ensino de qualidade? Afinal estes alunos não querem mesmo. Esse ensino pode ser levado, a meia boca, não é mesmo? Não, não é mesmo. O público da EJA se constitui de jovens e adultos que possuem sonhos, que buscam no ensino, no ato de ler e escrever a sua independência, onde estes poderão assumir o destino de suas vidas e de suas vontades, sem correrem o risco de serem enganados e trapaceados. Embora estes realmente possam estar cansados pela sua jornada de trabalho, isso não os impede de continuarem sonhando e buscando aquilo que lhes é de direito, o ensino de qualidade e isso não pode lhes ser negado em hipótese alguma, pois seria desumano tirar novamente o sonho desses sujeitos que durante muito tempo foram silenciados e agora veem na educação uma oportunidade de terem voz novamente.

Para finalizar essa parte das análises, temos ainda uma fala que quero apresentar. Que seria:

> *Meu maior desafio foi não saber trabalhar com gente grande. Não é problema, mas assim, até os livros infantilizam. [...]. Primeira coisa, o conteúdo não é aquilo que eles precisam ver. Segundo a coordenação. Esse negócio de nós não nos encontrarmos, no primeiro segmento em que um professor ta na sala e o outro ta de fora, ta coordenando, então a gente não se encontra. [...]. A escola não tem estrutura pra primeiro segmento. Se você precisar de um ábaco não tem, se você precisar de um material dourado não tem, um jogo de quebra cabeça não tem, porque essa escola é centro de ensino fundamental e essas coisa é pra escola classe. (PROFESSORA AL, 49 anos).*

A fala da professora AL, nos traz um elemento muito importante, este se refere à infantilização da EJA, por meio dos professores, da estrutura e dos livros didáticos. Como a educação de jovens e adultos foi instituída tardiamente dentro dos documentos educacionais oficiais, não houve um amadurecimento e planejamento para a implementação da mesma, dessa forma, a alocaram nas instalações já existentes, bem como passaram a utilizar o material disponível que não atendia as especificidades desse público. Assim, "o Ensino Supletivo, ao depender fundamentalmente de todas as instalações e de pessoal administrativo e docente do ensino primário de crianças, definiu-se como uma réplica do ensino infantil" (MOURA, 2009, p. 51). Essa problemática ainda é encontrada atualmente, como aponta a professora, pois os cursos de formação não têm preparado estes professores para lidarem com esse público e estes quando se deparam nesta realidade tendem a utilizarem o que aprenderam e o que aprenderam muitas vezes não cabe ao ensino da EJA:

> Dessa realidade, advém o que presenciamos – o ensino da EJA realizado com base em atividades infantis, sem levar em consideração as características especificas da clientela jovem, adulta. Temos, então, um ensino infantilizado para adultos, o que é, em nosso ponto de vista, problemático (MARASCHIM, 2006, p. 98).

Como dissemos, essa é uma situação que vem ocorrendo ao longo do tempo, onde alfabetizadores vem "pautando-se em métodos e vertentes infantilizadas e desconexas da realidade da educação de Jovens e Adultos" (GONÇALVES, 2011, p. 113). No primeiro momento da história, essa foi uma forma de dar conta desse ensino, foi à solução encontrada, mas muitos anos já se passaram e essa realidade já poderia ter sido mudada. Principalmente na formação inicial desses professores, pois é por meio dela que temos:

> [...] estratégias para se garantir às pessoas que não tiveram acesso ou a permanência na escola, na tida idade regular, o possam fazer na idade adulta, garantindo-se o seu tempo de aprendizagem, a sua curiosidade e o seu saber de experiência feito, sem que sejam infantilizados (GONÇALVES, 2011, p. 20).

Dessa forma, fica claro a nós que o principio da mudança desse ensino infantilizado que encontramos ainda hoje na educação de jovens e adultos, se dá pela reformulação da formação inicial desses educadores, pois é a partir dela que estes podem aprender a lidar com as especificidades dos alunos, utilizando as estratégias que melhor se adéquem a esta modalidade.

Também se faz necessário repensar as estruturas dessas escolas que atendem a este público, para que possa ser garantida a eles a estrutura na qual eles têm direito. Assim como, a mudança nos livros didáticos, pois são pessoas que possuem saberes, vivências e voz. Estes sabem muito bem o que querem e o que querem é discutir sua realidade, aprender por meio de algo, que lhes faça sentido e que lhes garanta significado, pois só assim se tem um ensino aprendizagem eficiente.

Percebemos, então, que as descobertas e dificuldades, pelas quais estes professores passam, lhes permite pensar e repensar o seu fazer docente, na tentativa de estabelecer uma prática critica e problematizadora que tenha significado para o docente e para o discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada buscou identificar e analisar quais são os desafios, dificuldades, descobertas e conquistas do trabalho pedagógico destes professores no cotidiano das escolas da Santa Maria, Distrito Federal, com foco nos anos iniciais da Educação Básica na modalidade da EJA.

Assim, conseguimos identificar que os principais desafios e dificuldades apontados por eles são: lidar com a desistência dos alunos, permanecer e não desistir da docência, lidar com os colegas de profissão, não estar preparado para trabalhar com educação de jovens e adultos, estrutura da escola, entre outros.

Quanto as principais descobertas no ensino da EJA temos a força de vontade dos alunos, a falta de conexão dos conteúdos acadêmicos com a realidade dos alunos, a escuta sensível, valorização dos alunos, entre outros. Todas as descobertas apontadas pelos professores nos demonstram o quanto a relação estabelecida em sala, pode fornecer momentos imprescindíveis para a transformação e mudança destes.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Adair José. Exigências na formação dos professores de EJA. *VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. ANPED, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF). Lei 9394/96 de 20.12.96. Brasília: *Diário Oficial da União*, n° 248, de 23.12.96.

FRADE, Érica Paula. *A Construção da prática pedagógica: um estudo com professores iniciantes de história na EJA*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, ago. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Política e educação*: ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2000. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

_____. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. Ed. Olho d´Água, 1997.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Becky Henriette. *Contribuições da teoria Freriana para a formação inicial do educador de jovens e adultos*: uma pesquisa-ação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, 2011.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 2007.

MARASCHIN, Mariglei Severo. Formação de professores e desenvolvimento profissional na Educação de Jovens e Adultos. *Dissertação* (Mestrado). UFSM, Santa Maria, 2006.

RIBAS, Eneida. Políticas educacionais e a formação do professor da educação de jovens e adultos. *Dissertação* (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUC-PR, 2006.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n° 73, dezembro 2000.

UNESCO. Declaração Universal sobre a diversidade cultural. UNESCO, 2002.

JOGOS TRADICIONAIS NO CURSO DE FORMAÇÃO EM NÍVEL MÉDIO DE PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ: TURMA DE 2010*

TRADITIONAL GAMES IN THE MIDDLE LEVEL TEACHER TRAINING COURSE GUARANI AND KAIOWÁ: CLASS OF 2010

Barbara Karoline Antunes da Silva[1]
Marina Vinha[2]

RESUMO: Este artigo teve como objetivo sistematizar os jogos tradicionais no contexto do Curso de Formação em Nível Médio de Professores Guarani e Kaiowá, denominado Projeto *Àra Verá* (Espaço-Tempo Iluminado). A base metodológica consistiu em uma pesquisa documental com característica descritiva, em que foram realizadas buscas em documentos redigidos por professores indígenas matriculados no Curso *Àra Verá*. Os referenciais documentais foram obtidos em: Dossiê do Projeto *Ára Verá*, Referencial Curricular para Escolas Indígenas, documentos escrito pela UNESCO e o Acervo de jogos tradicionais Guarani e Kaiowá elaborados na disciplina Educação Física, referentes à turma de 2010. A recuperação e sistematização das práticas corporais dos jogos tradicionais contribuem para o fortalecimento de valores culturais, por revitalizar a cultura corporal de movimento dos indígenas.
Palavras-chave: Educação Indígena. Educação Física. Índios Guarani e Kaiowá.

ABSTRACT: This article aimed to systematize the traditional games in the context of the Guarani and Kaiowá Teachers' Level Training Course, called Projeto *Àra Verá* (Enlightened Space-Time). The methodological basis consisted of a documentary research with descriptive characteristics, in which searches were done on documents written by indigenous teachers enrolled in the *Àra Verá* Course. The documentary references were obtained in: Dossier of the *Ára Verá* Project, Curriculum Framework for Indigenous Schools, documents written by UNESCO and the Collection of traditional games Guarani and Kaiowá elaborated in the discipline Physical Education, referring to the class of 2010. The recovery and systematization of the practices traditional games contribute to the strengthening of cultural values by revitalizing the body culture of indigenous movement.
Keywords: Indigenous Education. Physical education. Guarani and Kaiowá indians.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado como trabalho de conclusão de graduação do Curso de Educação Física, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Faz parte do projeto de pesquisa "Diversidade lúdica entre os indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul", financiado pela UFGD/PROP (2014-2016).

* Artigo apresentado como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, junto a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Marina Vinha. Dourados/MS. Mês e ano de conclusão: dezembro de 2014.

[1] Graduada em Educação Física da Faculdade de Educação da UFGD. *E-mail*: barbara.antunes@msn.com.
[2] Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Docente da Universidade Federal da Grande Dourados. *E-mail:* marinavinha@ufgd.edu.br.

A motivação para este estudo veio por meio da orientação nas reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisa "Ludodiversidade e Saúde Social" (GEPLUSS/UFGD-CNPq), o qual busca preencher a acentuada lacuna de estudos sobre a diversidade lúdica associada aos valores e aos modos de ser das diferentes sociedades. No caso, a ênfase do estudo recai sobre os indígenas Guarani e Kaiowá do estado de Mato Grosso do Sul.

O termo ludodiversidade reporta ao estudo da diversidade lúdica humana, considerado patrimônio cultural imaterial ou patrimônio intangível, e compreendido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como:

> As práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - assim como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, indivíduos reconhecem como fazendo parte integrante de seu patrimônio cultural. (UNESCO, 2003 apud GALLOIS, 2006, p. 10).

A abrangência desse patrimônio, de acordo com a "Recomendação da UNESCO sobre a Salvaguarda da Cultura Popular e Tradicional", alcança a "língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os ritos, os costumes" entre outras expressões artísticas e práticas sociais construídas com significados próprios para cada sociedade ou grupo social (UNESCO, 1989, p. 2). Nessa perspectiva, vale destacar que a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), em seu Artigo nº 217, rege sobre a responsabilidade do Estado em recuperar e incentivar os desportos de identidade nacional, para promover as "práticas desportivas formais e não-formais" (BRASIL, 1988).

A relevância do estudo para a academia e para a Educação Física é relatar a existência de diversas formas de manifestações culturais nas práticas corporais dos jogos e brincadeiras tradicionais. Tal constatação indica a necessidade de resgatar essas práticas, pois estão vinculadas ao contexto da cultura corporal de movimento de cada sociedade ou etnia. Sendo assim, o tema em estudo foi problematizado com a seguinte pergunta: "De que maneira a recuperação e sistematização dos jogos tradicionais Guarani e Kaiowá podem contribuir como conteúdo de Educação Física, para a escola indígena"?

Nesse sentido, o *Referencial Curricular para Escolas Indígenas* - RCNEI (BRASIL, 1998), ressalta que cabe à comunidade indígena decidir sobre a inclusão ou não da disciplina Educação Física no currículo escolar, pois pode ser que para alguns grupos indígenas as práticas corporais fora da escola e as atividades físicas do dia-a-dia sejam suficientes para a formação das crianças e adolescentes.

Sendo assim, as Secretarias Municipais de Educação não podem exigir aulas de Educação Física como acontece nas escolas dos "não-índios" ou interferir nas decisões das comunidades indígenas.

O RCNEI (BRASIL, 1998) indica três motivos para a implementação da Educação Física no currículo escolar, sendo eles: (1) a prática dos esportes, como o futebol que hoje faz parte do cotidiano dos povos indígenas; (2) a saúde, como questão importante nas transformações tanto das práticas corporais, quanto do modo de vida dos indígenas; e, (3) o interesse em resgatar as brincadeiras, os jogos, as danças, as lutas, entre outros elementos de sua cultural corporal de movimento, anteriormente praticados pelos indígenas.

Nesse contexto, de diferentes práticas corporais, destacamos o jogo tradicional entendido, segundo De Mello (2005, p. 35), como "[...] atividades lúdicas, competitivas e/ou cooperativas que refletem a identidade cultural de um determinado grupo étnico". Tal compreensão o distingue dos esportes federalizados, cujas características são de apelo internacional e estão sujeitos a padrões organizacionais de regras universais. Os jogos tradicionais também são conhecidos como brincadeiras tradicionais infantis, geralmente transmitidos pela família e amigos.

O objetivo do presente artigo é o de sistematizar os jogos tradicionais indígenas, já registrados nos arquivos escolares do Curso Normal em Nível Médio de Formação de Professores Guarani e Kaiowá, Projeto *Àra Verá*[3] [Tempo-Espaço Iluminado]. Os objetivos específicos da pesquisa foram: (a) caracterizar os indígenas Guarani e o projeto Àra Verá; (b) consultar documentos publicados pela UNESCO e registrar o referencial teórico sobre jogos tradicionais; e (c) classificar os jogos tradicionais dos indígenas Guarani e Kaiowá, segundo as categorias de Parlebas (2001) adaptado em Rodrigues (2004), sobre a Praxiologia Motriz entendida por Parlebas como a ciência da ação motriz.

O tipo de pesquisa adotado foi a documental, de caráter descritivo. Segundo Gil (2002) a pesquisa documental caracteriza-se por usar fontes mais diversificadas tais como os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas. A exemplo, foram consultados os documentos do Projeto *Àra Verá*, bem como o "Acervo de jogos tradicionais" escrito por professores Guarani e Kaiowá. O desenvolvimento da pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, entretanto, a pesquisa documental tem um fim em si mesmo, com objetivos mais específicos.

[3] O Projeto *Àra Verá* prepara professores indígenas Guarani e Kaiowá para atuarem em suas aldeias, na educação básica.

Os referenciais documentais utilizados para fundamentar a pesquisa foram: *Referencial Curricular para Escolas Indígenas* (1998), *Dossiê* do Projeto *Ára Verá* (2004), documentos escritos pela UNESCO em (1978; 2005; 2013) e o *Acervo de jogos tradicionais Guarani e Kaiowá,* elaborados na disciplina Educação Física Escolar, referente à turma de 2010 (VINHA, 2010a), priorizando a escrita em língua portuguesa.

Os procedimentos metodológicos foram: (a) realizar buscas em documentos redigidos por indígenas-professores matriculados no Curso *Àra Verá*; e, (b) complementar com o referencial teórico já referido.

Caracterização dos indígenas e do Projeto *Àra Verá*

Os indígenas Guarani nunca se organizaram em um só espaço territorial, eles estão assentados em núcleos comunitários conhecidos por *tekohá*, espalhados pela Bolívia, Paraguai, Argentina e principalmente no Brasil. O *tekohá* é o lugar físico (terra, mato, campo, água etc.) onde se realiza o *teko* (cultura), "modo de ser" ou estado de vida guarani. Há no Brasil oitenta e cinco (85) áreas Guarani reconhecidas, segundo a Enciclopédia Virtual dos Povos Indígenas no Brasil elaborado pelo Instituto Socioambiental (ISA) [4].

Para Almeida e Mura (2003) a organização social, política e econômica dos povos Guarani tem como base a família extensa, ou seja, grupos macro familiares que ocupam o *tekohá* (território) por relações de consanguinidade e é composta geralmente pelo casal, filhos, genros, netos, irmãos e outros parentes. Cada *tekohá* é liderado por um "capitão" ou "cacique", categoria usada para designar aquele que irá dirigir a ordem política da comunidade nas relações com o Estado.

A principal atividade produtiva dos Guarani é a agricultura, porém eles apreciam a caça e a pesca, praticando-as quando possível. Os indígenas Guarani:

> Realizam uma economia de subsistência, marcada pela distribuição e redistribuição dos bens produzidos e na qual as relações de produção econômica, seja qual for a atividade, são pautadas por vínculos sociais definidos pelo parentesco. A ´propriedade' (uso exclusivo) das roças e o consumo dos produtos é da família elementar, depois do nascimento dos filhos do casal, o que não exclui distribuição de bens produzidos ou adquiridos, serviços nas roças do sogro e a realização de mutirões dentro dos grupos macro familiares. (ALMEIDA; MURA, 2003).

Os Guarani e Kaiowá também são conhecidos pelo nome Pai-Tavyterã que significa "habitantes do povo da verdadeira terra futura" título empregado aos deuses habitantes do

[4] O Instituto Socioambiental "[...] é uma organização da sociedade civil brasileira, sem fins lucrativos, fundada em 1994, para propor soluções de forma integrada a questões sociais e ambientais com foco central na defesa de bens e direitos sociais, coletivos e difusos relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos" (ISA, 2014).

paraíso. Sua origem linguística é o tupi-Guarani, falada em diferentes povos. O povo Guarani está distribuído em dez estados brasileiros, dentre eles o Mato Grosso do Sul (ALMEIDA; MURA, 2003).

A população de Mato Grosso do Sul, de acordo com o Censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) era em torno de 73.295 mil pessoas, da qual aproximadamente 44 mil se declarou indígenas Guarani e Kaiowá. Por esses dados mostra-se imprescindível a oferta do Curso Normal em Nível Médio de Formação de Professores Guarani e Kaiowá para as comunidades indígenas, pois são necessárias pessoas capacitadas para atuarem no ensino básico das Escolas Indígenas.

O referido curso denominado Projeto *Àra Verá* (Tempo-Espaço Iluminado) emergiu da reivindicação do Movimento de Professores Guarani Kaiowá. Ao qual salientava a necessidade de um curso específico para formar seus professores em nível médio, com habilitação nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Sendo assim, as solicitações dos indígenas foram concretizadas por meio do projeto proposto pela a Secretária de Estado e Educação (SED) de Mato Grosso do Sul intitulado "Educação Escolar Indígena: uma questão de cidadania" (1999, p. 22) que foi autorizado a funcionar a partir da Deliberação do CEE/MS nº6.284 de 20 de julho de 2001.

A primeira turma do referido curso de formação teve início em julho de 1999, com 75 alunos matriculados. A maioria já eram professores em suas comunidades, atuante nas séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, porém muitos não tinham completado sequer o Ensino Fundamental, alguns possuíam habilitação do antigo magistério, outros possuíam Ensino Médio completo ou eram universitários em curso superior não específico. Esta turma de professores indígenas concluiu o curso em dezembro de 2003, conforme Rossato e Nascimento (2004).

O Projeto *Àra Verá* em sua matriz curricular tem como eixos temáticos: *tekohá* (território), como lugar geográfico tratando das questões referentes à terra como o seu uso e apropriação; *teko* (cultura) entendida como valores e práticas revitalizadoras e dinamizadoras de sua identidade e *ñe'ë* (língua) responsável pela produção e reprodução do conhecimento e valores do modo de vida Guarani e Kaiowá (PROJETO ÀRA VERÁ, 1999).

Portanto, o referido curso tem se mostrado necessário para a garantia do direito de uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, pois atende às demandas das comunidades indígenas Guarani e Kaiowá, bem como os pressupostos legais da Constituição Federal de 1988, Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993 e Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998.

Jogos tradicionais na Europa e no Brasil

A UNESCO aprovou em 1978 a "Carta Internacional da Educação Física e Esporte", incentivando várias ações para preservação e promoção dos jogos e esportes tradicionais no mundo (BURGUÉS, 2011). Dessa forma, o Artigo 1º da Carta ressalta que "[...] a prática da educação física e do esporte é um direito fundamental de todos" (UNESCO, 1978), reconhecendo assim o papel importante das práticas corporais.

Desde 2005, na 172ª reunião da UNESCO em Paris, na França, começou a ser elaborada a "Carta Internacional dos Jogos e Esportes Tradicionais" o qual busca preservar, apoiar e promover os jogos e esportes tradicionais no mundo, garantindo assim o fortalecimento do patrimônio cultural imaterial da humanidade (UNESCO, 2005). Essa Carta relembra os compromissos da *Declaração de Punta Del'Este* realizada em 1999, cuja decisão foi a de elaborar uma política de conservação e recuperação dos jogos tradicionais indígenas e esportes, por meio de uma lista de jogos tradicionais, composto por todos os países membros. Para tanto, foram acionados aos governos, associações não governamentais, instituições educacionais, culturais e sociais e as pessoas, que garantissem os princípios preservacionistas e de recuperação do referido patrimônio.

Em alguns países da Europa há associações estaduais e instituições locais ou regionais de jogos tradicionais. Sendo assim, foi estabelecida uma parceria que criou a *Associación Europea de Juegos y Desportes Tradicionales* (AEJDT) em 2001 na França. A AEJDT, segundo Burgués (2011) é formada por mais de 40 membros que representam mais de 200.000 pessoas, federações estaduais e regiões, associações esportivas regionais ou locais, grupos culturais, clubes, faculdades, museus e entidades públicas e privadas cujo trabalho é reconhecido internacionalmente pela UNESCO. A Associação tem como "[...] objetivos gerais incluir a formação, gestão, promoção ou defesa dos jogos e esportes tradicionais ou populares da Europa" (BURGUÉS, 2011, p. 9).

Em 2013, durante a V Conferência Internacional de Ministros e Altos Funcionários Responsáveis pela Educação Física e o Esporte (MINEPS), realizada pela UNESCO, foram reafirmados os compromissos consagrados na "Carta Internacional da Educação Física e do Esporte". Assim, "[...] salientando que os esportes e os jogos tradicionais, como parte do patrimônio imaterial e da expressão da diversidade cultural das nossas sociedades, oferecem oportunidades para maior participação no e por meio do esporte". Contudo, os ministros participantes da conferência comprometeram-se a "[...] proporcionar oportunidades para o esporte e os jogos tradicionais como meio para aumentar a inclusão" (UNESCO, 2013).

De acordo com *De Mello (2005)*, no Brasil os jogos e brincadeiras tradicionais como são encontrados tem em sua maioria origem na colonização, mas há também uma grande influência da cultura indígena. Assim, podemos afirmar que os jogos tradicionais são manifestações da cultura regional ou nacional com raízes de identificação entre culturas similares.

Segundo Freire (1994) ainda existe muita confusão acerca dos termos brinquedo, brincadeira, jogo e esporte, pois as definições dessas palavras na língua portuguesa são pouco diferenciadas e usadas como sinônimos para a mesma coisa, ou seja, mesmo podendo ser diferenciadas, na prática faltam significados específicos para elas.

Muito embora o jogo se confunda com essas atividades, na obra Homo Ludens, Huizinga (1993) afirma que o jogo é um elemento cultural porque a origem do jogo antecede a origem da cultura. A cultura pressupõe a existência da humanidade, sendo que o jogo/brincar já era conhecido entre os animais. Sendo assim, conhecer o jogo de um determinado grupo étnico é conhecer sua cultura e identidade.

No Brasil*,* apesar da tentativa de extermínio da população indígena, atualmente os jogos tradicionais podem ser observados nas 462 Terras Indígenas[5] regularizadas, habitadas por cerca de 300 povos indígenas. *Nesta perspectiva,* Rocha Ferreira et al. *(2005, p. 33) define os jogos tradicionais indígenas como:*

> Atividades corporais, com características lúdicas, por onde permeiam os mitos, os valores culturais e que, portanto, congregam em si o mundo material e imaterial, de cada etnia. Os jogos requerem um aprendizado específico de habilidades motoras, estratégias e/ou sorte. Geralmente, são jogados cerimonialmente, em rituais, para agradar a um ser sobrenatural e/ou para obter fertilidade, chuva, alimentos, saúde, condicionamento físico, sucesso na guerra, entre outros.

Entretanto, como aponta Dunning (apud BRACHT, 2005, p. 14), "[...] o declínio das formas de jogos populares inicia-se em torno de 1800", por meio do processo de industrialização e urbanização da sociedade moderna, que levaram às novas condições de vida. Nesse contexto, os jogos perdem seus significados originais, ligados às festas da colheita, ou religiosas, dominadas de manifestações culturais. Sendo assim, como afirma Bracht (2005), o esporte moderno tornou-se uma cultura corporal hegemônica, ou seja, a cultura corporal de movimento se esportivizou substituindo os jogos populares e tradicionais.

[5] Terras Indígenas (TI) "[...] é uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, por ele(s) utilizada para suas atividades produtivas, imprescindível à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições" (FUNAI, 2014).

A partir das décadas de 1980 a 2000 os jogos tradicionais indígenas passaram a ser objetos de estudos em universidades brasileiras, sendo realizadas pesquisas por profissionais da área de Educação Física, com ênfase na Antropologia e/ou Sociologia. Frente aos estudos realizados sobre os jogos tradicionais indígenas no Brasil, destacamos os grupos de pesquisas do Laboratório de Antropologia Bio-Cultural da Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas (LABC/UNICAMP), que desde 1994 desenvolve pesquisas etnográficas nas Terras Indígenas e o Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores da Universidade Federal de Santa Maria (GPELF/UFSM), que desenvolveu entre os anos de 2009 e 2010 uma pesquisa que diagnosticou a situação dos jogos tradicionais de grupos sociais do campo e da cidade, no Rio Grande do Sul, publicada em 2013 no livro intitulado *Jogo Tradicional e Cultura*.[6]

Classificação dos jogos tradicionais Guarani e Kaiowá

De acordo com o *Dossiê* elaborado por Rossato e Nascimento (2004) o Projeto *Ará Verá* atendeu professores das aldeias de dez municípios: Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Caarapó, Coronel Sapucaia, Dourados, Eldorado, Japorã, Jutí e Paranhos realizado em parceria com as Secretarias Municipais de Educação de Mato Grosso do Sul.

As práticas corporais dos Guarani e Kaiowá foram encontradas no acervo de jogos tracionais elaborado por alunos do curso Ará Verá no ano de 2010 e organizado por Vinha (2014), priorizando apenas os registros na língua portuguesa. O *Quadro 1* mostra os critérios que permitiram classificar os jogos tradicionais Guarani Kaiowá, segundo Parlebas (2001) e adaptados por Rodrigues (2004).

Rodrigues (2004) realizou as seguintes adaptações aos critérios registrados por Parlebas: (1) presença ou ausência de companheiros (C) e/ou adversários (A); (2) presença ou ausência de incerteza devido ao meio físico (I); e (3) a combinação destes critérios (CAI), a

[6]Foi desse movimento nacional, com apoio internacional, que no ano de 2016 foi criado no Brasil o site "Rede de Jogos Tradicionais e Autóctones" com o objetivo de conectar e agregar pessoas para dialogar, fortalecer, desenvolver e ampliar ações locais, regionais e nacionais em torno dos Jogos Tradicionais e Autóctones pensado como produção cultural e patrimônio material e imaterial da humanidade (RBJTA, 2016). Disponível em: http://www.redebrasileiradejogosautoctonesetradicionais.com. Outro fator determinante para fortalecer o movimento, veio da realização desde 1996 do evento Jogos dos Povos Indígenas, promovidos pelo Ministério do Esporte e as Secretarias Estaduais de Esporte e Lazer, com o intuito de propiciar o intercâmbio cultural entre os povos indígenas e a valorização de seus patrimônios culturais. Esse evento foi idealizado por dois indígenas da etnia Terena, com o objetivo de os povos indígenas trocarem informações a respeito de suas práticas corporais, bem como incentivar e valorizar a prática dos jogos e divulgar as manifestações esportivas e culturais dos povos indígenas, estimulando a integração entre as diversas etnias.

qual permite categorizar qualquer situação motora relativa à interação dos integrantes e o espaço de ação.

Quadro 1 - Classificação dos jogos tradicionais conforme as lógicas internas

Jogo Tradicional	**Presença de Incerteza (I) ao meio físico**	**Ausência de Incerteza (I) ao meio físico**
Com Presença de Companheiros (C) e/ou Adversário (A)	1. Jogo de Pesca *2. Pytupuku* (Mergulho) *3. Y'ta* (Natação) 4. Jogo de tomar banho na geada	*5. Tavasy* (Jogos sérios) 6. Jogo do Galo 7. Lançamento de flecha e arco
Com Ausência de Companheiros (C) e/ou Adversário (A)	*8. Mbokape* (Caça) 9. Imaginação	*10. Pete* ou *Mbope* (Jogo de Peteca)

Fonte: Rodrigues (2004) e Vinha (2014).

Os jogos tradicionais apresentados no *Quadro 1* (1-4 e 7-8) são jogos que preparam para a vida adulta, pois estão ligados às práticas corporais passadas de pais para filhos como herança da cultura corporal indígena. O fundamento dos critérios adaptados por Rodrigues veio da teoria da "Praxiologia Motriz" ou ciência da ação motora criada por Pierre Parlebas, em 2001, no livro *Juegos, deporte y sociedades: léxico de praxeología motriz*. O autor faz um estudo das condutas motrizes e usam jogos, brincadeiras, esportes e exercícios, entre outras práticas pedagógicas da Educação Física, para a compreensão da lógica interna das ações motrizes.

Para Parlebas (2001 apud RODRIGUES, 2004, p. 1), a ação motora é considerada um "[...] processo de realização dos comportamentos motores de um ou vários sujeitos que atuam numa situação motora determinada". Nesse âmbito, o ensino da Educação Física é o ramo da implementação de uma pedagogia das condutas motrizes e da descoberta dos mecanismos de influência sobre estas condutas motrizes.

Seguindo esta lógica interna da Praxiologia Motriz, elaboramos o *Quadro 2* que sistematiza e classifica parte do repertório de jogos tradicionais, descritos por professores indígenas do Curso *Àra Verá* em 2010 e organizados por Vinha (2014).

Quadro 2 - Sistematização do acervo de Jogos e Práticas Corporais Guarani e Kaiowá

Jogo Tradicional	**Descrição**	**Classificação (RODRIGUES, 2004)**
1. Jogo de Pesca	Duas pessoas disputam quem irá pescar o maior número de peixes.	C A I: Neste jogo a oposição do adversário e a incerteza do meio físico são determinantes, pois estão presentes.

2.Pytupuku (Mergulho)	Disputado entre duas pessoas que mergulham no rio e uma pessoa fica cuidando quem sai primeiro. Ganha o jogo quem demorar mais em baixo d'água.	C A I: Neste jogo a oposição do adversário e a incerteza do meio físico são determinantes, pois estão presentes.
3. Y'ta (Natação)	O jogo pode ser disputado no máximo por quatro pessoas, que nadam até a distância combinada. Ganha o jogo quem chegar primeiro.	C A I: Neste jogo a oposição do adversário e a incerteza do meio físico são determinantes, pois estão presentes.
4. Jogo de tomar banho na geada	O jogo é realizado entre as famílias ou colegas que disputam quem vai para o rio tomar banho mais cedo. As regras do jogo é que não pode ir para o rio depois que o sol nascer. O banho na geada é feita por adultos, crianças e mulheres. Ganha o jogo quem vai para o rio mais cedo.	C A I: Neste jogo a oposição do adversário e a incerteza do meio físico são determinantes, pois estão presentes.
5. Tavasy (Jogos sérios)	O jogo é realizado sentado entre duas pessoas que ficam se olhando, sem poder dar risada. Ganha o jogo quem não der risada. Pode ser realizado pelas crianças, jovens e adultos.	C A I: Neste jogo as práticas sociomotoras se caracterizam pela presença quer dos adversários, colegas e a estabilidade do meio físico.
6. Jogo do Galo	É jogado por duas pessoas, e começam segurando a mão esquerda, ou a direita do outro, em seguida começam a beliscar o dedão um do outro. Eles devem tentar beliscar o dedão do outro e quem tirar primeiro a mão perde o jogo.	C A I: Neste jogo as práticas sociomotoras se caracterizam pela presença quer dos adversários, colegas e a estabilidade do meio físico.
7. Lançamento de flecha e arco	É um jogo competitivo, que consiste em colocar bem longe um objeto, por exemplo, lata, na distância de 45m (quarenta e cinco). A pessoa que conseguir acertar, o objeto bem no meio será o vencedor.	C A I: Neste jogo as práticas psicomotoras caracterizam-se pela presença de companheiros, adversários e da instabilidade do meio físico.
8. *Mbokape* (Caça)	O jogo é praticado somente pelo sexo masculino, de dez anos em diante em que o pai repassar os ensinamentos da caça ao filho. As habilidades usadas são: saltar, conduzir, mirar, empenhar, pulsear, carregar e transportar.	C A I: Neste jogo as práticas psicomotoras caracterizam-se pela ausência de companheiros, adversários e da instabilidade do meio físico.
9. Imaginação	Este jogo é praticado por moças no momento de socar milho no pilão. O jogo era para saber quem não cansava de socar. Para saber quem era mais 'guapo' (Esforçado).	C A I: Neste jogo as práticas psicomotoras caracterizam-se pela ausência de companheiros, de adversários e da instabilidade do meio físico.
10. Pete ou *Mbope* (Jogo de Peteca)	A peteca era feita com palha de milho e peninhas. O jogo iniciava com a batida na peteca, os outros jogadores rebatiam com as mãos tocando sem deixar cair no chão.	C A I: Neste jogo são visíveis as interações sociomotoras de cooperação, realizadas num meio estável, sem incerteza.

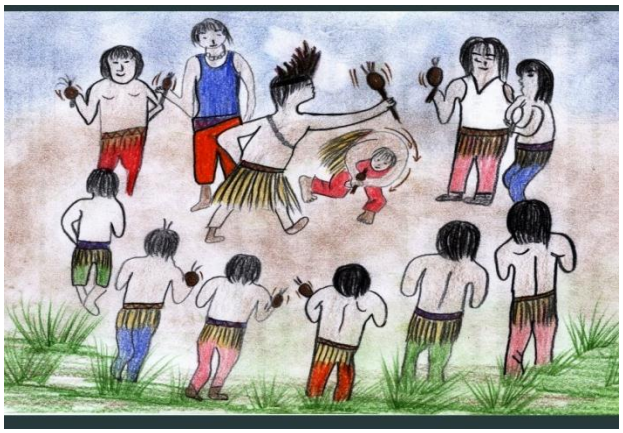
Fonte: Vinha (2014) e Rodrigues (2004).

Os dez jogos selecionados acima fazem parte do repertório das práticas corporais dos Guarani e Kaiowá, construídos ou adquiridos por meio do contato entre as gerações. Assim, ressaltam a diversidade lúdica desse povo, embora o estudo não tenha enfatizado o objetivo de cada jogo, mas, sim, os critérios da lógica interna os definiram.

O acervo de jogos tradicionais escrito pelos indígenas do Curso *Àra Verá* abrangem também um tipo de luta tradicional conhecida como *Sambo* [lê-se sambô]. O *sambo* é uma palavra usada para se referir à pessoa rápida, também usada com sinônimo da palavra "*rari*", usado antigamente pelos indígenas Guarani. Assim, o *sambo* é considerado como um dos mais antigos jogos de disputa corporal dos Guarani Kaiowá, a qual em vários lugares ficou em desuso, talvez por não haver mais necessidade de aprender essa tradição, argumenta Vinha (2010), coordenadora do acervo que traz esta defesa corporal.

O jogo/luta/defesa corporal *sambo* geralmente é realizado entre os jovens, acompanhado de músicas específicas, nas horas mais frescas do dia e nas noites enluaradas. Há vários tipos de defesa corporal, dos quais destacamos: *rarí*, *sambo, mbyky*, *puku*, *kuati ñembiara*, *jaguarete ñembiara*. O *Kuati ñembiara* é quando a pessoa adota o estilo do animal "quati" para se defender do inimigo. Enquanto o *Jaguarete ñembiara* usa a habilidade da onça para desvencilhar-se do inimigo. No *Desenho 1* é apresentado o tipo de defesa denominada *Ñepyrumby*:

Desenho 1 - Rezador Guarani transmitindo o conhecimento do Sambo



Fonte: *Mbo'eharakuéra.* Guarani ha Kaiowá, *Ñemborari* (VINHA, 2010b)**.**

Vale destacar que esse tipo de prática corporal é singular, pois ele não prevê ataques, sendo praticado apenas para defesa pessoal de arma branca, paulada, flecha e soco. As habilidades motrizes mais exigidas são: cair, saltar, rodar, rastejar, agachar, ajoelhar, e a combinação destes movimentos personalizados em diferentes animais. O *sambo* pode ser ensinado nas escolas, quando acompanhado por um rezador da referida etnia.

O documento RCNEI (BRASIL, 1998) enfatiza para termos cuidado durante as aulas de Educação Física Escolar das Escolas Indígenas, pois o esporte federalizado tem substituído os jogos tradicionais, fazendo com que grande parte dos indígenas adotassem as atividades esportivas como a prática do futebol; fato que vem gerando desavenças nas aldeias, pois os mais velhos acreditam que o gosto excessivo por essas atividades mantém os jovens afastados das atividades tradicionais e cerimoniais do seu grupo étnico.

Sendo assim, enquanto houver o interesse em recuperar as brincadeiras, jogos, danças, lutas entre outros movimentos da cultura corporal, caberá à Educação Física Escolar sistematizar os saberes vindos da oralidade e retransmitir esses conhecimentos. Para tanto, deve também constar no currículo de Educação Física a revitalização da cultura corporal de movimento dos indígenas, passada de geração a geração, para refletirmos junto aos alunos os significados das suas práticas corporais e suas lógicas internas, as quais indicam que na cultura corporal indígena o foco não está na competição, mas sim nos desafios, no lúdico e na interação entre as pessoas.

A discussão sobre o modo de vida atual dos indígenas Guarani poderá ser acrescida nos próximos estudos abordando o momento presente com a revolução tecnológica e o afastamento da cultura corporal local, bem como enfatizar a descrição das brincadeiras e jogos tradicionais como conteúdo para Educação Física nas escolas indígenas e "não indígenas".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de investigar os jogos tradicionais indígenas Guarani e Kaiowá foi realizada uma pesquisa documental, com base no acervo de jogos tradicionais indígenas redigidos pelos professores do Curso Àra Verá, priorizando a escrita em língua portuguesa. A recuperação e sistematização das práticas corporais dos jogos tradicionais indígenas contribuem para o fortalecimento de valores culturais, por revitalizar a cultura corporal de movimento dos indígenas, passada de gerações a gerações. Na escola, tal recuperação pode contribuir para refletirmos junto aos alunos sobre os significados das práticas corporais e assim entender porque essas práticas foram ou estão sendo abandonadas.

Portanto, cabe à Educação Física Escolar contribuir para recuperar memórias e revitalizar os jogos tradicionais em seus conteúdos, conforme propõe o Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena tendo em vista que, dessa forma, a identidade de cada jogo tradicional ou popular possa contribuir com a formação do educando, por recuperar a diversidade lúdica de povos cuja memória oral pode se perder.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. *Sociologia Crítica do esporte: uma introdução*. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Artigo 217. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena.* Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1998.

BURGUÉS, P. L.; RIBAS J. F. M.; MARIN, E. C.; SOUZA, M. da S. Os jogos tradicionais no mundo: associações e possibilidades. *Revista Licere*, Belo Horizonte, v.14, n.2, jun. de 2011. Disponível em: <http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/pdf/licereV14N02_re1.pdf.> Acesso em: 03 out. 2014.

DE MELLO, A. M. Jogos tradicionais e brincadeiras infantis. In: COSTA, Lamartine P. da. (org.). Raízes: Atlas do Esporte no Brasil. Org. Rio de Janeiro: Editora Shape, 2005. p.35-36. Disponível em: <http://www.atlasesportebrasil.org.br/textos/2.pdf>. Acesso em: 25 set. 2014.

FREIRE, João Batista. Educação como Prática Corporal. São Paulo: Spicione, 1994.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Terras indígenas: o que é? Brasília: DF, 2014. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 29 out. 2014.

GALLOIS, D. T. *Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas*: exemplos no Amapá e norte do Pará. São Paulo: Iepé, 2006. Disponível em: <http://www.institutoiepe.org.br/media/livros/livro_patrimonio_cultural_imaterial_e_povos_indigenas-baixa_resolucao.pdf>. Acesso em: 17 out. 2014.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 30 set 2014.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *O ISA*. Sede: São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa>. Acesso em: 09 out. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. *Curso Normal em Nível Médio de Formação de Professores Guarani Kaiowá.* Projeto "Ára Verá". Secretaria Estadual de Educação: SED/MS, 1999.

FERREIRA, M. B. R.; VINHA, M.; FASSHEBER, J.R.; TAGLIARI, J. R.; UGARTE, M. C. D. *Jogos tradicionais Indígenas*. In: COSTA, Lamartine P. da. (org.). Raízes. Atlas do Esporte no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Shape, 2005. Disponível em: <http://www.atlasesportebrasil.org.br/textos/3.pdf>. Acesso em: 25 set. 2014.

RODRIGUES, L. A. F. B. *Praxiologia motora e efeitos educativos.* Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd79/prax.htm>. Acesso em: 17 out. 2014

ROSSATO, V. L; NASCIMENTO, A. C. Dossiê. *Curso normal em nível médio formação de professores Guarani Kaiowá.* Projeto "Ára Verá". Espaço-tempo Iluminado. Dourados, Mato Grosso do Sul. SED/MS. 2004.

ALMEIDA, T. de R. F.; MURA. F. *Guarani-Kaiowá.* Enciclopédia Virtual Povos Indígenas no Brasil, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-kaiowa/print>. Acesso em: 09 out. 2014.

UFGD. *Projeto de Pesquisa: Diversidade lúdica entre indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul*. Coordenadora Marina Vinha. Faculdade de Educação - Curso de Educação Física, 2014 – 2016.

UNESCO. *Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da Unesco*. 1978. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216489por.pdf>. Acesso em: 03 set. 2014.

UNESCO. *Informe Preliminar Sobre la Conveniencia y el Alcance de uma Carta Internacional de Juegos y Deportes Tradicionales.* Relatório. 2005. Disponível em: <http://www.jugaje.com/es/source_popups/charte_unesco.pdf.> Acesso em: 03 set. 2014.

UNESCO. *Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular*. In: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Paris, 1989. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=261>. Acessado em: 03 set. 2014.

UNESCO. *V Conferência Internacional de Ministros e Altos Funcionários Responsáveis pela Educação Física e o Esporte.* Relatório. 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221114por.pdf>. Acesso em: 03 set.2014.

VINHA, M. *Acervo de jogos tradicionais Guarani e Kaiowá*. Dourados, 2014 (não publicado).

VINHA, M. *Mbo'eharakuéra Guarani há Kaiowá, Ñemborari*. Dourados: Ára Verá/SED-MS, CAPEMA/MEC, 2010b.

CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS E MUSICAIS PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

PSYCHOPEDAGOGICAL AND MUSICAL CONTRIBUTIONS TO PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT

Francine Paroschi Amaral Assunção[1]
Helena Brandão Viana[2]
Evodite Gonçalves Amorim de Carvalho[3]

RESUMO: Este artigo trata sobre como a música pode ser utilizada para o desenvolvimendo da psicomotricidade na intervenção psicopedagógica. Os objetivos deste trabalho foram: identificar os principais pontos psicomotores que podem ser favorecidos com a música; relacionar a psicomotricidade com os fatores intelectual e afetivo social da criança e explorar o funcionamento do aspecto cognitivo para o desenvolvimento de crianças na educação infantil. O Método utilizado foi o levantamento de dados bibliográficos. Sendo a psicomotricidade um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pela criança cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização, queremos nos apropriar da música para a melhora desses aspectos, e os resultados virão ao longo da intervenção.
Palavras-chave: Música. Psicomotricidade. Desenvolvimento.

ABSTRACT: This article discusses how music can be used for the psychomotor skill's development in the psychopedagogical intervention. The intention is to identify the main points of psychomotor skill that can be favored with music; corelate the psychomotricity with the child's social and intellectual affective factors and explore the functioning of the cognitive aspect to the development of children at elementary school. The method used was a survey of publications. Being the psychomotricity a term employed for a conception of organized and integrated movement, depending on the child's experiences whose action is the result of their individuality, their language and socialization, we want to make use of music to improve those aspects, and the results will came during the intervention.
Keywords: Music. Psychomotricity. Development.

INTRODUÇÃO

A Música é uma área que abrange muitos aspectos interdisciplinares na escola. Para atuar na intervenção de forma satisfatória, é preciso apropriar-se da música de forma terapêutica podendo tornar mais fácil e agradável o processo de desenvolvimento da

[1] Pós-graduada em Educação Musical pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo. Possui graduação em Educação Artística com habilitação em Música pela mesma instituição. Atualmente é Professora de Piano, canto coral e teoria do Centro Universitário Adventista de São Paulo em Hortolândia. *E-mail*: francinne.pa@gmail.com.
[2] Graduada, mestre e doutora em Educação Física. Coordenadora da Extensão Universitária da Faculdade Adventista de Hortolândia, coordenadora da Faculdade Adventista da Terceira Idade e professora titular no curso de educação física da mesma instituição. *E-mail*: hbviana2@gmail.com.
[3] Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto Salesiano Dom Bosco (1987), especialização em Psicopedagogia Clínica pela Universidade de Santo Amaro (1998) e mestrado em Psicopedagogia pela Universidade de Santo Amaro (2003). Atualmente é Professora de Ensino Superior do Centro Universitário Adventista de São Paulo. *E-mail*: evoditea@hotmail.com.

psicomotricidade. É preciso saber valorizar a vivência e a experiência musical na aprendizagem como inovadora e adequada à realidade da criança, explorando a música e suas características como importante fonte de estímulos no âmbito psicomotor, de forma concreta e em suas infinitas possibilidades.

Os objetivos deste trabalho, portanto foram identificar os principais pontos psicomotores que podem ser favorecidos com a música, estabelecer uma relação entre a psicomotricidade e os fatores intelectual e afetivo social de crianças e explorar os aspectos cognitivos para no desenvolvimento das crianças nos primeiros anos escolares. Para isso foi realizado um levantamento bibliográfico para posterior discussão das interações apresentadas nos objetivos, quando foram utilizados autores clássicos da área da psicomotricidade, psicopedagogia, educação e educação musical.

A psicomotricidade

Para entendermos sobre a importância da psicomotricidade no desenvolvimento infantil, precisamos esclarecer alguns conceitos a ela relacionados. Foram abordados a seguir alguns conceitos psicomotores como o esquema corporal, a lateralidade, a estruturação espacial, o tônus muscular, a orientação temporal e a pré-escrita. Também foram apontadas algumas dificuldades que podem ser causadas por alguma falha de uns desses conceitos, levando em consideração o fato de que os movimentos não podem ser padronizados, pois cada criança constrói o seu esquema motor de acordo com seus recursos biológicos, psicológicos e culturais.

Segundo Meur (1989, p. 45), a psicomotricidade é uma "ciência que visa destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e afetividade, de maneira a facilitar uma abordagem global da criança por meio de uma técnica". A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (1999) afirma que a Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo a interação do Homem com seu corpo em movimento e a relação entre seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o meio (pessoas), com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, cujo corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

O estudo da psicomotricidade está relacionado com o desenvolvimento motor da criança, bem como o atraso no desenvolvimento motor, e o atraso intelectual da criança. Trata também sobre o desenvolvimento da habilidade manual e as aptidões motoras em função da idade, de acordo com Meur (1989). Esta ciência tão importante propõe desenvolver as

faculdades expressivas do indivíduo. Trata o corpo como um conjunto de símbolos imaginários, onde são desenvolvidas as múltiplas inteligências e a interdisciplinaridade.

As inteligências múltiplas foram apresentadas por Gardner, quando o autor defende a ideia que a inteligência tem uma dimensão abrangente e pode se manifestar por diferentes habilidades. O autor defende também que os cinco primeiros aos de vida são fundamentais para o desenvolvimento das mesmas. Segundo Gardner os seres humanos têm sete formas diferentes de perceber o mundo, através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, pensamento musical, do uso do corpo para resolver problemas ou para fazer coisas, de uma compreensão de outros indivíduos e de uma compreensão de nós mesmo (GARDNER, 1994).

A interdisciplinaridade é a interação existente entre duas ou mais disciplinas ou campos do conhecimento, que se relacionam e podem se modificar mutuamente. Essa interação promove um enriquecimento nas metodologias utilizadas e promove crescimento e novas possibilidades. Embora tão importante, ainda tem sido pouco praticada na área educacional. (VILELA; MENDES, 2003). A psicomotricidade é claramente uma área interdisciplinar que trabalha de forma integrada o comportamento motor e sua influência na parte emocional do sujeito:

> A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na educação infantil. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situação no espaco, a dominar seu tempo, a adquirir habilidades de coordenação de seus gestos e movimentos. (OLIVEIRA, 1997, p. 37).

A criança tendo domínio de seu próprio corpo como um todo, conseguirá desenvolver as habilidades psicomotoras com muito mais facilidade. A aprendizagem da criança acontece através de progressões psicomotoras bem específicas que auxiliam no processo. Uma delas é o esquema corporal. O objetivo do esquema corporal é fazer com que a criança domine seus movimentos e perceba seu corpo globalmente formando um todo. Ela é capaz de responder a dados verbais e a sensações. Após a criança ter consciência do seu corpo, ela entra em um trabalho sensorial mais elaborado, não enfatizando tanto o movimento, mas sim a tomada de diversas posições conforme estudou Wallon (1995).

"A lateralidade é uma dimensão da atividade motora humana marcada pela dominância de um lado corporal sobre o outro. Um lado do corpo, e conseqüentemente uma parte do cérebro assume uma ascendência nas variadas atividades motoras e perceptivas" (VITAL, 2007, p. 32). Para que a criança desenvolva a dominância manual e lateralidade é importante que ela tenha adquirido certo grau de consciência corporal. O sentido cinestésico

reforçado pela visão, também é importante na determinação da lateralidade na criança, já que permite que ela diferencie a direita e a esquerda dentro de si mesma (VITAL, 2007).

A estruturação espacial, segundo Levin (1995 apud SILVA, 2002), é a orientação do mundo exterior referindo-se primeiro ao eu referencial, depois à outros objetos ou pessoas em posição estática ou em movimento. Ela pode ser caracterizada pela tomada de consciência da situação de seu próprio corpo em um meio ambiente, isto é, do lugar e da orientação que pode ter em relação às pessoas e coisas; tomada de consciência da situação das coisas entre si; e possibilidade, para o sujeito, de organizar-se perante o mundo que o cerca, de organizar as coisas entre si, de colocá-las em um lugar, de movimentá-la.

Coste (1992) define o tônus como uma função fundamental da abordagem psicomotora do sujeito humano. É um fenômeno nervoso muito complexo, é a trama de todos os movimentos e participa de todas as funções motrizes. É um suporte essencial da linguagem corporal e constitui um conceito de base da psicomotricidade. Para Herren (1986) a expressão elementar da função tônica é a contração permanente da musculatura no estado de repouso. Produto de um sistema nervoso complexo é um elemento que a criança utiliza nos seus meios de expressão, de comunicação e de representação.

As noções de orientação temporal são um pouco mais complexas, devido ao fato de que são abstratas, ou seja, não são palpáveis, o que dificulta a assimilação da criança. Ela precisa ter noção do tempo curto ou longo, como segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses, anos e estações. Orientar-se no tempo, usando os conceitos de antes, durante e depois. Esse processo é construído num espaço maior de tempo durante a infância, pois são as suas próprias vivências que a farão aprender. Todos esses aspectos citados anteriormente são a base para o desenvolvimento da escrita, sendo outro elemento da psicomotricidade. Para Alvez (2005), com esse conceito bem firmado, a criança precisa atingir o domínio do gesto e do instrumento, a percepção, e a compreensão da imagem a fim de reproduzi-la.

Para o desenvolvimento da escrita, a criança precisa perceber as formas, os tamanhos, os números, os elementos, e associar as formas da escrita aos sons da leitura, tendo uma boa organização espaço-temporal. Conforme Lagrange (1974), a criança precisa também assimilar a ordem de derivação da esquerda para a direita, desenvolver a percepção auditiva e visual, rapidez de análise e decisão, memorização imediata e simbolização. A criança precisa ter o domínio de sua mão ao escrever, no que se refere à lateralidade, gestos precisos e velocidade. A escrita é uma atividade motora que obedece às exigências muito precisas de estruturação espacial. Crianças com dificuldade em sua percepção espacial tendem a se tornar dispersas em seu ambiente, no período escolar costumam confundir as letras na hora de escrever como, por

exemplo, o **b** e o **d**; o **p** e o **q**; e também alguns números como o 21 e o 12, quando demonstram dificuldades em distinguir direita e esquerda. Trocam o **b** e o **p**; o **n** e o **u**, quando apresentam dificuldades com os conceitos de alto e baixo, conforme diz Costa (2007, p. 95).

Então para um bom desenvolvimento psicomotor, devemos proporcionar à criança, contextos que favoreçam e facilitem a aprendizagem dos movimentos. Porém, muitas vezes, surgem dificuldades que condicionam o desenvolvimento da criança. Sendo a psicomotricidade um fator relacionado não só à sua evolução física, mas também à personalidade da criança, se houver problemas motores, ficará evidente quando ela expressar aquilo que sente através de seu corpo.

Os déficits que se relacionam com dificuldades na execução de movimentos e com dificuldades perceptivas são os distúrbios psicomotores de acordo com Alpern (1971). Crianças que apresentam distúrbios no seu esquema corporal têm dificuldades na percepção de partes do seu corpo, proporção entre elas, conhecimento da lateralidade. Elas terão dificuldades em se equilibrar, pular corda, andar de bicicleta, escrever em linhas retas, pintar dentro dos espaços, encaixar peças, etc.

A dislexia para Levin (1995) é um dos problemas que a criança enfrenta em seu desenvolvimento. É a dificuldade de aprendizado da linguagem no que abrange leitura, soletração, escrita, linguagem expressiva ou receptiva, razão ou cálculo, linguagem corporal ou social. A dislalia é um distúrbio da fala que se caracteriza pela dificuldade de articulação de palavras onde a criança omite, troca, distorce ou acrescenta fonemas ou sílabas. A hiperatividade é a atividade psicomotora excessiva com padrões diferencias de sintomas, uma superestimulação nervosa, fazendo a criança ficar agitada, sem conseguir prestar atenção. A disritmia é um transtorno no ritmo das ondas elétricas cerebrais, as quais são capazes de alterar o estado da consciência, associarem-se a alterações dos movimentos, convulsões e mesmo transtornos do sentimento, das emoções, da conduta, ou tudo isso junto. A discalculia trata-se da dificuldade na elaboração do pensamento lógico-matemático e a criança tem uma imprecisa percepção tempo-espaço.

A criança precisa ser estimulada em suas funções psicomotoras, que foram contrariadas em seu desenvolvimento. É uma ação dirigida ao déficit motor, com o objetivo de atingir também o cognitivo. Piaget redimensiona as questões da Psicomotricidade e não as limita apenas à uma ação reeducativa, mas à uma primeira instância educativa. Ele estudou o desenvolvimento sensório-motor e criou condições próprias à uma compreensão mais real e precisa do corpo e suas funções (Costa, 2007).

A música e a psicomotricidade

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras, capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia (BRASIL, 2001).

Desde bem pequenas, as crianças já entram em contato com a música que atua nas fibras mais sensíveis do ser, através das experiências emotivas que proporciona o prazer que é uma forma de emoção. É por essa razão que o recém-nascido dorme com facilidade quando ouve uma cantiga de ninar, ou se assusta e chora com ruídos estranhos, tipo apito ou buzinas.

Mesmo que a criança não tenha sido estimulada musicalmente nos seus primeiros anos de vida, o que seria muito importante, é possível ser feito um trabalho especial nesta fase para que a música seja uma fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança. A expressão musical pode representar um meio para o psicopedagogo compreender a criança, pois as mudanças que sofre tornam-se visíveis em suas experiências criativas e rítmicas.

O ritmo desempenha um papel muito importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente, facilitando a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões. Qualquer movimento adaptado à um ritmo é resultado de um conjunto completo de atividades coordenadas. A percepção e o ritmo podem ser explorados através da música. Os alunos precisam de ritmo para ler, para escrever, e assim, gradativamente desenvolvem a coordenação motora, a motricidade e noções espaciais, além de auxiliar o trabalho com idiomas.

A música como recurso psicopedagógico na melhora dos distúrbios psicomotores

Os diversos recursos que possibilitamos nas aulas de música, como o andar na pulsação da música - pode desenvolver conteúdos de células rítmicas para leitura e escrita co-relacionando com as disciplinas dadas em sala de aula pela professora titular da sala, como a Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Inglês.

Os jogos musicais auxiliam o raciocínio lógico e a coordenação motora, sempre pensando em interligar com o conteúdo programático da professora e dados de dificuldades dos alunos apresentados por ela, de acordo com Alfaya e Parejo (1987). Com a construção de instrumentos musicais através de sucatas, podemos trabalhar e apontar problemas

relacionados à espaço, simetria, coordenação motora fina, entre outros. Nas aulas praticas, podemos auxiliá-lo em dificuldades em memorização, coordenação visual (imagem visual), senso lógico matemático, devido à divisão dos tempos da música, os sentidos como ouvir, emitir e afinar, etc.

A Psicomotricidade contribui grandemente para a formação e estruturação do esquema corporal e incentiva a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Por meio de atividades musicais, as crianças podem criar, interpretar e se relacionar com o mundo em que vivem. Por isso, cada vez mais os educadores utilizam os jogos e as brincadeiras no programa escolar desde a Educação Infantil (Menezes, 2012).

A música pode estimular a psicomotricidade de várias formas. Uma delas, muito importante são as brincadeiras cantadas, pois elas exploram a musicalidade, a dança, a dramatização e a improvisação. Elas ajudam a desenvolver a socialização, estimular o gosto pelo movimento, pelo folclore e pelo civismo. Inibe a timidez, agressividade, prepotência, disciplina emoções, incentiva a criatividade e a auto-estima, conforme diz Costa (2007).

A criança que se encontra no período preparatório, precisa receber o maior número de estímulos possíveis, para absorver e assimilar as informações, e analisar os possíveis resultados para se desenvolver de forma mais satisfatória e eficaz. No entanto, ela precisará da ajuda do professor para propiciar e tornar as condições favoráveis à ela, facilitando assim todo o processo de desenvolvimento psicomotor através da música. Nós temos várias formas de responder e interagir com os estímulos que nos cercam. Precisamos estar vinculados de alguma forma ao nosso mundo exterior. O movimento, através do corpo, é uma excelente ferramenta para expressar sensações, emoções e vontades. Weigel (1988) relata que isso acontece quando utilizamos nossos sentidos, e exploramos os limites do nosso corpo. A linguagem corporal, principalmente para as crianças, concretiza-se através do movimento, da mímica, da ginástica, da dramatização, dos jogos e brincadeiras.

Algumas atividades e materiais cujo objetivo é trabalhar a linguagem corporal e desenvolver os aspectos de dominância lateral, coordenação motora global, equilíbrio, improvisação, desenvoltura entre os colegas e a capacidade inventiva, podem ser utilizados de uma forma ampla e criativa em atividades como teatro, danças, coreografias, jogos que explorem os movimentos, brincadeiras cantadas, etc. Violeta de Gainza (1988) afirma que as canções que falam sobre meio ambiente, boas maneiras, meios de transporte e comunicação, alfabeto, regras e conceitos matemáticos, dentre outros temas importantes, podem ser trabalhadas corporalmente para fixar conteúdos aprendidos, ou conceitos básicos sobre o meio em que vivemos. A criança memoriza, assimila e desenvolve mais fácil e rapidamente quando

torna o corpo parte integrante do processo de aprendizagem em geral. É importante estimular qualquer tipo de linguagem, desde gestos e expressões faciais, até as falas decoradas ou improvisadas. As coreografias e danças envolvem a expressão livre e criativa, e podem surgir movimentos ou gestos que sejam mais dinâmicos, diversificados. Isso pode ser feito nas aulas de musicalização com qualquer tipo de música, basta ter criatividade para transformar em algo divertido e proveitoso para que todos participem.

Em todas as épocas, independentemente das condições em que a criança vive, a brincadeira sempre estará presente em sua vida. A atividade lúdica é fundamental, contribuindo para uma vida afetiva e intelectual cheia de sucessos, sem contar com o rápido avanço no seu desenvolvimento físico e psicomotor. Para formarmos adultos equilibrados e saudáveis, precisamos de crianças que brincam, se aventuram em busca do desconhecido, procurando algo novo. E o melhor, que façam isso, sem obrigação, por prazer. Alguns jogos são importantes, pois desenvolvem a expressão corporal, habilidade mental (atenção, concentração), linguagem, a análise e síntese, a classificação, memória auditiva, portanto, a duração das atividades deve ser determinada e conduzida através da observação do professor no interesse das próprias crianças, segundo Fonterrada (2008).

DISCUSSÃO

Segundo Ferreira e Rubio, (2012), a utilização de novos métodos visa a contribuição do desenvolvimento motor da criança e no embasamento de que vários autores têm demonstrado que a importância da música no desenvolvimento global da criança é essencial, é de fácil assimilação e aceitação pelos pequenos, pois trabalha a criança para a conquista da sua autonomia e aprendizagem. Ela continua dizendo que a educação psicomotora deve ser trabalhada de maneira lúdica, divertida, animada e livre de regras e cobranças, porém com propostas devidas para que se alcance o objetivo desejado – e a música é uma dessas maneiras lúdicas. A fascinação que a música exerce sobre a criança é visível, basta tocar um CD infantil, para que desperte nelas a alegria e a vontade de dançar, de cantar, desenvolvendo sua capacidade corporal, expandindo seus movimentos, percebendo seu espaço, sua delimitação, a percepção de si mesma e dos colegas.

Para Santi Maria (2012), é fundamental que o ambiente no qual a criança conviva seja rico e estimulante no sentido das vivências afetivas para estabelecimento de segurança e crescimento da personalidade. As interações pessoais e físicas devem oferecer oportunidades de experiências e descobertas que possam estruturar as bases de conhecimento do mundo num progressivo avanço cognitivo.

Segundo Barbosa (2010), a Psicopedagogia é do interesse de todo aquele que se dedica ao nobre ato de educar, pois possibilita uma análise das teorias relacionadas com as ações de aprender e ensinar. Felizmente, existem algumas pesquisas que apontam a música como auxiliar no desenvolvimento cognitivo, motor, psicológico e social dos indivíduos. Denise Campos, Marisa Fonterrada, Violeta Gainza, Beatriz Ilari, entre outros estudiosos citados nesse trabalho, têm se dedicado aos estudos nessa área, com foco na Educação Musical. Sendo assim, a utilização da música como ferramenta para auxiliar no tratamento das dificuldades de aprendizagem dos indivíduos se torna viável tendo como base as linhas de pensamento cognitivistas.

A atividade musical como diagnóstico de problemas, conforme foi explicitada por Gainza (1988), deve ser uma atividade projetiva, algo que o indivíduo faz, mediante o que se mostra. Dessa forma, o psicopedagogo observa tanto os aspectos que funcionam bem no indivíduo, como aqueles aspectos mais incompletos, com mais dificuldade. A partir daí, será possível organizar melhor sua estratégia, elaborar seu plano de operações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram identificados e citados os principais pontos psicomotores que poderiam ser favorecidos com a música através da intervenção. Foi possível relacionar a psicomotricidade com os fatores intelectual e afetivo social da criança, porém a experiência somente será possível, individualmente durante um tratamento, explorando o funcionamento do aspecto cognitivo para o desenvolvimento das crianças da educação infantil.

Os distúrbios psicomotores englobam os problemas de aprendizagem tanto escolar como na área musical. É preciso saber valorizar a vivência e a experiência musical no desenvolvimento global como inovadora e adequada à realidade da criança. Também é possível explorar a música e suas características como importante fonte de estímulos no aspecto psicomotor, de forma concreta e em suas infinitas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALPERN, M. *Processos sensoriais.* São Paulo: Ed. da USP, 1971.

ALFAYA, M.; PAREJO, E. *Musicalizar*: Uma proposta para vivência dos elementos musicais. São Paulo: Musimed, 1987.

BARBOSA, M. L. Psicopedagogia e música: revisão bibliográfica. *Anais SIMPOM*: Subárea de Educação Musical (UNIRIO*),* Rio de Janeiro, RJ, p. 329, v. 1, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 3 v.: il., 1998.

COSTA, A. C. *Psicopedagogia e psicomotricidade*: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COSTE, J.C. *A psicomotricidade*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Guanabara Koogan, 1992.

FERREIRA. L. A.; RUBIO, J. A. Silveira. A Contribuição da Música no Desenvolvimento da Psicomotricidade. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. São Roque, SP. v. 3, nº 1, 2012.

FONTERRADA, M. T. O. *De tramas e fios*: um ensaio sobre música e educação. 2. Ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GAINZA, V. H. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas*: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HERREN, H.; HERREN, M.P. Estimulação psicomotora precoce. Artes Médicas: Porto Alegre, 1986.

LAGRANGE, G. *Manual da psicomotricidade*: Técnicas de Educação. Lisboa, editorial estampa, 1974.

MENEZES, N. C. R. Psicomotricidade na Educação Infantil: alguns aportes para reflexão numa escola de educação de tempo integral à luz do pensamento complexo. EFDeportes.com, *Revista Digital*. Buenos Aires, Ano 17, Nº 171, Agosto de 2012. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd171/psicomotricidade-na-educacao-infantil.htm. Acesso em: 29.12.2015.

MEUR, A. de. *Psicomotricidade educação e reeducação*: níveis maternal e infantil. São Paulo: Manole, 1989.

OLIVEIRA, G. C. *Psicomotricidade*: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1997.

PIAGET, J. *A formação simbólica na criança*. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiane M. Oiticica. Rio de Janeiro: L.T.C., 1972.

SANTI MARIA, T. L. C. *Desenvolvimento psicomotor de alunos na Educação Infantil*. Campinas, SP, [s.n.], 2012. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

SILVA, R. G. A psicomotricidade e sua contribuição no processo de aprendizagem da criança de 0 a 6 anos. *Monografia* (*Lato Sensu* em Psicopedagogia), Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: http://www.avm.edu.br/monopdf/6/RENATA%20GONCALVES%20DA%20SILVA.pdf. Acesso em: 27.05.2016.

VILELA, E.M.; MENDES, I.J.M. Interdisciplinaridade e saúde: estudo bibliográfico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 11, n. 4, p. 525-531, 2003.

VITAL, C.T. A importância das atividades psicomotoras nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. *Monografia* (*Lato Sensu* em Psicomotricidade), da Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.avm.edu.br/monopdf/7/CARINA%20TRAJANO%20VITAL.pdf. Acesso em: 27.05.2016.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância.* Lisboa: Estampa, 1995.

WEIGEL, A. M. G. *Brincando de música*: experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

ALÉM DOS ELEMENTOS LINGUÍSTICOS: A INTERPRETAÇÃO DE TEXTO COM BASE NOS FATORES DE TEXTUALIDADE

BESIDES THE LINGUISTIC ELEMENTS: THE INTERPRETATIONS OF TEXT BASED ON THE FACTORES OF TEXTUALITY

Ana Rita Sales[1]
Manoel da Conceição Pantoja[2]
Maria do Carmo Acácio[3]

RESUMO: Este estudo aborda discussões acerca da interpretação de textos com base nos fatores de textualidade. Tomamos a categoria texto a fim de estabelecer seu sentido global a partir dos fatores extralinguísticos: aqueles fatores situados fora do texto que servem para gerar interpretação. Logo, discutem-se as causas que levaram a Linguística Estrutural permanecer à frente, por muito tempo, do estudo textual. Ademais, o presente estudo enfatiza o uso de gêneros textuais e sua interpretação, considerando a inter-relação entre a dimensão linguística do texto e a participação cooperativa dos interlocutores. Situamos esse estudo na grande área da Linguística do Texto, pautada nas pesquisas de Ingedore Koch, Irandé Antunes e Freda Indursky. Através de uma pesquisa bibliográfica, obtivemos bons resultados a partir da análise do corpus selecionado, que para esse estudo, utilizamos de uma notícia do portal MSN, uma crônica de Fernando Sabino e o poema *O bicho*, de Manoel Bandeira.
Palavras-chaves: Textualidade. Texto. Linguística Textual. Gênero textual.

ABSTRACT: This study deals with discussions about the interpretation of texts based on textuality factors. We take the category text in order to establish its global sense from extra linguistic factors: those factors located outside the text, which serve to generate interpretation. Soon, discusses the causes that led to structural linguistics stay ahead for a long time, the textual study. Furthermore, this study emphasizes the use of text genres and their interpretation, considering the interrelationship between the linguistic dimension text and the cooperative participation of partners. We situate the study in the area of linguistics text, based on research Ingedore Koch, Irandé Antunes and Freda Indursky. Through a literature review, we obtained good results from the analysis of the selected corpus, which for this study; we used a news portal MSN, a chronicle of Fernando Sabino and the poem *The animal*, Manoel Bandeira.
Keywords: Textuality. Text. Textual Linguistics. Genre.

INTRODUÇÃO

É por meio da linguagem que nos comunicamos e planejarmos nosso pensamento na vida social. Não vivemos sem interação e, esse convívio se manifesta por meio da linguagem, que para Câmara Junior (1986), é através dela que se parte à boa manifestação dos sentidos e

[1] Concluinte do curso de Letras (habilitação em língua portuguesa), das Faculdades Integradas Ipiranga.
E-mail: ritaana59@hotmail.com
[2] Concluinte do curso de Letras (habilitação em língua Portuguesa), das Faculdades Integradas Ipiranga.
E-mail: ismaelmarajo43@gmail.com
[3] Professora orientadora das Faculdades Integradas Ipiranga. Mestra em Linguística Aplicada pela UNITAU-SP
E-mail: profmcarm@gmail.com

aprendizados das normas sociais, isto é, a linguagem é mediadora entre os membros da sociedade e seus costumes.

Na comunicação do dia a dia utilizamos da linguagem para fazer fluir nosso pensamento; gostos, valores, sentimentos. Esses aspectos da comunicação se situam em cima da lógica do texto, que por muito tempo era visto como um encandeamento de frases com sentido. Sabe-se que essa lógica de texto supérfluo foi ensinada por séculos para os alunos. Com tal prática de abordagem, os estruturalistas criaram paradigmas de que para a compreensão do texto, bastam os elementos que se encontram em sua superfície, desconsiderando, assim, toda manifestação extralinguística.

O texto, para as teorias estruturalistas, era visto como unidades enxutas compostas de frases que deveriam estar ligados pelos elementos gramaticais. O contexto não tinha importância na época e o bom texto era aquele que apresentavam as frases com todas as regras gramaticais estabelecidas. Se olharmos para o passado, veremos que as teorias gramaticais sempre foram privilegiadas na educação, onde o texto é visto como uma sequência bem formulada de palavras. Indursky descreve:

> Os gramáticos formulavam regras que pudessem dar conta do bom uso da língua. Aquele que as dominassem, teria a sua disposição a arte de falar bem, mas sem entrar na Oratória ou na Retórica. Diria que, com o desaparecimento da Retórica e da Oratória, inicia-se o apagamento do texto no interior da gramática. (INDURSKY, 2006, p. 38).

Indursky (2006), por meio de Adam, ainda afirma que o conceito de "texto" começou a tomar consistência a partir das reflexões de Quintiliano, o qual no período clássico, utilizava a gramática para ensinar oratória; já, os gramáticos da língua moderna usam a gramática para descrever as línguas neolatinas, porém, distantes dos estudos da Oratória e da Retórica. Assim, lendo através de Adam (1999, *apud* Indursky 2006), e das relações que este autor estabelece com os outros teóricos, podemos ver que esta é uma preocupação que tem atravessado séculos.

Observa-se que a questão do texto é bem antiga e era pensada por autores clássicos do mundo romano que se ocupavam de Oratória, de Filosofia e de Gramática. Sobre esta questão explicar que Cícero (106-43 a. C.) deixou uma vasta obra que pode ser dividida em duas grandes partes: tratados de argumento retórico e tratados de argumento filosófico, no interior das quais refletiu, dentre muitas questões de natureza política, filosófica, religiosa, oral, sobre a retórica e, neste âmbito, refletiu sobre a questão que aqui nos mobiliza, o texto.

Segundo Adam (1999, *apud* Indursky 2006) o desaparecimento dos textos dos estudos é porque os grandes gramáticos das línguas não tomaram o texto como objeto de análise. E

isto se deu porque eles entendiam que se um falante domina as regras gramaticais e sabe fazer frases bem formadas, então também sabe compor textos bem formulados, porque os textos são constituídos pela combinação de sílabas, palavras e frases. Essa concepção retardou /dificultou a constituição do texto como objeto de estudo, e solidificou os estudos do objeto gramatical, a frase e o período. Tal concepção ainda persiste em algumas escolas e na prática de alguns professores, que para Antunes (2009, p. 53):

> [...] continua fora de foco o estudo das regularidades textuais, ou o estudo dos processos e das estratégias implicados na construção e na interpretação da atividade verbal, no entendimento de suas funções e do que as pessoas fazem com ela no cotidiano de suas relações pessoais.

As lacunas das gramaticas de frase no tratamento de fenômenos da língua levaram os linguistas a desenvolverem a gramáticas textuais. Nestas o texto é considerado muito mais que uma simples sequência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência especifica do falante – a competência textual - que se distingue da competência frasal ou linguística em sentido estrito. Como a descreve, por exemplo Chomsky (1965 *apud* FÁVERO; KOCH, 2009).

Compreende-se que as gramáticas do texto, visando superar as restrições dos fenômenos tratados pelas análises transfrásticas, buscou contemplar o papel do falante e sua competência linguística na produção e interpretação dos sentidos dos enunciados. Chegando, assim, às contribuições de Beugrande e Dresser, acerca dos sete critérios de textualidade: coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, enquanto os dois primeiros possuem ênfase na configuração linguística, os cinco conseguintes possuem ênfase na situação comunicativa (KOCH, 2004)

Nessa pesquisa, pretende-se abordar a questão do texto levando em consideração os fatores de textualidade, pois entende-se que o texto é construído também por fatores exteriores que dão sentido e interpretabilidade a ele. É importante, para tanto, que se passe das ideias estruturalistas acerca dos estudos textuais. Nesse sentido, compreende-se que os elementos que estão na superfície do texto são imprescindíveis para sua compreensão, mas não são os únicos, pois para Antunes (2009, p. 50) "o que está no texto é o que constitui o saber prévio do leitor se complementam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo texto".

Com tal afirmação de Antunes, fica evidente a necessidade de trabalhar a interpretação textual sem desconsiderar os fatores de textualidade, pois é a partir desses fatores que se compreenderá a interpretação global e as intenções comunicativas pretendidas pelo autor.

Assim, na tentativa de contribuir para os estudos em Análise de Gênero, na perspectiva interacional da linguagem, na grande área da Linguística de texto que considera o texto uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase, e partindo do princípio de que a gramática de frase não dá conta do texto, pretendemos desenvolver um estudo focado na análise de textos, considerando a inter-relação entre a dimensão linguística do texto e a participação cooperativa dos interlocutores. Para isso utilizaremos como categoria de análise os princípios de textualidade.

Dessa forma as principais questões que nortearam **e**sta pesquisa: a) como desenvolver um estudo focado na análise de textos que vá além dos elementos linguísticos do texto? b) como trazer para o ensino de línguas a análise de textos, considerando a inter-relação entre a dimensão linguística do texto e a participação cooperativa dos interlocutores?

Com o exposto acima, tem-se como objetivo geral: desenvolver um estudo focado não só no contexto linguístico, mas também no contexto extralinguístico de produção e circulação do texto. Além do mais, os objetivos específicos são: a) investigar a noção de texto pelo viés do campo teórico da linguística textual; b) buscar saber acerca dos fatores de textualidade e gêneros textuais como referência para o ensino de línguas; c) analisar textos indo além dos elementos linguísticos.

Como justificativa para a realização dessa pesquisa, entende-se que a atividade da leitura de textos favorece *a ampliação do repertório de informação do leitor* que incorporando novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral, utilizando-se de vários meios e principalmente da leitura escolar seja disciplinar ou de textos de outras disciplinas representa uma oportunidade bastante significativa de aquisição de novas informações.

Consideramos relevante essa pesquisa porque busca desenvolver um estudo na perspectiva interacional da linguagem que possibilita compreender o processo de análise dos elementos linguísticos que conduzem os passos do ouvinte ou do leitor no processo de apreensão dos sentidos e intenções que subjaz no texto, considerando para isso os fatores da textualidade.

Com o estabelecido acima, essa pesquisa fica organizada em uma introdução e duas seções. Na primeira seção é discutida a teoria da Linguística Textual, os fatores de textualidade e gêneros textuais. Nessa seção inicial foi levado em consideração o texto como fenômeno superior à palavra e às frases. Na segunda seção, são analisados três textos selecionados. O primeiro trata-se de uma notícia extraída do portal MSN, do dia 11 de

setembro de 2015; o segundo texto é a crônica *Notícia de Jornal*, de Fernando Sabino e o terceiro é *O bicho*, poema de Manoel Bandeira. Para a análise desses textos, os princípios de textualidade foram a peça chave.

Por fim, temos as considerações finais. Nesse ponto, retomamos a ideia da pesquisa e concluímos. Além de, também, indicarmos o presente estudo.

1 Referencial teórico

Para que se concretize essa pesquisa, temos como postulados teóricos os estudos acerca da linguística textual desenvolvido no Brasil. Para tal, tomamos como referência os estudos de Ingedore G. V. Koch sobre essa teoria, mostrando o caminho da linguística do texto e sua relevância para o uso do texto em sala de aula. Far-se-á um paralelo entre a linguística textual e a gramática histórica, a fim de revelar o porquê da deficiência dos estudos textual até décadas atrás.

1.1 A linguística do texto

Este trabalho foca em vários aspectos da Linguística Textual, começando, primeiro, com uma pequena contextualização sobre como foi e por quem foi introduzido o termo Linguística de Texto. A partir daí, começa-se a ruptura com a outra teoria da época, a Linguística Estrutural, que não levava em consideração todo o universo textual.

A linguística textual desenvolveu-se na década de 1960, na Europa e de modo especial, na Alemanha. De acordo com Fávero e Koch (1983), a origem do termo linguística textual encontra-se em Cosériu embora, no sentido que lhe é atualmente atribuído, tenha sido empregado pela primeira vez por Weinrich. Sua teoria de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem. Para Koch (2004, p. 11):

> A linguística textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa.

A Linguística Textual se desenvolveu de forma heterogênea, e se dividiu em três fases. Entretanto, pela forma de como ocorreu o seu desenvolvimento, nunca foi possível estabelecer uma cronologia entre suas fases, porém tem-se certeza de que houve um progresso gigantesco no decorrer de uma para outra.

A primeira fase foi denominada de *análise transfrástica*, pois já buscava os sentidos para além da frase. No entanto, esta fase esbarrou em sua própria teoria, isto é, acreditava que o texto era uma sequência pronominal ininterrupta, fato este, que logo tornou-se ultrapassado.

Por consequência do fracasso da primeira fase em explicar coisas consideradas primárias para a noção de sentido do texto, Indursky (2006) orienta que surgiu a necessidade de criar uma nova teoria. Esta, por sua vez, entendia que, em muitas ocasiões, cabia ao leitor/ouvinte constituir o sentido global de uma sequência de enunciados. Todavia, também considerava que alguns aspectos, ainda a serem explicados, deveriam estar somente dentro do texto e não fora dele. Indursky (2006) ainda afirma que nessa segunda fase, conhecida como gramática do texto, os teóricos questionavam os fenômenos extralinguísticos, como a coesão e coerência, além da textualidade.

Para a última fase, a linguística textual se dá com uma nova concepção de língua, encarada agora, não mais como um sistema virtual autônomo, mas como um sistema real que ocorre em dados contextos de comunicação e também como um conceito diferente de texto, não mais visto como algo pronto e acabado, e sim, como um processo de construção. Bentes elucida essa questão:

> No terceiro momento, adquire particular importância o tratamento dos textos no seu contexto pragmático, isto é, o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, este último entendido, de modo geral, como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos. (2005, p. 251).

Portanto, a partir dessa fase é possível notar que o objetivo não é mais a depreensão de regras subjacentes a um sistema abstrato, mas uma análise e possível explicação do texto em funcionamento.

Na questão da constituição do sentido do texto também houve várias discordâncias entre autores de décadas passadas. Cogitou-se a hipótese de haver uma espécie de texto e não-texto, onde tudo dependeria de seu sentido, de sua coerência. No entanto, Michel Charolles (1987, *apud* Fávero; Koch, 1983) definiu que tudo é texto, ou seja, para tudo há um sentido, porém, depende do "princípio da interpretabilidade".

Para Bentes (2005), a Linguística Textual não vê textos incoerentes, pois não há parâmetros que digam que certas sequências podem estar erradas ou não, para essa teoria tudo depende das condições e dos usuários (produtor/receptor). A mesma corrente teórica estabelece que para o texto ser coerente, esse precisa do Princípio de Interpretabilidade, isto é, que os textos seriam todos aceitáveis, mas critica quando se tem textos fora das condições de produção adequadas. Essa teoria aponta, ainda, que os referentes podem valer-se da

Intertextualidade e das Inferências para que se chegue a uma interpretação valorativa de tais textos.

No que tange os estudos gramaticais, por séculos esses estiveram à frente das discussões textuais. Pouco se via falar em texto e muito menos em gêneros textuais. Para Bagno (2004) os estudos dedicados à linguagem tinham exclusiva função da prática dos estudos literários, nas opções feitas por grandes escritores da época. Para o autor a essência estava na língua escrita, sendo deixada de lado toda manifestação de língua falada. Mas daí se parte uma controvérsia, pois em termos de quantidades, as línguas foram muito mais faladas do que escritas. Logo, pressupõe-se que o domínio da linguagem estava na mão da elite. Bagno (2004, p. 16) descreve:

> Mas isso não deve nos espantar, porque essa atitude corresponde perfeitamente ao tipo de sociedade daquela época, em que a cultura letrada era domínio de um número pequeníssimo de pessoas, que pertenciam à aristocracia, isto é, à classe que detinha o poder econômico e político e ditava as normas do que era bom e certo em todos os aspectos da vida social.

Foi partindo dessas dificuldades, principalmente da que via o texto como um encadeamento de frases, que surgiu a linguística textual. Para os teóricos dessa ciência, é preciso olhar o texto pelo viés da Semântica e da Pragmática em conjunto com a Sintaxe e a Morfologia. Logo foi pensado em uma teoria que desse conta do contexto do texto.

1.2 Textualidade e gêneros textuais

A textualidade e os gêneros textuais são fundamentais para apoiar um ensino do texto como atividade de acesso ao conhecimento de forma mais significativa, através de diversas influências, inclusive do campo da pragmática e suas várias interações da linguagem.

Com o decorrer dos estudos em linguística do texto, Antunes (2009) afirma que as palavras e as frases só passaram a ter seu sentido pleno, quando vistas como fragmentos do texto. A frase, a partir da teoria textual, tornou-se componente do discurso. Ademais, a participação das pessoas no mundo, com seus modos de pensar, firmar e afirmar passou a integrar a lógica da textualidade. Para Antunes (2009), houve necessidades de se aterrissar no campo dos estudos textuais, pois precisava quebrar o modelo de aula do tipo "Ivo vê a uva".

Aquele ensino centrado em regras gramaticais enxutas. Sem conexões com o mundo exterior, tanto daquele que escreve, quanto daquele que lê, passou a dar lugar a uma prática de ensino mais dialógico e contextual. Além disso, o ensino de línguas pedia discussões mais interativas e funcionais. Dessa forma:

> A chegada ao consenso da textualidade implicou uma mudança de perspectiva, a qual ampliou sensivelmente o objeto da investigação

> linguística e a deixou na condição epistemológica de dar conta daquilo que acontece, efetivamente, quando as pessoas falam, ouvem, escrevem e leem nas mais diferentes situações da vida social. Representou, portanto, um grande passo para a compreensão do que é a linguagem e de seu modo de funcionar. (ANTUNES, 2009, p. 50).

Compreende-se, então, que a Textualidade, segundo Antunes (2009), é aquilo que da sentido global ao texto, que o faz ser reconhecido como categoria textual. Uma frase com a textualidade deixa-se, assim, de ser considerada uma simples sequência de palavras e passa ao quesito texto. Mas essa sequência de frases só tende a ser estabelecida como texto quando aquele que a ler for capaz de admiti-lo como unidade de significação global. Disto, é importante, pois, levar em consideração a situação de elocução e a capacidade de compreensão dos interlocutores, pois se tais sequências forem pronunciadas em condições desfavoráveis aos referentes, essas se tornam incoerentes.

A textualidade de forma mais ampla é uma ação social de interação que se revela através de textos. Dentro da perspectiva da textualidade, as palavras e frases se tornam componentes do discurso utilizados socialmente quando as pessoas dizem, agem no espaço e no tempo, fazendo existir e ouvir. Portanto, há uma necessidade de o professor trabalhar com textos dentro dessa lógica. "É preciso chegar ao âmbito das práticas sociais e, daí, ao nível das práticas discursivas". (ANTUNES, 2009, p. 53).

Com o exposto acima, não há mais espaço para se trabalhar textos, em aulas de língua portuguesa, com o intuito apenas de se retirar frases e estabelecer as ordens sintáticas. É preciso, pois, sair da margem do texto, do visível. A visão de ensino deve aliar os componentes extralinguísticos. Segundo Antunes (2009, p. 51) "O estudo das línguas recobriria mais consciência e mais relevância se elegesse, como ponto de referência, o texto".

Dentro dessa perspectiva de ensino, torna-se importante trabalhar com os gêneros textuais, pois é entendido que nos comunicamos através de textos e, muitos textos se apresentam de forma particular, com organizações típicas. Portanto, o domínio de gêneros de texto tem um leque linguístico bem extenso e conhecer os diferentes gêneros, tanto escrito quanto oral, faz parte de um conhecimento de mundo dentro do nosso acervo cultural, pois a língua utilizada dentro de um grupo social reflete seu comportamento.

Para Antunes (2009, p. 55), "existe uma espécie de modelo para cada gênero de texto". Logo, deve existir um ensino que aborde a ocorrência de cada gênero, dentro de uma lógica social. Trabalhar com gêneros textuais em aulas de português, é atentar para a produção particular dos textos, levando em consideração as condições sociais dos sujeitos,

uma vez que, certos gêneros só circulam em determinados espaços e há condições de estrutura para sua circulação e acontecimento.

Marcuschi (2005) afirma que "os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social". Sendo assim, a escolha de um gênero, no momento de comunicação, vai depender da necessidade temática, dos participantes e da intenção do locutor. Em uma análise concreta dos gêneros, leva-se em consideração que nada é dito apenas por dizer. A linguagem nos dá a possibilidade de arquitetarmos aquilo que queremos dizer, para quem queremos dizer e de que forma faremos para nos pronunciarmos. E tudo isso se manifesta através dos gêneros textuais.

Para Koch (2003) em conformidade com Bronckart (1994):

> Uma ação de linguagem exige do agente produtor uma série de decisões, que ele necessita ter competência para executar. Tais decisões referem-se, em primeiro lugar, à escolha do gênero mais adequado, além de outras relativas à constituição dos mundos discursivos, à organização sequencial ou linear do conteúdo temático, à seleção de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos. (KOCH, 2003, p. 55).

1.3 Os fatores de textualidade

Para que um texto tenha sentido global, é necessário ir além dos aspectos gramaticais que se expressam na margem do texto. Faz-se necessário olhar para os fatores extralinguísticos. Fatores esses que só acontecem quando há participação coletiva tanto daquele que produz o texto, quanto daquele que vai ler a produção. Portanto, a eficácia de um texto vai depender das intenções do leitor; do conhecimento prévio sobre o tema; da posição social do leitor em relação ao autor; dos conhecimentos das regras socioculturais em vigor, além do domínio da estrutura do gênero usado. Tais fatores são chamados de princípios de textualidade e são eles:

Intencionalidade - O sentido da intencionalidade, segundo Antunes (2009) refere-se à predisposição do falante em sua atividade verbal. O autor, nessa perspectiva da intencionalidade, ao produzir o texto, deve deter de informações que tenham sentido, ou seja, o autor passa o cooperar com o seu leitor. Ele procura produzir um texto que seja interpretável ao leitor, sem que esse tenha dificuldade em sua leitura.

Aceitabilidade - O princípio da aceitabilidade, por sua vez, refere-se ao esforço de cooperação que o leitor faz para receber o texto já produzido. Nesse viés, o parceiro da interação comunicativa – o ouvinte ou leitor também se dispõe a procurar sentido ao que é dito ou seja, do ponto de vista do interpretante, a expectativa de que aquilo que é dito, faz sentido em busca das possíveis ligações entre as partes do texto. Para Antunes "a

aceitabilidade corresponde à predisposição do parceiro para apreender, calcular, captar os sentidos do que é dito pelo outro". (2009, p. 76).

Por esses princípios citados acima, compreender-se que o emissor e o receptor estão contratualmente empenhados, estabelecendo o sentido global do texto, ou seja, a partir da cooperação que se estabelece dos dois, há possibilidade de entender algo é dito, mesmo ironicamente.

Além dos dois fatores citados acimas, tem-se ainda mais os fatores de informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

A *informatividade*, para Koch e Travaglia (2009), diz respeito ao grau de novidade e de imprevisibilidade que um texto carrega. Nesse sentido, o texto torna-se mais informativo, se ele contiver notícias desconhecidas e de interesse dos leitores. Ou seja, o leitor vai procurar ler sobre algo que ele desconhece. Esse desconhecimento irá instiga-lo a procurar as informações. Também o texto será menos informativo, se ele se mostrar mais conhecido ao leitor. Antunes ratifica o pensamento de Koch e Travaglia, a autora afirma que:

> Quando um discurso nos parece muito pertinente, não o queremos perder e, facilmente, consentimos em "prestar-lhe toda a atenção". Ocorre que um discurso é tanto mais pertinente quanto mais ele acrescenta; esclarece; informa; amplia nosso repertório; atende nossas aspirações estéticas; nossas representações simbólicas; satisfaz nossas necessidades de contato; nosso desejo do lúdico, do ameno etc. (2009, p. 126).

A *situacionalidade*, por sua vez, refere-se à adequação do contexto no qual um texto deve ser inscrito. Para esse princípio, devem-se levar em consideração os parâmetros externos que compõem o ambiente no qual o texto circula. Para Xavier (2006, p. 62), uma dissertação, por exemplo, precisa ser escrita "com graça e seriedade, com o grau de formalidade da linguagem (nível culto da língua) a ser usada, com a variante (padrão da escrita) exigida pelo contexto de avaliação e boa elaboração estilística".

Por último temos a intertextualidade, que é a relação que um texto mantém com outros textos, ou seja, é quando num texto, de qualquer tipo e gênero, há fragmentos de outros textos. A noção de intertextualidade é bem ampla e, segundo Antunes (2009), no curso de nossa história de existência, temos apenas um único discurso que é composto; continuado por outros sujeitos. Ao discutir intertextualidade, o autor referido acima afirma que nossos dizeres apenas continuam dizeres anteriores mencionados; há sempre uma ligação entre os discursos.

Para Antunes (2009, p. 164) entende-se por intertextualidade, em um sentido mais restrito:

> A operação que se efetiva pela inserção explícita de determinado texto em outro texto. Na verdade, essa inserção costuma ser de um fragmento (maior

> ou menor) de um texto em outro. Essa inserção, ainda, pode remeter ao texto de origem, ou pode assumir a forma de uma paráfrase (o mesmo dito com outras palavras) ou de uma alusão, apenas, sem referências indicativas de sua procedência.

Nessa perspectiva, Antunes (2009) propõe, então, que o estudo do texto seja feito através da inter-relação entre o linguístico e o extralinguístico em cada atuação verbal, tendo como ponto principal a coesão e a coerência e a predisposição dos interlocutores na interpretação dos sentidos e intenções. Para tanto, dependendo do tipo e gênero usado, os princípios de textualidade não podem passar despercebidos.

2 Método

Essa pesquisa é de natureza aplicada, pois, a partir desse estudo, procura-se obter conhecimentos que possam ser postos em práticas, dentro da perspectiva do ensino de língua portuguesa. Compreende-se que, com as investigações levantadas nessa pesquisa, seja possível a solução de problemas que geram em torno da prática de abordagem dos estudos textuais. Tais problemas levantados aqui são de abordagem qualitativa, uma vez que se levam em consideração as proposições estabelecidas com base no referencial teórico. Ademais, não foi utilizado nenhum levantamento com o uso de gráficos e tabelas.

Utiliza-se o *corpus* de análise com a finalidade de fazer uma interpretação a partir dos fatores de textualidade, isto é, consideramos para as análises os fatores extralinguísticos do texto.

Nessa pesquisa, a fim de se obter resultados e afirmações acerca das questões norteadoras, é realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico. Esse tipo de pesquisa se estabelece com a leitura de livros, revistas, artigos e outras fontes que estejam ao alcance dos pesquisadores, podendo ser matérias que se encontram na internet. Segundo Lima (2004, p. 38), a pesquisa bibliográfica "é a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita orientada pelo objetivo explícito de coletar materiais mais genéricos ou mais específicos a respeito de um tema".

É significativo elucidar que nesse tipo de pesquisa, os participantes tornam-se investigadores, que, por meio do conhecimento adquirido com os teóricos, passam a procurar formas de solucionar os problemas levantados. Isso tudo para contribuir com a ciência. Segundo Boaventura (2009), os pesquisadores andam de acordo com suas necessidades, selecionando fontes que sejam coerentes para a concretização da sonhada pesquisa.

Tem-se como instrumento de coleta de dados sistemático, pois os textos serão analisados através dos princípios de textualidade, estabelecidos aqui.

3 Resultados e discussões

Levando em consideração as discussões estabelecidas no aporte teórico dessa pesquisa acerca de linguística do texto, princípios de textualidade e gêneros textuais, trazemos nesta seção as análises propostas para a concretização da pesquisa. Nesse momento, atentaremos para os princípios de textualidade, a fim de estabelecer interpretação do corpus selecionado para análise.

A primeira análise fica a cargo de uma notícia extraída do portal MSN, do dia 11 de setembro de 2015. A notícia traz uma discussão acerca de um aplicativo desenvolvido para mapear a falta d'água, na região metropolitana de São Paulo. Atente à notícia abaixo:

> **Aplicativo que mapeia falta de água**[4]
>
> A Aliança Pela Água, coalizão que reúne cerca de 60 entidades entre ONGs, especialistas e movimentos sociais lança, nesta quinta feira, o aplicativo "Tá Faltando Água", cujo objetivo é mapear e conscientizar a respeito da falta de água na região metropolitana de São Paulo. O aplicativo foi apelidado de 'Waze da falta d'água' em referência à popular rede social do transito.
>
> O 'Tá Faltando Água' usa sistemas de geolocalização do próprio celular ou o CEP do imóvel atingindo, o que permite que as pessoas registrem a incidência de falta d'água em tempo real em toda a região metropolitana, com *avatares* dos usuários indicando sua localização exata.
>
> O *app*, desenvolvido por loluntários de uma empresa de software, terá duas versões: uma disponível na internet, para acesso via navegador, e outro para celulares com sistema operacional Android e iOS. A arquiteta e urbanista Marussia Whately, coordenadora da Aliança Pela Água, explica que o app tem como objetivo promover a transparência a respeito do problema.

Dentro da perspectiva dos estudos textuais, mais especificamente, a interpretação de texto com base nos fatores de textualidade, compreende-se que a interpretação global do texto só será possível quando se leva em consideração os fatores extralinguísticos, uma vez que a atividade verbal acontece sob os olhares do locutor e do interlocutor, como bem afirma Antunes (2009, p. 80): "a atividade verbal se efetiva por meio do linguístico, mas sob a intervenção e a regência dos interlocutores, o que constitui condição inalienável de sua real efetivação".

A notícia acima é um gênero textual. Esse tipo de gênero tem suas características particulares de composição. Pede uma linguagem clara e objetiva; a escrita deve obedecer à norma padrão da língua. O objetivo da notícia é informar ao leitor sobre determinado acontecimento ou evento, sempre despertando a atenção dos interlocutores para problemas

[4] Notícia extraída do portal MSN, em 11 de setembro de 2015.

existentes na sociedade. Antunes (2009) aborda a questão do gênero do discurso enfatizando que tais mecanismos linguísticos abrangem normas e convenções que são orientadas pelas práticas sócias. Nosso acervo cultural condiz com a existência dos gêneros discursivos.

No exemplo mostrado, aplicando o princípio de intencionalidade, temos como pontos relevantes, as informações verdadeiras contidas no noticiário e o objetivo de convencer o leitor acerca da falta de água na região metropolitana de São Paulo. Nesse viés, o aluno interpreta a notícia a partir do objetivo central que o texto propõe. Objetivo esse que só se estabelece a partir das orientações externas ao texto, ou seja, das necessidades que as pessoas têm. É o que esclarece Antunes (2009, p. 59):

> Numa palavra, deve-se ir além do sentido para identificar também as intenções pretendidas pelo autor, as quais se expressam nas palavras e em muitos outros sinais. O estudo dos gêneros permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela; externos, porque ancorados numa situação social que envolva uma prática de linguagem.

Ainda com a notícia em questão, partiremos ao princípio de aceitabilidade. Essa notícia é bem aceita pelos leitores, pois traz discussões de interesses de quem a lê, uma vez que o ponto central do texto está sobre um problema recorrente no dia a dia. Portanto, a notícia se veicula a partir da necessidade que o leitor tem, fazendo esse se dispor a capitar os sentidos que o autor quer passar. Ao compreender isso, Antunes (2009, p. 77) afirma que "um texto não se faz de qualquer jeito; mas é regulado por um conjunto de propriedades, as quais constituem uma rede de relações, ou seja, assumem um caráter inteiramente relacional".

Continuando a interpretação da notícia, atentamos agora ao princípio de situacionalidade. Nesse aspecto, dentro do contexto do gênero textual notícia, compreende-se que a situacionalidade vai levar em consideração a abordagem do tema, ou seja, como discutir tal tema dentro dos aspectos sociopolítico-culturais. A partir daí, o aluno fará uma interpretação coerente do texto, pois segundo Koch e Travaglia (2004, p. 85) "a situação comunicativa tem interferência direta na maneira como o texto é construído, sendo responsável, portanto, pelas variações linguísticas".

O produtor do texto, portanto, levou em consideração o que é adequado para a produção da notícia, como o grau de formalidade e a norma padrão de escrita.

Além dos fatores mencionados acima, ainda torna-se relevante levar em consideração o princípio de informatividade. Para o gênero textual que estamos abordando, é importante que haja sempre relatos ou discussões novas, pois para o leitor, o texto será mais informativo se possuir informações novas, visto que o leitor procura saber acerca do que ele não tem

ciência no momento. No exemplo que está em questão, a notícia traz discussões sobre um aplicativo que mapeia e alerta sobre a falta de água. Mesmo sabendo da falta de água que assola o país, essa notícia não deixa de ser informativa, pois abarca uma novidade para os leitores, isto é, traz informações de seu interesse. Koch e Travaglia julgam: "se um texto contiver, além da informação esperada ou previsível, informação não previsível, terá um grau maior de informatividade". (2004, p. 86).

3.1 A interpretação com base no princípio de intertextualidade

Dando continuidade nas análises dos *corpora* selecionados, atentamo-nos agora para o princípio de intertextualidade. E para tal, selecionamos a crônica *Notícia de Jornal*, de Fernando Sabino e, para fazer um paralelo, o poema *O bicho*, de Manoel Bandeira.

A crônica de Fernando Sabino retrata a realidade daqueles que moram na rua e morrem de fome, por não ter um prato de comida. Essa crónica aborda um problema social, muito corrente na atualidade. Atente a crônica a seguir:

> **Notícia de um jornal**[5]
>
> Leio no jornal a notícia de que um homem morreu de fome. Um home de cor branca, 30 anos presumíveis, pobremente vestido, morreu de fome, sem socorros, em pleno centro da cidade, permanecendo deitado na calçada durante 72 horas, para finalmente morrer de fome.
>
> Morreu de fome. Depois de insistentemente pedidos e comentários, uma ambulância do Pronto Socorro e uma radiopatrulha foram ao local, mas regressaram sem prestar auxílio ao homem, que acabou morrendo de fome.
>
> Um homem que morreu de fome. O comissário de plantão (um homem) afirmou que o caso (morrer de fome) era da alçada da Delegacia de Mendicância, especialista e, homens que morrem de fome. E o homem morreu de fome.
>
> O corpo do homem que morreu de fome foi recolhido ao Instituto Antônio sem ser identificado. Nada se sabe dele, senão que morreu de fome.
>
> Um homem morreu de fome em plena rua, entre centenas de passantes. Um homem caído na rua. Um bêbado. Um vagabundo. Um mendigo, um anormal, um tarado, um pária, um marginal, um proscrito, um bicho, uma coisa – não é um homem.
>
> E os outros homens cumprem seu destino de passantes, que é o de passar. Durante setenta e duas horas todos passam, ao lado do homem que morreu de fome, com um olhar de nojo, desdém, inquietação e até mesmo piedade, ou sem olhar nenhum.
>
> Passam, e o homem continua morrendo de fome, sozinho, isolado, perdido entre os homens, sem socorro e sem perdão.
>
> Não é da alçada do comissário, nem do hospital, nem da radiopatrulha, por que haveria de ser daminha alçada? Que é que eu tenho com isso? Deixa o homem morrer de fome.

[5] http//:www.fotolog.com.br

> E o homem morre de fome. De trinta anos presumíveis. Pobremente vestido. Morrer de fome, diz o jornal. Louve-se a insistência dos comerciantes, que jamais morrerão de fome, pedindo providências às autoridades.
>
> As autoridades nada mais puderam fazer senão remover o corpo do homem. Deviam deixar que apodrecesse, para escarmento dos outros homens. Nada mais puderam fazer senão esperar que morresse de fome.
>
> E ontem, depois de setenta e duas horas de inanição, tombado em plena rua, no centro mais movimentado da cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, um homem morreu de fome.
>
> (Fernando Sabino)

Para que haja a interpretação desse tipo de texto, que retrata o cotidiano de muitos daqueles que moram na rua e morrem de fome, é necessário ativar os conhecimentos prévios que temos acerca do assunto, ou seja, fazer inferências aos conhecimentos externos que abarcam tal temática. Nessa perspectiva, esse texto torna-se um intertexto de muitos outros, na medida em que traz fragmentos, seja escritos literalmente ou quando possui a mesma ideia, de outro texto. Para Bentes (2005, p. 269):

> Todo texto é um objeto heterogêneo que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialogam, que retoma, a que alude ou a que se opõe.

Em uma forma mais ampla, esse texto dialoga com as reportagens ou chamadas jornalísticas que mencionam o caso de um homem está morto ou morrendo em uma praça, por não ter o que comer. Portanto, o aluno ao se deparar com um texto como esse vai interpretá-lo a partir dos demais acontecimentos que giram em torna do problema social que a crônica aborda. Nesse sentido, compreende-se que o texto não é inédito, pois faz referência a outros textos já produzidos. Ao abordar a intertextualidade, Antunes (2009, p. 163) "afirma que esse princípio remonta a ideia de que a humanidade, no curso de sua história, realiza um único e permanente discurso, que se vai compondo, que se vai completando". Logo, o acontecimento dessa crônica é uma extensão de um discurso já proferido e, que o aluno o interpreta com facilidade quando possui conhecimentos a cerca desse e de outros discursos com a mesma ideia.

Em um sentido mais restrito, essa crônica dialoga com o poema *O bicho*, de Manoel Bandeira. Esse diálogo se dá mais precisamente com o quinto parágrafo da crônica. Atente ao parágrafo mencionado:

> Um homem morreu de fome em plena rua, entre centenas de passantes. Um homem caído na rua. Um bêbado. Um vagabundo. Um mendigo, um anormal, um tarado, um pária, um marginal, um proscrito, um bicho, uma coisa – não é um homem.

Agora veja o poema de Manoel Bandeira:

O bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Esses dois gêneros dialogam por trazer a mesma ideia de composição. Nesse caso, há um intertexto entre a crônica e o poema. Ambos retratam um problema social vigente e comum no país. Ademais, o quinto parágrafo do texto de Fernando Sabino traz uma sequência de referência ao homem ou ao estado do homem, o mesmo ocorre no texto de Manoel Bandeira. Esse, na terceira estrofe, revela uma série de comparação ao homem.

Antunes (2009, p. 165) afirma:

> Todo texto, na sua produção e na sua recepção, está ligado ao conhecimento que os interlocutores têm acerca de outros textos previamente postos em circulação. Ou seja, recorre-se à intromissão de outro(s) texto(s), em um texto particular, como uma forma natural de a atividade comunicativa ocorrer.

Portanto, a partir do princípio de intertextualidade o aluno passa a compreender e interpretar os textos de maneira mais coerente e completa, pois é entendido que todo texto se manifesta a partir de outros textos já construídos e, passar isso aos alunos, torna-se relevante, uma vez que os alunos conhecem variados textos, sejam os que circulam no meio eletrônico ou os que estão nos livros impressos. E dentro da perspectiva dos princípios de textualidade e da linguística do texto, o professor pode fazer de sua aula um momento mais produtivo e dinâmico. É o que afirma Antunes (2009, p. 51) "o estudo das línguas recobriria mais consistência e mais relevância se elegesse, como ponto de referência, o texto".

4 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O ensino de língua portuguesa deve passar da ideia de que para compreender texto é preciso estacionar nas regras gramaticais e ficar nas margens do texto. É preciso ampliar a visão do trabalho em torno dos estudos textuais, já que as manifestações de linguagem se situam sempre em torno do texto.

O ensino precisa despertar a talento de bem falar e escrever nos alunos. Para isso, é imprescindível haver mais espaço para o texto e uso dos gêneros textuais. O professor é a

arma fundamental para que se possa ter um ensino mais pautado no uso do texto. Para tal, é significativo que os métodos empregados pelos discentes estejam mais condizentes com a realidade e com as práticas de comunicação. É inegável que o a prática pedagógica já tenha mudado, mas é necessário que se prossiga nessa mudança, pois – se ainda – encontram-se pesquisas como essa, é porque ainda existam práticas de ensino que precisa ser modificada e reorientada. Se se olhar para trás, veremos que o ensino desprezava uma prática de abordagem em cima do texto e, no novo século, é importante que a ideia de utilização de texto com a finalidade de se explorar os elementos sintáticos e morfológicos dei lugar a um estudo que leve em conta os princípios extralinguísticos, para assim, a interpretação textual ocorrer de forma global.

Recomendamos essa pesquisa para os discentes do curso de licenciatura em Letras, já que esses são um dos responsáveis pelo ensino de linguagem. Recomendamos também para todos os alunos das outras licenciaturas, pois como educadores, possuem a prática pedagógica, e para a concretização de um ensino coerente, seja qual for o *corpus* de trabalho, é preciso que se leve em consideração os fatores externos que integram o ato comunicativo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino:* outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. *Português ou Brasileiro?* Um convite à pesquisa. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOAVENTURA, Edivaldo M. *Metodologia da pesquisa*: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2009.

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso: *Manual de expressão oral e escrita.* 24 ed. Petrópolis. Vozes, 1986.

FAVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística Textual*: uma introdução. 3 ed. São Paulo; Cortez, 2009

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore V. *Linguística textual*: uma introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem. In: ORLANDI, E.P; RODRIGUES, S. L. (Orgs.) *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual.* 19 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz C. *A coerência textual.* 16 Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LIMA, Monolita Correia. *Monografia*: a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

MARCUSHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais & ensi***no**. 4 eds. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Linguística:* domínios e fronteiras. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Como se faz um texto*: a construção da dissertação argumentativa. Catanduva: Rêspel, 2006.

ENTURMAÇÃO E AUTOCONCEITO: UM ESTUDO DE CASO EMBASADO NA TEORIA DA ATRIBUIÇÃO CAUSAL

CLASS SORTING AND SELF-CONCEPT: ONE CASE STUDY BASED ON THE THEORY OF CAUSAL ATTIBUTION

Julia Calhau[1]

RESUMO: Vários fatores que influenciam o fracasso escolar já foram estudados até o presente momento, como os socioeconômicos, os familiares, os culturais, etc. Neste trabalho, no entanto, privilegia-se a abordagem psicossocial deste problema, com base na Teoria da Atribuição Causal. Foram estudados alunos de sexta série de uma escola pública de Belo Horizonte, inseridos em duas diferentes turmas: uma predominantemente composta por alunos repetentes e outra composta por alunos com melhores rendimentos. A enturmação, naquela escola, era feita baseada no rendimento dos estudantes. Questionários foram aplicados aos alunos. O número de satisfeitos com as respectivas turmas é bem menor na turma considerada ruim. Os alunos demonstram grande número de atribuições internas (inerentes aos próprios alunos) para sua enturmação, indicando autoconceito positivo na turma considerada melhor e negativo na turma pior. O sucesso e o fracasso dos alunos nesta escola, dessa forma podem ter sido influenciados por fatores atributivos.
Palavras-chave: Autoconceito. Psicologia social. Educação.

ABSTRACT: Several factors influencing school failure have been studied to date, as the socio-economic, family members, cultural, etc. In this work, however, emphasis is placed in a psychosocial approach to this problem, based on the Theory of Causal Attribution. We studied students in sixth grade in a public school in Belo Horizonte, Brazil. In that school, student sorting to compose the classes was made based on student school success. Two different classes were studied: one predominantly composed of repeating students and another composed of students with higher incomes. Questionnaires were administered to students. The number of satisfied with their classes is much lower among the class considered the worst one. Students demonstrate a large number of internal attributions (inherent to the students themselves) to their class sorting, indicating high levels of self-esteem in the group considered the best, and low levels in the worse class. Success and failure of students in this school may have been influenced by attribution factors.
Keywords: Self-concept. Social psychology. Education.

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar é um tema estudado sob diferentes pontos de vista, como o econômico, o sociológico e o psicológico. A Teoria da Atribuição de Causalidade representa dentro da Psicologia Social uma importante corrente de estudo da motivação dos sujeitos, tendo então grande potencial de aplicação em estudos sobre o fracasso escolar.

Os teóricos da Atribuição da Causalidade, como Heider (1958), assumem que a cognição dirige as ações dos indivíduos: estes, num esforço de dar sentido ao mundo que os rodeia e torná-lo mais ou menos estável e previsível, buscam constantemente descobrir as

[1] Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD.

causas dos acontecimentos. O ser humano, desta forma, não reagiria de forma automática aos eventos e situações do dia-a-dia, mas dirigiriam suas ações de acordo com as causas atribuídas por ele. Por exemplo, uma pessoa que atribui seu fracasso profissional à perseguição de seu patrão manifestará uma postura bem diferente daquela em que o fracasso é atribuído à sua incapacidade de realizar tarefas.

Os pressupostos elaborados por Weiner *et al.* (1971) relacionam as atribuições causais para os eventos às expectativas de sucesso e fracasso, e consequentemente à motivação na realização de uma tarefa. Desta forma, a teoria da atribuição causal integra o pensamento, o sentimento e a ação (WEINER, 1985).

Além de se dedicar em grande parte ao estudo do efeito das atribuições causais sobre o sucesso e o fracasso de forma geral, Weiner (1984) verifica também as implicações das mesmas no contexto escolar, construindo, assim, o denominado "modelo cognitivo atribucional". Nesse contexto, as diferentes atribuições causais para sucesso e fracasso manifestadas nos alunos afetariam de forma diferenciada seu autoconceito e rendimento escolar.

As crenças causais podem ser classificadas segundo três dimensões (WEINER, 1984): causalidade, estabilidade e controlabilidade. Na primeira dimensão, as causas são divididas entre externas e internas ao indivíduo. As causas internas seriam esforço, habilidade, humor, fadiga e doença. As causas externas seriam dificuldade da tarefa, viés do professor, sorte e ajuda não usual. Atribuições como habilidade e esforço para sucesso acarretariam sentimentos de orgulho e competência. Já o fracasso atribuído à falta de capacidade e esforço elicia sentimentos de incompetência e vergonha. Esta dimensão, deste modo, apresenta grande importância na formação do autoconceito.

Na dimensão da estabilidade de Weiner (1984), aparecem as causas estáveis (invariantes) e instáveis (variantes), distribuídas num *continuum*. Podem ser vistas como relativamente estáveis a habilidade, o esforço típico, o viés do professor, a família, a dificuldade da tarefa, etc., e como instáveis o esforço imediato, o humor, a fadiga, doenças, ajuda não usual, sorte, etc. Nesta dimensão, a atribuição de causas estáveis para o fracasso pode suscitar emoções como falta de confiança e desalento. No caso de sucesso atribuído a fatores estáveis, como habilidade e esforço típico poderiam trazer confiança. Esta dimensão está estreitamente relacionada às alterações nas expectativas futuras de sucesso. Assim, quando o fracasso é atribuído à falta de capacidade (estável), o sujeito espera que em tarefas futuras o fracasso ocorrerá novamente.

Na dimensão da controlabilidade de Weiner (1984), as causas são distribuídas de acordo com a capacidade de controle do sujeito sobre as mesmas. Assim, causas como habilidade, dificuldade da tarefa, sorte e viés do professor podem ser considerados não controláveis, e causas como esforço seriam controláveis. Nesta dimensão, o fracasso, quando atribuído a causa incontrolável (como falta de capacidade), pode trazer sentimento de vergonha ou embaraço, ocasionando queda de desempenho em qualquer atividade, inclusive nas atividades escolares. Já quando o fracasso é concebido como resultado de causa controlável, como falta de esforço, o sentimento de culpa aparece, o que acarretaria melhora no desempenho.

OBJETIVOS

O objetivo geral do trabalho foi verificar o efeito da enturmação escolar no autoconceito e sua relação com o fracasso ou o sucesso escolar na Escola Estadual Menino Jesus de Praga, na periferia de Belo Horizonte, MG. Relacionado a isso, o presente trabalho pretende responder a três questões principais:

1) Os alunos são conscientes do critério utilizado no processo de enturmação?
2) Se conhecem os critérios de enturmação, qual o seu reflexo sobre o autoconceito dos alunos?
3) Um possível reflexo no autoconceito dos estudantes poderia influir em seu fracasso ou sucesso na escola?

MÉTODOS

Escola e turma estudadas

Este estudo foi realizado na Escola Estadual Menino Jesus de Praga em Belo Horizonte, MG, com duas turmas da sexta série (sexto ano) do Ensino Fundamental, no ano de 2001. Questões discursivas foram aplicadas nas turmas 601 e 604, consensualmente consideradas pelos professores como, respectivamente, a "melhor" e a "pior" turma da sexta série da escola. As amostras compõem-se de 28 alunos de cada turma, e a elas referir-me-ei como amostra 601 (alunos da turma 601) e amostra 604 (alunos da turma 604).

Obtenção de dados

Para avaliar os efeitos da enturmação no autoconceito e no fracasso ou sucesso escolar, foram aplicados questionários aos alunos. As questões aplicadas e a forma de categorização das respostas para análise são mostradas a seguir.

Questão 1 – Você quis mudar de turma durante o ano?

Para se avaliar a satisfação do aluno quanto à sua enturmação, elaborei a questão acima, considerando que o aluno que quis mudar de turma durante o ano não estava, ou por um momento não esteve, satisfeito com sua turma.

A partir das respostas obtidas para essa questão, pude fazer uma categorização das justificativas para a satisfação (Js) e a insatisfação (Ji) dos alunos quanto à turma:

- Categoria Js.1. *Turma boa/forte*: engloba as justificativas que apresentam concepções positivas sobre o nível da turma, o aluno declara considerar sua turma "boa" ou composta por bons alunos;
- Categoria Js.2. *Gosta da turma/colegas*: inclui as respostas que citam os colegas como fatores principais para a satisfação do aluno quanto à turma, assim como respostas onde esta ideia está implícita;
- Categoria Js.3. *Adequação à turma*: refere-se a concepções de resignação do aluno à sua situação, considerando sua turma apropriada para seu suposto nível de desenvolvimento e sua capacidade de aprendizagem;
- Categoria Ji.1. *Amigos em outra turma*: inclui justificativas em que o aluno cita o fato de ter amigos em outras turmas ou demonstra não gostar dos colegas, o que o faz querer ser transferido (também inclui respostas em que esta ideia está implícita);
- Categoria Ji.2. *Bagunça*: respostas que citam a bagunça presente na turma como grande fator de insatisfação do aluno, ele se sente incomodado com este fato;
- Categoria Ji.3. *Deseja turma mais forte*: respostas onde o aluno parece sentir necessidade de se desenvolver na escola, considerando solução para isso a mudança para uma turma melhor.

Questão 2 - Por que você acha que foi colocado nesta turma?

Esta questão foi aplicada com o intuito de verificar as atribuições dos alunos quanto a sua enturmação.

Por meio da pergunta em questão, categorizei as respostas de acordo com as idéias nelas contidas e classifiquei-as quanto às três dimensões propostas por Weiner (1984): *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade. Primeiramente as respostas foram divididas quanto à primeira dimensão (Ie, atribuições internas para a enturmação; Ee, atribuições externas para a enturmação), pois esta determina a influência na autoestima e no autoconceito (WEINER, 1984). Em seguida, as respostas foram categorizadas quanto às outras duas dimensões.

As categorias de atribuições para a enturmação foram então as seguintes:

- Ie.1. *Capacidade estável*: respostas onde o aluno faz menção à sua competência (ou incompetência) permanente para a realização de tarefas da escola, sendo então atribuições internas, estáveis e não controláveis;
- Ie.2. *Capacidade instável*: respostas onde o aluno se refere à sua capacidade especificamente num dado momento, e que apresentam caráter transitório, sendo essas atribuições então classificadas internas, instáveis e controláveis;
- Ie.3. *Rendimento*: atribuições relacionadas ao mérito pelos resultados escolares, mas que não explicitam as dimensões de estabilidade e controlabilidade, pois o aluno pode estar implicitamente relacionando-os à sua capacidade, esforço, além de outros fatores;
- Ie.4. *Esforço*: o aluno atribui sua enturmação a seu esforço acadêmico, fator interno, instável e controlável;
- Ie.5. *Vontade-própria*: o aluno consideraria o fator determinante de sua enturmação apenas a sua própria vontade, atribuição então classificada interna, instável e controlável;
- Ee.1. *Manutenção da turma*: atribuições em que o aluno tem a concepção de que as turmas são mantidas de ano para ano, e à isso se deve sua inserção na turma, de forma que essas atribuições podem ser consideradas externas, estáveis e controláveis (não pelo próprio aluno, mas pela escola);
- Ee2. *Arbitrariedade da escola*: respostas em que o aluno considera o desejo arbitrário de autoridades da escola (que o aluno nem sabe ao certo quem são) como fator determinante de sua enturmação, atribuições essas consideradas externas, instáveis e não controláveis;
- Ee. *Julgamento errôneo*: respostas onde o aluno apresenta a concepção de que é julgado pela escola, mas não está de acordo com esse julgamento, e podem ser classificadas em externas, instáveis e controláveis (pela escola).

RESULTADOS

As respostas dos alunos para as questões do questionário aplicado são mostradas a seguir.

Questão 1 - Quis mudar de turma durante o ano? - Enturmação e satisfação dos alunos

Os alunos das duas amostras não se demonstraram igualmente satisfeitos com sua enturmação (Fig. 1).

Na Amostra 601, 27 alunos se mostraram satisfeitos com a turma, declarando vontade de permanência na mesma, embora muitos não tenham apresentado justificativa para sua resposta.

Das justificativas apresentadas para esse fato, grande parte mencionava o fato de a turma ser "boa". Esse tipo de resposta, apesar de não ser explícita, parece apontar principalmente para a existência de uma concepção em que a turma 601 é uma turma "forte", e, portanto, traduz nos alunos nela inseridos um grande sentimento de orgulho. O único aluno que se declarou insatisfeito com sua situação se justificou pelo fato de preferir sua turma antiga, provavelmente também por causa de seus amigos.

Já na Amostra 604, apenas 13 alunos se mostraram satisfeitos com a turma, embora alguns não tenham se justificado.

Dos alunos dessa amostra que justificaram sua satisfação, alguns fizeram afirmações do tipo "gosto da turma". Este tipo de resposta, onde não se explicita do que advém esse "gostar", como em casos anteriormente citados, parece se relacionar mais fortemente, à amizade existente entre o aluno e seus colegas, como na resposta "meus amigos estão aqui".

Outros alunos dessa amostra declararam estar numa turma "adequada" (ex: "turma boa para meu nível"). Nesse caso, o aluno parece estar numa situação de conformismo com sua condição supostamente inferior. Ele parece acreditar que essa turma é realmente o seu lugar, o que está de acordo com sua incapacidade de se desenvolver na escola como os alunos das "melhores" turmas.

Surpreendentemente, um aluno da amostra 604 apresentou a resposta "Esta turma tem bons alunos". Essa resposta inusitada pode levar a duas interpretações: ou o aluno não consegue realmente assimilar a real situação de sua turma ou estava sendo irônico. Acredito na segunda opção. O aluno deve saber perfeitamente os critérios de enturmação utilizados na escola, e já chega ao ponto de fazer piada com a situação da turma, e consequentemente com a sua situação.

Dos 14 alunos que manifestaram desejo de mudança da turma 604, apenas 2 não se justificaram.

Um aluno da amostra 604 demonstrou clara insatisfação com os colegas de turma, com a resposta: "nessa sala só tem bobo". Alguns apresentaram justificativas do tipo "prefiro minha turma antiga" ou fizeram a declaração "quero outra turma". Essas respostas, a meu ver, podem estar indicando tanto o desejo de ser inserido numa turma onde estão os amigos como o desejo por uma turma "melhor", como aparece, ao contrário desse caso, bem explícita na

resposta “eu ia melhorar (com outra turma)”. Esses alunos parecem ver na mudança de turma uma chance para que se desenvolvam na escola.

No entanto, o tipo de resposta para a insatisfação com a turma 604 de maior ocorrência foi aquele cita a bagunça da turma. Este resultado foi bastante previsível, na medida em que pude ver de perto a situação dessa turma.

Das categorias de justificativa para a insatisfação quanto à turma, as do tipo Ji. 2. *Bagunça* foram as mais citadas pelos da Amostra 604 (Fig. 2), embora não tenham sido citadas pelos alunos da Amostra 601. Já as justificativas citadas para a satisfação quanto à turma na amostra 601 se enquadram todas no tipo Js.2. *Gosta da turma/colega* (Fig. 3). Na amostra 604, o tipo Js.1. *Turma boa/forte* foi o mais citado. Considero importante, porém, ressaltar que muitos dos alunos da Amostra 601 que se declararam satisfeitos com a turma não apresentaram justificativa. Exemplos de respostas para cada categoria, assim como suas características, são apresentados nas Tabelas 1 e 2, respectivamente.

Figura 1. Satisfação dos alunos das Amostras 601 e 604 quanto às respectivas turmas

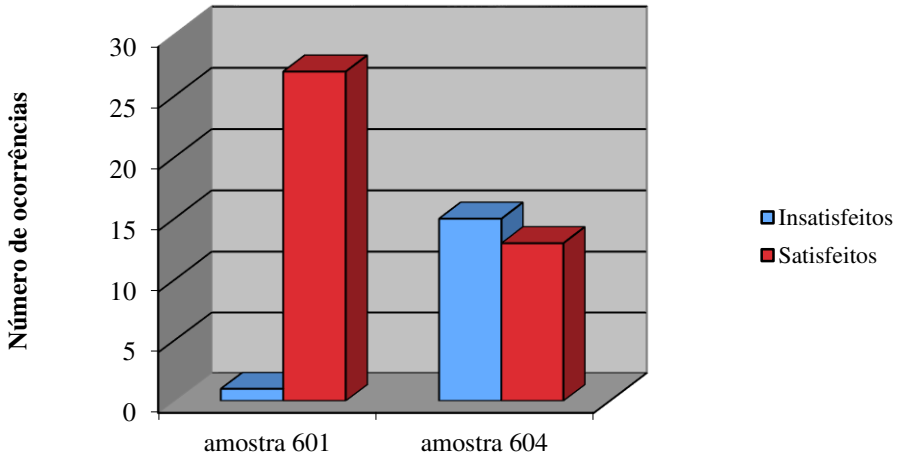


Figura 2. Ocorrências das categorias de justificativas para a insatisfação dos alunos das Amostras 601 e 604 quanto às suas respectivas turmas

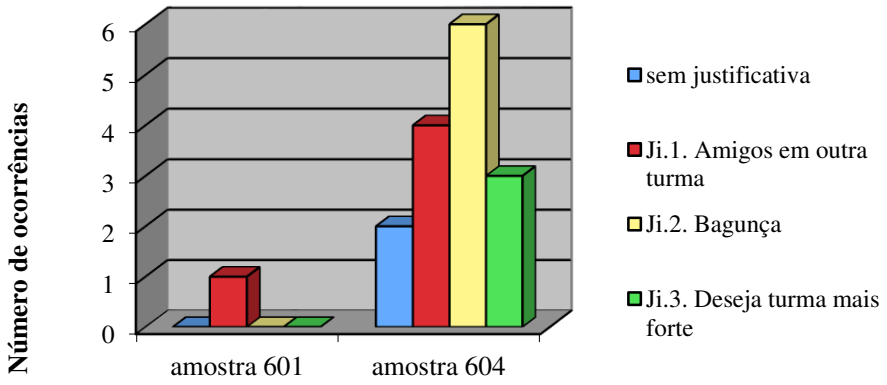


Figura 3. Ocorrência das categorias de justificativas para a satisfação dos alunos das Amostras 601 e 604 quanto às suas respectivas turmas.

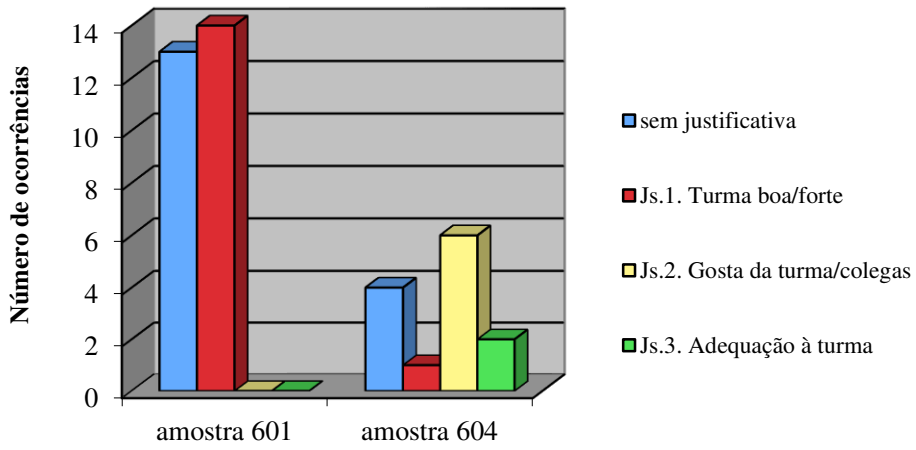


Figura 4. Ocorrências das categorias de justificativas para a insatisfação dos alunos das Amostras 601 e 604 quanto às suas respectivas turmas.

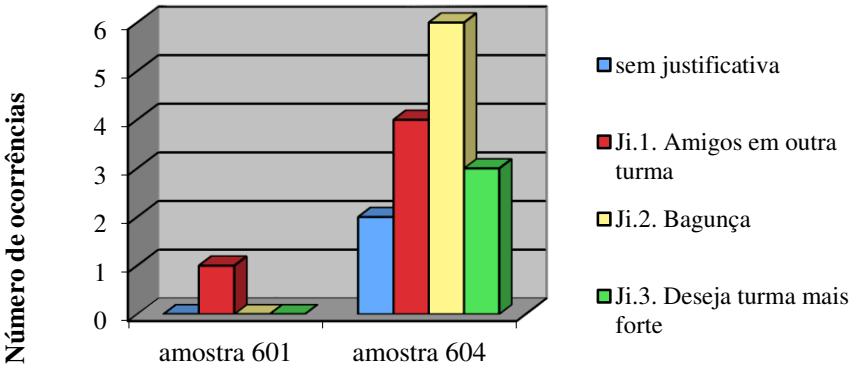


Tabela 1. Caracterização e exemplos das categorias de justificativas para a satisfação dos alunos das Amostras 601 e 604 quanto às respectivas turmas

Js	**Categorias justificativas para a satisfação com a turma**	**Características**	**Exemplos (Amostra 601)**	**Exemplos (Amostra 604)**
Js.1	*Turma boa/forte*	O aluno declara considerar sua turma "boa" ou composta por bons alunos.	"Estou em uma turma boa"; "Porque a turma é muito boa"; "Porque estou numa turma ótima".	"Esta turma tem bons alunos".
Js.2	*Gosta da turma/colegas*	O aluno afirma gostar da turma pelo fato de gostar dos colegas, mas nem sempre de forma explícita.		"Porque eu gosto da turma"; "Meus amigos estão aqui". "Eu acho as pessoas muitos (*sic*) legal"

Js.3	*Adequação à turma*	O aluno considera sua turma apropriada para a sua situação acadêmica		"Porque seu (*sic*) passar para outra turma não vou entender os exercícios"; "Na sala que eu estava (turma anterior) não sabia a matéria direito".

Tabela 2. Caracterização e exemplos das categorias de justificativas para a insatisfação dos alunos das Amostras 601 e 604 quanto às respectivas turmas

Ji	**Categorias de justificativas para a insatisfação com a turma**	**Características**	**Exemplos (Amostra 601)**	**Exemplos (Amostra 604)**
Ji.1	*Amigos em outra turma*	O aluno não gosta dos colegas ou tem mais amigos em outra turma, por ter sido transferido.	"Gostava de estar na minha turma".	"Eu já era acostumado lá (na turma anterior)". "Nessa sala só tem bobo"; "Porque eu queria ir para a (turma) 708".
Ji.2	*Bagunça*	O aluno se sente incomodado com a bagunça da turma.		"Porque muitos meninos nessa turma fazem o favor de afundar a turma, por causa de graçinhas (*sic*)"; "Porque a turma só faz bagunça"; "Esta turma é muito bagunseira (*sic*)".
Ji.3	*Deseja turma mais forte*	O aluno parece sentir necessidade de se desenvolver na escola, considerando solução para isso a mudança para uma turma melhor.		"Eu ia melhorar (com outra turma)"; "A turma não é boa, é fraca e bagunceira" (*sic*).

Enturmação e atribuições causais

Apesar de a enturmação por níveis de rendimento escolar não ser formal, grande parte dos alunos demonstra clara consciência dos critérios utilizados pela escola neste processo.

Na amostra 601, apenas 2 alunos deixaram em branco ou não responderam a pergunta "Por que você acha que foi colocado nesta turma?". A grande maioria dos alunos apresentou respostas do tipo "tiro notas boas", "acompanho a turma" ou "tenho capacidade". Esse último tipo de resposta parece reproduzir de forma ainda mais explícita o suposto julgamento que a escola faz acerca destes alunos.

Já na amostra 604, foi grande o número de alunos que deram respostas do tipo "Não sei", e somadas às respostas em branco atingem número de 12. Dentre aqueles que

responderam, a maioria justificou sua inclusão na turma 604 por estarem "fracos". Outros tipos de resposta também ocorreram, como "os professores quiseram assim", "eu quis", "não me esforço", "me esforço", "tiro boas notas".

As categorias mais bem representadas foram a Ie.1. *Capacidade estável* e Ie.3. *Rendimento*, com 14 e 6 ocorrências, respectivamente, na amostra 601 e Ie.2. *Capacidade instável*, com 9 ocorrências, na amostra 604 (Fig. 5). As atribuições internas foram então predominantes nas duas amostras (Fig. 6). Exemplos de respostas para essas categorias podem ser vistos nas Tabelas 3 e 4.

Figura 5. Categorias de atribuição causal de alunos das Amostras 601 e 604 para a enturmação

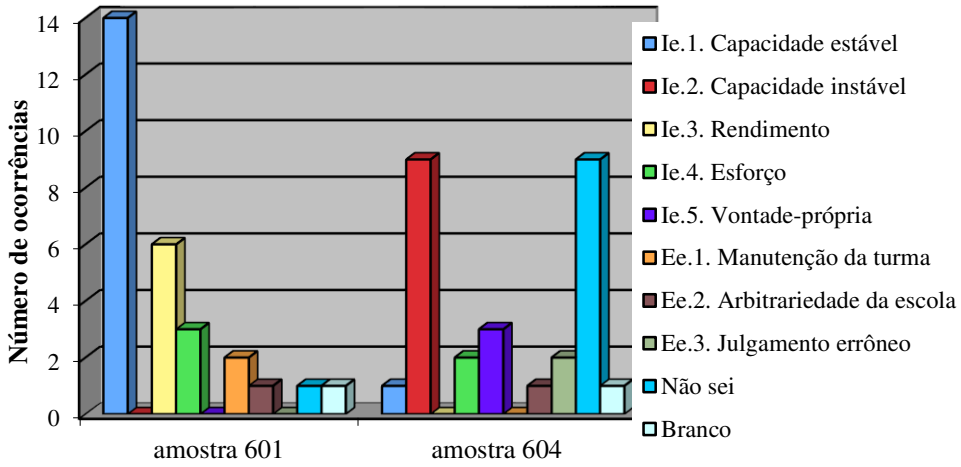


Figura 6. Ocorrência de atribuições internas e externas para a enturmação nas amostras 601 e 604

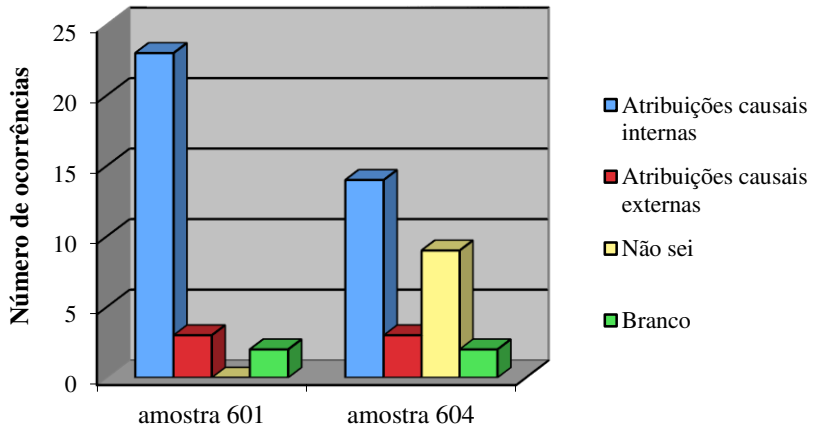


Tabela 3. Tipos de atribuição causal interna para a enturmação nas Amostras 601 e 604

Js	**Categorias justificativas para a satisfação com a turma**	**Características**	**Exemplos (Amostra 601)**	**Exemplos (Amostra 604)**
Js.1	*Turma boa/forte*	O aluno declara considerar sua turma "boa" ou composta por bons alunos.	"Estou em uma turma boa"; "Porque a turma é muito boa"; "Porque estou numa turma ótima".	"Esta turma tem bons alunos".
Js.2	*Gosta da turma/colegas*	O aluno afirma gostar da turma pelo fato de gostar dos colegas, mas nem sempre de forma explícita.		"Porque eu gosto da turma"; "Meus amigos estão aqui". "Eu acho as pessoas muitos (*sic*) legal".
Js.3	*Adequação à turma*	O aluno considera sua turma apropriada para a sua situação acadêmica		"Porque seu (*sic*) passar para outra turma não vou entender os exercícios"; "Na sala que eu estava (turma anterior) não sabia a matéria direito".

Tabela 4. Tipos de atribuição causal externa para a enturmação nas Amostras 601 e 604

Ee	**Tipos de atribuição causal externa para a enturmação**	**Características**	**Exemplos (Amostra 601)**	**Exemplos (Amostra 604)**
Ee.1	*Manutenção da turma*	As turmas seriam mantidas de ano para ano, não dependendo a enturmação, portanto, do aluno.	"Porque pertenci à turma 221 no ano passado". "Porque eu era dessa turma no ano passado".	
Ee.2	*Arbitrariedade da escola*	A enturmação seria decidida arbitrariamente por autoridades às quais o aluno nem sempre sabe ao certo.	"Os professores fizeram uma seleção".	"Porque eles quis". "Porque não gostava da professora de Matemática".
Ee.3	*Julgamento errôneo*	O aluno se vê numa situação em que foi feito um julgamento errôneo sobre sua capacidade de aprendizagem.		"Porque talvez acharam que eu deveria vim (*sic*) para essa turma achando que eu não conseguiria acompanhar outra melhor"

DISCUSSÃO

A educação básica, de acordo com a LDB/96, pode apresentar qualquer forma de enturmação ou ordenação (baseada em períodos semestrais, ciclos, grupos não seriados baseados na competência, idade, etc., ou qualquer outra forma de organização), desde que assim o recomende o "processo de aprendizagem" (LDB/96, Art.23). No entanto, qual seria o "processo de aprendizagem" envolvido no tipo de enturmação presente na escola deste estudo? Que benefícios essa enturmação traria para os alunos?

A ex-diretora da escola afirma que a enturmação da escola é baseada no "aproveitamento" e faixa etária dos alunos, ou seja, os repetentes seriam todos colocados em turmas específicas. Também defende que a repetência tem o papel de fazer o aluno ter uma "base" para prosseguir nas séries posteriores. No entanto, conforme pude constatar neste trabalho, não é exatamente isso o que acontece.

No conselho de classe, observei que critérios como a indisciplina, ou mesmo a antipatia dos professores diante de alguns alunos, podem influenciar na escolha daqueles que seriam retidos e consequentemente na enturmação dos alunos. Os professores se contradizem muitas vezes ao aprovarem uns e reprovarem outros em situações semelhantes (como esforço e rendimento). Questões pessoais dos professores, desta forma, certamente estariam envolvidas nesse processo. E este fato parece atingir o aluno que responde que está na turma 604 porque "eles quis" ou porque "eu não gostava da professora de Matemática".

Apesar de dois alunos da amostra 604 reconhecerem o julgamento que a escola lhes faz e contestarem-no (respostas "Porque eles acharam que eu não conseguiria acompanhar a turma" e "Porque não sou nem melhor nem pior"), a maioria dos alunos reproduz exatamente o rótulo que lhes é imposto. Da mesma forma que a professora de Ciências classifica a turma 601 de "boa" e a turma 604 de "péssima" pelos níveis de aprendizagem de cada turma, grande parte dos alunos justificam sua inserção nas respectivas turmas pela sua capacidade.

Os alunos da amostra 601, por atribuírem seu sucesso na escola principalmente à sua inteligência, apresentam sinais de autoconceito positivo. Ribeiro (1983), em um estudo com alunos de Primeiro Grau numa escola particular de Belo Horizonte, observou que atribuições internas, não controláveis e estáveis, tais como capacidade e inteligência, no caso de sucesso, eliciam sentimentos de felicidade, satisfação, segurança e autoconfiança nos alunos. No entanto, sentimentos de desânimo e preocupação seriam induzidos no caso de fracasso envolvendo este mesmo tipo de atribuição.

No caso da amostra 604, a maioria das atribuições causais que envolvem capacidade traz caráter instável, como na resposta "estou fraco". Como esse tipo de resposta apresenta

essa conotação de transitoriedade, esses sentimentos de desânimo e preocupação talvez sejam minimizados. Essas respostas trazem ainda, a meu ver, certo sentimento de esperança de que é possível melhorar seu rendimento na escola.

Essa noção sobre se a causa de um evento é instável ou estável é a principal determinante da expectativa, de acordo com Weiner (1984). Desta forma, se um aluno atribuir sua inclusão na turma 604 como no caso da resposta "estou fraco" (instável), ele acreditará que, se ele se esforçar mais, poderá ser deslocado para uma turma "melhor". Ao contrário, se a atribuição da causalidade for de ordem estável, como "baixa inteligência", ele verá inutilidade numa maior aplicação de sua parte. Por conseguinte, a motivação para a realização de tarefas – no caso, dedicar-se aos estudos – estaria então sendo afetada. Felizmente, poucas respostas da amostra 604 para a questão da enturmação tiveram caráter estável (somente 1 resposta da categoria Ie.1. *Capacidade estável*), apesar do inchaço na autoconfiança dos alunos da amostra 601.

Outro ponto a ser destacado, no caso da amostra 604, é o grande número de respostas em branco para essa questão. Não acredito que os alunos que se abstiveram de respondê-la estejam alienados diante das concepções da escola. Eles provavelmente ficaram envergonhados acerca de sua situação e preferiram deixar a questão em branco, o que estaria de acordo com Weiner (1984), quando detectou o sentimento de vergonha entre alunos fracassados. Essas respostas em branco, se atreladas a atribuições internas, como incompetência ou falta de esforço, também poderiam indicar a proteção da autoestima por parte desses alunos, na medida em que deixam de expor suas reais concepções. Essa proteção, quando leva os sujeitos a se distanciarem de atribuições internas, é proposta por Rodrigues *et al.* (2000). Da mesma forma, de acordo com esse autor, em situações de sucesso, como no caso dos alunos da amostra 601, os sujeitos tendem a fazer atribuições internas, fenômeno que ele denomina egotismo ou tendenciosidade autoservidora.

A grande presença de atribuições internas e não controláveis, como a deste estudo, não foi observada por Ribeiro (1983), que encontrou predominantemente atribuições internas e controláveis (esforço) entre alunos repetentes que justificaram seu próprio fracasso. Como esse trabalho foi realizado em diferentes condições (escola particular, enturmação não baseada em rendimento) e a escola, conforme a autora, incentive atribuições relacionadas ao esforço, essas diferenças se justificam.

As atribuições externas, por sua vez, podem exercer bastante influência no esforço despendido e também no desempenho dos alunos. Na medida em que se cria a sensação de impotência e de que nada de que se faça adiantaria para mudar a situação, o aluno se vê

bastante desmotivado a realizar uma tarefa. Essa impotência ou desamparo aprendido é citado por Maier *et al.* (1998) e por Beck (2001). Assim, quando um aluno acredita que está numa determinada turma devido a fatores nos quais ele não tem controle, como o desejo arbitrário das autoridades da escola, sua motivação é diminuída, assim como seu desempenho. Essas atribuições estariam então contribuindo para a manutenção da situação dos alunos da turma 604, situação esta que desagrada a muitos desses alunos.

Na amostra 604, a maioria dos alunos manifesta desejo de mudança, principalmente devido à bagunça presente na turma. Essa vontade de mudança, aliada à sensação de impotência, poderia então estar causando, a meu ver, grande angústia e frustração. Seria então o caso do aluno que declarou seu desejo de mudança da turma porque "ia melhorar". É importante também ressaltar as respostas onde o aluno já está conformado com sua situação de incapacidade e não quer mudar de turma porque não acompanharia outra melhor. Ele então não estaria satisfeito realmente, apenas se resignou diante do que não se pode controlar.

Já quando satisfeitos com a turma, os alunos da amostra 604 citam principalmente os colegas como fatores determinantes, ao contrário na amostra 601, onde a satisfação pela turma se dá devido ao fato de esta ser considerada por eles como a melhor. Esse sentimento de orgulho provavelmente se sobressai ao sentimento de amizade pelos colegas, na turma 601.

Além das implicações das atribuições causais no autoconceito, expectativas e empenho dos alunos, outro enfoque da teoria atribucional tem sido o professor. Muitos fatores interferem nas expectativas dos professores e essas expectativas direcionam em parte as atribuições que ocorrerão sobre o desempenho dos discentes. Atribuições inadequadas não só influenciarão as expectativas futuras dos alunos, como também o comportamento desses professores em relação aos alunos, como recompensas, punições e estímulos (BECK, 2001).

CONCLUSÃO

Após análise e discussão dos resultados obtidos neste trabalho, pude chegar às seguintes conclusões:

- Os alunos das duas amostras tendem a fazer atribuições internas ao explicarem seu sucesso, no caso da amostra 601 ou seu fracasso na escola, como no caso da amostra 604.
- Os alunos da amostra 601 se mostram com autoconceito positivo, demonstrando sentimento de orgulho por pertencerem à mesma, e atribuindo seu sucesso na maioria das vezes a fatores internos, não controláveis e estáveis (inteligência, capacidade).

- O autoconceito dos alunos da turma 604 parece ser bem mais negativo que o dos alunos da turma 601. Este fato é confirmado pelas atribuições de seu fracasso à própria capacidade.
- A maioria dos alunos da amostra 604 não está satisfeita com sua turma, e faz atribuições instáveis para sua enturmação. Este é um resultado positivo, na medida em que as expectativas de melhora de situação (influenciadas pela dimensão da estabilidade) destes alunos provavelmente ainda existe.
- Alguns alunos da amostra 604 fazem atribuições externas para a sua enturmação, o que pode causar sensações de impotência e desânimo diante da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das contribuições para o entendimento dos fatores que impulsionam o fracasso escolar que julgo ter proporcionado com este trabalho, tomo como críticas ao mesmo:

- A adoção de métodos de coleta de dados mais flexíveis, como entrevista, talvez trouxesse maior riqueza de detalhes sobre as concepções dos alunos, e principalmente sobre as concepções da professora;
- Apesar de a análise qualitativa dos resultados ter oferecido conclusões bastante relevantes, uma análise quantitativa (estatística) adicional poderia enriquecer trabalhos semelhantes a este. Como as amostras são pequenas, esses testes não puderam ser feitos.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a Helenita Silotto, então professora de Ciências, quem muito gentilmente me recebeu como estagiária. Também sou grata aos alunos e funcionários da Escola Estadual Menino Jesus de Praga, que mesmo sem entender o propósito de meu trabalho, foram sempre muito solícitos. Por fim, agradeço a Luciana Allain, dedicada professora substituta da disciplina Prática de Ensino em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2000.

REFERÊNCIAS

BECK, M. L. G. A Teoria da Atribuição e sua relação com a educação. *Quadrimestral-Maringá*, n.3, 2001. Disponível em: http://www.urutagua.uem.br//03beck.htm. Acesso em: 26 jul. de 2015.

HEIDER, F. *The psychology of interpersonal relations.* New York: John Wiley & Sons, 1958.

RIBEIRO, T. S. *Aplicações do conceito de atribuição de causalidade no estudo de sucesso e fracasso escolar.* Tese de Mestrado, Universidade Gama Filho, 1983.

RODRIGUES, A. ASSMAR, E. M. L., JABLONSKI, B. *Psicologia Social.* 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

WEINER, B., FRIEZE, I. H., KUKLA, A., REED, I., REST, S., & ROSENBAUM, R. M. *Perceiving the causes of success and failure.* Morristown: General Learning Press, 1971.

WEINER, B. A Theory motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, n. 71, 1979.

RESENHA

APONTAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL.

Henrique Duarte[1]

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

István Mészáros é um filósofo húngaro. Completou seus estudos todos em escola pública, em 1951; trabalhava como assistente de Lukács na Universidade de Budapeste e 1954 defendeu seu doutorado. Professor emérito da universidade de Sussex, também lecionou na Universidade de Turim e St. Andrews (Escócia). Destaca-se por ser um importante pensador marxista e da educação.

Das obras que publicou são destaques: *Marx: a teoria da alienação*, *A necessidade do controle social*, *Filosofia, ideologia e ciência social*, *O Poder da ideologia*, *Para além do capital*, *A crise estrutural do capital* e *Estrutura social e formas de consciência*.

O livro se caracteriza por um ideal de educação em seu papel de apresentação. O autor afirma que a educação não é apenas um negócio, mas sim criação. A educação deve ser aplicada para a vida e não para uma qualificação de mercado. Para isso o autor propõe pensar a sociedade a partir do ser humano e ter a educação como primeiro plano na prioridade da opção dos homens. Isso significa a superação de um olhar sobre a realidade desumanizadora que tem no individualismo a expressão máxima de uma humanidade dependente do lucro e do sistema de competição capital.

A educação pensada como um paradigma de sociedade que não deve ficar apenas em seu espaço físico, mas dialogar ativamente num espaço além pedagógico. Tem de sair às ruas para os espaços públicos e se abrir para o mundo. Isto se deve a realidade de vida de Mészáros que, nascido em 1930 em Budapeste e criado por sua mãe que era operária.

Fala do acesso a escola como condição importante para tirar a pessoa da marginalidade, ou esquecimento social assim fazendo valer a reflexão que a escola ajuda a tornar visível a dignidade da pessoa. Afirma que a existência de milhares de pessoas se dá apenas por estatísticas e a escola pode ajudar a mudar esse contexto.

Define a educação como um processo contínuo, se não há tal continuidade não há educação. Também pensa sobre a função dos educadores e alunos como construtores de uma

[1] Pós-Graduando em Sociologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. Bolsista vinculado à FUNDECT/MS. *E-mail*: poetadosjardins@gmail.com.

consciência em que o capital não suprime o tempo de lazer das pessoas. Ao utilizar o exemplo da educação libertadora descreve a pessoa que bebe deste método didático de educação um agente transformador no seu mundo, capaz de agir conforme aquilo que pensa. É para isso que a obra serve, para entender uma educação para além do capital em rede com os movimentos que incentivam o processo de mudança social até em um diálogo radical como o atual modo político e econômico vigente.

Mészáros também foi estudioso de Marx cuja influência marcante se dá em acreditar numa transformação social dada pela luta de classes, em que o conhecimento da luta social seja diferente das correntes que fomentam as desigualdades sociais. Fala que é importante romper com a lógica do capital. E nos autores clássicos como Adam Smith e Robert Owen há a referencia de que o capital é irreformável, incorrigível, tais adjetivos que se tornam sistemas falhos num processo educacional no seu processo de pensamento.

A valorização do livro traz esperança e determinação e tem em seu cerne o questionamento da opinião chamada fatalista que diz que não há uma alternativa frente à realidade da globalização capitalista. Denominando se filosofo marxista ele retoma que educar não é mera transferência de conhecimento, mas sim testemunho de vida. Por isso acredita no pensamento de transformação social que deve transcender as relações sociais.

Como prefácio do livro observamos definições que vão de encontro a análise de uma máquina humana que oferece o conhecimento específico para a reprodução e alimentação do sistema. Assim observa que a natureza da educação tem a finalidade específica ou destino o trabalho. O atual sistema faz com que as pessoas produzam um grande montante de força de trabalho sem observar a necessidade das pessoas que oferecem esta mão de obra.

A ideia de que todos são iguais perante a lei, é uma forma de projetar um sistema ideológico que impregne os valores do sistema na cabeça das pessoas, por isto que o maior sinal do sistema neoliberal “tudo se vende, tudo se compra”, faz com que as pessoas criem uma mentalidade de mercado, sem a ideia de um outro jeito de produção e conhecimento. Contudo o conhecimento adquirido acaba virando moeda de troca.

Alguns dos trabalhos do autor seguiram o pensamento que teve referencia na obra o capital de Marx, assim fazendo deste trabalho uma leitura importante para entender melhor a relação capital e trabalho analisando todas as formas de educação e sociedade. Aqui se encontra a devida importância e relevância dum mundo que tem em suas características sociais e de trabalho a maneira de se fazer educação. Observa que o ensino público serve para combater a alienação e o decifrar dos enigmas do mundo. Hoje há uma enorme quantidade de

informação e acesso a esta informação, mas uma incapacidade de interpretação destas informações e dos fenômenos que acontecem hoje.

Cita num exemplo entre o presidente e o ministro que há duas formas de se entender o atual sistema político e econômico, um que explica, ou seja, repete o discurso da imagem e da mídia que tenta convencer o atual sistema. Outrora, entender é ir além do capital e entender todas as movimentações que acontecem neste sistema de mercadorias. Esta é a atividade que Istévan Mészáros propõe como processo de transcendência positiva.

Aqui significa entender que uma revolução educacional também é proposta, partindo do pressuposto que a origem do ensinar se dá na revelação dos processos opressores que são dimensões de diretrizes e constituintes da noção de Estado. A Escola como instituição social apropriada e não única para a educação, deve ser capaz de tornar o educando ou educanda capaz de realizar uma experiência integral e crítica. O trabalho não deve, portanto, ser o ponto final no processo da valorização da educação, mas sim o pressuposto continuador da relação entre escola e trabalho, absorvendo sua noção do mundo de trabalho na consciência da aprendizagem contínua na vida da classe trabalhadora e principalmente acadêmica.