

PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E GRUPOS DIFERENCIADOS



SUMÁRIO

COMUNICAÇÕES CIENTÍFICAS

Página

- 4 A (DESIN) FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O PROCESSO INCLUSIVO. Andreza Marques de Castro Leão (UFSCar); Andréa Marques Leão Doescher (INPE); Maria da Piedade Resende da Costa – Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (UFSCar).
- 14 A EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: O OLHAR DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE – MS. Joslei Viana de Souza; Maria de Piedade Resende Costa (UFSCar).
- 21 A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA ESCOLA REGULAR: PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Lívia Raposo Bardy (FCT/UNESP/Presidente Prudente); Andréa Marques Leão Doescher (INPE); Profa. Dra. Elisa Tomoe Moryia Schlünzen – Programa de Pós-Graduação em Educação (FCT/UNESP/Presidente Prudente).
- 27 EDUCAÇÃO DE ADULTOS — OS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE, UMA ALTERNATIVA PARA O EXERCÍCIO GLOBAL DE CIDADANIA. Ivone Tambelli Schmidt, Wilson Roberto Lussari (UNOESTE/Presidente Prudente); Benedita Aparecida Camargo (ETEA/CEETEPS/Assis).
- 35 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DAS PRIMEIRAS CONCEPÇÕES AS TENDÊNCIAS ATUAIS. Adriana Hessel Dalagassa Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).
- 44 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS REGIÕES NORTE/NORDESTE. Risomar Alves dos Santos; Roberta Stangherlim; Marli André – orientadora (PUC/SP).
- 50 O PAPEL DO PROFESSOR DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA. Elieuzza Aparecida de Lima – Programa de Pós-Graduação em Educação (FFC/UNESP/Marília). Agência Financeira: CNPq
- 60 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (SARESP) E OS ALUNOS NEGROS. Rosana Túbero (UFSCar).
- 71 PRECONCEITO E VIOLÊNCIA LINGÜÍSTICA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUAS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR. Osvaldo Piedade Pereira (Mestrando em Educação da UNISO, Bolsista da Fundação Ford); Luiz Percival Leme Britto (Doutor em Linguística pelo IEL/Unicamp, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISO).
- 79 PROJETO INSTITUCIONAL PEDAGOGIA CIDADÃ: ROMPENDO FRONTEIRAS E PROMOENDO MUDANÇAS? Edelvira de Castro Quintanilha Mastroianni (FCT/UNESP/Presidente Prudente); Sílvia Adriana Rodrigues (UFMS – Campus Três Lagoas). Agência Financiadora: FUNDUNESP.
- 87 REFERÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA TRAJETÓRIA PRÉ-PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE ACORDO COM TESES E DISSERTAÇÕES. Kiria Karine Lins Martins Ribeiro (FCL/UNESP/Araraquara).
- 98 REUNIÕES DE PAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PARA UMA RELAÇÃO MAIS INTERDEPENDENTE ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA. Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia (Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia – USP); Lino de Macedo (Professor Titular do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia – USP).

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

- 109** A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A QUESTÃO HOMOSSEXUAL NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR. Patrícia Magri Granúzzio (Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP).
- 118** RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO DE UM ALUNO SURDO NA CLASSE COMUM: A FUNÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS. Cristina Cinto Araújo Pedroso (UNESP/Araraquara e Centro Universitário Claretiano – Batatais); Tércia Regina da Silveira Dias (UNESP/Araraquara e Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto).



A (DESIN) FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O PROCESSO INCLUSIVO

LEÃO, Andreza Marques de Castro (UFSCar); DOESCHER, Andréia Marques Leão (INPE); DA COSTA, Maria da Piedade Resende (Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial-UFSCar)

INTRODUÇÃO

A educação de pessoas com deficiência passou por vários momentos históricos, os quais estavam vinculados às mudanças da sociedade, partindo de uma postura segregacionista até chegar à educação inclusiva, processo em vigor atualmente. Considera-se que este processo representa um avanço em relação aos demais movimentos educacionais direcionados a estes educandos, pois nele, conforme relata Glat e Nogueira (2002) há uma mudança do foco, em que o ensino que se adapta às necessidades do aluno.

A educação inclusiva tornou-se uma proposta de intervenção amparada e fomentada pela legislação, pois a inclusão de alunos com deficiência em uma sala de aula comum é garantida pela constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Além deste documento, a lei n.º 9394 de 20/12/1996 (BRASIL, 1996) mencionou que é dever do estado garantir a educação escolar pública, bem como atendimento especializado a estes educandos na rede regular de ensino.

Mendes (2002) salienta que além destes documentos, a resolução 95, de 21/11/2000, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, relata sobre a necessidade de atendimento a alunos com deficiência nas escolas da rede estadual de ensino. Esta resolução, segundo a citada autora, estabelece que a educação para estes alunos deve ser realizada preferencialmente na rede regular de ensino, em classes comuns.

No entanto, Glat e Nogueira (2002) afirmam que não basta que uma proposta se torne lei para que ela seja imediatamente aplicada, pois inúmeras barreiras impedem que a inclusão se torne realidade na prática cotidiana em classes de aula do ensino regular.

Assim, conforme relata Bueno (1999)

[...] tornar realidade a educação inclusiva não se efetuará, simplesmente por decreto, sem que avalie as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com NEEs nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa, por ser necessário que tanto os sistemas de educação especial como os do ensino regular possam ir se adequando à nova ordem, construindo práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam o incremento de qualidade de ensino que envolve não só os alunos com NEEs, mas todo o alunado do ensino regular. (BUENO, 1999, p.12).

Um dos principais desafios a fim de que se tenha uma plena implementação da educação inclusiva, refere-se à questão da formação de professores. Atualmente considera-se que este tema tem uma relevância pautada na busca de uma melhor compreensão de construção do desenvolvimento profissional do docente, tendo em vista obter melhorias na qualidade do ensino oferecido a eles, para que possam atuar num contexto no qual prevalece uma população variada, caracterizada pela sua desigualdade social e educativa (PARIZZI, 2000).

Mas, ao falar sobre o professor é necessário inicialmente compreender o seu papel no contexto educacional. No processo das abordagens educacionais este profissional aparece como a figura principal, pois é quem conduz a situação do ensino na sala de aula. Portanto, ele deve apoiar e estimular os alunos a envolverem-se ativamente em sua própria aprendizagem. Morejón (2001) refere que o professor tem a função de organizar uma prática didático-pedagógica que estimule a aprendizagem conceitual-significativa, na qual o aluno estabelece uma relação de prazer com o conhecimento levando-o a aprender.

Artrolli (1999) menciona que independente de sua área de conhecimento, práxis pedagógica, escola onde trabalha, o professor é o principal mediador entre o conhecimento construído e sistematizado, seja ele professor de alunos com deficiência ou dos tidos como 'normais', apresentando-se nessa relação como fonte de conteúdo acadêmico específico, além de crenças, valores, conceitos, preconceitos e metas educacionais que anseia alcançar.

Na perspectiva da educação inclusiva a formação do professor, com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica mais imediata no cotidiano da sala de aula, torna-se condição mister para que tal processo ocorra, sendo que este tem provocado profundas reflexões nos educadores e órgãos do governo. Mudanças com certeza são necessárias, sendo que a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, afigura-se como a mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de educação inclusiva para todo o país. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos verdadeiramente (BRASIL, 1999). Desta forma, isto requer ações em todas as instâncias particularmente destinadas à capacitação de recursos humanos, assegurando que os currículos dos cursos de formação e capacitação de professores estejam voltados para prepará-los para atender alunos com deficiência em escolas regulares (GLAT e NOGUEIRA, 2002).

Glat (1998) afirma que os educadores freqüentemente apontam que, de um modo em geral, os cursos de formação de professores trabalham a teoria, mas não conciliam estes conhecimentos com a prática. Isto ocorre porque, na sua grande maioria, os currículos estão distanciados da prática pedagógica e não contemplam a preparação do professor de forma a capacitá-lo para trabalhar com a diversidade encontrada em sala de aula. A mencionada autora relata a necessidade da criação de condições que proporcionem a este profissional uma habilitação sólida e integral, capaz de trazer mudanças para a sua prática pedagógica, permitindo-o trabalhar numa sala de aula heterogênea, onde cada aluno é um ser individual e único.

Verifica-se no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1998) e na Lei de Diretrizes e Bases de Educação (BRASIL, 1996) que há uma preocupação em incluir nos currículos de

formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas que possibilitem o preparo destes profissionais para atenderem aos alunos com deficiência. A portaria n.º 1793/94 do MEC recomenda a inclusão da disciplina 'Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais', prioritariamente, nos cursos de pedagogia e psicologia, bem como em todas as licenciaturas (BRASIL, 1994a). Recomenda-se ainda a inclusão de conteúdos relativos à disciplina supracitada nos cursos de educação física, enfermagem, farmácia, fisioterapia, medicina, entre outros. Contudo como não foi implementada em forma de lei, mas como portaria, aspectos gerais do documento ainda não foram plenamente transpostos para a prática escolar.

À medida que o governo federal define resoluções para a estruturação dos cursos de licenciatura, também vão ficando mais claras as possibilidades para a formação em nível superior de professores capacitados para atuarem no ensino regular com alunos com deficiência, no contexto de uma escola inclusiva (DENARI, 2003). A inserção de disciplinas relativas à educação inclusiva na formação do professor do ensino regular proporcionará a ele possibilidades de identificar e atender a diversidade em sala de aula, capacitando-o a exercer sua autonomia na tomada de decisão e provisão de recursos o menos restritivo possível, constituindo assim uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano (BUFFA, 2002). No entanto, é preciso definir qual o teor dessas disciplinas, seus objetivos, ementas e conteúdos, caso contrário não há como garantir seu desenvolvimento em sala de aula (PRIETO, 2003).

Artrolli (1999) relata que garantir a formação adequada aos futuros professores, com discussão sólida sobre as concepções médica e educacional das diferentes deficiências (física, mental, visual, auditiva), mostrando o modelo clínico, com ênfase ao modelo social e o concomitante reflexo na práxis pedagógica, preparará terreno para que o aluno com deficiência seja recebido na classe comum.

Neste intuito o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) estabelece a necessidade de: assegurar a inclusão nos currículos de formação de professores nos níveis médio e superior, de conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos com deficiência para incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo em cinco anos pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da federação. Além disso, está prevista a formação em educação especial para professores já atuantes, inclusive, considerando-se alternativas de formação à distância.

Em relação à formação de docentes, segundo Januzzi (1995 apud ARTROLLI, 1999) é necessário uma revisão, pois esta formação é realizada de maneira bifurcada, ou seja, há formação de professores para atuarem no ensino comum e professores especializados em educação especial. No entanto, segundo a supracitada autora, a escola inclusiva requer uma formação comum a todos os docentes, sendo que Carvalho (1997) complementa e salienta que é muito mais importante a capacitação de todos os professores do que a preparação de especialistas, e considera que os professores devem se preocupar com a mudança de atitude frente à diferença.

Constata-se, porém, que os professores do ensino regular ainda não estão preparados

para lidar com os alunos “diferentes” ou “não-normais”. Acredita-se que isso seja em decorrência de uma formação pedagógica inadequada, sendo que o despreparo do professor por vezes é conseqüência da qualidade dos cursos de formação que não contemplam disciplinas ou conteúdos programáticos referentes às deficiências (física, mental, visual, auditiva) e nem a prática do professor para atuar com estes alunos. Segundo Parizzi (2000) a existência de uma falta de clareza das políticas públicas sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, associada à falta de preparo dos professores, bem como a diversidade de modelo de formação destes, entre outros, são um dos empecilhos à inclusão destes alunos.

Segundo Prieto (2003) os cursos de formação de professores poderão criar condições adequadas para que estes respondam às necessidades de seus alunos incluindo aquelas evidenciadas pelos educandos com deficiência. A autora considera ainda que os cursos de formação inicial e continuada devem qualificá-los para analisar diversas situações que envolvam processos de ensino e de aprendizagem visando garantir o direito de todos à educação de qualidade.

De acordo com Bueno (1999)

A eterna indefinição sobre sua formação, aliada a fatores macrossociais e política educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional. O que se deve ter em mente é que, para a inclusão de crianças deficientes no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças deficientes evidentes. (BUENO,1999, p. 157).

Considerando que a inclusão emerge-se como uma realidade, torna-se cada vez mais fundamental desenvolver procedimentos que possibilitem a análise sucinta da prática dos professores que estão atuando neste processo. Neste intuito o presente estudo teve por objetivo analisar a formação do professor para atender aluno com deficiência e verificar o seu preparo para trabalhar numa sala inclusiva.

METODOLOGIA UTILIZADA

Participaram desta pesquisa 16 professoras do ensino fundamental, das redes de ensino público (estadual e municipal) e particular, que atuavam nas salas comuns com alunos com deficiência, as quais receberam uma nomeação de P1 à P16. Em relação à idade, observou-se que a faixa etária das professoras era de 24 à 53 anos. No que se refere à formação acadêmica das participantes, constatou-se que 100% tinham concluído um curso superior. Quanto ao tempo que lecionavam, observou-se que a maioria atuava há mais de 15 anos na educação. Em relação à série, havia professoras atuando em todas as séries do ensino fundamental. Já em relação à disciplina que lecionavam, a maioria das professoras relataram lecionar todas as disciplinas (interdisciplinar).

A pesquisa foi realizada na cidade de São José dos Campos, no estado de São Paulo, em cinco escolas públicas (quatro estaduais e uma municipal) e duas particulares, durante o ano de 2003. A escolha da amostra teve como preocupação professores que atuavam em diferentes regiões do município, tanto em escolas de periferias quanto da região central.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com sete (7) questões fechadas e uma (1) aberta, sendo estas relativas a formação do professor para atuar com alunos com deficiência, e em particular surdos. Em relação aos dados obtidos no instrumento, esses foram organizados para posterior realização da análise qualitativa e quantitativa dos dados percentuais.

No que se refere à coleta de dados, primeiramente foram realizadas visitas às escolas a fim de apresentar a carta de informação sobre os objetivos do presente estudo, e termo de consentimento aos diretores responsáveis, a fim de que a realização do estudo fosse possível. Após a concordância dos diretores, foram agendados os dias e horários para o contato com os professores, de forma a não interferirem em suas atividades acadêmicas. Neste primeiro contato foram apresentados a carta de informação e o termo de consentimento aos professores, para que eles tivessem conhecimento do que seria abordado no estudo. Os questionários eram entregues aos professores, e após uma semana era solicitada a devolução deles à pesquisadora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A constituição de 1988 (BRASIL, 1988) legislou sobre o atendimento de alunos com deficiência em salas comuns. Considerando a relevância do papel do professor no processo educacional, é de fundamental importância que, primeiramente, eles sejam preparados para esta realidade, a fim de que ocorra a concretização de uma educação escolar que inclua a todos e que, ao mesmo tempo, seja de qualidade. Para tanto, de acordo com Glat e Nogueira (2002), é preciso assegurar que os currículos de formação e capacitação docente estejam voltados a este propósito.

Contrastando a esses ideais, no presente estudo foi observado que mais da metade dos professores (52,25% destes) não foram sequer orientados quanto à diversidade de alunos que poderiam ter em sala de aula. Evidencia-se, deste modo, que apesar das discussões a respeito da inclusão, muitos professores não estão a par deste assunto, não tendo as devidas orientações em sua formação quanto a isso.

Em relação ao preparo dos professores para atuar com alunos com deficiência, entre estes surdos, pode-se verificar que a maioria (56,25%) destes profissionais não se sentem capacitados para atendê-los. Conforme os relatos dos professores, observa-se que eles não apresentavam conhecimento suficiente sobre as diferentes deficiências, entre estas a surdez, o que indica a limitação da capacitação deste profissional para lidar com estes alunos. Constatou-se ainda que o conhecimento da surdez atribuída pelos professores é de senso comum, o que demonstra o despreparo para a realidade da deficiência com a qual eles terão de lidar.

Além disso, eles relataram não se sentirem capacitados para incluir alunos surdos, conforme mostra alguns relatos.

“Não tenho formação acadêmica específica para trabalhar com D.A.” (P1).

“Professor deveria ser capacitado para enfrentar este tipo de distúrbio” (P8).

“Minha formação é insuficiente, preciso ser preparada” (P15).

Por meio do relato do professor (P8) e (P15) pode-se observar que os próprios professores acham que deveriam ser capacitados a fim de atuarem com os alunos surdos.

A limitação da capacitação docente para lidar com alunos com deficiência é devido, em grande parte, à qualidade dos cursos de formação que, como refere Bueno (1999), não contemplam disciplinas e ou conteúdos relativos a esse público, tanto em nível médio como em nível superior. Assim, a fim de que a formação capacite o professor a lidar com alunos com deficiência, faz-se necessário não apenas a inclusão de disciplinas, mas que se ofereçam oportunidades aos professores de vivenciarem sua prática docente junto aos alunos com diferentes deficiências, entre elas a surdez.

Outro aspecto que representa empecilho para a inclusão de alunos com deficiência refere-se ao receio e a preocupação dos professores em lidar com eles. Apesar disso, estes profissionais se posicionaram a favor da inclusão e se esforçam para auxiliar seus alunos.

“Muita preocupação em lidar com estes alunos”.(P2)

“Com certa insegurança. Acho muito importante e acredito na inclusão”.(P13)

“Conforme meu esforço posso ajudá-los a ser incluídos em sala de aula”.(P10)

Considerando o papel preponderante do professor no processo de ensino e aprendizagem, é importante direcionar o foco de atenção para formação docente, na sua estrutura para atender alunos “normais” e com deficiência, que priorize um aprendizado de qualidade aos seus educandos. Neste contexto, os cursos de formação voltados a capacitar o professor para trabalhar com a diversidade de alunado que poderá encontrar em sala de aula, entre estes surdos, promoverão o esclarecimento sobre as diferentes deficiências, facilitando, deste modo a convivência do professor com estes alunos. Neste sentido, o professor P11 afirmou:

“Gostaria de participar de mais cursos relacionados ao assunto”. (P11)

Contudo, no presente estudo observou-se que 87,50% dos professores não fizeram qualquer tipo de curso voltado à população de alunos com surdez, sendo que apenas 12,50% fizeram, e estes, de acordo com os relatos das participantes, tiveram curta duração (menos de quarenta horas) e abordaram superficialmente os diferentes assuntos relacionados a surdez (caracterização da perda auditiva, abordagens comunicativas, entre outros).

Considerando-se a formação inicial e continuada dos professores como uma das tarefas mais significativas para dar consistência ao discurso da qualidade do ensino, é importante que seja destacado que a resolução de problemas educacionais depende em muito da elaboração de novos conhecimentos (PRIETO, 2003). Esta autora considera ainda que os cursos de formação de professores poderão criar condições adequadas para que estes respondam às necessidades de seus alunos, incluindo aqueles com deficiência, ao qualificá-los para analisar as diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e assim propor alternativas adequadas a este processo visando garantir o direito de todos à educação de qualidade.

Os conteúdos programáticos que abordem as deficiências (física, mental, visual, auditiva), ainda são escassos na formação do professor, embora seja recomendado pelo MEC através da portaria nº 1793/94 (BRASIL, 1994b), e isso tem ocasionado o ingresso de um professor sem preparo adequado para atuar com estes alunos.

Deste modo, evidencia-se a necessidade de cursos de formação continuada voltados aos professores que já estão atuando, visando prepará-los para trabalhar com alunos com deficiência, entre estes, surdos, pois conforme mencionam Glat e Nogueira (2002) é preciso que estes profissionais sejam preparados por meio de cursos de capacitação. No entanto, o presente estudo constatou que os professores não têm sido preparados para lidarem com esta realidade, de forma a sentirem-se seguros para atuar com alunos com deficiência, através de cursos de capacitação que têm sido ofertados. Tal fato pode ser indicativo da ineficácia de cursos de pouca duração, que devido ao aspecto de tempo, abrangem superficialmente os conteúdos programáticos e, assim, comprometem a qualidade da capacitação direcionada aos professores para a prática pedagógica junto aos alunos com deficiência, e em particular surdos.

Perrenoud (1993) afirma que a formação inicial dos docentes tende a estender-se à formação continuada. Desta forma, tão igualmente importante e necessário o oferecimento de cursos de capacitação (educação continuada) aos professores para que eles atuem numa sala de aula inclusiva, é a garantia que eles sejam de qualidade, pois caso contrário os problemas encontrados e apontados neste trabalho continuarão existindo.

Em relação ao sentimento que os professores têm quanto à sua formação e preparo para exercerem suas funções no cenário educacional inclusivo, a grande maioria deles relata que se sentem despreparados e receosos para atuar em tal contexto.

“Não sou formada para exercer tal função”. (P9)

“Não tenho formação acadêmica”. (P14)

“Formação ineficiente.”(P6)

“Minha formação é insuficiente para exercer minha função com estes alunos.” (P5)

Contudo, se posicionaram favoravelmente em relação à formação continuada, referindo ser este um meio necessário para prepará-los para uma atuação docente adequada ao cenário educacional inclusivo vigente.

“Quero ter a oportunidade de participar de cursos de formação continuada abrangendo diferentes deficiências”. (P9)

“Creio que os cursos de formação continuada poderiam ajudar os professores que já estão atuando na rede regular de ensino”. (P6)

Na perspectiva da educação inclusiva a concepção de formação de professores para atuar com alunos com deficiência muda completamente. Nela há a necessidade de repensar e reformular os programas de formação inicial e continuada dos docentes, de modo a proporcioná-los um preparo adequado para a diversidade do alunado que poderá ter em sala de aula. Além disso, esta formação deve ser algo dinâmico, realizada através de uma constante interação e reciprocidade entre a formação inicial e continuada, se estendendo à prática pedagógica.

CONCLUSÃO

A inclusão educacional de alunos com deficiência é garantida por lei (BRASIL, 1988), sendo que é dever do Estado garantir a educação escolar pública, bem como atendimento especializado a esta população, preferencialmente na rede regular de ensino. Acrescenta-se que a lei n.º 9394 (BRASIL, 1996) assegura que os docentes do ensino regular serão capacitados para a inclusão destes alunos nas classes comuns. Apesar deste documento ter completado nove anos, verifica-se, contudo, que os professores ainda continuam despreparados.

Há pouca ênfase sobre a relevância da capacitação dos docentes para o processo inclusivo. Entretanto, é mister que estes profissionais sejam adequadamente preparados, visto que no contato direto com o aluno com deficiência é imprescindível docentes capazes de: lidar com as diferenças, respeitar os ritmos individuais de aprendizado de seus educandos, potencializar o afloramento das habilidades destes.

Deste modo considera-se que incluir alunos com deficiência em classe comum sem recursos humanos capacitados para trabalhar neste contexto pode implicar meramente em um processo que não se concretizou. Devido a isso, é importante assegurar uma formação que dê subsídios técnicos, pedagógicos e científicos aos professores de classe comum para que possam atuar com alunos com ou sem deficiência, de modo a promover um aprendizado significativo e de qualidade de cada um dos educandos.

Nesta perspectiva, para que a educação inclusiva se efetive de forma a privilegiar uma educação de qualidade para todos, é importante que o professor da classe comum tenha uma formação que respeite as características e diferenças de cada aluno, com suas perspectivas ampliadas desfocando das peculiares, passando a percebê-los como um todo. Ainda, este preparo deve ser realizado através de uma constante interação e reciprocidade entre a formação inicial e a continuada (em serviço). Sendo que esta última deveria ser permanente e em serviço, pois considerando que a grande maioria dos professores tem mais de uma jornada de trabalho, ou seja, gozam de pouco tempo para investimento pessoal, a capacitação do professor no seu local de trabalho e no horário em que está atuando diretamente com os alunos resolve tal empecilho, bem como facilita e contribui para que ele seja preparado.

Assim, há a necessidade das instâncias superiores da educação se posicionarem favoráveis à formação inicial e continuada dos professores (em serviço) para o contexto da educação inclusiva, e viabilizarem programas para implementação da Política Nacional de Educação Especial, pois pensar a inclusão educacional dos alunos com deficiência, com professores despreparados para tal, é estar indiferente a educação destes.

REFERÊNCIAS

ARTROLLI, A.L. A integração do aluno deficiente na classe comum: a visão do professor. Dissertação (Mestrado em Educação). 1999. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências. Unesp, Marília.

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

BRASIL. Ministério da Justiça. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994 a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º 1793, de 27 de dezembro de 1994, proposta de inclusão de itens ou disciplinas acerca dos portadores de necessidades especiais nos currículos dos cursos de 2.º e 3.º graus. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil). Brasília: Secretaria da Educação Especial. n.º 246, p. 1-33, 28 dez. 1994b.

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação -PNE. Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: INEP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação- PNE. Brasília: INEP, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação. Resolução N.º 2, de 11 de setembro de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2001b.

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, n.3, p. 12, 1999.

BUFFA, M.J.M.B. A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular: uma visão do professor de classe comum. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências). Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo. Bauru.

CARVALHO, R.E. A política de integração do deficiente no Brasil. SEE- Projeto de Educação Continuada, proposta de educação especial- 2.º módulo, São Paulo. 1997.

DENARI, F.E. Formação de professores e política nacional de inclusão: das teorias e projetos 'as imagens e praticas. Texto gerador: GT Educação especial- VII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. 2003.

GLAT, R. A integração de portadores de deficiência: uma reflexão. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Sette letras. (Questões atuais em educação especial, v. 1). 1998.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Integração. Ano 14, n. 24, p. 22-28. 2002.

MAZOTTA, M.J.S. Educação especial no Brasil. História e Política Públicas. São Paulo: Cortez. 1996.

MENDES, E.G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. Integração. Ano 14, n. 24, p.12-17, 2002.

MOREJÓN, K. A inclusão escolar em Santa Maria/R.S. na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e dos seus professores. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PARIZZI, R.A. A prática pedagógica do professor de educação especial: aprendendo a ensinar com a diversidade. 2000. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PERRENOUND, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote. 1993.

PRIETO, R.G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: Silva, S.; Vizim, M. (Org). Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado das letras, 2003.



A EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: O OLHAR DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE-MS

SOUZA, Joslei Viana de ; COSTA, Maria de Piedade Resende
(Universidade Federal de São Carlos)

A pesquisa proposta pretendeu contribuir para a construção de uma Educação Física Escolar que seja capaz de atender as diferenças, superando a classificação, a seleção e a exclusão. Apesar de estudos realizados nessa área, ainda há muito a ser investigado e analisado para que, de fato, aconteça o que já está apregoado e garantido na legislação brasileira, pois ainda existem crianças afastadas da prática da Educação Física Escolar ou que são exigidas aquém de seu potencial.

Nas escolas, ainda há resquícios dos atestados médicos e das dispensas que, historicamente, têm negado o direito de cada criança participar das aulas de Educação Física respeitando suas possibilidades, características, limites e necessidades. FERREIRA & GUIMARÃES (2003) corroboram “A escola pública, assumida atualmente como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo, no Brasil, inexoravelmente um espaço de exclusão, não só das pessoas com deficiência, mas de todos aqueles que não se enquadram no padrão imaginário do aluno ‘normal’”.

Outro aspecto fundamental é a ausência de políticas de formação inicial e continuada de professores para que possuam conhecimento e critérios de avaliação e planejamento, dosando, para cada grupo, o que é adequado e possível de ser executado.

Entendemos que uma Educação Física inclusiva abrange pessoas com deficiências e também pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática de atividades físicas tais como: distúrbios emocionais, desordens de desenvolvimento, doenças crônicas, distúrbios de aprendizagem ou deficiências múltiplas.

No entanto, nosso enfoque investigativo foi direcionado para as aulas como um todo, bem como para o grupo de alunos em geral. A inclusão da qual falamos, não se restringe à observação e ao estudo de pessoas com deficiência, mas ao contexto no qual estão inseridos, considerando que cada pessoa possui limites e possibilidades e que cabe ao processo educativo oportunizar e desafiar a cada um para que desenvolvam ao máximo suas potencialidades.

A inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidades de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade a todas as crianças. Mendes (2002) pág. 64

Quando refletimos a respeito da inclusão percebemos que existe uma complexidade permeando todo esse processo, os preconceitos, os estigmas, a não aceitação das diferenças. As barreiras do preconceito se manifestam em atitudes, em ações e omissões que se apresentam conforme a época, a cultura e interesses políticos, econômicos, sociais.

Em uma sociedade que valoriza as aparências, a competição, os vencedores, que se constrói sobre padrões excludentes, ser diferente, possuir qualquer tipo de limitação, gera o estigma, isto é, a aversão de quem se considera “normal” para com aqueles que necessitam de maior tempo para realizar uma tarefa ou compreender um processo, um conteúdo. Essa concepção se contrapõe diretamente às discussões levantadas pela antropologia, pela sociologia e pela filosofia que afirmam, de maneira contundente, que somos diferentes, singulares e que, a homogeneidade é irreal e impossível de ser atingida. Esses campos do conhecimento apontam e desafiam as instituições sociais a valorizarem o plural, o diversificado, como um dos únicos caminhos para suplantar a discriminação, a intolerância, a violência.

Essas diferenças também estão presentes na escola, como Mantoan (2001, p.51) observa:

Não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, nem os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros e transmitir, implícita ou explicitamente, que as diferenças devem ser ocultadas, tratadas à parte. Esta maneira de agir remete, entre outras formas de discriminação, à necessidade de separar alunos com dificuldades em escolas e classes especiais, à busca da “pseudo-homogeneidade” nas salas de aula para o ensino bem sucedido, remete, enfim, à dificuldade que temos de conviver com pessoas que se desviam um pouco mais da média das diferenças, conduzindo-as ao isolamento, à exclusão, dentro e fora das escolas.²

A busca social pela inclusão tem mobilizado, nas últimas décadas, grupos de estudiosos e de militantes sobre as questões da alteridade, contribuindo para a³ superação do preconceito e da exclusão. Atualmente, são visíveis alguns avanços significativos na forma social de pensar e agir, torna-se cada vez mais difícil alguém emitir uma opinião preconceituosa publicamente e, se o fizer, existem leis que punem e, de certa forma, inibem, essa ação. Além da legislação, resultam, desses movimentos sociais, manifestos e declarações que buscam assegurar o direito de cada um serem quem é, sendo respeitado e atendido, de acordo com suas peculiaridades.

Constitui verdade inquestionável o fato de que, a todo o momento, as diferenças entre os homens fazem-se presentes, mostrando e demonstrando que existem grupos humanos dotados de especificidades naturalmente irredutíveis. As pessoas são diferentes de fato, em relação à cor da pele e dos olhos, quanto ao gênero e à sua orientação sexual, com referência às origens familiar e regional, nos hábitos e gostos, no tocante ao estilo. Em resumo, os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São, então, diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente. Ferreira & Guimarães pág. 37

As pessoas com deficiência, nesse processo de inclusão, exigem ações mais eficazes e complexas que vão além da boa vontade ou da busca individual. Além de pessoas habilitadas, há necessidade de adequação dos espaços, dos meios de transporte, do atendimento de saúde, das políticas de assistência social, entre outros.

Nessa concepção, cada pessoa com deficiência é única e por isso, atuar nessa área, por tratar-se de conhecimentos e estudos muito recentes, exige atualização constante e contextualizada. Cada aluno traz consigo sua história familiar e pessoal, sua cultura, suas experiências, seus bloqueios e seus aprendizados. Portanto, não há uma única atuação para uma determinada etiologia, porque, permeando as características comuns, há aspectos individuais que precisam ser considerados e que podem ser detectados através de diagnósticos periódicos.

Fundamentaremos nossa pesquisa nos conceitos de inclusão construídos e difundidos por Rodrigues (2001), Carmo (2001), Mendes (2002), Duarte (2003) que partem do pressuposto de que a inclusão não acontece por acaso, mas que é um processo intencional e planejado, fundamentado em conhecimentos teórico-práticos que, embora apresentem uma etiologia, não dispensam a complexidade cultural, étnica, de gênero, de classe social que tornam cada situação singular e passível de análise e estudo.

Embora esta pesquisa focalize a escola e os professores de Educação Física, partilhamos das idéias defendidas pelos autores citados de que a inclusão é também uma questão política e social, dependendo, sua efetivação, de um planejamento de políticas públicas comprometidas e desenvolvidas através de ações eficazes, desencadeadas nas várias instâncias do poder público e privado. Essas ações devem percorrer tanto os órgãos centrais como as instituições prestadoras de serviços e mais próximas das comunidades.

As escolas públicas, no processo de inclusão, são fundamentais, pois, embora ainda em menor número do que o necessário e com uma qualidade questionável, são as instituições mais acessíveis e abertas às crianças brasileiras. No entanto, no Brasil, como acontece com outras questões sociais, a inclusão foi implantada nas escolas de forma impositiva e arbitrária sem que se assegurassem as mínimas condições concretas para que ocorresse de maneira séria e eficaz. Sendo assim, percebemos uma dificuldade muito grande das escolas e dos professores darem conta da inclusão, pois não foram preparados para esse processo e, nesse caso, como em outros, somente boa vontade não basta. É preciso conhecimento, experiência, recursos financeiros, eliminação das barreiras universais e atitudinais.

Para isso, segundo os autores citados, a escola e os professores precisam aprender a acolher, de forma intencional, sensível e desprovida de estigmas, todas as crianças, sejam brancas, ruivas, negras, índias, magras, gordas, surdas, cegas, paraplégicas, altas, baixas, alegres, tristes. Pois, cada um tem o direito de ser quem é.

O objetivo deste estudo foi saber como os professores de educação física escolar da Rede Municipal de Campo Grande/MS vêm a inclusão de pessoas com deficiência em suas aulas.

Portanto, num primeiro momento entramos em contato com a Secretaria Municipal

de Educação (SEMED) de Campo Grande/MS, especificamente com⁴Setor de Educação Física, apresentando nossa proposta. A proposta foi aprovada pela secretaria e fomos autorizados a realizar a pesquisa.

A coordenadora do departamento de educação física nos entregou uma lista de todas as escolas deste município. Neste papel constavam 82 escolas, sendo que 5 são escolas rurais (que foram excluídas deste estudo). Das 77 escolas restantes, 11 escolas não tinham nenhum aluno com deficiência, portanto não participaram deste estudo e 2 professores não quiseram responder. Participaram desta pesquisa 65 professores.

Após a seleção das escolas, nos dirigimos uma a uma, nos apresentado à direção e posteriormente fomos encaminhados aos professores de educação física.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário com 15 questões abertas, divididas em 4 blocos por assunto, visando organizar os temas abordados na entrevista. Os dados, num primeiro momento foram tabulados questão por questão em cada bloco. Optou-se por elaborar temas de análise para formar cada bloco, surgindo as seguintes categorias:

- . Questões de 1 a 5: sobre formação inicial;
- . Questões de 6 a 8: sobre os alunos com deficiência (quantos tinham em cada sala; o diagnóstico);
- . Questões de 9 a 12: sobre inclusão;
- . Questões de 13 a 15 sobre as aulas de educação física.

Os temas de análise surgiram a priori, no entanto as categorias surgiram depois, a partir da leitura das respostas. O procedimento utilizado para assinalar as unidades de registro que possibilitou o surgimento das categorias de análise foi: 1. cada tema de análise teve uma cor; 2. as transcrições foram impressas.

As entrevistas foram individuais, realizadas nas próprias escolas em que os professores trabalhavam. Foram realizadas durante o ano de 2003, de março a junho e de agosto a novembro.

Neste estudo estaremos nos remetendo somente a questão 9 sobre, que é: Como você vê a inclusão na escola de pessoas com deficiência? Denominou-se os participantes pela notação "P" (professor) seguida de uma numeração específica de acordo com o tempo de formação de 1 ano a 26 anos. Os participantes foram denominados de P1 a P65, nesta ordem cronológica.

Os dados surgiram através do surgimento das sub-categorias, referente a questão 9:

1. Muito difícil; complicada. (cor azul)
2. Importante; necessária para as pessoas com deficiência. (cor vermelha)

Os resultados encontrados estão apresentados na tabela a seguir: Tabela 1

CATEGORIAS	PARTICIPANTES	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Muito Difícil; complicada	P2; P5; P6; P7; P8; P9; P11; P14; P15; P16; P17; P18; P19; P24; P26; P27; P30; P31; P32; P33; P34; P36; P38; P41; P44; P46; P47; P48; P50; P51; P52; P54; P56; P57; P58; P59; P61; P62; P63; P64; P65	41
Importante; necessária	P1; P3; P4; P10; P12; P13; P20; P21; P22; P23; P25; P28; P29; P35; P37; P39; P40; P42; P43; P45; P49; P53; P55; P60;	24
Total		65 participantes

A análise e discussão dos dados através das respostas apresentadas pelos professores de educação física foram que em relação a primeira sub-categoria, Muito difícil, complicada, destacaram que a inclusão é difícil por falta de capacitação dos professores, pois eles dizem que não foram preparados para lidar com a inclusão. P61 “é justamente este apoio que faltou né, tipo um treinamento, uma capacitação, alguma coisa, uma orientação para o professor.” P9: “ olha eu acho assim é ela deve, é ela esta meio complexa porque você não tem um acompanhamento para desenvolver suas atividades, aí fica difícil.”

Entendemos que a capacitação é importante, pois podem apresentar desde novos conhecimentos, como também discussões sobre as dificuldades encontradas em cada realidade. Mas devemos que ressaltar que não basta um curso de capacitação para declarar que esta resolvida as dificuldades da inclusão, mas mudanças de valores, reconhecimento da diversidade, como alguns conceitos ainda a serem discutidos.

Outra fala muito abordada é em relação ao número de alunos nas turmas, os professores sentem muita dificuldade com turmas com muito aluno. P25 “ é como eu falei muitas vezes o número de alunos é que prejudica você fazer um trabalho diferenciado né.” Isto é importante ser revisto, a qualidade de ensino esta atrelada a uma quantidade de alunos que permita um bom desenvolvimento das atividades.

Foi apresentada aqui outra dificuldade que esta relacionadas às instalações, isto é o espaço físico para a realização das aulas. P8”... pelo que passamos aqui é meio complicado né, é bom, muitas vezes é você não tem instalações adequadas para trabalhar com as pessoas que tem uma é necessidade né, ai que é difícil a inclusão acontecer.” Num primeiro momento podemos dizer que as aulas de educação física devem ter seu espaço adequado, pois torna-se inviável pensar num ensino adequado sem termos no mínimo condições de trabalhar as aulas práticas. Acrescentamos em relação a pessoa com deficiência, a acessibilidade em toda escola como também nos espaços das aulas de educação física, portanto as barreiras arquitetônicas não devem existir.

Os materiais para a realização das atividades também devem oportunizar que todos os alunos vivenciem os exercícios, propiciando aulas dinâmicas, criativas e com qualidade. O que não pode acontecer é o que o professor coloca, P28 “ ...a inclusão, ela é assim complicada, é muitas vezes não tem material para você trabalhar né, ai fica difícil né. “

“A subcategoria que diz a respeito da inclusão ‘importante, necessária’, apresenta uma visão mais otimista em relação a este assunto, educação e inclusão. Os professores ressaltam que os alunos com deficiência devem ser oportunizados a participação nas aulas de educação física P14 “... é bom, vejo como um passo muito importante para que possamos oportunizar as pessoas que tem algum tipo de problema né.” Acrescentam que é muito importante para estas pessoas a participação na sociedade, que é uma forma justa de equiparação social. Entendemos que a inclusão de pessoas com deficiência em escolas, especificamente nas aulas de educação física, é uma forma que pode contribuir para uma sociedade que respeite as diferenças, que possa quebrar as barreiras atitudinais, tais como o preconceito, os estigmas, enfim contribuir na vida de pessoas com deficiência.

Concluímos que é necessário conhecermos os olhares dos professores de educação física a respeito da inclusão de pessoas com deficiência em suas aulas, percebendo suas necessidades, seus conhecimentos. Possibilitando assim, as instituições Federais, Estaduais e Municipais apresentarem propostas que venham para contribuir na concretização de uma educação física mais inclusiva, observando que a pessoas com deficiência possui suas diferenças, mas tem principalmente suas potencialidades a serem conhecidas e desenvolvidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARMO, A. A. & MIRANDA J. R. Metas e estratégias de ações político-pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do sistema regular de ensino. Revista da SOBAMA vol. 6, n. 1, p 47-49, 2001.

DUARTE, E. & LIMA, S. M. T. Atividade física para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas. Rio de Janeiro, Guanabara, 2003.
FERREIRA, M. E. C. & GUIMARÃES, M. Educação inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MANTOAN, M. T. E. (org) Pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo, Moderna, 2001.

MENDES, E. G. Perspectiva para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S. & MARINS, S. C. orgs. Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002

RODRIGUES, D. (org) Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto, 2001.



A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA ESCOLA REGULAR: PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

BARDY, Livia Raposo(FCT/UNESP - Presidente Prudente);
DOESCHER, Andréa Marques Leão (Inpe); SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya
(FCT/UNESP - Presidente Prudente);

INTRODUÇÃO

O tema Inclusão de Pessoas com Deficiência (PD) tem recebido muita atenção atualmente. Isto pode ser evidenciado pelo: aumento do número de comerciais na televisão, aparecimento de personagens nas novelas, debates em programas de rádio e TV, outdoors, artigos em revistas, campanhas de conscientização nos meios educacionais que e veiculadas pela mídia e entre muitos outros fatores.

No entanto, as leis e as campanhas publicitárias não estão conseguindo atingir sua meta para que a Inclusão destas pessoas ocorra realmente.

Segundo Mantoan (2000)

A inclusão não é simplesmente inserir uma pessoa na sua comunidade e nos ambientes destinados a sua educação, saúde, lazer, trabalho. Incluir implica em acolher a todos os membros de um dado grupo, independente de suas peculiaridades; é considerar que as pessoas são seres únicos, diferentes uns dos outros, e, portanto, sem condições de serem categorizadas. Já é tempo de reconhecermos que todos estamos juntos e nascemos neste mundo, e que por isso não podemos excluir ninguém e nem mesmo convidar a que se aproximem os que estão à margem, pelos mais diferentes motivos entre os quais as incapacidades físicas, intelectuais sensoriais, sociais (MANTOAN, 2000, p. 56).

Contudo, o que se vivencia hoje é que nas escolas esperamos que todos consigam apreender em um mesmo ritmo e da mesma forma, tentando homogeneizar os diferentes. Além disso, essas pessoas são forçadas a se adaptarem aos ambientes estruturados pela sociedade para as pessoas que não possuem grandes dificuldades como escadas, poucos sinalizadores, entre outros dificultadores para as pessoas que não andam, falam, ouvem ou enxergam.

Com relação à Legislação Brasileira sobre o referido assunto, no artigo 208º inciso III da Constituição é assegurado o atendimento educacional às PD, preferencialmente na rede regular de ensino.

No entanto, a escola, que é considerada o ambiente ideal para promover a Inclusão, tem tido dificuldade para lidar com a diversidade e, o que se observa na sua grande maioria é que ao invés dela se adaptar aos alunos, estes têm sido “obrigados” a se adaptarem a ela.

Sassaki (1997), salienta que, para que a Inclusão seja uma realidade em nossa sociedade, ela deve se modificar e ser capaz de atender as necessidades de todos seus membros. Assim, partindo desse mesmo pressuposto, cabe a escola acolher a seus alunos, para que seja assegurado o direito que todos têm a uma educação de qualidade e para isso é necessário, dentre muitos outros aspectos, que a escola esteja preparada e disposta a atuar com esses alunos de forma a promover a sua Inclusão.

De acordo com Schlünzen 2000, a escola ao modificar sua estrutura interna, visando atender as PD, terá muitos ganhos, pois deverá rever o modelo de educação que tem ofertado aos seus educandos, e isto vêm de anseio ao que a sociedade vem solicitando na sociedade do conhecimento, já há algum tempo, mesmos os alunos considerados “normais”.

Entre os aspectos que devem ser revistos para potencializar a Inclusão escolar faz-se necessário repensar a formação inicial e continuada do professor, pois este é o ator principal no cenário do ensino e aprendizagem dos educandos, sejam eles com ou sem deficiência.

Considerando o crescente número de matrículas de PD na rede regular de ensino público, de acordo com Baldo (2004), em 2.003 e principalmente em 2.004 houve um aumento de 524,4% no número de matrículas em relação às de Instituições Especiais, que nesse mesmo período houve um aumento de 44,1%, ou seja, foi muito maior o número de matrícula de PD em salas regulares em detrimento da educação especial.

Assim sendo, torna-se fundamental preparar os professores para atuarem com estas pessoas. Mas, infelizmente nos deparamos com a realidade que os cursos de formação inicial e continuada de professores não são suficientes para que eles possam trabalhar incluindo de fato os alunos.

Com o objetivo de minimizar esta realidade muitos pesquisadores usam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como uma importante ferramenta de ensino, pois além de diminuir as diferenças, ela faz aflorar as habilidades individuais de cada pessoa.

De acordo com Valente (1991):

O computador pode ser uma ferramenta de aprendizado, como pode ser também a ferramenta com a qual a criança deficiente física pode interagir com o mundo das pessoas e dos objetos (...) a atividade no computador pode ser uma importante fonte de diagnóstico da capacidade intelectual da criança deficiente (VALENTE 1991, p.7).

Assim, no intuito de investigar o uso das TIC no favorecimento da Inclusão social, digital e escolar, surgiu em 2002 o Grupo de Pesquisa denominado “Ambientes Potencializadores para a Inclusão”, o qual sou integrante.

Atualmente são acompanhadas pelo API mais de 20 pessoas com as mais variadas patologias, como: Atraso Cognitivo, Deficiência Física, Deficiência Mental etc. O grupo usa como metodologia para o desenvolvimento das atividades a abordagem construcionista¹, como recursos pedagógicos as TIC, tendo como estratégia o desenvolvimento de Projetos de Trabalho. O projeto parte sempre de temas que fazem parte do campo de interesse de cada aluno, visando criar um Ambiente Construcionista Contextualizado e Significativo (CCS), baseado nas pesquisas de

Schlünzen 2000.

Dentre os vários trabalhos desenvolvidos por este grupo, a pesquisa que será apresentada neste artigo, é um deles. A investigação consiste em acompanhar a Inclusão escolar de uma das alunas que participa das atividades realizadas pelo API, que foi denominada C.

Os objetivos do presente trabalho eram: analisar o trabalho dos docentes selecionados para verificar as ações que contribuem ou não para o processo de Inclusão, bem como investigar quais são os aspectos pedagógicos necessários à ação docente para potencializar a Inclusão no contexto de uma sala de aula regular, visando levantar subsídios necessários para a melhoria na formação de educadores para a Inclusão.

METODOLOGIA

Participaram deste trabalho dois professores de uma sala regular da rede pública, do Supletivo, equivalente à sexta série do ensino fundamental. Estes tinham em seu quadro de discente a aluna C., a qual tem um grave comprometimento físico, especificamente do tipo Paralisia Cerebral (PC) espástica, que não fala e não anda e apresenta um grave descontrole motor, movendo apenas o dedo polegar esquerdo.

C. sempre demonstrou um grande desejo de aprender e de ser vista como uma pessoa “normal”, que tem direitos e deveres, e que apesar de suas limitações decorrentes da PC pode ser capaz de realizar muitas atividades, inclusive freqüentar uma escola.

A pesquisa foi realizada na cidade de Presidente Prudente, no interior do estado de São Paulo, em uma escola estadual que oferece o supletivo no período noturno durante o ano de 2004 e o primeiro semestre de 2005. A escolha dos professores foi baseada nos seguintes critérios:

- Ministras aulas na sala em que C. estava matriculada;
- Estar disposto contribuir com a coleta de dados para a pesquisa;
- Mostrar-se, ou favorável ou contrário a Inclusão, fato verificado por meio de entrevistas verbais no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Semanalmente acompanhava a aluna C. nas aulas dos professores selecionados, e tinha como objetivo principal analisar a Inclusão de uma PD na rede pública de ensino.

Para verificar o desenvolvimento das potencialidades e habilidades da aluna no processo de sua Inclusão, foi estabelecido constantes diálogos com a aluna C. no Laboratório de Informática da FCT/Unesp, utilizando o computador, como uma ferramenta de comunicação. Tal atividade era importante por considerar necessário conhecer os sentimentos da aluna em relação ao processo de Inclusão.

Com relação à coleta e a análise dos dados, o computador foi utilizado, por ser a melhor forma de saber o que C. estava dizendo e registrar o seu pensamento, desejos e visões da aluna.

Além disso, foram realizadas observações Incontroladas e não-participante, semanalmente em sala de aula. De acordo com a definição de Neto (2001), neste tipo de observação, o pesquisador participa, mas não interfere na realidade em que está atuando.

Após a coleta de dados será realizada a sua análise, que se dará por meio de comparação entre o trabalho dos professores selecionados, procurando confrontar a visão divergente em relação às crenças sobre o processo de Inclusão Escolar. Além disso, será verificado se a forma de atuar de cada professor está de acordo com as determinações legais e teorias que versem o tema da Inclusão Escolar.

Assim, o trabalho com a aluna possui dois momentos, um que se dá no Laboratório de Informática da FCT/Unesp, onde são estabelecidos os diálogos através do computador e outro que ocorre na escola em que ela está Incluída.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Durante o desenvolvimento do trabalho, foi observado que a afetividade e a sociabilidade da aluna tanto com os professores quanto com os colegas da sala de aula, foi muito importante para sua Inclusão, pois a maior queixa de pais de alunos que possuem algum tipo de deficiência é a de que os colegas de classe e os professores os deixam de lado na sala de aula.

A aluna C. durante o processo de Inclusão C. desenvolveu o que se chama de competência atitudinal, ou seja, não tem nenhum pudor em pedir uma nova explicação para os professores, fato que não acontece com a maior parte dos alunos que estão neste processo.

Embora, sejam observadas grandes contribuições em favor a Inclusão de C. (como relatados anteriormente) ainda há muito para se caminhar. Isto porque apesar de haver uma certa preocupação da escola com a Inclusão, muitos aspectos importantes do processo de aprendizagem foram deixados de lado, como, por exemplo, o fato de que a aluna não consegue acompanhar o ritmo de escrita dos demais alunos da sala, então quando não é possível que algum dos colegas copiem a matéria em seu caderno, à aluna acaba ficando sem esta, o que a prejudica nas vésperas das provas.

Um trabalho por parte dos professores neste sentido deixou a desejar, ou seja, era preciso que algo fosse feito de maneira que suprisse suas dificuldade em relação à escrita e armazenamento dos conteúdos transmitidos em sala de aula.

Em contrapartida, os professores que acompanhei, têm a consciência de que é possível que a aluna responda uma questão em menos palavras do que os outros alunos que não têm a mesma dificuldade, ou que talvez um pouco mais de tempo fará com que aluna consiga desenvolver seu trabalho.

Os professores acompanhados acreditavam no potencial de C., ouvi muitas vezes o comentário de que C. era uma garota muito esperta, e que em muitas atividades ela se sobressaia em relação aos demais alunos da sala, fato que constatei algumas vezes, e isso também foi importante para que o seu processo de Inclusão fosse menos doloroso.

Um resultado que considere sendo muito positivo foi quando um dos professores que acompanhei relatou que ao preparar a prova para aquela sala, já a preparou pensando em todos os alunos, isto é, pensou em C., e isto é fundamental no processo de Inclusão; acolher todos os alunos.

Segundo Mantoan (2004), por isso, é importante que os professores tenham claro que as pessoas são diferentes e que, portanto aprendem de maneira diferente, pois a escola busca transformar em homogêneo o heterogêneo.

CONCLUSÃO

Durante as observações ficou muito claro que os professores não se sentem preparados para atuar com os alunos com deficiência, e que por este motivo acabam os deixando de lado. Mas, de um modo geral, os professores da escola em que este trabalho foi desenvolvido se preocupam com a Inclusão, e procuram realizar um trabalho de qualidade. No decorrer das observações, foi constatado que a Inclusão é apoiada pelos coordenadores e diretora, que em suas reuniões nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), realizam reflexões sobre as atividades em sala, possibilitando uma melhor conscientização dos professores.

Logo, evidenciou-se neste trabalho que é muito importante que os professores estejam dispostos a atuar com a PD e que acreditem no potencial deles, pois isto pode favorecer ou comprometer o trabalho com estas pessoas.

De acordo com Mantoan (2003), no caso da formação tanto inicial quanto continuada direcionada à Inclusão Escolar temos uma proposta que não se encaixa em especialização, extensão ou atualização, mas sim de ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas usuais que são na verdade excludentes.

A partir do que vivenciei na escola durante as observações em sala de aula e nas reuniões de HTPC penso que se os cursos de formação de professores os preparassem para atuar com o ensino de melhor qualidade, muitos dos problemas que são evidenciados pela escola hoje, como por exemplo, o alto índice de alunos que são analfabetos funcionais, não estariam ocorrendo.

A maior parte dos cursos de formação de professores não os preparam para trabalhar e valorizar a diversidade, não apenas a dificuldade que se observa em PD, mas a todo tipo de diferenças. Ou seja, os professores não estão preparados para atuar com alunos provenientes de classes sociais mais baixas, alunos que tenham algum distúrbio de aprendizagem, com alunos considerados superdotados. Enfim, na realidade os cursos não preparam os professores, para serem professores, já que está claro que a sala de aula assim como qualquer outro ambiente da sociedade está repleto de pessoas completamente diferentes umas das outras, e que cada um precisa de elementos para sanar as suas necessidades, seus desejos e interesses. É a partir desse pressuposto; trabalhar com as diferenças, que os professores que atuam com as PD precisam estar atentos para que o trabalho com estes alunos seja positivo.

Mais do que uma exigência de Leis a Inclusão escolar, social e digital das PD é algo que a sociedade de um modo geral necessita conscientizar a comunidade que devemos proporcionar a todos uma vida de melhor, mais justa, mais alegre, menos restrita e preconceituosa, e a escola é o ambiente ideal para que estes valores possam ser disseminados.

A escola, a educação será sempre o veículo pelo qual a sociedade pode ser modificada e melhorada, a escola tem a função e dever difundir qualquer mudança, transformação

que haja na sociedade.

REFERÊNCIAS

BALDO, G.M.A. Formação de professores e a aprendizagem de conceitos matemáticos: buscando a inclusão digital, social e escolar. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação da FCT/Unesp, 2004.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível no endereço: <http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/educacao1/declmundeductodos.htm>, acessado em novembro de 2003.

FERRARETTO, I. & SOUZA, A.M.C. (org). Paralisia cerebral: aspectos práticos. Associação Brasileira de Paralisia Cerebral – ABPC. Memnon: São Paulo, 1998.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar o que é? por quê? como fazer? Moderna. São Paulo, 2003.

_____, M.T.E. O Direito de ser, sendo diferente, na escola. In: Revista CEJ (Tribunal de Justiça), Jun 2004.

_____, M.T.E. O verde não é o azul listado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na Educação/Reabilitação de pessoas com deficiência. In: Espaço: Informativo Técnico-científico do INES, nº13, Jan. - Jun, Rio de Janeiro: INES, 2000.

NETO, T.L. Marketing R.H. Material impresso, Tupã, São Paulo, Faculdade de Ciências Contábeis e de Administração de Tupã, 2001.

SASSAKI, R.K. As escolas inclusivas na opinião mundial. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/textos/educa/edu1.htm>>. Acesso em 20 out. 2004.

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

SCHLÜNZEN, E.T.M. Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. São Paulo: Tese de Doutorado, PUC/SP, 2000.

VALENTE, J.A. Liberando a mente: Computadores na educação especial. Campinas .Gráfica da UNICAMP, 1991.

NOTAS:

1. A abordagem segue os mesmos princípios construtivistas de Piaget, acrescentando o computador como o objeto para a aprendizagem.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS - OS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE, UMA ALTERNATIVA PARA O EXERCÍCIO GLOBAL DE CIDADANIA

SCHMIDT, Ivone Tambelli; LUSSARI, Wilson Roberto; (UNOESTE - Presidente Prudente); CAMARGO, Benedita Aparecida (ETEA – CEETEPS – Assis)

Uma nova pedagogia, visando a reeducação de adultos, faz-se necessária, tendo em vista a alienação generalizada que se instaurou na sociedade moderna, nas relações do homem com o trabalho, do homem com os outros homens e do homem consigo mesmo (PEREIRA, 2005).

Este trabalho é resultado da reflexão conjunta de seus autores em relação às práticas pedagógicas na Educação de Adultos – formação continuada, cursos profissionalizantes e os chamados “cursos de capacitação” – e à importância dos conteúdos programáticos na formação do indivíduo.

Um dos maiores desafios da atualidade é a formação do cidadão de maneira completa. Nesse ponto, a educação tem um importante papel, visto que, por meio dela, pode-se contribuir para a formação do cidadão de amanhã. O educador desempenha papel significativo na formação do educando. É indispensável ao indivíduo apropriar-se dos recursos e meios disponíveis no mercado, para conferir-lhe um novo perfil profissional, sem contudo, menosprezar os fins educacionais que contribuem para o crescimento da pessoa na sua humanidade, na realização e atualização de suas potencialidades, isto é, para ajudá-lo a tornar-se cidadão. Com efeito, essa cidadania, não se recebe de graça, não é algo pronto, mas que envolve uma construção permanente da pessoa e dos seus direitos na sociedade.

Cabe à educação cumprir com clareza os objetivos sociais que a ela são atribuídos, como também, que finalidades a educação deve assumir e como deve orientar suas ações. Os mentores das futuras gerações devem preparar-se devidamente para a missão de orientarem com segurança os homens de hoje e de amanhã.

Delors (1999, p. 89) afirma:

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. [...] À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele. (1999, p. 89)

A educação continuada e os cursos profissionalizantes na formação profissional dos adultos têm por objetivo o aprimoramento de recursos humanos que envolvem a aprendizagem,

como um agente de mudança o qual não se reduz apenas a uma etapa da vida, mas disseminado de maneira permanente no “habitat” do trabalho. Educação que proporciona qualidades permanentes e dinâmicas que enriquecem na linha do agir e do fazer, que exige esforço e persistência, para uma ação mais lúcida, mais ágil e pessoal.

No ato de “aprender a aprender”, atualmente não é possível dispensar o acesso aos recursos disponíveis, como a internet, que tem um profundo significado em termos de educação de adultos. Não no sentido de subjugar o ser humano, mas de transformação pessoal e, ao mesmo tempo, com sua participação transformar a própria sociedade.

No ambiente de trabalho, a educação tem encontrado um fértil terreno para sua expansão. Considerado positivista por excelência, o treinamento profissional nas empresas tem lançado mão do maior número possível de recursos audiovisuais, para mostrar ao funcionário as técnicas produtivas. Adicionalmente à quantidade, a qualidade se expressa pela profusão de tecnologias de última geração, as quais remetem a audiência a uma clara demonstração da sintonia da empresa com o trabalho, e seus instrumentos, do futuro.

Entretanto, a educação no ambiente de trabalho tem conduzido a uma crescente alienação do operário em relação ao seu próprio trabalho, por enaltecer mais a habilidade de execução de uma tarefa repetitiva, do que o domínio mais amplo dos conteúdos de um dado conhecimento. Em decorrência do próprio processo de produção capitalista, o indivíduo tem importância para a organização na mesma proporção em que ele é capaz de agregar valor ao que produz, e não apenas pelo seu grau de conhecimento da empresa. Quando o indivíduo deixar de produzir resultados rentáveis, a empresa irá substituí-lo.

Sendo assim, a educação técnico-profissional busca amoldar o indivíduo ao processo produtivo da organização, fornecendo-lhe a base mínima necessária para desempenhar suas funções produtivamente. Além disso, é a empresa que financia o processo de aprendizado e, como tal, é passível de ser submetido aos interesses de seus proprietários, ou dirigentes.

Tal perspectiva tem suas raízes na própria mudança de foco da função social da educação, como aponta Tedesco (1995, p.11), no livro *Sociologia da Educação*:

[...] abandonou-se a ênfase no efeito valorativo da ação pedagógica escolar, transportando-a para os seus efeitos diretos sobre os benefícios individuais e sociais, medidos agora em termos econômicos. A formação do *cidadão* – representativo da primeira formulação – foi substituída pela formação do *recurso humano*, considerado vital para o desenvolvimento econômico a nível social e para o acesso a posições mais elevadas no plano individual.

Mais recentemente, o próprio peso de sentido econômico pela expressão *recurso humano* levou a uma revisão do termo, inserindo então o termo *colaboradores*. Não obstante, mudou-se o termo, mas a prática continuou a mesma.

Considerando-se tal mudança de orientação, não surpreende que a educação no ambiente de trabalho apenas treine, deixando de dar a devida atenção à formação do cidadão ou, na melhor das hipóteses, oferecendo uma formação parcial do cidadão, que esteja de acordo com o modelo definido pela classe dominante.

Esse distanciamento entre criador e criatura, expresso na separação dos meios de produção e na divisão do trabalho, serviu de terreno fértil para a pedagogia tecnicista.

Nesse particular, Bertan (1994, p.71), em sua tese de doutorado *Aspectos da Trajetória do Ideal de Liberdade na Educação Brasileira: 1930-1990*, lembra:

[...] pode-se afirmar que a escola tecnicista concretiza uma educação visando ao mercado de trabalho, de maneira que a classe trabalhadora, incorporando os elementos organizativos e burocráticos, se adapta às variações do mercado de trabalho na sociedade capitalista, materializando a liberdade do outro e não de si própria, como afirma, com propriedade, Kawamura: “A valorização do trabalho pedagógico tem como referência parâmetros técnicos e burocráticos em detrimento, muitas vezes, da afirmação propriamente dita do educando”.

Por outro lado, a gigantesca transformação de uma sociedade industrial para uma sociedade de informação trouxe, no seu bojo, uma mudança nos requisitos exigidos para a atuação dos indivíduos: da noção de qualificação à noção de competência.

Na indústria especialmente para operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, *inteligentes* e que o trabalho se *desmaterializa*. (DELORS, 1999, p. 93)

Também como decorrência do processo de desenvolvimento ocorrido ao longo do século XX, Marcondes Filho (1993, p. 85), no livro *Jornalismo Fin-de-Siècle*, aponta que o ser humano sofreu um certo desencanto com respeito à Modernidade: “Ao invés de levar ao bem-estar, o desenvolvimento da técnica conduziu a formas desumanas e anti-humanas de se organizar a sociedade”.

Um outro ponto que provocou uma forte mudança no ser humano, ao final do século XX, foi a consciência da compressão do tempo, pois, a cada momento, o ser humano é induzido a absorver mais incumbências e compromissos, para poder viver em sociedade. Tal perspectiva deriva da necessidade de o indivíduo atuar em um ambiente de múltiplas organizações, nas quais desempenha múltiplos papéis, bem como de ele dispor de tempo para se informar e atualizar, a fim de garantir sua sobrevivência no seio de cada uma delas, e de poder-se inserir em mais algumas.

Uma vez, que, vivemos em uma sociedade capitalista, as organizações acabam replicando esse modelo em suas ações, a fim de sobreviverem em tal ambiente. Sendo um elemento inserido nesse contexto, também a organização não lucrativa afigura-se como um agente econômico que carrega em si uma pesada influência da cultura capitalista.

Diante de um mundo dominado pela incerteza, em que o século XX descobriu a

perda do futuro, Morin (2000, p. 79), no livro *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, aponta que as organizações necessitam de um novo tipo de indivíduo, que saiba atuar, em nome da organização, nesse cenário de incerteza.

Morin (2000, p. 84) indica que há uma nova exigência de educação:

[...] a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento, pois existe:

- um princípio de incerteza cérebro-mental, que decorre do processo de tradução/reconstrução próprio a todo conhecimento.
- um princípio de incerteza lógica: como dizia Pascal muito claramente, “nem a contradição é sinal de falsidade, nem a não contradição é sinal de verdade”.
- um princípio da incerteza racional, já que a racionalidade, se não mantém autocrítica vigilante, cai na racionalização.
- um princípio da incerteza psicológica: existe a impossibilidade de ser totalmente consciente do que se passa na maquinaria de nossa mente, que conserva sempre algo de fundamentalmente inconsciente.

Outra exigência vem de Delors (1999, p. 89), o qual argumenta que já não podemos mais ter um tempo de aprender e um tempo de usufruir desse aprendizado, e que a educação, para poder dar uma resposta ao conjunto das suas missões, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, as quais, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo para cada indivíduo, os quatro pilares do conhecimento:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação, ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Morin e Delors mostram que o indivíduo de hoje não pode ficar alheio às mudanças de seu tempo, independentemente de seu nível de relacionamento com o ambiente. Não reconhecer

essa realidade faz da pessoa um eremita social, obrigando-a a renunciar a seu papel de agente social transformador e transformado.

A FORMAÇÃO CONTINUADA

De uma forma ampla, ao proceder a uma intervenção no processo de aprendizagem do indivíduo realizamos uma educação ou uma transformação educacional. Porém, temos que perceber que essa educação tecnicista, voltada para o dia-a-dia profissional provoca, à luz da educação desejada para transformar o cidadão, um certo estranhamento, visto que nos leva a entender que o treinamento será pura e simplesmente mecânico.

Na prática da ação de oferecer treinamento ao empregado (não vamos utilizar deliberadamente o termo corrente *colaborador*), a empresa não tem como negar que não está inserindo um novo programa de computador em uma máquina. Ela está oferecendo, pragmaticamente, uma atualização de conhecimentos, necessários e desejáveis aos seus resultados econômicos. E, para ser atrativo e digerível pelo empregado, é necessário que se agreguem outros elementos, que agucem os sentidos, em direção aos objetivos finais.

Assim, a empresa precisa introduzir, em todo e qualquer programa de capacitação ou atualização, propostas e temáticas relevantes ao ser humano, que direcionem sua atenção para um aprendizado, complementado (ou temperado) com ingredientes que ele possa utilizar imediatamente, em seu dia-a-dia. Como visto por Lussari e Schmidt (2003, p.30), a empresa tem uma série de características com as quais trabalha para motivar e direcionar o empregado. No entanto, isso não significa que a empresa tem total controle sobre o comportamento do indivíduo, mesmo dentro da suas fronteiras (ou alcance). A necessidade de se trabalhar o ser humano, é uma característica constante de todo e qualquer programa de capacitação profissional

OS CURSOS PROFISSIONALIZANTES

As instituições SENAR, SENAC, SESI, SENAI e as escolas estaduais que oferecem cursos profissionalizantes como os Centro Paula Souza - CEETEPS/UNESP(*) têm oferecido à população, cursos profissionalizantes com melhor possibilidade de ingresso no mercado de trabalho e, também, nos diversos segmentos da sociedade que dará sua contribuição profissional.

O SESI e o SENAI além de visar à qualificação, requalificação e a atualização profissional para os níveis operacionais, técnico e tecnológico das empresas promovem parcerias com a iniciativa privada, governos e com organizações não-governamentais que permitem realizar projetos sociais em larga escala, elevando o acesso da população à educação formal e a programas de geração de renda e emprego.

Não podemos deixar de salientar o papel do SENAR o qual que oferece ao homem do campo a possibilidade de receber capacitação/treinamentos dentro do seu habitat, com o objetivo de trabalhar sua sustentabilidade, cidadania, geração de renda e apoio à agricultura familiar.

Essas instituições além do objetivo primeiro que é a formação profissional, têm também o compromisso de formar o indivíduo. Formar o profissional requer muito mais que “ensinar como se trabalha com uma serra elétrica”, pois é preciso conscientizá-lo da importância de seu papel na sociedade como cidadão atuante e pensante.

A maioria dos egressos dos cursos oferecidos por essas instituições está no mercado de trabalho, enquanto aquele que não está trabalhando em área específica de seus cursos, fez ou está fazendo algum curso superior em áreas afins; - e nesse caso o curso técnico realizado contribuiu para o avanço e desenvolvimento de suas potencialidades.

Vimos também ao longo da execução desse trabalho outras modalidades de cursos “profissionalizantes”; cursos oferecidos por projetos do governo (frentes de trabalho), por ONGs ou, ainda, aqueles promovidos como ações sócio-educativas, vinculadas aos projetos sociais e/ou de pastorais, como medida paliativa, na busca de auxiliar os indivíduos desempregados e sem qualquer tipo de capacitação.

Creemos que toda a iniciativa é bem vinda, mas não atende na totalidade à proposta pedagógica dos cursos profissionalizantes. Nesses cursos busca-se atenuar a necessidade imediata de capacitação, recolocando as habilidades técnicas do desempregado “funcional ou informal” e/ou promovendo alguma ação política em épocas de campanhas eleitorais. Os conteúdos oferecidos por esses cursos ditos profissionais, muitas vezes não contemplam a necessária formação profissional e de cidadania do indivíduo.

Pela nova LDB/96, o perfil dos cursos profissionalizantes propõe algumas diretrizes que esses cursos nem sempre atendem, como por exemplo: carga horária ideal e conteúdos programáticos suficientes a uma formação adequada para sua inclusão no mercado de trabalho com uma qualidade de mão de obra cada vez mais exigente.

Art. 39: 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 futura.

Defendemos para essas modalidades de cursos, maior acompanhamento dos órgãos públicos educacionais que assessoram a sua demanda e a oferta.

Justifica-se nossa preocupação com a formação desses indivíduos, porque eles geralmente são oriundos de classes menos favorecidas e requerem maior atenção quanto à sua formação inicial – possuem pouca escolaridade, quando não são analfabetos e muitos não têm qualquer qualificação profissional – vêm carregados de baixa estima e sem motivação para seu desenvolvimento pessoal.

Como vimos inicialmente, na modalidade formação continuada nas empresas, o enfoque é para uma área específica, sem muita preocupação com o ser humano, visando ao aprimoramento de um determinado setor ou departamento. Nos cursos profissionalizantes institucionalizados, a formação contempla, além dos conteúdos específicos, os de formação básica e de gestão.

Na formação básica o aluno toma conhecimento de seu papel como cidadão atuante

e pensante, de seus direitos e deveres, de seu comprometimento com a sociedade e seu trabalho, sua vida. Ele tem a oportunidade de, por meio da aquisição de novos conhecimentos, ver o mundo sob outro prisma; buscar metas; realizar sonhos; interagir e trabalhar em equipe, enfim, de ser uma pessoa compromissada e responsável pelos seus atos e comprometida com meio em que vive.

Nos conteúdos que tratam da gestão, o indivíduo tem a possibilidade de repensar sua carreira profissional, montar o próprio negócio, independentemente da necessidade de conseguir um emprego de carteira assinada ou ser selecionado em concurso que lhe garanta um emprego fixo.

A legislação vigente ao deixar de regulamentar um currículo mínimo para os cursos profissionalizantes, não estabelece mecanismos de acompanhamento das instituições que oferecem esses cursos, classificando-os como cursos não formais. A falta dessa integração de ensino formal regular com “profissional” acaba por deixá-los sem identidade.

Considerando que se a formação e a atuação dos adultos no mercado de trabalho de trabalho são dimensões de qualificação, a educação profissional não se realiza na totalidade se não for trabalhada paralelamente às políticas de emprego e educação profissional. O trabalhador “se forma” na escola, mas se profissionaliza quando atua integralmente, no mercado de trabalho.

Concluindo, vemos a necessidade urgente de se trabalhar na educação de adultos, nos cursos profissionalizantes os conteúdos apontados.

A transformação social almejada por muitos, em direção a uma sociedade mais humana, solidária e satisfatória, requer uma proposta educacional para os cursos profissionalizantes, que atenda às necessidades imediatas dos indivíduos, pois só assim, será possível o resgate do ser humano comprometido com a ética e a responsabilidade com a vida.

Todavia, essa busca de transformação social almejada precisa partir do operariado, cuja maior participação na sociedade, por um lado, está sendo cobrada quando se exige maior qualificação profissional, e, por outro, deve envolver uma preocupação das empresas e do poder público com a formação do cidadão atuante e participativo.

REFERÊNCIAS

BERTAN, Levino. Aspectos da trajetória do ideal de liberdade na educação brasileira: 1930-1990. Campinas, 1994. 122 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp.

BRASIL - LDB 9394/96, cap. III.

COSTA, Áurea C. A Educação profissional não-formal de nível básico: um instrumento de controle da questão social. Trabalho & Educação. Revista do NETE, FaE/UFMG- Belo Horizonte, n. 11, p. 67-81, jul./dez. 2002.

DELORS, Jacques (Org). Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999.

GALVEAS, Elias Celso. Para o melhor entendimento da função e estrutura do ensino profissionalizante na nova LDB 9394/96. Disponível em: http://maxpages.com/elias/Ensino_Profissionalizante. Acesso em 30.07.2005.

LUSSARI, Wilson Roberto; SCHMIDT, Ivone Tambelli. Gestão Hospitalar: Mudando pela Educação Continuada. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

MARCONDES FILHO, O. Jornalismo fin-de-siècle. São Paulo: Scritta, 1993.

MORIN, Edgard. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PEREIRA, P. R. N. - A Reeducação do adulto no trabalho. Pedagogia em debate: desafios contemporâneos. Disponível em <http://www.utp.br/mestrado/emeducação/pedagog.html>. Acesso em 03/08/05.

TEDESCO, Juan C. Sociologia da educação. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

NOTA:

(*) - SENAR- Serviço Nacional da aprendizagem rural – desenvolve ações de formação profissional rural e atividades de promoção social e geração de renda. SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. SESI - promove o aumento de escolaridade dos trabalhadores, por meio de programas de Educação Infantil, Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos, nos níveis Fundamental e Médio. Seus programas são desenvolvidos para atendimento à comunidade - por meio de programas regulares - e para as empresas, preparados sob medida, realizados no próprio local de trabalho ou nas unidades SESI. SENAI – Serviço Nacional de aprendizagem Indústria - promove cursos visando a qualificação, requalificação e a atualização profissional para os níveis operacionais, técnico e tecnológico das empresas. CEETEPS-UNESP - Centro Educacional Estadual e Tecnológico Paula Souza

EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DAS PRIMEIRAS CONCEPÇÕES AS TENDÊNCIAS ATUAIS

DALAGASSA, Adriana Hessel (Universidade Tuiuti do Paraná)

INTRODUÇÃO

Investigando a Educação Especial observa-se que as literaturas existentes sobre o tema, estão voltadas principalmente as crianças portadoras de necessidades especiais, aos tipos de deficiência, as políticas públicas e ao discurso da inclusão e que se faz necessário o desenvolvimento de pesquisas quanto à formação dos professores que atuam na Educação Especial.

Em um mundo que valoriza a capacidade intelectual, a competitividade e a produção, aspectos como a independência, as potencialidades, habilidades dos portadores de necessidades especiais mentais costumam ser esquecidas. E em um momento onde o discurso da inclusão se faz muito presente a Educação Especial e, principalmente, os professores que nela atuam ficam de fora de estudos e pesquisas.

Este artigo tem como objetivo trazer alguma contribuição para a discussão sobre a formação de professores no contexto da Educação Especial.

Educação Especial: das primeiras concepções as tendências atuais.

Na Antigüidade, entre os romanos, um filósofo assim estabeleceu: “Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós a afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las” (CARVALHO, 1997, p. 14).

Na Grécia antiga, o corpo era cultuado e por isso as pessoas com deficiência eram sacrificadas ou escondidas, como relata um texto de Platão: “quanto aos filhos de sujeitos sem valor e aos que foram mal constituídos de nascença, as autoridades os esconderão, como convém, num lugar secreto que não deve ser divulgado” (apud CARVALHO, 1997, p.14).

Mesma constatação é a de Pessotti ao destacar que,

em Esparta, crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta e da Magna Grécia. (1984, p. 3).

Até a Idade Média, os deficientes, os loucos, os criminosos e os considerados

possuídos pelo demônio, faziam parte da mesma categoria: a dos excluídos. Por este motivo, deveriam ser afastados do convívio social ou até mesmo sacrificados. Não foi encontrado, na literatura sobre o assunto, nenhum relato a respeito de possíveis atendimentos e/ou educação aos “deficientes”.

Já na Idade Média, por a Igreja ser a detentora do poder e por se estender por um longo período na história, muitos sentimentos existiam frente aos deficientes: rejeição, piedade, proteção e, até mesmo, supervalorização. Esses sentimentos e atitudes eram radicais, ambivalentes, marcados pela dúvida, ignorância, religiosidade e se caracterizavam por uma mistura de culpa, piedade e reparação.

Com o cristianismo, de fato, o deficiente ganha alma e, como tal, não pode ser eliminado ou abandonado sem atentar-se contra desígnios da divindade. Com a moral cristã torna-se inaceitável a prática espartana e clássica da ‘exposição’ dos sub-humanos como forma de eliminação. A solução do dilema é curiosa: para uma parte do clero, vale dizer, da organização sócio-cultural, atenua-se o ‘castigo’ transformando-o em confinamento, isto é, segregação (com desconforto, algemas e promiscuidade) de modo tal que segregar é exercer a caridade, pois o asilo garante um teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil. (PESSOTTI, 1984, p. 4).

A fase do Renascimento trouxe melhores perspectivas, pois a pessoa com deficiência passou a ser vista de uma maneira mais natural, embora não mais aceitável. Ficou reconhecida a sua condição humana – menos sobrenatural. A deficiência passou a ser explicada por um prisma de causalidades naturais, embora passasse a ter um caráter patológico. Não se trata de evolução, mas fala-se em etiologias naturais, em visões médicas e concepções mais racionais. Porém, ainda, a visão da deficiência e de seus portadores permaneceu marcada por preconceitos, desvalorização e por incapacidade predominante. Os primeiros relatos encontrados sobre a educação da pessoa deficiente datam deste período. Embora ainda não houvessem sido criadas as escolas especializadas, algumas crianças deficientes eram educadas por preceptores, porém, só aquelas, que eram filhas de pessoas com boa situação econômica. Sobre o tipo de formação que estes preceptores recebiam não foram encontrados relatos na literatura.

Inicialmente, os trabalhos educacionais com crianças deficientes eram com surdos, e a partir de 1700, com pessoas cegas. Mas os deficientes mentais ainda eram internados com as crianças que não tinham condições econômicas para terem seus professores particulares. Em 1760, na França, foi criado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos e, em 1784, o Instituto dos Jovens Cegos. Com as primeiras instituições especializadas cresceram os interesses pelos estudos das patologias, com isso surgiram pessoas um pouco mais preparadas para trabalhar com os deficientes. Até, então, os trabalhos realizados eram o de ensinar atividades manuais a estes deficientes.

As pessoas com deficiência física só passaram a receber atendimento educacional especializado na Alemanha em 1832, já o atendimento aos deficientes mentais só se iniciaram oficialmente em 1848, nos Estados Unidos. Onde os deficientes mentais recebiam treinamento para desenvolverem um comportamento social básico em institutos residenciais.

No Brasil, a educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente, de maneira tímida, segundo Jannuzzi (2004, p. 6), em meio a idéias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII. Idéias estas que vinham crescendo em movimentos como, a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que reuniam numa mesma luta vários profissionais tais como, médicos, advogados, professores, soldados.

O atendimento escolar especial só teve início em 1854 com a criação, por D. Pedro II, do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, pelo decreto n. 1.428 de 12 de setembro de 1854, que mais tarde recebeu o nome de Instituto Benjamin Constant. Após três anos foi fundado, também, o Instituto dos Surdos-Mudos. A educação nestes institutos consistia em oficinas para aprendizagem de ofícios. Tipografia e encadernação para os meninos e tricô para meninas.

A Educação popular, bem como a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade apoiada no setor rural, provavelmente poucos deficientes eram vistos, a população era iletrada e as escolas escassas.

Em 1874, encontram-se relatos da presença de deficientes mentais no Hospital Juliano Moreira (MEC/SG/CENESP/SEEC, 1975a). Nas palavras de Mazzota (2003), existem poucas informações sobre como eram os atendimentos, não os caracterizando como educacionais.

No século XX, a herança das crenças, dos mitos, dos preconceitos, da desvalorização, a despeito da evolução até então alcançada ainda permanecia. Por isso, era necessário identificar a deficiência e tratá-la. Dessa forma, o tratamento da época era a segregação em colônia, sendo considerado um método ideal e perfeitamente satisfatório. Neste período muitas instituições foram criadas para o atendimento das pessoas deficientes, porém eram, em sua maioria, particulares com acentuado caráter assistencialista.

Segundo Jannuzzi (2004, p. 28), a história da Educação dos deficientes foi se desenvolvendo através de tentativas práticas, com o objetivo de vencer os desafios do cotidiano e auxiliar na sobrevivência dos daqueles deficientes.

A preocupação com os deficientes tornou-se mais intensa, a partir de 1930, com os ideais da Escola Nova que defendiam o respeito à liberdade, o interesse do educando, as atividades em grupo e à prática de trabalhos manuais. Outras modalidades de atendimento foram sendo criadas, principalmente as de atendimento terapêuticos. Em 1935, foi criada a Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte e a partir daí, foram fundadas outras Sociedades, com o mesmo nome, e as APAES (associação dos pais e amigos dos excepcionais).

Os primeiros cursos de formação de professores especializados foram realizados, oficialmente, a partir de 1955, para a educação de cegos e em 1957, o curso de formação de professores de deficientes mentais. Cursos estes, em nível de segundo grau. O primeiro curso de nível superior para formação de professores de excepcionais, na área de deficiência mental, com habilitação em pedagogia foi realizado em 1972. Segundo Almeida (1996), a partir dessa data outros cursos de formação de professores em Educação Especial foram surgindo. E a Educação especial foi estruturando-se pedagogicamente a partir das deficiências, do que diferia do normal, do que “faltava”, com objetivo de proporcionar condições aos deficientes, de desenvolvimento de habilidades para seu convívio social.

Atualmente, pode-se considerar que existe certa evolução na forma de se conceber o portador de necessidades especiais. Mas, ainda se vive numa fase assistencialista, isto é, a pessoa deficiente é vista como aquela que precisa de ajuda e os que se dedicam a esse atendimento, são considerados heróis, sendo exaltados por seu espírito humanitário.

Assim, a deficiência começa a ser vista com outra condição, pois: “os documentos de direitos humanos internacionais, os movimentos em prol das minorias, os discursos ideológicos e políticos, as novas legislações, todos apontam para uma crescente evolução do conceito de deficiência e das reais condições de seus portadores como pessoas de direitos, com necessidades de inserção e de integração social” (CARVALHO, 1997, p.20). E ainda, há um maior respeito para com a pessoa com deficiência e esta – a pessoa – começa a lutar mais por seus direitos e causa própria. Porém, observa-se ainda, que a sociedade atualmente tão competitiva, discrimina as pessoas diferentes e as deixa à margem. Basta não ter uma situação financeira adequada, como não ter onde morar e o que vestir, ou ainda, ser de cor diferente, não apresentar algum membro, um sentido que esteja prejudicado ou não se comportar adequadamente como a sociedade quer para que logo seja rotulado como “anormal” e, portanto, alvo de exclusão.

Percebe-se que essa, ainda, é uma visão existente acerca da pessoa portadora de necessidades especiais e que está enraizada na sociedade atual.

Segundo a LDB, n. 9.394 (1996), no Capítulo V, referente à Educação Especial, o atendimento educacional será realizado em escolas especializadas, sempre que as necessidades dos alunos assim exigirem, os professores devem ter qualificação adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado e os portadores de necessidades especiais mentais, jovens e adultos devem receber Educação Especial para o trabalho. Nas palavras de Ferreira (1998, p. 7), o fato de LDB vigente reservar um capítulo exclusivo para a Educação Especial parece positivo para uma área tão pouco contemplada pelas políticas públicas brasileiras. Este destaque reafirma o direito à Educação das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, porém não assegura seus direitos. Visto que o acesso à Educação dessas pessoas é escasso e revestido do caráter da concessão e do assistencialismo.

Em outro documento pesquisado, denominado Declaração de Salamanca (1994), documento esse produzido por mais de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, em um evento chamado Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Nas palavras de Garcia (1998), o objetivo do documento era o de promover a Educação para todos, analisando as mudanças de políticas necessárias para favorecer o enfoque da Educação integradora, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais. Nesse mesmo documento encontra-se a informação de que milhões de jovens e adultos com “deficiência” não tiveram acesso à Educação básica, devido à quantidade pequena de crianças com deficiência incluídas nas escolas. O documento também relata que, a Educação Especial deveria ser integrada dentro dos programas de pesquisa e que os professores que nela atuam devem receber preparação apropriada.

Desde a década de 90, e em especial após a nova LDB existe um movimento para

a inclusão dos portadores de deficiência no ensino regular, porém a maioria dos portadores permanece em instituições de Educação Especial. O documento “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” nos diz, sobre a escola e a formação do professor, que:

A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os alunos na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (Brasil, 2001, p.18).

Porém, na prática, não ocorre uma preparação adequada, nem da escola nem do professor. O que reflete na dificuldade que os professores têm em reconhecer as potencialidades dos portadores de deficiência.

Com a Declaração dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca, a LDB, e outros documentos e leis. Ocorreram mudanças com relação à nomenclatura, agora, os “deficientes” devem ser chamados de portadores de necessidades especiais e têm direitos a freqüentar as escolas, através da inclusão, tão divulgada e explorada pela mídia.

Contudo, como dito anteriormente, a realidade é muito diferente, não se deveria valorizar as limitações em determinada área que elas se apresentam, mas procurar fortalecer as potencialidades, visualizando os portadores de necessidades especiais como seres humanos e não somente enfocando as características que os diferenciam dos demais.

Algumas pesquisas têm sido realizadas em torno da Educação Especial. Segundo Nunes, Ferreira e Mendes (2003), as principais temáticas são: o processo ensino-aprendizagem, família e indivíduo especial, diagnóstico da pessoa especial, inclusão e profissionalização dos portadores de necessidades especiais. Verifica-se, porém, que a relação professor - aluno, a formação destes professores, suas atitudes e suas concepções, não têm sido pesquisados na Educação Especial, principalmente no que diz respeito aos deficientes mentais, jovens e adultos.

Pode-se comprovar a respeito, em uma investigação inicial realizada na Secretaria de Educação do Estado do Paraná, no setor de Educação Especial, onde se constata a ausência de dados mais atualizados sobre os professores que atuam na Educação Especial. Dados que indiquem quantos são esses professores e que formação receberam.

Segundo Jannuzzi (2004), apesar de dissertações, teses, artigos em revistas e livros sobre Educação Especial. Sob o ponto de vista de formação do professor, parece haver certa indecisão na abertura ou permanência desses cursos. Antigos cursos existentes para formação de professores para Educação Especial foram extinguidos no final dos anos de 1990, a exemplo de instituições como a UNICAMP e a USP.

Em um momento onde o discurso da Inclusão encontra-se em voga, é preciso se pensar em mudanças sociais, como melhores condições de trabalho para os professores, formação para trabalhar com portadores de necessidades especiais e redução do número de alunos em sala de aula.

Neste sentido, ressaltamos as palavras de Bueno sobre a formação do professor:

Os princípios básicos da educação inclusiva são o de procurar deslocar o eixo das dificuldades intrínsecas das crianças com necessidades educativas especiais para suas potencialidades e o de considerar que a escola precisa lidar com as diferenças, quer sejam elas de raça, gênero, condições sociais e alterações orgânicas; se estes princípios nos levam a abrir a perspectiva de que boa parcela dos problemas enfrentados pelas crianças com necessidades educativas especiais não são diferentes das dificuldades apresentadas por crianças consideradas normais e que são muito mais reflexos de processos pedagógicos inadequados, a formação do professor especializado deve levar em conta tais aspectos (BUENO, p. 17-18).

As concepções que os professores têm a respeito dos seus alunos portadores de necessidades educacionais especiais são de grande importância para o desenvolvimento das habilidades dos mesmos. Segundo Oliveira e Mori (2000, p. 27), as concepções, crenças e hipóteses dos educadores sobre as possibilidades e limites do ato educativo e da capacidade de aprendizagem de seus alunos são fundamentais para o sucesso ou fracasso da inclusão no sistema regular de ensino.

Para Tardif (2002, p. 129), os alunos são seres sociais cujas características sócio-culturais despertam atitudes e julgamentos de valores nos professores. O fato de determinado aluno ser branco ou negro, rico ou pobre, pode ocasionar atitudes, reações, intervenções, atuações pedagógicas diferentes por parte dos professores.

Nesta senda, a formação de professores para a Educação Especial destaca-se como um tema crucial para a Educação no País. Pois as pesquisas apontam que a formação que os professores possuem hoje, não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades dos alunos, tornando-os capazes de conquistar plena participação social, num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos.

Segundo Nóvoa (1997), faz-se necessário (re)encontrar espaços entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação. Visto que, a formação não se dá por acumulação, e sim através da reflexão sobre as práticas e de construção de uma identidade pessoal. Para Pedra (1993), o professor é detentor de um conhecimento que não é neutro, sua história, suas crenças, suas concepções e suas representações atuam como filtros interpretativos que dão direção e sentido ao conhecimento que transmitem e as suas práticas pedagógicas.

Assim sendo, espera-se que o professor tenha um amplo e profundo conhecimento da dinâmica da sociedade, da educação e dos alunos, dos diferentes sistemas de ensino e da escola representando elementos concretos de um contexto histórico-social que vive relacionado profundamente com seus condicionamentos históricos, mas que se encontra repleto de contradições.

Tal fato deve ocorrer através da concretização dos conteúdos, da democratização do ensino, do comprometimento de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, através de um trabalho em conjunto, no qual haja trocas, apoio, estudo, discussões e reflexões.

Para Tardif (2002), a formação dos professores não se resume na formação

acadêmica, compreende seus conhecimentos, habilidades, saber-fazer, competências, provenientes de fontes variadas e de naturezas diferentes. Os saberes do professor e as realidades específicas de seu trabalho devem ser levadas em conta quando se discute a formação de professores. Saberes que reúnem conhecimento disciplinares, curriculares, profissionais, saberes experienciais e práticos.

Atualmente, há uma preocupação com a educação competente, mas, para se alcançar este objetivo, é necessário rever a situação do professor, sua formação e a realidade na qual o sistema escolar está inserido. Muitos professores não têm conhecimento das necessidades dos alunos em seu campo de trabalho. Os professores precisam, além de dominar os conteúdos, “formar” alunos que transformem as informações em conhecimentos, adquiram autonomia e confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. Na ótica de Behrens,

O desafio que se impõe é encontrar um equilíbrio em formar e formar-se. Os alunos, ao adentrarem o ensino superior, necessitam de um universo de conhecimentos que implicam na atitude de formar-se, pois, além de qualificá-los tecnicamente, a universidade tem a missão de formar cidadãos conscientes, éticos e críticos. (1996, p. 44).

Tal situação também deve estar presente durante a formação do professor que atua na escola especial. Não é porque o aluno é portador de necessidades educativas especiais que o professor não realizará seu trabalho com qualidade. Ao contrário, estes alunos necessitam de um desempenho muito mais individualizado e consciente por parte do professor, o qual precisa conhecê-los, saber sobre suas necessidades e potencialidades e contribuir para a evolução deles.

Segundo Gusdorf (1995), para que isso ocorra é preciso que haja um trabalho interdisciplinar onde os profissionais transcendam suas especialidades para acolher as contribuições uns dos outros em um trabalho conjunto. Quando se promovem relações cooperativas e respeito, o ambiente de trabalho se torna favorável ao desenvolvimento do processo pedagógico, pois se participa do atendimento individual a todos os alunos, buscando uma boa produção, a qual, conseqüentemente, irá se refletir no seu desenvolvimento global, ou seja, alunos e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parafraseando Hamblin, se o ser humano é bio-psico-social, a Educação deveria se preocupar em “ensinar” conteúdos internos (personalidade, condutas e atitudes) e externos como socialização e interação com o meio. Mas em uma sociedade que espera do professor que ele desenvolva em seus alunos criatividade, flexibilidade, compromisso com transformações e ao mesmo tempo formem alunos que não se envolvam no consumismo excessivo, na perda do sentimento de comunidade e não se posicionem indiferentes às desigualdades sociais. Ensinar torna-se uma profissão paradoxal, segundo Hargreaves (2004, p. 25).

Para Nóvoa (1999, p.13), nos dias de hoje grande parte dos textos sobre a formação de professores trazem um excesso de discurso, seguido da verificação da pobreza nas práticas dessa formação. O autor ainda salienta o discurso sobre excesso de futuro e os déficits do presente.

Baseado em suas palavras, percebe-se a dificuldade dos professores em consolidar práticas de partilha profissional e colaboração inter-pares.

Pesquisas, como nos traz Hargreaves (2002), demonstram que os professores poderiam trabalhar juntos em comunidades fortes, para assim adaptar a aprendizagem às necessidades específicas de seus alunos.

No que diz respeito à formação de professores e suas práticas pedagógicas Nóvoa (1999, p. 18), relata a necessidade de uma concepção que valorize a experiência do professor, como professor-aluno, professor-estagiário, professor-titular, ou até professor aposentado. E que suas práticas sejam construídas a partir de uma reflexão sobre essas experiências.

Por isso entende-se que a formação do professor da Educação Especial não pode ser pensada isoladamente, é importante pensá-la como parte integrante da formação dos profissionais da Educação em seus diversos níveis e, portanto submetê-la as mesmas discussões que vêm se fazendo neste âmbito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. A formação do educador para a área de educação especial no estado de São Paulo: retrospectiva histórica, políticas e questionamentos. In: IV CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1996, Águas de São Pedro. Formação do Educador: dever do estado, tarefa de universidade. Águas de São Pedro: UNESP, 1996. p. 73-79.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 1996.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, políticas educacionais e a formação de professores: generalistas ou especialistas? ANPED, 1998. CD ROM

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Parecer n.17, de 3 de julho de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001.

CARVALHO, Eunice Nathália Soares de. (Org). Educação especial: deficiência mental. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial, 1997 (Série Atualidades Pedagógicas 3).

FERREIRA, Júlio Romero. Nova LDB e as necessidades educativas especiais. Caderno Cedes. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. Campinas, n.46, p. 7-15, set. 1998.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de indivíduos que apresentam seqüelas motoras: uma questão histórica. Caderno Cedes. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. Campinas, n.46, p. 81-92, set. 1998.

GUIMARÃES, Valter Soares. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

GUSDORF, Georges. Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar. Tempo brasileiro, Rio de Janeiro, n.121, p. 7-28, abr.-jun. 1995.

HAMBLIN, Defilia Nona. Educacion de adultos y didática universitario. www.csuca.edu.gt/Sistemas/SICAR/sep_files/aplicacion_alumnos/contenidos/2_model12.htm#7. acesso: em 23/5 às 13;23.

HARGREAVES, Andy. O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança. São Paulo: Artmed, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos promórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MEC/SG/Cenesp/Seec (1975^a). Educação especial: dados estatísticos – 1974. Brasília, Apex, vol. I.

NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza da prática. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, p. 11-20, jan/jun. 1999.

NUNES, Leila R., FERREIRA, Júlio R., MENDES, Enicéia G. Teses e dissertações sobre educação especial: os temas mais investigados. In: Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, 2003.

OLIVEIRA, A D. & MORI, N. N. R. Desenvolvimento, aprendizagem e deficiência mental: o pensar de educadores. In: Educação Especial: olhares e práticas. Londrina: UEL, 2000.

PEDRA, J. A. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. In: EM ABERTO, Brasília, n.58, abr/jun, 1993.

PESSOTI, Isaías. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Cortez, 2002.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS REGIÕES NORTE E NORDESTE

SANTOS, Risomar Alves; STANGHERLIM, Roberta; ANDRÉ, Marli (PUC/SP)

Durante o segundo semestre de 2003 e o primeiro de 2004, os alunos da disciplina-projeto: “Estado da arte na formação de professores”, realizaram um levantamento das pesquisas sobre formação de professores no Brasil, no ano de 2002, tendo por base o banco de dados da CAPES. A prof^a Dra. Marli André, do curso de pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP, coordenou o projeto que buscou mapear quais conteúdos, tipos e técnicas de pesquisa e são contemplados.

Para a realização desse mapeamento foram consideradas as seguintes categorias:

CONTEÚDO

1. Formação inicial: pesquisas que focalizam os cursos de formação de professores em nível médio e superior. Dentre eles estão os de licenciatura, pedagogia, magistério superior (instituto superior de educação ou normal superior) e magistério de nível médio (antigo curso normal).

2. Formação continuada: pesquisas que focalizam programas, processos, cursos, propostas, projetos de formação que visam o desenvolvimento profissional dos docentes.

3. Formação inicial e continuada: pesquisas que focalizam processos de formação inicial de professores em exercício docente

4. Identidade e profissionalização docente: pesquisas que focalizam o professor e sua ação docente. Estão incluídos nesta categoria estudos relativos à identidade, concepções, saberes, representações e práticas, assim como condições de trabalho, organização sindical e plano de carreira.

5. Política de formação docente: pesquisas que focalizam diretrizes de órgãos oficiais para formação de professores.

6. Outro: pesquisas que apresentam as palavras chaves “formação de professores”, “formação docente”, “formação inicial”, “formação continuada” e “formação em serviço”, mas não se enquadram nas categorias acima definidas.

TIPO DE PESQUISA

1. Estudo de um caso: é um estudo bem localizado que abrange um número limitado de sujeitos ou uma pequena porção da realidade. Envolve geralmente coleta de dados no contexto de trabalho do pesquisador.

2. Análise de depoimentos: estudos que usam entrevista e relatos escritos para levantamento de opiniões.

3. Estudo de caso do tipo etnográfico: estudos que fazem análise aprofundada de uma unidade em ação. Combinam geralmente várias técnicas de coleta de dados: observação participante, entrevista intensiva, análise de documento com o objetivo de realizar uma análise em profundidade.

4. Pesquisa teórica: estudos que submetem à análise crítica, conceitos e concepções teóricas.

5. Pesquisa bibliográfica: estudos do tipo revisão de literatura que mapeiam uma área de conhecimento.

6. História de vida / Autobiografia: relatos de vida do próprio pesquisador ou de sujeitos da pesquisa.

7. Pesquisa histórica: baseia-se em fontes primárias para resgatar (ou reconstruir) um determinado período histórico.

8. Pesquisa-ação: estudos que envolvem uma ação planejada e metodologia rigorosa com o objetivo de mudança da realidade.

9. Pesquisa-ação colaborativa: estudos de pesquisa-ação com a colaboração dos sujeitos no processo de investigação.

10. Pesquisa etnográfica (ou do tipo etnográfica): estudos que utilizam as técnicas etnográficas de observação participante e entrevista intensiva.

11. Estudo descritivo / exploratório: estudos que se baseiam na descrição de determinado fenômeno ou porção da realidade.

12. Análise da prática pedagógica: estudos geralmente baseados em observação de práticas pedagógicas escolares e não escolares.

13. Levantamento: estudos do tipo “survey” que, geralmente, usam questionários para levantamento de opiniões de um número elevado de sujeitos.

14. Análise de práticas discursivas: estudos que focalizam os discursos dos sujeitos como objeto de análise, considerando as contribuições das ciências da linguagem.

TÉCNICAS DE PESQUISA

1. Diário
2. Associação Livre
3. Resolução de Problemas
4. Grupo Focal/Entrevista Coletiva
5. Entrevista
6. Análise Documental
7. Questionário
8. Observação
9. Videografia

10. Grupo de Discussão

11. Não Consta

ANÁLISE DAS REGIÕES NORTE/NORDESTE EM 2002: DADOS REFERENTES AOS CONTEÚDOS

Dos 252 trabalhos encontrados na área de educação, apenas 66 correspondem às pesquisas sobre “formação de professores”, sendo 59 concentrados nos cursos de pós-graduação em educação, nas unidades federativas que compõem a região nordeste (Sergipe, Maranhão, Piauí, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Norte) e 07, na região norte, representada pelo estado do Amazonas.

Constatamos que 60 desses trabalhos são pesquisas de mestrado e apenas 06 de doutorado. Os 06 estudos de doutorado estão assim distribuídos: 02 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e 04 na Universidade Federal do Ceará (UFC). Provavelmente, a explicação para tal situação refere-se ao fato de que as universidades públicas federais dessas regiões possuem, na sua maioria, cursos de mestrado. Apenas as duas Instituições de Ensino Superior (IES) anteriormente referidas oferecem cursos de doutorado.

Ao considerarmos os conteúdos investigados nas teses e dissertações, encontramos um forte interesse dos pesquisadores pelas temáticas: “concepções, saberes, práticas e representações dos professores”. Observamos que esse tema aparece nos 33 estudos ligados à “Identidade e profissionalização docente” e 06 à categoria “Formação continuada”. Portanto, somam-se 39 trabalhos com ênfase nos saberes e práticas dos professores.

Levantamos a hipótese de que tais resultados possam estar relacionados à divulgação das idéias de autores como Tardif e outros que defendem a investigação das práticas pedagógicas a partir da experiência docente. No entanto, não podemos confirmá-la, pois, dos 66 estudos, 55 não apresentam em seus resumos os referenciais teóricos utilizados.

Em menor número (total de 09), os estudos sobre “Formação inicial” distribuem-se da seguinte forma: 03 na licenciatura; 04 na Pedagogia; 01 no magistério do ensino superior e 01 no magistério do ensino médio.

Dois trabalhos identificados na categoria “formação inicial e continuada”, referem-se aos processos de formação inicial de professores que estão em exercício docente. Dois resumos foram classificados na categoria “outro”, pois embora tenham “formação de professores” como palavras chave não correspondem às categorias apresentadas.

Quanto à categoria “política de formação” formulada na perspectiva de identificar as diretrizes norteadoras de órgãos oficiais para a formação de professores, encontramos 06 estudos com enfoques variados: política de valorização do ensino médio; de formação de professores da educação básica, do ensino superior e da educação especial. Além desses temas, 04 estudos dedicam-se às condições de trabalho e plano de carreira docente tendo sido categorizados como “Identidade e profissionalização docente”.

Na busca de compreender os processos de desenvolvimento profissional dos

docentes, três pesquisas investigam propostas de formação continuada implementadas com professores.

Diante de tais resultados, podemos afirmar que os estudos sobre formação de professores nas regiões Norte/Nordeste concentram-se na temática “Identidade e profissionalização docente” e, com maior ênfase, nas investigações referentes às “concepções, saberes, práticas e representações de professores”.

Destacamos, ainda, o interesse dos pesquisadores dessas regiões pelas temáticas relacionadas às condições de trabalho, e política de formação docente. Tal fato leva-nos a pensar que esse tipo de preocupação pode relacionar-se a carência de políticas públicas frente à profissionalização e valorização dos docentes nessas regiões.

ANÁLISE DAS REGIÕES NORTE/NORDESTE EM 2002: DADOS REFERENTES AOS TIPOS DE PESQUISA.

Dos 66 resumos de dissertações/teses que investigam a formação de professores, 14 não relatam a metodologia utilizada e, muitos não apresentam as técnicas de pesquisa como, por exemplo, o uso da entrevista, questionário ou, observação. Tal situação dificultou a identificação do tipo de estudo adotado pelos autores dos trabalhos, o que levou-nos a criar uma categoria denominada “não consta”.

Os estudos que envolvem um número limitado de sujeitos e, geralmente, realiza a coleta de dados no contexto de trabalho/realidade do pesquisador, correspondem aos 13 resumos categorizados como “estudo de um caso”. Tais pesquisas têm como população alvo professores ou alunos de um determinado nível de ensino (técnico ou superior); curso de formação inicial ou continuada; professores ou alunos de uma determinada disciplina, ou escola.

A população alvo dos trabalhos caracterizados como “estudo de um caso” coincide com a daqueles trabalhos que foram denominados de “estudo de caso do tipo etnográfico”, que também representam um total de 13 resumos, e se diferenciam de “estudo de um caso” pelo fato de combinarem várias técnicas de coleta de dados: observação participante, entrevista intensiva, análise de documento.

Oito estudos foram categorizados em “análise da prática pedagógica”, pois investiga-se a prática pedagógica dos professores atuantes em instituições públicas de educação de nível básico e superior.

Cinco trabalhos são denominados por seus autores como “pesquisa etnográfica” ou do “tipo etnográfica”. Quatro desses estudos concentram-se na UFRN e todos eles utilizam como técnica de pesquisa a videografia dos espaços educacionais investigados: curso de formação inicial e continuada de professores, bem como o próprio contexto da escola e suas relações com a prática pedagógica do professor. O outro trabalho localiza-se na UFC e teve por objetivo investigar a cultura docente e a mudança no ensino fundamental no contexto das inovações, a partir da análise da observação do cotidiano escolar de 32 professores, por meio de entrevistas.

As categorias “análise de depoimentos” e “pesquisa histórica” contêm 04 estudos

cada uma. Na primeira categoria, os pesquisadores fazem uma análise dos relatos escritos pelos sujeitos, por meio de questionários ou de entrevistas, em geral, com o objetivo de captar as representações de docentes e/ou alunos sobre determinados aspectos da formação de professores. Na segunda categoria, os autores propõem-se a analisar a formação de professores pelo viés histórico, focalizando, em geral, a década de 90. Atentam para as políticas públicas implementadas em determinada secretaria de educação, para as propostas de cursos de formação de centros considerados referência e para os movimentos de mobilização pela profissionalização do magistério.

A categoria definida como “estudo descritivo/exploratório” correspondeu a 03 resumos que apresentam, por exemplo, a descrição das opiniões de um grupo de professores oriundos de um curso de informática e de um outro grupo que não realizava o curso. Ou ainda, denominados pelos seus autores como sendo do tipo “descritivo de caráter comparativo”, pois se propõem a identificar e analisar em que estágio conceitual encontram-se os professores de educação física de 5ª a 8ª séries.

Um único estudo categorizado como “historia de vida/autobiografia” correspondeu à opção feita pelo autor em trabalhar com a história oral, como forma de recontar a política de formação de professores da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Incluímos o estudo denominado pelo autor como pesquisa participante na categoria “pesquisa ação”, pois entendemos que esta, como foi definida, correspondia à justificativa do autor pela sua opção metodológica: *“o estudo aqui sistematizado sob a égide de pesquisa participante, não aprisiona a totalidade das questões que se colocaram durante o percurso investigativo, mas suscita discussões e perspectivas de transformações significativas nos processos formativos matemáticos dos educadores de jovens e adultos”*.

Verificamos que os tipos de pesquisas mais freqüentes nas regiões Norte/Nordeste eram o “estudo de um caso”, o “estudo de caso do tipo etnográfico” e a “análise da prática pedagógica”.

ANÁLISE DAS REGIÕES NORTE/NORDESTE EM 2002: DADOS REFERENTES ÀS TÉCNICAS DE PESQUISA.

Conforme os resultados apresentados em relação ao tipo de pesquisa, identificamos que 18 trabalhos não explicitam em seus resumos as técnicas utilizadas. A entrevista foi citada 28 vezes como procedimento de coleta de dados, seguida da observação, que aparece por 17 vezes. São em número de 15 as referências ao questionário e à análise de documentos. Com freqüências menores aparecem: o diário (06), a videografia (03), a resolução de problemas (01).

Lembramos que esses números ultrapassam o resultado de 66 trabalhos, pois muitos pesquisadores combinam o uso de mais de uma técnica $\frac{3}{4}$ em geral $\frac{3}{4}$ associam observação, entrevista, questionário e análise documental.

Percebemos $\frac{3}{4}$ diante das técnicas apresentadas $\frac{3}{4}$ que, de modo geral, as mais usadas são: a entrevista, a observação, o questionário e a análise de documentos. A técnica que se apresentou como diferenciada foi a videografia.

CONSIDERAÇÕES

Os conteúdos investigados em 06 teses e 60 dissertações revelam o interesse dos pesquisadores pelas temáticas: “concepções, saberes, práticas e representações dos professores”. Quanto aos tipos de pesquisas, verificamos que entre as mais freqüentes, nas regiões Norte/Nordeste estão: o “estudo de um caso”, o “estudo de caso do tipo etnográfico” e a “análise da prática pedagógica”. No que se refere às técnicas de pesquisa, a entrevista aparece como um dos instrumentos mais utilizados, seguida da observação, do questionário e da análise de documento.

Importante esclarecer que tivemos dificuldade em identificar os tipos de pesquisa, pois os resumos, na sua maioria, não explicitam qual o tipo de estudo realizado. Nesses casos, procuramos observar quais as técnicas utilizadas para definirmos a categoria correspondente.

Ao compararmos os resultados obtidos no Norte e Nordeste com o quadro das demais regiões do país, concluímos que os tipos e técnicas de pesquisas adotadas mais freqüentemente são os mesmos; também prevalece como tendência nacional, investigar concepções, saberes e práticas na dimensão da profissionalização docente ou da formação continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In CANDAU, Vera M. (org) Ensinar e Aprender: sujeito, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino(ENDIPE) – Rio de Janeiro. DP & A editora, 2001. 2ª edição.

NÓVOA, Antonio. (org) Os professores e a sua formação. Lisboa – Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

O PAPEL DO PROFESSOR DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA.¹

LIMA, Elieuz Aparecida de (FFC/Unesp-Marília)

Refletir sobre o papel do professor da educação infantil requer a tomada de consciência sobre a função desse professor no processo educativo dirigido ao desenvolvimento cultural das máximas possibilidades humanas em cada criança.

Como possibilidades, as qualidades humanas estão postas culturalmente, mas não são apropriadas da mesma maneira por todos os sujeitos. No entanto, é tarefa da escola e função do professor mediar intencionalmente o acesso das crianças à cultura acumulada de maneira que possam se apropriar de forma plena das conquistas do gênero humano. Para essa tarefa complexa e fundamental ao desenvolvimento integral de cada criança, o papel do professor é indispensável e essencial. Referimo-nos, pois, à necessidade da formação integral do professor com vistas a que ele seja sujeito da ação educativa, sendo capaz de agir consciente e intencionalmente no processo de ensino e de aprendizagem.

No que concerne, à educação das crianças pequenininhas – aquelas entre zero e três – o papel do professor deve ser questionado no que toca principalmente a revisão do binômio educar-cuidar. Ao pensarmos a educação das crianças pequenininhas e, com isso, o papel do professor neste processo, o fazemos na perspectiva da formação ampla deste professor, cuja identidade profissional está em construção e cuja ação deve envolver o educar cuidando e cuidar educando.

A história da educação infantil no Brasil, assim como em outros países, é marcada pelas reivindicações de mães trabalhadoras que lutam pela guarda de seus filhos em creches. Na realidade brasileira, essas reivindicações datam das últimas décadas, especificamente a partir da década de 70. Pressionado por essas reivindicações e pelo movimento organizado dos militantes da educação das crianças pequenas, o Estado regulamenta o direito da criança à educação sistematizada em creche e em pré-escola na Constituição de 1988.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabelece, pela primeira vez, a educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica. Isto significa que a educação da criança pequena, de zero a seis anos, passa a ser direito de todas as crianças. Para isso, é preciso garantir e ampliar as oportunidades de atendimento, cuidado e educação da criança, considerando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desde o momento de seu nascimento. Apesar da ampliação quantitativa das creches e pré-escolas, a atuação do Estado prima pelo caráter assistencial, em detrimento do caráter educativo que essas instituições deveriam assumir (BARRETO, 1995; MERISSE, 1997).

Nesse contexto, foram elaboradas propostas pedagógicas direcionadas ao ensino da criança de zero a seis anos. Dentre essas propostas estão a Proposta Curricular para a Educação Pré-escolar (SÃO PAULO, 1990); o Programa de Expansão e Melhoria da Educação Pré-Escolar

na Região Metropolitana de São Paulo: uma proposta curricular para crianças dos quatro aos seis anos (SÃO PAULO, 1994) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Considerando o momento de mudanças na creche, impulsionado pelas novas concepções expressas na lei e as discussões apresentadas pelas propostas pedagógicas mencionadas, senti necessidade de sistematizar uma contribuição à discussão sobre o papel do professor na educação das crianças pequenas, uma vez que, do ponto de vista do senso comum, o adulto que atua na creche deve se limitar a deixar a criança quieta para que se desenvolva, desde que esteja limpa e alimentada.

Além disso, conforme salienta Vygotski (1995b), nas análises psicológicas idealistas sobre o desenvolvimento humano perduram idéias de que a criança é um adulto em miniatura, distinguindo-se do adulto apenas por sua estatura. Outros estudos sobre o desenvolvimento infantil encontram semelhanças desse desenvolvimento com o processo de crescimento das plantas, numa abordagem naturalista do desenvolvimento das crianças. Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil é concebido tal qual o desenvolvimento embrionário – quase não dependendo do meio externo para que aconteça. Essas correntes de pensamento não percebem as mudanças e saltos cruciais e revolucionários que acontecem ao longo da história do desenvolvimento infantil e que fazem parte da história do desenvolvimento cultural humano – isto é, da constituição da natureza social do homem.

Para Múkhina (1996) e outros estudiosos – Liamina et al. (1982), Popova (1985), Sojin (1985), Poddiákov, (1987), Leontiev (1978, 1988), Vygotski (1991, 1995a,b) – há um intenso desenvolvimento da criança, particularmente, do zero aos três anos de vida, que prossegue, de modo menos acelerado, até aproximadamente os dez anos de idade. Tal proposição é confirmada por estudos e pesquisas que revelam a grande plasticidade do cérebro da criança e das múltiplas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem que ela possui (MÚKHINA, 1996).

Estudos nas áreas psicanalítica e neurológica (BETTLHEIM, 1988; MONTAGNO, 1997) enfatizam a importância da educação na infância como elemento fundamental para a formação da personalidade e inteligência do ser humano, considerando a característica peculiar da criança pequena de desenvolver-se física e psicologicamente num ritmo acelerado, estando propensa a apreender a língua materna, as formas iniciais de pensamento, a apropriar-se de tipos específicos de atividade humana – a atividade emocional, a atividade com objetos, o jogo, o estudo, etc. – formando, nesse processo, as premissas para o desenvolvimento das formas superiores de conduta.

No âmbito da educação brasileira e de países tais como Itália, França e Japão (KISHIMOTO, 1995, 1997; EDWARD; GANDINI; FORMAN, 1999) existem experiências educativas voltadas para a infância e orientadas para possibilitar à criança situações de aprendizagem, espaço para conquistar e aprender as riquezas intelectuais e materiais do meio circundante, oportunidades de relações com outras crianças e com pessoas mais experientes (crianças mais velhas, adultos), buscando garantir, com as ações infantis e oportunidades de conhecimento, a formação intelectual, emotiva, moral e estética da criança de zero a três anos, considerando suas necessidades e interesses peculiares (LIAMINA et al., 1982; VENGUER, 1986; PODDIÁKOV, 1987; VYGOTSKI,

1991, 1995b).

No que concerne à realidade brasileira, no entanto, esse quadro é ainda composto por experiências isoladas (CAVALCANTI, 1995; FARIA; MELLO, 1995; FREIRE, 1995). O cerne dessas experiências é a atuação intencional e direcionada do professor como elemento fundamental na educação da infância, considerando a importância dessa etapa educativa, as possibilidades de desenvolvimento da criança e da possível contribuição do professor à formação da personalidade e psique do indivíduo em início de desenvolvimento. Neste sentido, o conceito “intencional” proposto neste trabalho opõe-se ao termo espontâneo. Caracteriza-se pelo fazer pedagógico que considera (e entende) as regularidades e as peculiaridades infantis e a proposição de experiências e atividades que sejam significativas para o desenvolvimento cultural da criança.

Diante desse quadro e assumindo a necessidade de (re) pensar as possibilidades da criança e de conhecer as regularidades e as particularidades do seu desenvolvimento, emergiu a preocupação de refletir sobre a educação da criança, dentro e fora das creches e pré-escolas, e, mais especialmente, sobre o papel do adulto (professor, atendente, outros profissionais da creche, pais, etc.) no desenvolvimento peculiar e intenso da criança de zero a três anos, buscando o direcionamento da atuação educativa orientada para o desenvolvimento das máximas possibilidades infantis nessa faixa etária.

Conforme destaca Múkhina (1996), podemos compreender o termo regularidades por todas as mudanças no desenvolvimento humano têm um caráter regular, embora existam determinadas causas que as produzam. Desta perspectiva, quando em uma criança não aparecem essas mudanças ou se manifestam de outro modo pode ser decorrente da existência de ‘desvios’ no desenvolvimento – adiantamento, atraso ou irregularidade –, os quais não se produzem sem causas determinadas. Assim, o esclarecimento das regularidades do desenvolvimento, a busca das causas que as ocasionam, é a tarefa mais importante da psicologia infantil.

A preocupação com a atuação do professor nas instituições de ensino infantil e no seio familiar emerge nas investigações que assinalam que o desenvolvimento infantil ocorrerá por meio das condições de vida e de educação e que, nesse processo, o adulto (parceiro mais experiente) é essencial (LÓPEZ; MIRANDA, 1977; LEONTIEV, 1978; LIAMINA et al., 1982; VENGUER, 1986; MÚKHINA, 1996; VYGOTSKI, 1991, 1995b).

Ao confrontar essa preocupação com o cotidiano da educação de zero a seis anos (BARRETO, 1995; MERISSE, 1997), percebemos um desencontro entre o fazer do professor observado hoje nas práticas de zero a três anos, de um modo geral, e sua contribuição possível ao processo de aprendizagem infantil, processo esse que aparece como força motora para a formação das premissas para o desenvolvimento das formas superiores de conduta.

Assim, com a finalidade de ampliar as discussões existentes acerca da importância da educação e do cuidado da criança, o objetivo desse trabalho foi o de analisar especificamente o papel do professor no ato educativo relacionado à criança pequena.

Para isso, a pesquisa buscou sistematizar as contribuições advindas do aporte teórico da Escola de Vigotski em relação ao desenvolvimento infantil, apontando diretrizes para a ação do professor em relação aos aspectos específicos do desenvolvimento das capacidades

humanas (percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem oral, emoção, imaginação), nos três primeiros anos de vida.

A Escola Soviética de Psicologia, em sua vertente histórico-cultural, tem no pensamento de Vigotski e de seus colaboradores seu aporte teórico. Alguns dos estudiosos dessa escola conviveram e trabalharam com Vigotski, outros são discípulos que atualmente continuam as investigações acerca do desenvolvimento do psiquismo humano, por meio de análises específicas. Dentre os estudiosos dessa escola estão: Leontiev (1978, 1988), Novoselova (1981), Galperin (1982), Liamina et al. (1982), Luria (1982), Talízina (1988), Laguinova (1985), Popova (1985), Maksakov (1985), Sojin (1985), Vinogradova e Ushakova (1985), Venguer (1986), Elkonin (1987), Bozhóvich (1987), Liáudis e Bogdánova (1987), Lísina (1987), Poddiákov (1987), Zaporózhets (1987), Vygotski (1991, 1995a,b), Davidov (1995); Múkhina (1996). O aporte teórico produzido por esses estudiosos traz análises relevantes sobre a natureza social humana, sobre o desenvolvimento cultural da consciência e da conduta humanas e contribui para repensarmos a educação, ao apontar teses e diretrizes pedagógico-metodológicas que norteiam a reflexão de uma práxis pedagógica preocupada com a educação das formas superiores de conduta, considerando as máximas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do homem.

Entendendo que a Escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista, mas tem por base o entendimento do psiquismo humano constituído nas relações sociais historicamente estabelecidas pelos homens, nosso intuito foi o de refletir sobre o papel essencial da figura do professor que propõe intencionalmente os objetivos pedagógicos e medeia as interações que devem ter lugar na escola, superando a espontaneidade na aquisição dos conhecimentos, defendida pela visão escolanovista. A questão dos conteúdos constitui um outro elemento essencial para a Teoria: a apropriação de conteúdos historicamente construídos é fundamental para que a criança possa humanizar-se (DUARTE, 1993, 1996).

Essa reflexão permite-nos abordar de forma nova o conceito de desenvolvimento humano, apontando que a natureza humana é uma conquista histórico-social e que atos educativos e comunicativos são determinantes nesse processo complexo de desenvolvimento do homem.

Com esse pressuposto, analisamos o papel do professor no processo de desenvolvimento da criança, do nascimento aos três anos de vida, etapa do desenvolvimento humano em que o professor precisa agir mais acentuadamente de forma intencional na seleção, proposição e demonstração de atitudes e modos de ação, uma vez que a criança pequena depende do adulto, seja como modelo de ações e atitudes, seja como pessoa que garante seu cuidado e sobrevivência.

Conforme assinala Venguer (1986), a tarefa educativa nos primeiros anos de vida deve considerar os interesses, as necessidades e as possibilidades de desenvolvimento da criança, processo em que o professor é o criador de mediações entre a criança e a cultura acumulada ao longo da história humana. Especificamente por isso, esse criador de mediações precisa conhecer as regularidades do desenvolvimento infantil, para, intencionalmente, ter elementos com os quais possa organizar e direcionar as atividades didáticas, motivando situações de aprendizagem.

A criança de zero a três anos de idade se desenvolve intensamente, seja física ou

psicologicamente. Além disso, a criança tem momentos propícios - os chamados períodos sensitivos - para a aprendizagem de conhecimentos e habilidades (linguagem oral, atenção, memória, entre outras) que serão a força motora para o desenvolvimento de seu psiquismo. Tais períodos sensitivos precisam ser considerados, uma vez que as funções em desenvolvimento são mais fortemente influenciáveis pela educação.

Daí a necessidade de repensarmos a educação da infância nessa etapa do desenvolvimento ontogênico do homem, considerando a essencial tarefa da geração adulta nesse processo educativo e as regularidades desse desenvolvimento. Nessa perspectiva, a atividade educativa é uma tríade que envolve a cultura a ser conhecida e apropriada, a criança que aprende e torna pessoais as aptidões sociais e se humaniza, e o professor que medeia a relação criança – cultura. Nessa atividade, a criança torna-se um ser humano singular, ou seja, estrutura/organiza e re-estrutura/re-organiza constantemente as funções psíquicas, elevando-as a patamares cada vez mais sofisticados e superiores.

Uma vez que a criança não nasce humana, mas é, ao nascer, uma candidata ao gênero humano e, nesse sentido, precisa reproduzir para si as características humanas criadas socialmente ao longo da história, e, uma vez que este processo de reprodução configura-se como um processo de transmissão da cultura acumulada pelas gerações precedentes, o papel do professor é fundamental no ato educativo, como criador de mediações entre a criança e os conhecimentos materiais e intelectuais acumulados e os modos de ação com esses conhecimentos.

Para isso, a criação de mediações deve ser intencionalmente dirigida, com o objetivo de elevar a um nível superior a apropriação e a aprendizagem de conhecimentos pela criança.

Nessa perspectiva de internalização da experiência humana e reprodução das qualidades psíquicas histórica e socialmente desenvolvidas, a atuação do professor deve considerar, no desenvolvimento da percepção, da atenção, da memória, das formas iniciais do pensamento, da linguagem oral, das emoções e da imaginação, a oportunização de experiências diversificadas com cultura: de objetos materiais diversificados e que possibilitem a manipulação, a apropriação dos modos de ação e a criação de uma experiência na atividade, bem como a convivência em sociedade para a apropriação de valores, hábitos, costumes e linguagem.

No desenvolvimento da percepção, o ato educativo deve buscar o aperfeiçoamento das percepções auditiva, visual e tátil, base sobre a qual se estruturam e se aperfeiçoam modos de ação com objetos cada vez mais específicos e complexos, fomentando também as bases para a imaginação e para as formas iniciais de pensamento na criança.

No desenvolvimento da atenção, o professor tem por tarefa direcionar os sentidos infantis para o que é essencial nos objetos e fenômenos ampliando a percepção e, de modo específico, direcionando a conduta infantil.

Já no desenvolvimento da memória, a tarefa educativa e mediadora do professor é possibilitar à criança agir em situações em que a relação espaço-temporal seja vivenciada no nível interpessoal e, posteriormente, internalizada por ela, constituindo as formas iniciais de memória e complexificando os modos de ação e orientação infantil, a partir dos modelos internos formados e da experiência acumulada na atividade.

Conforme aponta a Teoria Histórico-Cultural (LEONTIEV, 1978,1988), as funções psíquicas são cultivadas no seio de atividades que façam sentido para a criança. Isso implica que não é qualquer tarefa realizada pela criança que provoca a reorganização sistêmica das formações psíquicas: a atividade tem que responder a uma necessidade infantil, impulsionando a criança a alcançar um objetivo.

No desenvolvimento das formas iniciais do pensamento, o professor orientará a constituição de formas cada vez mais complexas de raciocínio, através da aprendizagem infantil na resolução de novas tarefas, ou seja, ao criar a possibilidade de manipulação e ação com objetos os mais diferentes.

Na apropriação da linguagem oral, a ação educativa deve contribuir e motivar na criança a comunicação oral e a ativação do vocabulário. Com isso, oportunizará o aperfeiçoamento sistêmico de toda a psique infantil, considerando o papel fundamental que a linguagem tem em todo o desenvolvimento humano e domínio da conduta.

No desenvolvimento das emoções, a presença e a colaboração do adulto é essencial, buscando a formação da auto-estima da criança, contribuindo, assim, para a criação de novos motivos para as ações e aprendizagens infantis. Como vimos, esse processo de desenvolvimento das emoções humanas relaciona-se com o desenvolvimento de todas as demais funções psíquicas.

Na formação das bases para o desenvolvimento da imaginação, o professor deve possibilitar que a criança experiencie com os materiais mais diversos, de modo a criar uma base de conhecimentos, a partir da qual é capaz de elaborar e criar o novo.

Assim, as atividades programadas e os jogos organizados devem ter como meta desenvolver as qualidades psíquicas em formação e que, sem o direcionamento e as possibilidades de ação oferecidas pelo adulto, não se formariam com o nível qualitativo que podem chegar a alcançar com um ensino intencional e dirigido. Nesse processo, a aprendizagem tem caráter organizado e a educação compreende um programa específico, observando as particularidades do desenvolvimento da criança, suas necessidades e interesses cognoscitivos. Nessas atividades e jogos intencionalmente planejados, as crianças podem se apropriar de capacidades e habilidades para agir de forma independente.

Nessa perspectiva de formação cultural da inteligência e personalidade humanas, a influência do professor é decisiva sobre a criança pequena, considerando uma série de fatores: o ambiente educativo, a experiência acumulada pela criança, seus costumes, o grau de excitabilidade do sistema nervoso, sua saúde, particularidades individuais, entre outros. Essa influência torna-se decisiva quando esse profissional da educação, sabendo das regularidades e possibilidades do desenvolvimento infantil, age de forma consciente e intencional no processo em que a criança se forma culturalmente. E, nesse sentido, conforme aponta Vigotski, atua na zona de desenvolvimento próximo da criança.

Dessa forma, o professor deve observar regras pedagógicas e diretivas no ato educativo da criança de zero a três anos. Isso implica que esse profissional comunique-se serena, carinhosa e igualmente com todas as crianças do grupo de trabalho educativo, tendo constância em seus procedimentos educativos, ou seja, mantendo disciplina e rotina nas atividades propostas.

Além disso, as atitudes e exigências educativas devem ser unificadas por parte dos adultos-educadores (pais e professores), haja vista a necessidade de condutas positivas, como modelo criador de um estado emotivo equilibrado na criança pequena. Isso significa que as exigências colocadas às crianças devem estar no âmbito de suas reais possibilidades.

Nesse sentido, o professor deve compreender e buscar atender às necessidades e interesses infantis, possibilitando à criança uma postura positiva e tranqüila, e criar situações prévias de orientação para a realização de uma nova ação, preparando gradualmente a criança para a solução de tarefas.

Todo o trabalho educativo com crianças deve ter fundamentos pedagógicos. Caso contrário, a influência corre o risco de tornar-se negativa na formação das qualidades da personalidade e do caráter infantil. Nesse trabalho, é necessário, sobretudo, garantir o enfoque individual na educação, atendendo aos interesses e necessidades infantis e, sobretudo, criando, nas crianças, as necessidades humanizadoras que possam dirigir seu desenvolvimento para níveis qualitativamente superiores.

Ressaltamos que o desenvolvimento das habilidades e capacidades psíquicas é orientado por aprendizagens efetivadas nas atividades em que os objetos são diversificados, em que o professor busca a independência da criança, possibilitando-lhe o trabalho ativo, tornando-se o modelo para imitação, através de demonstrações e explicações.

Como já observamos, é preciso propagar as bases da educação intencional na família, reconhecendo a existência das vivências e dos costumes infantis antes de adentrar ao círculo de educação infantil e das particularidades da conduta da criança no lar. Isso porque o trabalho correlacionado – família e escola – motiva o pleno desenvolvimento da criança.

Este trabalho buscou, assim, contribuir para re-significar e re-conceitualizar o papel do professor no desenvolvimento da criança pequena, com a perspectiva de que, desde o nascimento, a criança seja considerada um ser ativo, com necessidades e interesses peculiares e forme as premissas necessárias para o desenvolvimento da sua inteligência e personalidade, sob a mediação e direção desse professor.

Com isso, podemos concluir, de modo geral, que a geração adulta caracteriza-se como criadora de mediações e mediadora entre a criança e a cultura objetivada ao longo da história humana, tendo condições de, através de um trabalho educativo intencional e consciente, oportunizar situações de ação e de aprendizagem para a criança – o que era o nosso objetivo principal. Aprendemos, também, que a atividade infantil é a fonte de desenvolvimento de capacidades especificamente humanas e que a criança é sujeito de seu processo de humanização, em atividades comunicativas e educativas partilhadas.

REFERÊNCIAS:

BARRETO, A. M. R. F. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. Grandes políticas para os pequenos. Cadernos CEDES, n.37, p. 7-17, 1995.

BETTLHEIM, B. Uma vida para seu filho. Tradução Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. 20.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 250-273.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

CAVALCANTI, Z. Arte na sala de aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995a.

_____. Trabalhando com história e Ciência na Pré-Escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b.

DAVID, V. V. The influence of L.S. Vygotsky on Education, Theory, Research and Practice. Educacional Researcher, v.24, n.3, abr. 1995.

DELGADO, C. L.; ALBÁ, M. P. La orientación en la actividad pedagógica. Havana: Pueblo y Educación, 1992.

DUARTE, N. A individualidade para si. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

EDWARD, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. Educação infantil e política no Brasil: relato de uma experiência. Cadernos da F.F.C. Marília, SP., v.4, n.2, p. 133-146, 1995.

FREIRE, M. A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GALPERIN, P. Y. Introducción a la psicología. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

HISHIMOTO, T. M. A educação infantil no Japão. Cadernos CEDES, n.36, p. 23-44. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Brinquedo e brincadeira na educação infantil Japonesa: proposta curricular dos anos noventa. Revista Educação & Sociedade, ano XVIII, n. 60, p. 74-88, dez. 1997.

LAGUINOVA, V. I. Formación del vocabulario. In: SOJIN, F. A. El desarrollo del lenguaje en los niños de edad preescolar. Havana: Pueblo y Educación, 1985. p. 100-127.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L.S. e outros. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59-84.

LIAMINA, G. M. et al. La educación de los niños en la edad temprana. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

LIÁUDIS, V.; BOGDÁNOVA, V. Sobre la ontogénesis temprana de la memoria. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 206-226.

LÍSINA, M. A gênese das formas de comunicação nas crianças. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Org.). La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.

LÓPEZ, M. L., MIRANDA, C. P. La dirección de la actividad cognoscitiva. Havana: Pueblo y Educación, 1977.

LURIA, A. R. El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

MAKSAKOV, A. I. El lenguaje de la educadora. In: SOJIN, F. A. El desarrollo del lenguaje en los niños de edad preescolar. Havana: Pueblo y Educación, 1985. p. 197-214.

MERISSE, A. et al. Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato: São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MONTAGNO, E. de A. Aprendendo quando somos jovens. Revista Eletrônica de Divulgação em Neurologia: Cérebro & Mente, n.3, set./nov.1997. Disponível em <<http://www.cpub.org.br/cm/n03/opinião/e/so/1.htm>. Acesso em: dez.1997.

MUKHINA, V. Psicologia da idade pre-escolar. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia)

NOVOSELOVA, S. L. El desarrollo del pensamiento en la edad temprana. Havana: Pueblo y Educación, 1981.

PODDIÁKOV, N. Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 168-172.

POPOVA, M. I. El lenguaje de los niños de edad temprana. In: SOJIN, F. A. El desarrollo del lenguaje en los niños de edad preescolar. Havana: Pueblo y Educación, 1985. p. 19-51.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para a educação pré-escolar. São Paulo: SE/CENP, 1990.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. Programa de Expansão e Melhoria da Educação pré-escolar na Região Metropolitana de São Paulo: uma proposta curricular para crianças dos quatro aos seis anos. Secretaria de Educação. São Paulo, FDE, 1994.

SOJIN, F. A. Tarefas fundamentais do desenvolvimento da linguagem. In: _____. El desarrollo del lenguaje en los niños de edad preescolar. Havana: Pueblo y Educación, 1985. p. 6-18.

TALÍZINA, N. Psicologia de la Enseñanza. Moscou: Progreso, 1988.

VENQUER, L. A. Temas de Psicologia Preescolar. Havana: Pueblo y Educación, 1986.

VINAGRADOVA, N. F.; USHAKOVA, O. S. Linguagem Coerente. In: SOJIN, F. A. El desarrollo del lenguaje en los niños de edad preescolar. Havana: Pueblo y Educación, 1985. p. 128-160.

VYGOTSKI, L. S. Problemas de Psicología General. Obras Escogidas, Vol. II. Madrid: Visor, 1991.

_____. Fundamentos de Defectologia. Obras Escogidas, Vol. V. Havana: Pueblo y Educación, 1995a.

_____. Problemas del desarrollo de la psique. Obras Escogidas, Vol. III. Madrid: Visor, 1995b.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.

NOTAS

¹ As reflexões apresentadas neste trabalho são decorrentes da pesquisa realizada no curso de Mestrado, concluída em 2001, intitulada: "Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vigotski", sob a orientação da Dra. Suely Amaral Mello.

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (SARESP) E OS ALUNOS NEGROS

TÚBERO, Rosana (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo apresentar a pesquisa realizada, entre 2000 e 2003, sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o resultado do rendimento escolar apresentado pelos alunos negros, de 5ª série, de doze (12) escolas públicas estaduais da região de Piracicaba (SP).

O SARESP apresenta em seu relatório socioeconômico cinco categorias: preto, pardo, branco, amarelo e indígena. Quando os dados estiverem se referindo a pesquisas que usam essa nomenclatura, serão assim mantidos, quando forem por mim citados, serão tratados sob a designação de negros¹. Os grupos raciais amarelos e índios não serão explicitados na maioria das análises por dois motivos: o objetivo deste trabalho está centrado sobre a questão do rendimento escolar do aluno negro e as pessoas que se declaram como indígenas ou amarelos nas escolas pesquisadas não chegam a 1% da população local.

Como os alunos que se autotranscreveram como pretos ou pardos nos questionários do SARESP apresentaram nas provas um rendimento escolar abaixo dos alunos que se autotranscreveram como brancos, julguei necessário investigar que aspectos estariam interferindo negativamente nesse rendimento. Alguns desses aspectos foram buscados nos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) edição 1999/2000. Investigou-se se tais livros poderiam ter contribuído negativamente para a auto-estima do aluno negro e, conseqüentemente, para o baixo rendimento nas provas do SARESP ou se os livros didáticos de Língua Portuguesa estariam ajudando o professor no trabalho em sala de aula com temas como discriminação, auto-estima, preconceito, cidadania. Também busquei constatar de que maneira a idéia de democracia racial, que reina no senso comum do corpo docente das escolas pesquisadas, continua mantendo muitos professores e gestores escolares alheios a discussões sobre os problemas relacionados aos alunos negros.

A IMPLANTAÇÃO DE UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), que já havia participado da primeira avaliação pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, procurando estabelecer uma política de avaliação própria, instituiu, em 1992, o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual no qual 306 escolas, incluídas no então Projeto Escola-Padrão²,

envolvendo 27.609 alunos de todas as 8ª séries, foram avaliadas nos conteúdos de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, com questões referentes às várias séries do 1º grau. Dando continuidade à avaliação do rendimento dos alunos, em 1994, a Secretaria passou a avaliar toda a rede pública estadual numa amostra de 818 escolas, envolvendo 152.279 alunos das 4ª e 8ª séries. Em 1996, o governo estadual implantou o Sistema de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e realizou a avaliação de alunos matriculados nas 3ª e 7ª séries do ensino fundamental de todas as escolas da rede estadual, nos conteúdos de Português e Matemática para alunos de ambas as séries e de Ciências, História e Geografia para os alunos das 7ª séries.

O SARESP faz parte da política educacional implementada no Estado, estando inserido nas medidas relacionadas a mudanças no padrão de gestão e desconcentração na administração. Segundo a SEE, essa avaliação de monitoramento tem o objetivo de fornecer dados que possibilitem a consolidação ou o redimensionamento das decisões da escola e o aprofundamento da reflexão sobre suas metas e ações; visa, por meio da aplicação de provas específicas, de questionários socioeconômicos, de relatórios das escolas e das Diretorias de Ensino (DE) e, principalmente, da identificação das variáveis extra ou intra-escolares que interferem no desempenho dos alunos, estabelecer uma cultura avaliativa que contribua para a melhoria da qualidade de ensino. Essa avaliação externa estaria avaliando não só o aluno e a escola, mas o próprio sistema educacional.

A SEE realizou, após três edições do SARESP, uma análise comparativa apenas em Língua Portuguesa e Matemática, pois são consideradas disciplinas básicas para desenvolver os conteúdos das outras disciplinas do currículo escolar. Através de questionários socioeconômicos, identificou algumas das variáveis que podem determinar as diferenças de resultados entre os alunos. Traçando o perfil dos alunos em vinte e três (23) variáveis, revelou que em Língua Portuguesa a “cor da pele” é um dos fatores que mais interferem no processo de aprendizagem. O que significa que os alunos negros apresentaram um rendimento inferior ao apresentado pelos alunos brancos. Sendo assim, a análise da prova de Língua Portuguesa também se fez necessária, bem como a investigação sobre a existência de preconceito e discriminação em sala de aula.

A importância do livro didático se faz notar pelo fato de que a partir de 1999 todo o ensino fundamental passou a ser contemplado com a distribuição gratuita de livros didáticos e as escolas com o Guia de Livros Didáticos, uma espécie de catálogo com pareceres da comissão de avaliação. Para conferir minhas hipóteses, analisei os três livros didáticos de Língua Portuguesa, para as 5ª séries, mais solicitados pelas 12 escolas no PNLD 1999/2000 e os seis mais solicitados no PNLD 2002 comparando as representações do negro nesses livros. Analisei a prova de Língua Portuguesa do SARESP/2000, comparei os resultados apresentados pelos alunos brancos e pelos alunos negros, participei da elaboração do plano de ações da Diretoria de Ensino e acompanhei diversas discussões sobre a montagem do projeto pedagógico das escolas pesquisadas.

Em muitos desses encontros debateu-se sobre o número de alunos negros que ingressavam em cada série e o número de concluintes; o número de alunos negros que apresentavam dificuldades na disciplina de Língua Portuguesa, a razão de tais dificuldades; o que

achavam do livro didático; o lugar em que sentavam os alunos negros e o porquê da escolha do lugar; quais alunos costumavam ser mais indisciplinados; diferença de rendimento entre os alunos negros e brancos nas provas do SARESP.

Os objetivos específicos do SARESP são: (1) Fornecer dados que possibilitem a consolidação ou o redimensionamento das decisões da escola e o aprofundamento da reflexão em termos de suas metas e ações, no ano e ao longo dos anos; (2) Identificar, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, aspectos curriculares críticos que demandem intervenção imediata e prioritária de professores, escolas, Diretorias de Ensino e de todo o sistema educacional; (3) Obter informações sobre fatores intervenientes relativos ao desempenho escolar, estabelecendo relações entre eles - por exemplo, entre as características da Escola e os interesses dos alunos (SÃO PAULO, 2001).

AS VARIÁVEIS QUE INTERFEREM NA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

O SARESP tem caráter censitário, todos os alunos que freqüentavam as séries envolvidas foram avaliados, entretanto cada aluno é avaliado em apenas um componente curricular, ou seja, parte dos alunos responde à prova de Língua Portuguesa, parte a de Matemática, e assim por diante. As provas são formuladas de acordo com os princípios gerais contidos nas Propostas Curriculares – 1º grau da SEE/CENP, sabendo que cada disciplina curricular possui uma Proposta e também uma Prática Pedagógica, publicação contendo exemplos diversos de exercícios³.

Na primeira aplicação do SARESP, em Língua Portuguesa, a média de acertos dos alunos das 3ª séries foi considerado um desempenho bom; na prova de redação o desempenho foi considerado mediano. A média de acertos dos alunos das 7ª séries foi considerado um desempenho mediano. Nas provas de Matemática, Ciências, História e Geografia o desempenho geral dos estudantes ficou muito aquém do que seria desejável, com índices abaixo de 50% de acertos. Buscando-se variáveis que pudessem interferir no desempenho dos alunos levantou-se para os alunos das 3ª séries o sexo e a idade; para os alunos das 7ª séries o sexo, a idade, nível de instrução e ocupação do pai e da mãe, hábitos culturais e de lazer.

Na segunda aplicação do SARESP, o desempenho dos alunos das 4ª séries foi considerado satisfatório na prova de Língua Portuguesa e nas redações. O desempenho dos alunos das 8ª séries foi considerado mediano. Nas demais disciplinas, tanto na 4ª série como na 8ª série, o desempenho foi considerado mediano.

Quanto aos perfis dos alunos, é interessante notar que além das variáveis anunciadas pela primeira aplicação do SARESP, a Secretaria classificou os alunos pela “cor da pele”⁴. Observou-se nas 4ª séries que a representatividade dos alunos que se autotranscreveram como sendo negros esteve próxima de 30% da proporção dos alunos brancos, nas 8ª séries as freqüências observadas evidenciaram maior presença de alunos brancos (68,8% no período diurno e 58,3% no noturno), seguidos pelos alunos negros (27,8% no período diurno e 38,4% no noturno). Os alunos classificados pela cor amarela representaram uma porcentagem minoritária (3,4% no diurno e 3,2% no noturno).

Segundo dados e classificações da SEE, na avaliação de 1997, a predominância era de alunos brancos e do sexo masculino, também há um aumento na porcentagem de alunos negros nas oitavas séries do período noturno. Esses dados, além de apresentar a participação relativa dos alunos, permite pensar nos motivos do aumento dos alunos negros no período noturno, na evasão escolar desses mesmos alunos negros e até na sua autodefinição enquanto negro.

Para verificar que características do perfil dos estudantes estavam associadas a diferentes níveis de desempenho foram realizados alguns cruzamentos que evidenciaram haver relação entre as variáveis do perfil e o rendimento alcançado. De acordo com a SEE, as três variáveis que mais interferiram no desempenho dos alunos na prova de Língua Portuguesa foram: gênero, cor da pele e relação idade-série.

Em Língua Portuguesa, na 4ª série, as meninas, quando comparadas aos meninos, apresentaram melhores médias; estudantes de cor branca, quando comparados aos que se declararam pardos, apresentaram médias mais altas e quando comparados aos que se declararam pretos ou amarelos, apresentaram médias mais altas ainda. Comparando-se os alunos que se declararam pardos com aqueles que se declararam pretos a diferença é em favor dos pardos. Na 8ª série, estudantes do sexo feminino alcançaram melhores resultados quando comparados a estudantes do sexo masculino (+2,25), melhores resultados foram obtidos pelos estudantes classificados como sendo de cor amarela, seguidos pelos estudantes de cor branca, parda e preta. A diferença entre “amarelos” e “brancos” é de 2,79; entre os “amarelos” e “pardos” é de 4,47; e entre “amarelos” e “pretos” é de 7,27 pontos. A diferença existente entre “brancos” e “pardos” é de 1,67; entre “brancos” e “pretos” é de 4,47 e entre “pardos” e “pretos” é de 2,80 pontos.

Cor, sexo e idade são variáveis importantes em todas as séries e disciplinas; na disciplina de Português, a cor da pele junto com a idade, é o fator que mais influencia. Na 4ª série, por exemplo, a habilidade média obtida pelos alunos brancos passa do ponto 52; pelos alunos negros não chega ao ponto 45 (SÃO PAULO, 1998). A participação relativa das variáveis que interferem no rendimento escolar em Língua Portuguesa na 4ª série são as seguintes: sexo 1,72%; cor da pele 21,56% e idade 25,37%. Na 8ª série do diurno, esses índices são: sexo 5,29%; cor da pele 12,88% e idade 6,85%. Na 8ª série do noturno são: cor da pele 3,75%; idade 19,67%.

Consideradas básicas para a aprendizagem de todo e qualquer conteúdo curricular, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática passaram a ser as duas únicas a constarem das provas do SARESP a partir de 2000. A Secretaria Estadual de Educação deixou de publicar, através de suas revistas, os resultados de desempenho dos alunos e também a análise pedagógica dos itens das provas. As Diretorias de Ensino receberam uma listagem com a média e classificação das escolas. De acordo com a avaliação da SEE, 345 escolas foram consideradas como “destaque” e 680 ficaram “acima da média”.

A SEE, em 1999, após a aplicação de três avaliações do SARESP, havia obtido, através dos questionários que acompanhavam as provas, o perfil do aluno da rede estadual e as variáveis que mais interferem no desempenho, entretanto, em 2001 o questionário foi retirado das provas.

ANALISANDO E INTERPRETANDO OS RESULTADOS OBTIDOS

A participação no SARESP/2000 foi considerada satisfatória, principalmente com relação às 5ª séries (93%) e 7ªséries (90%) havendo um decréscimo na 3ª série do Ensino Médio (76%). Dos componentes envolvidos, Língua Portuguesa ficou acima da média na 5ª série, entretanto, apresentou um alto coeficiente de variação revelando uma grande heterogeneidade nas médias obtidas. Foi apontada, pelos próprios supervisores, no relatório encaminhado a SEE, como causa desta heterogeneidade a grande rotatividade dos professores, a formação deficiente do profissional da educação, o descompromisso de grande parte dos professores e alunos e a dificuldade da Diretoria de Ensino em articular ações para promoção de uma melhor qualidade no âmbito educacional. Observa-se, nesse relatório, que houve uma preocupação maior de responsabilizar os professores pelos resultados apresentados.

Notadamente, nos relatórios finais de avaliação do SARESP, muitas escolas não avaliaram profundamente seus pontos de insucesso e colocaram os docentes como os únicos responsáveis pelos resultados apresentados e criticaram o modo como o sistema de progressão continuada foi implantado. Nos próprios relatórios finais, os professores classificaram muitos dos alunos como sendo carentes de recursos financeiros, carentes de carinho familiar ou ainda criticaram severamente aqueles que foram aprovados apenas porque a Progressão Continuada está instalada no atual governo.⁵ Analisando os percentuais de acertos na disciplina de Língua Portuguesa da Diretoria de Ensino, verificou-se que a variação ficou entre 44,82% e 47,86%; o rendimento pode ser considerado insatisfatório, visto que os alunos, considerados em sua totalidade, não atingiram 50% de acertos na prova. Alguns questionamentos são pertinentes, tais como: Por que os índices de acertos dos alunos do noturno são menores que os do diurno? Por que a pontuação das redações não ultrapassa a média de 5,64 pontos, sabendo-se que o total de pontos é 10?

As provas do SARESP são elaboradas a partir de matrizes que indicam os temas e metas do currículo a serem desenvolvidos em cada série e disciplina. Esses parâmetros são retirados das Propostas Curriculares elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). O relatório final da Diretoria declarou que em relação a muitas questões foi difícil justificar o baixo rendimento dos alunos tendo em vista apenas o conteúdo avaliado, pois era o indicado pela proposta curricular de Língua Portuguesa; além disso, as questões tinham alternativas claras, sem confusão no enunciado, e, muitas vezes, o conteúdo abordado já havia sido estudado em diversas séries anteriores. No relatório final levantou-se a hipótese de falha metodológica e a necessidade de um trabalho específico de investigação dos reais motivos desse baixo rendimento.

Em relação à prova de Língua Portuguesa, comparando-se as provas aplicadas nas diversas séries, observou-se que o índice de acertos da 3ª série do ensino médio foi menor do que o índice de acertos da 7ª série e esse, por sua vez, menor que o índice de acertos da 5ª série. Comparando-se os períodos, os alunos do período diurno apresentaram um desempenho melhor do que os alunos do período noturno em todas as séries avaliadas.

O DESEMPENHO DOS ALUNOS NEGROS E BRANCOS

A média alcançada pelos alunos das 5ª séries da região de Piracicaba na prova de Língua Portuguesa do SARESP 2000 foi de 18,69 pontos no período diurno e 17,93 pontos no período noturno.

Para a montagem das turmas que fariam a prova, permitiu-se que a própria escola selecionasse os alunos que iriam responder as questões de Língua Portuguesa e aqueles que iriam responder as questões de Matemática. Para a montagem das turmas, a SEE orientou que se escolhessem, aleatoriamente, alunos de diversas salas/classes e fosse montada uma única turma. Entretanto, o que se pode observar na montagem das turmas para a prova de Língua Portuguesa, nas 12 escolas pesquisadas, foi a predominância do número de alunos brancos (80,30%) sobre o número de alunos negros, incluídos aí os que se autotranscreveram como sendo “pretos”, “pardos” ou “mulatos” (19,70%).

Delicadamente⁶ questioneei sobre a montagem das turmas, os professores-coordenadores e os diretores dessas escolas responderam que selecionaram primeiramente os alunos considerados ‘melhores’, depois os ‘médios’ e finalmente alguns mais ‘fracos’ que tinham diversas dificuldades de aprendizagem, afinal a escola também estaria sendo avaliada através desse sistema de monitoramento.

A porcentagem de participação dos alunos negros (19,70%) em relação à porcentagem de participação dos alunos brancos (80,30%) deixa ver claramente quem são os alunos considerados fracos pela coordenação das escolas: nas 12 escolas pesquisadas, de um total de 533 alunos, 428 eram brancos e 105 eram negros. Continua existindo, por parte de muitos professores, o preconceito em relação à capacidade dos alunos negros; essa baixa expectativa do rendimento deles nas provas do SARESP pode ter algumas de suas origens na maneira que o negro foi e continua sendo representado nos livros didáticos.

É notável que, se analisado separadamente, no rendimento dos alunos brancos apenas três grupos apresentaram a média abaixo da média da sala – uma escola com 0,20% , uma com 0,07% e a outra com 0,41%. O rendimento dos alunos negros, analisado separadamente, demonstra que, com exceção de apenas dois grupos, todos os outros ficaram abaixo da média da sala. A maior média alcançada pelos alunos brancos, isoladamente, foi de 29,88%; os alunos negros apresentaram como maior média o índice de 24,66%. Em relação à média da sala a maior diferença, para mais, dos alunos brancos é de 4%; dos alunos negros é de 2,48%. A maior diferença, para menos, entre os alunos brancos é de 0,41%; entre os alunos negros é de 4,36%.

No quadro seguinte pode ser visualizado o número de alunos das escolas pesquisadas, bem como as médias obtidas e a porcentagem de diferença entre negros e brancos⁷.

Porcentagem de acertos de alunos negros e de alunos brancos
Língua Portuguesa – SARESP 2000

Escola Total alunos na sala Média sala nº alunos brancos/média obtida
nº alunos negros/média obtida Diferença da média do aluno negro em relação ao aluno branco

Escola	Total alunos na sala	Média sala	nº alunos brancos/média obtida	nº alunos negros/média obtida	Diferença da média do aluno negro em relação ao aluno branco
1.Rosa	43	18.20%	40 18%	03 17%	-1%
2.Cravo	68	16.59%	61 17%	07 13%	-4%
3.Lírio	14	23.33%	09 27.33%	05 20%	-7.33%
4.Violeta	36	16.05%	29 17.03%	07 14.28%	-4.8%
5.Jasmim	21	28.86%	17 29.88%	04 24.50%	-5.38%
6.Orquídea	40	16.50%	35 16.65%	05 15.4%	-1.25%
7.Camélia	63	17.65%	46 18.80%	17 14.53%	-4.27%
8.Margarida	96	15.72%	90 15.65%	06 16.66%	+1.01%
9.Tulipa	13	16.69%	07 19.42%	06 13.33%	-6.09%
1010.Samambaia	70	14.49%	51 14.70%	19 13.89%	-0.81%
1111.Hortênsia	39	25.69%	18 26.88%	21 24.66%	-2.22%
1212.Nenúfar	30	16.13%	25 15.72%	05 18.20%	+2.48%
total	533	18.82%	428 19.75%	105 17.12%	1.70%
Participação aluno branco/aluno negro	100%		80.30%	19.70%	

Tendo como hipótese o fato de que um dos aspectos que poderiam estar contribuindo para o baixo rendimento dos alunos negros seria o livro didático, analisei os três livros mais solicitados em Língua Portuguesa no PNLD de 1999/2000. Essas análises além da inexistência de textos relacionados aos negros de modo positivo, também revelaram que, em relação a representação de brancos e negros, ainda há a predominância da representação masculina sobre a feminina e a predominância do branco sobre o negro: de 310 homens, 93,22% são brancos e 6,78% são negros; de 81 mulheres, 93,83% são brancas e 6,17% são negras; de 294 crianças ou jovens, 90,47% são brancos e 9,53% são negros. Observou-se que das 10 famílias representadas nos livros, 77,77% é composta por brancos e 22,23% é composta por negros. Dos três livros mais solicitados no PNLD 1999, dois simplesmente ignoram a presença da família negra.

Visitando as bibliotecas das 12 escolas pesquisadas, observou-se uma quantidade enorme de livros de História enviados para os programas anteriores que se encontram à disposição dos alunos para leitura e pesquisa. Em muitos desses livros a contribuição do negro para a formação econômica do país deu-se quase que exclusivamente pela escravidão. É muito importante que o professor participe ativamente para modificar a cultura racista, inibindo as manifestações discriminatórias e explicando a importância do povo negro na formação da sociedade brasileira, ajudando, assim, o desenvolvimento da consciência da cidadania das crianças e jovens, eliminando os estereótipos depreciativos que acabam com a auto-estima da criança negra ou mestiça e que estimulam as crianças brancas a se sentirem superiores. Entretanto, essa tarefa esbarra no problema da falta de formação de professores para tratar tais questões adequadamente em sala de aula. Kabengele MUNANGA (1999, p.7-8) comenta que

“(...) não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função deste, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam o mesmo conteúdo viciado, depreciativo e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional” (MUNANGA, 1999, p.7-8).

A diferença dos rendimentos escolares acaba se confundindo com um tratamento desigual, justamente na escola pública, onde, supostamente, a educação oferecida aos alunos deveria ser igual tanto em termos pedagógicos como no relacionamento professor-aluno. Apesar de haver uma transformação na representação do negro nos livros didáticos, constata-se que essa representação ainda está longe de ser uma representação numericamente proporcional à população

negra brasileira; há muito a ser feito, é grande a freqüência com que o negro ainda é associado a sofrimento, a trabalhos pesados e a problemas sociais.

A PRÁTICA DO PROFESSOR DIANTE DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Ainda é perspassada, através da educação oficial, uma ideologia da classe dominante com um currículo quase que exclusivamente centrado em valores e culturas eurocêtricas, definindo, de certo modo, a função de cada um na sociedade, mantendo as desigualdades sociais. A partir do momento que o professor se omite diante dos estereótipos presentes no livro didático, ele está contribuindo ativamente para que a exclusão de muitos alunos continue. A escola tem um papel importantíssimo na construção do sentimento de pertencimento e exclusão social. Nesse sentido é importante e interessante olhar para a prática do professor e verificar que histórias estão sendo produzidas dentro da escola pública, qual ideologia está sendo disseminada e ensinada a todos sem distinção; é importante verificar que livro o professor utiliza. Não é somente através das imagens estereotipadas e de textos preconceituosos que o livro apresenta problemas, é também pelo fato de continuar afirmando que o Brasil vive uma perfeita democracia racial. A função do educador é combater qualquer imagem negativa ou estereotipada do povo brasileiro, seja ele índio, negro, mestiço ou branco. Mas e quando sua própria prática está permeada de preconceitos e discriminações?

Na escola e, às vezes, na própria família, a criança é ensinada a tolerar, contornar ou até mesmo a ignorar e desconhecer o preconceito e discriminação que sofrem. A maioria dos professores entrevistados não reconhece o preconceito e a discriminação no cotidiano escolar e a pergunta sobre o que dizem aos alunos diante da hipótese de estarem sendo discriminados ou de estarem discriminando alguém responderam:

“Deus fez todo mundo igual independente da cor da pele, nosso sangue é igual e todos tem alma, branca, preta ou incolor. Não devemos tratar ninguém com desrespeito...” (professora branca). “Eu aparto a briga ou interrompo as discussões, faço um sermão. Como sou negro também, se eu ficar falando muito, eles vão achar que eu também fiquei chateado e eu não estou preparado para falar sobre essas coisas, estou aprendendo”. (professor negro)

Quando a desigualdade é constatada, como no caso dos resultados do SARESP, a maior parte dos professores alegou que é problema financeiro ou desestrutura familiar e que a escola tem pouco a fazer. Dentre os 15 professores entrevistados nessa pesquisa, somente um assumiu o fato de ter sido, em diversos momentos, preconceituoso em relação a seus alunos brancos e negros e que se sentia despreparado para abordar temas como racismo, preconceito ou discriminação. A maioria negou que a escola discrimina os alunos negros e afirmou que não há nessa instituição nenhuma atitude racista e que todos os alunos são tratados igualmente.

Questionados de como reagiram diante de possíveis casos de racismo entre os alunos, sejam eles na escolha de colegas para formação de grupos, trabalhos ou seminários, sejam eles de discussões ou brigas na sala de aula ou pátio, eles responderam que “discursam”

sobre a importância de tratarmos a todos com respeito e igualdade. Justificaram o silêncio em relação a temas que abordassem o preconceito na escola afirmando que discutir sobre isso poderia agravar a situação ou até mesmo incitar novos casos. A pesquisa, como bem demonstram as falas acima, revelou que professores e gestores, em sua formação inicial e continuada, não são preparados para discussões sobre preconceito, discriminação, promoção de auto-estima, valorização da identidade dos alunos e exclusão escolar. A educação transmitida nessas escolas não previnem contra o racismo e a intolerância, pois, como afirma Silva (2001, p. 114), *continuam uns a decidir, comandar e outros a executar o que aqueles planejam, prevêem, com bases tão-somente em concepções, aspirações de sua classe social, do seu grupo.*

O tratamento dado aos resultados encontrados nas provas do SARESP, limitou-se, por parte da Secretaria, a uma publicação oficial; por parte da escola, não houve articulação entre os resultados da avaliação e o aprimoramento do projeto pedagógico. Os resultados não foram utilizados como diagnóstico nem se transformaram em discussões sobre a prática dos docentes, serviram apenas para construir um burocrático relatório final.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MUNANGA, Kabengele (org.) Superando o racismo na escola. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Pode a Educação Prevenir Contra o Racismo e a Intolerância? In: SABÓIA, Gilberto Vergne (org). Anais de Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial contra racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Brasília: Ministério da Justiça/SECAD, 2001.

NOTA

¹ O emprego dos termos preto ou negro não é apenas uma questão de nomenclatura. Para pesquisadores consagrados e para o Movimento Negro, negro designa todo e qualquer descendente de africano no Brasil, pardo e preto representam a dominação e subalternidade. O emprego da palavra negro envolve toda uma organização política desse segmento ainda hoje discriminado e explorado. Trata-se, na verdade, de um ponto de partida básico para uma ação política que envolve a auto-estima e o resgate da cidadania, com seus direitos e deveres e a superação de um quadro de profundas desigualdades.

² Programa de Reforma Educacional instituído pelo decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991 e revogado pelo decreto nº 40.510, de 04 de dezembro de 1995. Esse projeto incluía a implantação de um Plano Diretor, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, Coordenação, Caixa de Custeio e Conselho de Escola, 30% de acréscimo aos salários dos que adotassem um regime de dedicação profissional exclusiva, 20% de acréscimo aos salários dos que tivessem carga noturna. Os diretores das escolas com mais de 1.500 alunos também tinham 40% acrescidos a seus salários. As salas de aula das Escolas-Padrão continuaram repletas de alunos, apesar do projeto prever, no máximo, 30 alunos no Ciclo Básico e 35 nas séries subseqüentes. A qualidade do ensino e a participação da comunidade na escola permaneciam praticamente as mesmas. Houve resistência de diversos professores “antigos de casa” em adotar as diretrizes reformadoras que visavam principalmente o trabalho interdisciplinar, com conteúdos planejados e discutidos coletivamente e que não seguiam necessariamente a ordem colocada pelo livro didático. Os professores dessas escolas, em sua maioria, apesar de diversos cursos, viagens, reuniões, reformas, não modificaram a concepção de aula e avaliação que tinham até então.

³ A Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º grau está em vigor desde 1985 e a Prática Pedagógica de Língua Portuguesa – 1º grau, desde 1993. Diante da palavra ‘proposta’ cabe a idéia de uma aceitação ou recusa, porém a Secretaria a utiliza como referência para a elaboração das provas do SARESP e para estabelecer a relação dos conteúdos indicados para cada série, negando assim a autonomia da escola na elaboração de seu Projeto Pedagógico.

⁴ Segundo Guimarães (1999), primitivamente “cor”, no Brasil, designava uma construção racialista que se estruturava em torno de uma ideologia onde os mestiços de raças diferentes tendiam a regredir para uma das raças cruzadas. Essa teoria explicava, pela reversão, a fixação de caracteres somáticos, fenotípicos e de caráter. De acordo com Guimarães, a partir de 1940, pelo menos no plano do discurso, tal teoria desaparece e “cor” passa a indicar características fenotípicas, ainda que essa denominação seja ambígua e subjetiva visto que há inúmeras maneiras de se definir a “cor” de uma pessoa. “Cor” significa mais que simples cor da pele, inclui o tipo de cabelo, o formato do nariz e dos lábios entre outras características físicas. Para a antropologia social a importância da “cor” é o fato de ela estar associada com a hierarquia social e conseqüentemente com poder e prestígio social.

⁵ Sistema de ensino adotado em 1998 pelo Estado de São Paulo que foi instituído pela deliberação CEE 09/97. Esse sistema, com o ensino fundamental organizado em dois ciclos, é reconhecido legalmente pela nova LDB que estimula essa forma de organização, tem relação direta com as questões da avaliação do rendimento escolar e da produtividade dos sistemas de ensino. Trata-se, na verdade, de uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série. A SEE orienta que se realizem continuamente avaliações parciais da aprendizagem e recuperações paralelas durante todos os períodos letivos, porém muitas vezes as avaliações foram eliminadas juntamente com a repetência. Pela progressão continuada um aluno só pode repetir uma determinada série uma única vez. Na prática, a avaliação foi mais aplicada no final de cada ciclo, ou seja na 4ª e 8ª séries, usada como instrumento de retenção.

⁶ A palavra 'delicadamente' é pertinente para retratar essa etapa da pesquisa: os professores, diretores e professores-coordenadores mostraram-se totalmente inseguros para responder os questionários, fornecer os dados, principalmente os relacionados à média dos alunos e sua classificação quanto à "cor da pele". Por diversas vezes "perderam" os dados, os questionários; as solicitações foram sempre seguidas de inúmeras explicações sobre o objetivo da pesquisa e todos eles se recusaram a ter as entrevistas gravadas e exigiram "promessas" de confidencialidade dos dados fornecidos temendo represálias da Diretoria de Ensino ou da própria Secretaria Estadual de Educação.

⁷ Para a realização desse quadro foram colhidos os seguintes dados: nome da escola; período avaliado; nº de alunos por turma; nome do aluno; nota obtida em Língua Portuguesa; porcentagem de acertos; média da sala em geral; autotranscrição como sendo branco(a), preto(a), pardo(a), mulato(a) [Os alunos que se autotranscreveram, no item 3 do questionário socioeconômico do SARESP, como sendo preto(a), pardo(a) ou mulato(a) foram indicados nesse quadro como negros]; média dos alunos brancos; média dos alunos negros.



PRECONCEITO E VIOLÊNCIA LINGÜÍSTICA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUAS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

PEREIRA, Osvaldo Piedade; BRITTO, Luiz Percival Leme (Universidade da Uniso)

Com este trabalho, trazemos para discussão a violência e o preconceito lingüístico, suas implicações no processo de formação de professores e suas repercussões na educação escolar. No percurso escolhido para o trabalho, analisaremos anotações obtidas em pesquisa empírica, e através das quais, comentaremos práticas de preconceito e violência lingüística. Nessa empreitada duas questões foram formuladas na intenção de que possam contribuir nas discussões e no desenvolvimento de propostas alternativas no âmbito das políticas de formação de professores que sejam capazes de combater tais ações. As proposições são as seguintes:

- Qual política de formação de professores a ser construída, que possibilite o combater ao preconceito e a violência lingüística?

- Quais as conseqüências de uma política de formação de professores que não vislumbra o enfrentamento das formas de preconceito e de violência lingüística?

A proposta é a de uma incursão nos estudos lingüísticos e de educação de forma a pontuar a formação de educadores numa perspectiva comprometida com a emancipação social dos indivíduos, onde as ações transformadas possibilitem a edificação de um projeto político-educacional que faça frente ao preconceito e a violência lingüística bem como a toda e qualquer forma de dominação e exploração dos trabalhadores e trabalhadoras de um modo geral.

Sem a pretensão de esgotar a questão no presente trabalho, ao contrário, que este possibilite outras reflexões, debates e questionamentos acerca do tema, iniciamos apresentando o primeiro caso que analisaremos.

Caso (1)

Os professores estavam reunidos com o diretor, o vice-diretor e a coordenadora do período noturno para agendarem as provas bimestrais. Depois das provas agendadas, a coordenadora tomou da palavra dizendo que havia participado de uma reunião com outros coordenadores, onde a ATP (Assessor Técnico Pedagógico) pedia para os coordenadores comentarem com os professores os principais erros cometidos pelos alunos que prestaram o último ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Logo ela pediu para dois professores lerem em voz alta, enquanto ela escrevia na lousa, a relação tirada da Internet como: *Relação atualizada das pérolas do ENEM*. Quando os professores terminaram de ler, a professora de História fala em voz alta:

– Carolina, parece coincidência, você hoje estar aqui, sua pesquisa não é sobre Língua Portuguesa?

Ao responde afirmativamente, a professora diz:

– Anote tudo o que vamos falar, pois talvez esses seus mestres, entendidos em Língua Portuguesa, achem um método inovador para

os alunos não dizerem e nem escreverem “errado” tantas besteiras. Parece até que esses alunos não têm cérebro, não pensam. Logo emendando essa fala, o professor de Matemática diz:
– Traga logo os resultados, pois isso talvez possa auxiliar o nosso diretor a falar corretamente.
Todos caíram na risada¹.

Trata-se de uma cena cotidiana vivida em uma escola quaisquer. Mas desde uma lente mais atenta, percebe-se um painel da produção da cotidianidade de indivíduos em contexto social elaborado historicamente. Em boa medida, o registro possibilita perceber o quanto as palavras estão interligadas ao jogo ideológico e a manutenção das formas de exclusão e, portanto, a serviço não das formas de comunicação, mas de práticas de preconceito e violência.

No fragmento em análise, considerando os participantes da reunião (diretor, vice-diretor, coordenadora do período noturno, professores) e situação hierárquica estabelecida, percebe-se o limite que dispõe a escola quanto às determinações do poder público.

Na análise das “pérolas do ENEM” pelos presentes, usa-se a ironia como forma de zombar, ridicularizar, inferiorizar, depreciar e humilhar os alunos, que não responderam as questões conforme esperavam e exigiam os elaboradores do exame. Por ser uma figura de retórica, a ironia estabelece associação negativa de idéias, produzindo uma imagem desprezível e pouco comum das respostas. A carnavalização dos resultados demarca o nível de conhecimento de uso do que seria a língua padrão. Note-se que, ao assumir caráter inquisitório, os comentários ganham proporções extremadas, perdendo dimensão educativa, no sentido freiriano da expressão, tornando-se instrumento de denúncia do nível de formação das pessoas.

Podemos dizer que um dos equívocos de formação está na intolerância com as diferenças variacionais, sucumbindo-se diante do mito do erro no uso da linguagem, na medida em que se acredita que um “modo feio de falar” implica incapacidade de pensar coerentemente.

Anote tudo o que vamos falar, pois talvez esses seus mestres, entendidos em Língua Portuguesa, achem um método inovador para os alunos não dizerem e nem escreverem *errado tantas besteiras. Parece até que esses alunos não têm cérebro, não pensam...*

No caso em questão, não bastasse a falta de ética e o descaso para com os alunos, tem-se uma violenta depreciação de seus conhecimentos escolares e cotidianos. Pautada em palpites sem fundamentação, uma dos presentes compara a falta do que considera um domínio satisfatório para responder questões elaboradas baseadas em uma modalidade da língua com deficiência intelectual.

A atitude desmedida verificada na declaração demonstra uma visão equivocada, pois relaciona capacidade de registro gráfico com desenvolvimento de capacidades mentais, podendo ser questionada quando se toma por referência estudos genéticos e psicológicos.

Tem-se, no exemplo apresentado, a evidência do não reconhecimento da variedade lingüística como algo pertencente à própria língua, o que reforça a preocupação de que é necessário o desenvolvimento de processos de formação de professores que combata tais posturas e suas conseqüências.

Essa forma equivocada de compreender língua faz com que as práticas educativas

tornam-se instrumentos de segregação e de manutenção do poder e da ordem, corroborando julgamentos e posturas violentas contra trabalhadores e trabalhadoras, e todos os que, em função de sua história e cultura utilizam uma variação não reconhecida.

Nessa perspectiva, estudos lingüísticos e os estudos educacionais parecem ocupar dimensões distintas nas práticas educativas e nos programas e planos de formação, reforçando a idéia de neutralidade da língua e abrindo um fosso de proporções gigantescas.

Numa visada mais ampla dos estudos culturais, a língua está imbricada na cultura e é a própria cultura dos seus falantes, de maneira que quando se pratica violência lingüística contra o falante de uma variação, humilhando-o, constrangendo-o, depreciando-o, ridicularizando-o, privando-o de acesso a certo meio, supondo ser esta errada, está se atentando não só contra um individuo, mas contra a cultura e a classe de que faz parte.

O que pode ser observado na passagem emblemática que finaliza a informação registrada pela investigadora:

Traga logo os resultados, pois isso talvez possa auxiliar o nosso diretor a falar corretamente.

Todos caíram na risada.

A declaração, além de nos colocar diante da idéia da uniformidade da língua, da padronização dos falares, evidencia a assimilação de um discurso eivado de uma ideologia que tem por finalidade promover o apagamento da identidade de classe de seus falantes, ignorando que a variação não empobrece as línguas, ao contrário, mostra sua dinâmica e beleza. Em lugar disso são erguidas barreiras que só serão ultrapassadas, pensam, quando a padronização for alcançada com o domínio fluente da língua padrão.

Na realidade, essa forma de pensar resulta da idéia de que o sucesso material e profissional está condicionado ao domínio da variedade eleita com padrão por uma elite. Ou, ainda, que falantes de uma variedade que não a padrão apresentam déficits cognitivos, emocionais e até de caráter. Idéia tão absurda quanto aquela defendida por certos românticos de que a escola é por si só a depositária da chave da felicidade, da justiça e da harmonia social.

Nesse sentido, necessário se faz entender as variações da língua como marcadores de identidade social. Sendo necessária a consideração desse fato quando da elaboração e execução de políticas de formação, até porque todas as línguas realizam movimentos complexos e dinâmicos, seja de natureza evolutiva, seja de caráter variacional. Desta forma, para a decepção dos puristas que concebem a língua como algo engessado, existente apenas nos manuais de regras.

Essa atitude violenta e cruel ganha uma dimensão alargada quando se pensa os processos formativos de professores dentro de um quadro maior das relações de produção capitalista. Quando se pensa processos educativos voltados para formação e qualificação de indivíduos, sobretudo nesses tempos de internacionalização da produção e da cultura mercadológica, normalmente, subtrai-se a individualidade e subjetividade dos trabalhadores em função de uma padronização que desconsidera as diferenças e as peculiaridades, mas que atende aos apelos do mercado e da cultura do consumo. Em alguns países da Europa, a questão da formação lingüística para o mercado de trabalho ganhou contorno tão ampliado que se defende o bilingüismo como

forma de inserção no mercado de trabalho, tese que conta com o apoio de fração considerável acadêmicos de diferentes posições políticas. No Brasil essa é uma postura também assumida e, lamentavelmente, tal tendência condena ao esquecimento os debates sobre violência e preconceito lingüístico, sobretudo ao que se refere ao processo de formação de professores.

Esperar uma reação espontânea de uma instituição como a escola, que recebeu da modernidade a missão privilegiada de concretizar um processo identitário baseado nos ideais iluministas uniformizantes, é demasiada ingenuidade. Deve-se pensar, ao contrário que mesmo a escola trabalhando empenhadamente no processo de aculturação de grupos, se traduz em um lugar de conflitos e de contradições.

Todo processo educativo se faz contraditoriamente. Isto é, ao passo que somos submetidos a processos educativos, modificamos os processos, as informações processadas e nos modificamos, nos tornamos aprendizes e mestres simultaneamente. Este processo não é diferente com aquisição de uma língua de nascimento. Ao aprendermos a variedade portuguesa falada por nosso grupo social (isto é, a língua que usamos para nos relacionarmos no início de nossa relação com o mundo), aprendemos a realizar formulações cognitivas e lingüísticas que traduzem não só o nível de pertença cultural ao grupo, mas também uma forma peculiar de uso da língua nas relações sociais estabelecidas dentro do grupo. Numa expressão, nos tornamos mestres e aprendizes da língua.

Em seus estudos, Batista constata que

Embora a interlocução em sala de aula se desenvolva em torno de uma coleção heterogênea de saberes (no caso estudado, conteúdos gramaticais, elementos de teoria da comunicação, leitura, escrita, vocabulário, linguagem oral, valores morais e ideológicos), ela tende a se organizar em duas correntes de discurso distintas: aquela que se desenvolve em torno de saberes relacionados à disciplina gramatical e aquela que se desenvolve em torno de usos da língua (Batista, 1997, p. 101)

Em outras palavras, através do ensino da língua, não se ensinam apenas meios e formas de domínio ou de uso de recursos lingüísticos. Ensina-se comportamento social, transmite-se ideologia, controla-se, agride-se, interdita-se.

A base sobre a qual se sustenta a violência e o preconceito lingüístico é a instituição, no interior de uma língua, de uma instância lingüística considerada “oficial” ou “legítima” (Bourdieu 1998), que se não nega, toda forma de variação as define como desvio, erro, impropriedade. Esta instância legítima se constitui de um aparato poderoso de cultura, que inclui uma modalidade escrita relativamente estável e uma indústria gráfica que a reproduz, instituições que teriam direito legislativo sobre ela (por exemplo: as academias, a universidade e a escola), instrumentais técnicos concretos (por exemplo: dicionários, compêndios, gramáticas) e, eventualmente, leis. Nem sempre suas determinações são explícitas e ocorrem também em níveis em que não há propriamente uma legislação, como no caso da prosódia e da fonética. Alimentada por um longo processo histórico, a língua legítima tende a ser aceita e divulgada como natural e recebe forte atenção da mídia.

A violência e o preconceito lingüístico no jogo social estigmatizam e agridem através do uso das palavras, grupos sociais, povos, nações, pois se valem de formas lingüísticas como instrumento de hierarquização e de violação humana. A questão do estigma é que, ao ser construído socialmente baseado em pré-concepções, contribui para intolerância com as particularidades do outro, ocorrendo centralização em aspectos peculiares, que acabam por gerar formas de exclusão de pessoas e grupos portadores de características não reconhecidos como normais ou comuns para certa sociedade. O estigma conduz a idéia de que uma pessoa estigmatizada não é completamente humana. Foi através desse processo que os negros, os índios, os otomanos, os árabes, os palestinos, os esquimós, os aborígenes... passaram a ser tratados como seres inferiores, como animais e objetos pelo ideal humano ocidental.

No caso da linguagem, o estigma é construído ao se acreditar na existência de uma língua perfeita, original, que estaria sendo usada de forma incorreta por certos falantes. Trata-se de uma reedição de dois grandes mitos ocidentais. O primeiro é o mito babélico, segundo o qual todos os homens e mulheres falavam apenas uma e mesma língua, havendo entendimento perfeito, o qual dava força para que as pessoas realizassem suas tarefas sem dificuldades. Insatisfeitas com sua condição, decidiram edificar uma cidade toda poderosa e uma torre que alcançasse o céu, onde estava Deus. O castigo divino por causa da soberba humana foi instaurar entre as pessoas a discórdia, fazendo com que falassem línguas diferentes e já não tivessem mais a capacidade de uma compreender o que uma dizia para outra. Por causa das desavenças e desentendimentos ocasionados pela confusão das línguas, a torre ruiu ou ficou inacabada. O segundo mito é o mito edênico, que fantasia a idéia de que teria havido um momento de plena perfeição humana (inclusive lingüística) e que o castigo divino é a constante degradação da vida (inclusive da língua). Nos dois casos a grande fantasia é a de que houve tal língua perfeita e de que seria possível recuperá-la. A solução, mágica (de verdade ideológica) é recuperar esta língua perfeita, original (Eco, 2001). Interessante, são exatamente os excluídos e marginalizados os que mais concorreriam para a degradação da língua e dos costumes, devendo, portanto, ser civilizados, catequizados, educados.

Em pesquisa realizada na mesma escola cujo exemplo apresentamos acima, registraram-se informações que podem ajudar a compreender melhor essa questão do preconceito e da violência lingüística. A opção de obter opinião de professores de disciplinas distintas se fez por se considerar que o ensino de língua não se faz apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mesmo que assim se preconize.

Corrigem trabalhos escritos:	35
Durante a aula:	18
Nos trabalhos:	29
Nas provas:	28
Outras ocasiões:	14
Não corrigem:	02 (Profs .- Física e Educação Física)

Corrigem a fala:	32
Respondendo às perguntas:	23
Em conversas informais:	19
Em outras ocasiões:	09
Não corrigem:	05

Acha que o erro é empecilho para o desenvolvimento do aluno

Sim:	03
Não:	19
Em branco:	15

Erros considerados mais graves

Ortografia:	18
Concordância:	12
Uso de maiúsculas:	02

Há erros imperdoáveis?

Sim:	04
Não:	24
Não responderam	09

Observam algum tipo de preconceito na escola

Sim:	19
Não:	18

94% dos questionados declaram fazer algum tipo de correção lingüística na fala ou na escrita de seus alunos. O percentual é elevado, mas não surpreende, por se tratar de professores que atuam em uma escola considerada modelo. Contudo, o que chama atenção são as informações que aparecem nos itens 2, 3, 4 e 5. Questionados se corrigiam a fala de seus alunos, 86% dos professores responderam que sim. Em conversa informal, ressaltaram que faziam as correções com discrição, “com cuidado para não humilhar o aluno”. Podemos notar nessa postura a incorporação de um discurso típico da Nova Pedagogia, para dizerem-se modernos, uma maneira de oporem-se ao tradicional. No entanto, mostram simpatia a uma postura corretiva, tendo como referência modelos de belo, de certo da língua. O padrão de correção, segundo Britto (1997, p. 97-

76), é, acima de tudo, uma *representação ideológica* do que seja certo. Está enraizada na expectativa de que os alunos falem a língua ideal cujo ideário reside na noção de língua defendida pelos professores, que por sua vez incorporaram das elites.

Constatamos que os professores corrigem com maior frequência as formas marcadas (*meninos, de menor, os menino tava lá, nós se encontramos*). Ao apresentar alternativas de possibilidade de correção, observamos que os professores corrigiriam ou não caso seus alunos falassem ou escrevessem e que necessitavam de maior conhecimento das normas gramaticais. Por exemplo, *tenho certeza que você..., você assistiu o jogo, se eu ver o professor...* Apesar de quererem que os alunos falem corretamente, os professores também não têm domínio sobre a língua que chamam de *culta*.

Questionados sobre a existência de preconceito na escola, dezenove professores observam algum tipo de preconceito no ambiente escolar, mas nenhum deles manifestou perceber o preconceito lingüístico nem demonstrou consciência de que exerce. A escola trabalha diversos tipos de preconceito, porém, ignora, desconhece o preconceito lingüístico. Mas ele existe, está relacionado ao social.

CONCLUSÃO

O objetivo do presente trabalho foi trazer para discussão a questão do preconceito e da violência lingüística, suas implicações para a formação do professor e suas repercussões na educação escolar. Partido da leitura e interpretação de dados coletados em pesquisa empírica, apresentou-se contradições e equívocos que, em via de regra, se traduzem em manifestações de violência e de preconceito lingüístico, quando se supõem a existência de uma língua portuguesa pura, única, isto é, monolítica. A síntese que se produz a partir das considerações apresentadas são as seguintes:

a) A hipercorreção lingüística que se pratica contra falantes de variações não oficiais é violência lingüística. Pois incidi sobre a identidade lingüística de seus falantes, provocando-lhes prejuízos e constrangimentos sociais.

b) Trata-se de um engodo, associar ascensão social ao domínio da variedade lingüística padrão. Uma vez que ao se proceder dessa forma não se está considerando as relações sociais fundadas no antagonismo de classes e a história produzida a partir das lutas das classes. Tampouco se levando em consideração os mecanismos de afirmação, de dominação e de resistência produzidos no cerne dos confrontos de classe. Atribui-se as fissuras no sistema, que possibilitam mudanças de padrão social de alguns - e não a sua transferência de classe – ao domínio da variação lingüística oficial.

c) Necessário de faz desobrigar o professor da responsabilidade de ensinar a língua padrão com a perspectiva de que a mesma se traduz por excelência em um instrumento promotor do nivelamento social.

d) A língua não deve ser entendida como um simples veículo de transmissão de informações, mas também um meio especializado que os indivíduos usam para manter

relacionamentos com outros indivíduos. De maneira que pode exercer influência sobre a sociedade ou mesmo, incidir sobre a visão de mundo de seus usuários. Cabendo, portanto ser pensada nos projetos e planos de formação de professores como algo que está imbricada nas atividades do cotidiano, mas que precisa ser pensada com o distanciamento necessário. Só com um exercício dessa natureza será possível percepção do quão refém se está do pensamento monolítico e purista das elites sobre o ensino e uso da língua no cotidiano.

REFERÊNCIAS

ECO, Umberto. A busca da língua perfeita, São Paulo: EDUSC. 2001.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Aula de Português: discursos e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOURDIEU, P. A economia das trocas lingüísticas. São Paulo: EDUSP, 1998.

BRITTO, L. P. L. A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1997.

FLORENZANO, Catharina Regina Camargo. Discriminação lingüística: um caso de escola. Dissertação de mestrado em Educação, Sorocaba, SP, 2004.

NOTA

¹ Anotado em 03/11/2003 – Período Noturno 20h – Ensino Médio – Reunião de Professores Participaram do diálogo: coordenadora do Período Noturno; professora efetiva de História; professora Catharina – Língua Portuguesa; professor efetivo de História. Dissertação de Mestrado de Catharina Florenzano.

PROJETO INSTITUCIONAL PEDAGOGIA CIDADÃ: ROMPENDO FRONTEIRAS E PROMOVENDO MUDANÇAS?

Edelvira de Castro Quintanilha Mastroianni (FCT/UNESP – Presidente Prudente); Sílvia Adriana Rodrigues (UFMS – Campus Três Lagoas).

INTRODUÇÃO

Dentro do contexto das reformas educacionais decorrentes das novas exigências acerca da qualificação mínima dos profissionais docentes, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) criou o Projeto Pedagogia Cidadã com o intuito de fornecer formação universitária em nível superior, através da Licenciatura em Pedagogia, aos professores e profissionais de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, em serviço, das redes municipais de ensino do Estado de São Paulo.

Com esse pressuposto estabeleceram-se parcerias com 44 Prefeituras Municipais do Estado de São Paulo, valendo-se das disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

O curso foi organizado em 2 grandes eixos: formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, e; formação de gestores para a unidade escolar. Neste sentido, o curso tem uma carga horária total de 3.390 horas, distribuídas em 3 anos de duração. Desenvolve-se em ambientes de aprendizagem das prefeituras municipais participantes, coordenadas academicamente por unidades da UNESP. No plano presencial, são ministradas 24 horas/aula semanais, baseadas em textos reunidos em Cadernos de Formação, organizados por tema, eixos de formação ou ainda por área de conhecimento.

Ainda prevê a realização de atividades à distância, tratando-se assim de um curso presencial que utiliza recursos tecnológicos de informação e comunicação, a saber: teleconferências e videoconferências, ambas sob a responsabilidade de professores universitários da própria UNESP ou por ela convidados.

Dentre os 3.912 alunos matriculados na primeira turma do projeto Pedagogia Cidadã, 486 deles ficaram sob responsabilidade do Pólo de Presidente Prudente, distribuídos em 09 salas de aula, localizadas em 4 municípios, a saber: Martinópolis (3 salas); Paraguaçu Paulista (2 salas); Regente Feijó (2 salas) e; Rosana (2 salas). Cada sala de aula ficou sob a responsabilidade de um professor, que por sua vez recebia orientação de um docente da UNESP.

É neste cenário que se produz o presente trabalho de pesquisa que, em essência, buscou verificar se a participação dos professores do Ensino Fundamental das redes municipais de ensino no Programa Institucional Pedagogia Cidadã acarretou mudanças em sua prática pedagógica.

A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente trabalho envereda pelo campo qualitativo da pesquisa, e assim sendo, a coleta de dados e análise se deu por amostragem, tendo como sujeitos do trabalho os alunos-professores matriculados que atuam junto às séries iniciais ensino fundamental (rede municipal de ensino)

Para a realização do estudo, foi aplicado junto aos sujeitos dois questionários investigativos, havendo ainda a realização de observação em salas de aula sob responsabilidade dos professores-alunos. A aplicação do primeiro questionário ocorreu no final do ano letivo de 2003. A sistematização das categorias elaboradas para análise se deu de forma satisfatória após a etapa de observação das salas, realizada no segundo semestre do ano de 2004.

A etapa de observação em sala de aula buscou detectar e constatar a prática docente efetiva dos referidos participantes. Tendo em vista a amplitude de itens observáveis dentro da categoria relação teoria/prática eleita como foco central desta etapa, limitamos nosso olhar para apenas duas das atividades desenvolvidas pelo professor neste sentido: a seleção de conteúdos e o desenvolvimento destes em sala de aula, onde intentamos analisar as capacidades do professor de refletir sobre a epistemologia dos conteúdos trabalhados e de selecionar estratégias de ensino coerentes com a proposta do conteúdo.

O terceiro momento da pesquisa ocorreu, ao final do mês de maio do corrente ano, com a aplicação do segundo modelo de questionário, visando obter dados que comprovem, ou não, a mudança da prática docente dos profissionais docentes. No entanto, estes dados ainda não foram incorporados ao trabalho.

ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

O primeiro questionário aplicado privilegiou a coleta de dados sobre a prática docente, dispensando uma descrição pessoal mais amíúde dos sujeitos, caracterizando-os apenas profissionalmente. Os dados obtidos são relativos à formação acadêmica dos profissionais, o tempo de atuação no magistério, e a série em que atuavam no ano em questão.

Perguntado aos professores-alunos que atuavam no Ensino Fundamental sobre a sua formação em nível médio, tivemos 81,2% que cursou o Magistério (sem especificar se HEM ou CEFAM); nenhum profissional cursou Colegial ou Curso Técnico, e, apenas 18,8% deixou a questão em branco ou não respondeu corretamente a pergunta.

Quanto a experiência profissional dos professores alunos, a média de anos no magistério do ensino fundamental é de 6,3 anos, sendo que apenas 3 profissionais têm experiência menor que 1 ano, 31 tem experiência abaixo da média e 36 profissionais (mais de 50%) têm experiência maior que a média. Apenas 2 pessoas não responderam a esta questão.

Os dados apresentados podem ser interpretados como positivos, pois é possível considerar que mais de 50% dos professores-alunos matriculados no Projeto Institucional Pedagogia Cidadã, encontra-se praticamente em início de carreira, ou seja, estes profissionais poderão usufruir

da formação oferecida pelo projeto quase que na totalidade de sua trajetória profissional. Não é exagero dizer que o curso não está somente fornecendo formação em serviço aos profissionais da educação; para um número significativo de docentes, trata-se de uma formação inicial em nível superior, pois coincide com a sua inserção no mercado de trabalho.

Com relação a série do ensino fundamental em que atuavam no ano de 2003, temos o maior número, 29,1%, na 2ª série, seguido por 26,1% na 1ª série, um número igual de 13,1% na 3ª e 4ª séries e 15,7% como eventual. Apenas 2,9% não responderam a questão.

DADOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES-ALUNOS

A primeira questão aberta do questionário solicitava aos sujeitos a descrição de um dia de aula com seus alunos. De acordo com os relatos, 62,3% dos docentes afirmam, ou demonstram na descrição, que adotam uma rotina diária, ou seja, a dinâmica de condução das aulas é sempre a mesma; apenas 37,7% dos profissionais mostram adotar práticas diferenciadas diariamente.

A rotina do trabalho educativo é algo muito importante na educação infantil, justificável e até mesmo essencial, pois nesta fase as crianças devem assimilar a disciplina e adotar comportamentos básicos necessários à socialização primária que advém basicamente das rotinas. As rotinas são importantes também no ensino fundamental, e também para a vida adulta, isto é inegável. Segundo Rosa (1994), a prática cotidiana de tarefa e procedimentos é referência necessária para a aprendizagem, principalmente no que diz respeito à organização do tempo, tanto para o professor quanto para os alunos. No entanto, os dados apresentados nos questionários não dizem respeito a adoção da rotina como se apresenta acima, mas como uma adoção desmedida de rotinização do trabalho em sala de aula, denunciada também pela autora acima citada como algo negativo. Ou seja, há uma repetição da seqüência de tarefas diárias, que são sempre levadas à risca. É necessário alertar que esta prática transforma as aulas em algo cansativo, maçante e extremamente desmotivador, sendo que este tipo de iniciativa apenas reforça um cunho negativo de adestramento no ensino formal.

Ainda nesta questão buscamos identificar se as aulas eram desenvolvidas com um roteiro definido, sem variações de atividades e ou assuntos, ou se eram alteradas conforme o interesse e participação dos alunos. Verificamos que a grande maioria, 82,6% traz as aulas prontas, num roteiro rigidamente, seguido à risca, variando apenas ao final, se o conteúdo definido para a aula for trabalhado antes do período normal, inserindo atividades como cantos e leituras diversas. Somente 17,4% dos docentes desenvolvem as aulas conforme a demanda diária, com um roteiro pré-definido que se altera, em atividades e assuntos, conforme o interesse e disposição dos alunos. Estes dados apenas reforçaram a constatação anterior.

Outra categoria verificada ainda nesta primeira questão foi acerca da interdisciplinariedade, se os professores-alunos trabalhavam os conteúdos de forma interdisciplinar cotidianamente, ou se de alguma forma havia esta preocupação mesmo que esporadicamente, na aplicação de projetos, por exemplo.

A maioria dos docentes, 87% não demonstrou preocupação em preparar ou trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, as aulas são metódica e cuidadosamente preparadas por disciplinas de forma cindida, independente. Somente 13% procuram desenvolver o trabalho de forma interdisciplinar, buscando co-relacionar os conteúdos, trabalhando-os de forma integrada às diversas áreas do conhecimento possíveis.

Sobre as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas pelos professores-alunos, temos 40,6% dos docentes considerando a aula diversificada como melhor forma de trabalho, 20,3% acredita que as aulas expositivas ainda são o meio mais eficaz de proporcionar a aquisição do conhecimento aos alunos. Dado interessante, como também preocupante é a porcentagem de 39,1% responder à esta questão de forma “copista”, ou seja, transcreveram no questionário frases feitas e jargões da área da educação, como por exemplo: “aulas dialógicas” e “aulas que levam em conta a realidade do aluno”, sem nenhuma inferência à sua realidade. Esta categoria foi aberta nesta e em outras questões, tendo em vista a natureza contraditória das respostas, se em uma questão a professora se mostrava aberta a novas propostas de conduzir a aula, em outra denotava a natureza tradicional e ortodoxa de sua prática cotidiana. Essa contradição, muitas vezes, apareceu na resposta para uma única pergunta.

Com relação ao processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, buscamos identificar se os docentes elegem como objetivos deste processo a verificação e acompanhamento do desenvolvimento do aluno de forma global, ou se para esse fim examinam apenas o desempenho dos alunos. Os dados obtidos foram de apenas 11,6% de docentes que detêm o olhar para o desenvolvimento dos alunos nos vários aspectos da aprendizagem (motor, cognitivo, etc), 87% dos professores-alunos compreendem como item verificável na aprendizagem apenas o desempenho imediato dos alunos.

Estes dados são um tanto quanto inquietantes, mas nem tanto surpreendentes. É comum entre os profissionais docentes inferir a ocorrência da aprendizagem a partir de comportamentos apresentados pelo aprendiz. Ou seja, deduz-se que a criança aprendeu a ler e a escrever quando se tornou capaz de emitir determinadas respostas diante de um texto impresso, ou a partir do momento que se torna capaz de reproduzir um determinado número de palavras seguindo o código formal da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999),

Apesar da aprendizagem poder ser inferida através do desempenho, este não é o único determinante de comprovação da aprendizagem a longo tempo, temos outras variáveis não tão fáceis de observar mas que também são marcantes como por exemplo o raciocínio, a criatividade, etc. (WITTER; LOMÔNACO, 1984).

REPRESENTAÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Para verificar as representações dos professores-alunos acerca do papel do profissional professor e sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, analisamos

de forma integral 4 questões que indagavam o professor acerca dos papéis do professor e do aluno na sala de aula, como o aluno aprende, as causas da não aprendizagem, e ainda houve a solicitação de uma descrição de um caso problemático de aprendizagem.

Com relação a descrição dos casos problemáticos, nesta questão, ao professor-aluno era solicitado também a descrição dos aspectos que considerava fundamental para o desenvolvimento da criança. Apenas 29% dos docentes respondeu a esta questão descrevendo as atividades e demonstrando compreensão sobre alguma teoria do desenvolvimento/aprendizagem e como devem proceder no acompanhamento de crianças com problemas e/ou defasagem de aprendizagem; 71% dos professores alunos, apenas “contou a história” do aluno que considerava problemático; em alguns casos, o obstáculo para o professor era apenas o comportamento indisciplinado. Deste percentual, quase a totalidade explica a “melhora” no desenvolvimento do aluno de forma holística, sem nenhum fundamento teórico ou prático.

No que diz respeito ao nível de conhecimento do professor-aluno sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, buscamos verificar em que ponto estavam os conhecimentos dos docentes para viabilizar a verificação de alguma mudança significativa neste sentido ao final do curso. Causa desconforto verificar que apenas 36% dos profissionais matriculados no curso, e que já atuam no ensino fundamental, têm uma clara concepção de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, em outros termos, consideram todas as variáveis que envolvem o processo, externa e internamente à escola. A inquietação aumenta quando temos 44% dos professores-alunos reproduzindo respostas de livros didáticos para explicar o que acontece com seus alunos em sala de aula. Acreditamos que este tipo de ação denota insegurança do professor acerca de seus conhecimentos, bem como de suas práticas educativas cotidianas.

Sobre o nível de comprometimento dos professores alunos com a profissão professor, cabe esclarecer que com o termo comprometimento, queremos abranger a identificação do profissional com a profissão que exerce e a clareza sobre o papel do profissional docente na sala de aula. 43,5% dos profissionais que responderam ao questionário o fizeram de forma inadequada, pois reproduziram jargões que são utilizados à exaustão, e que se transformaram numa linguagem viciada sem o devido conhecimento de sua natureza. São exemplos: professor crítico-reflexivo, professor mediador, entre outros. Na leitura dos questionários, ficou claro que estas definições foram retiradas de algum texto simplesmente para ilustrar o questionário, atribuímos como motivo os professores não se sentirem seguros para demonstrar claramente como é de fato sua prática em sala de aula. Cerca de 36% dos docentes se mostram coerentes ao escrever sobre as obrigações do professor em sala de aula, atribuindo para si a tarefa de ensinar de forma sistematizada, bem como controlar o andamento deste processo, reconhecendo a necessidade de participação dos pais; 20,3% não conseguem definir claramente a quem cabe a responsabilidade pelo fracasso escolar. Ora acreditam que eles são os maiores responsáveis pelo processo educativo formal, ora atribuem esta tarefa aos alunos ou aos pais.

Sobre as observações em sala de aula, estas não estavam previstas inicialmente para ocorrerem. No entanto, no tratamento dos dados obtidos com os questionários esta necessidade ficou mais clara, tendo em vista o caráter inverossímil das respostas obtidas aos questionamentos

lançados. Desta forma, as observações foram feitas com o propósito de obter mais e melhores subsídios para a análise dos dados já obtidos, e encontrar indicadores que facilitassem a análise final proposta neste trabalho de investigação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Da leitura e análise dos questionários notamos a confirmação do quadro de crise educacional apontado por Neto (2002, p.42), um momento onde as pessoas envolvidas com a educação percebem que modelos tradicionais de organização e condução do trabalho escolar já não atendem à demanda social. Em contrapartida, a busca de novos modelos se faz de forma desorientada e muitas vezes isolada.

Com relação à identidade profissional dos professores o quadro não é diferente, percebe-se o mesmo conflito. Uma grande insegurança no momento de decidir que rumo dar ao trabalho, que “modelo” seguir, em nossa análise isto fica claro quando os professores recorrem a transcrição de materiais didáticos para responder as questões referentes ao seu cotidiano de trabalho.

Os dados também apontam para o despreparo do professor com relação ao planejamento de suas ações. Notadamente, há uma preocupação muito grande em organizar conteúdos a serem ministrados nas aulas, mas não há um planejamento, uma seleção intencional, um trabalho mais elaborado que envolve objetivos amplos, como por exemplo, a formação de atitudes; o que há é um planejamento de como trabalhar os conteúdos obrigatórios da grade curricular no tempo determinado para este fim. Os planos de aula são elaborados sob forma de roteiro de atividades, onde inexistem discussões e reflexões aprofundadas. Quando questionados sobre os objetivos de determinada proposta eles se restringem ao desempenho que o aluno deverá apresentar.

A partir de observação, e tendo como base as categorias levantadas com o questionário temos a ponderar que, com relação a *postura profissional*: as professoras-alunas observadas buscaram abordar os alunos de forma questionadora, mas sempre direcionam as questões e respostas aos pontos de maior interesse e/ou domínio pessoal; preocupam-se em dar ênfase, na maioria das vezes, nas respostas convergentes descartando, algumas vezes, as que faziam parte do tema, mas divergiam do enfoque proposto para a aula. Isto nos leva a acreditar na hipótese que o professor mesmo tendo a oportunidade de oferecer um ensino de caráter mais amplo, ainda não consegue trabalhar a sua prática no que diz respeito a utilização de estratégias para passarem de “objeto” a “sujeito” de suas práticas. Aqui cabe ao professor, segundo Alarcão (1996), reelaborar os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, buscando a delimitação de diretrizes em busca da superação das dificuldades.

Considerando a *seleção de atividades*, foi possível notar que a preocupação central ainda é “vencer” os conteúdos que estão programados para o ano letivo, no entanto, a preocupação em relacionar os aspectos pedagógicos aos sociais, começa a permear a prática dos docentes. Percebe-se uma busca no sentido de promover ao aluno condições favoráveis de

entendimento do conteúdo desenvolvido, e conseqüentemente uma maneira mais sóbria e concreta de ver o mundo.

Ainda que não a contento, a *interdisciplinaridade* vem sendo buscada. Notou-se que há uma intenção em organizar as aulas desta forma, mas ainda barra-se no despreparo técnico para efetivar a prática.

Sobre o processo de *avaliação*, é notável a valorização desta como processo nos planos de aula. No entanto, esta mesma valorização não ocorre na prática. Assim como os *objetivos do processo de ensino-aprendizagem*, a preocupação premente ainda se encontra em termos de desempenho apresentado pelos alunos. Ainda falta a visão mais apurada, e a compreensão de que aprendizagem não é sinônimo de desempenho, permanece ainda a preocupação de oferecer uma grande quantidade de conteúdos, esperando como resultados que o aluno cumpra plenamente todas as tarefas e apreenda o maior número de conceitos.

Em contrapartida a esta constatação é possível notar uma maior valorização do aluno em relação ao conteúdo desenvolvido, há uma certa preocupação do professor em oferecer aos alunos a oportunidade elaborar e socializar a sua produção, em melhorar seu auto-conceito.

Podemos dizer que até o momento, de acordo com os dados levantados e apresentados, que o projeto vem promovendo certas mudanças, estas ainda um tanto quanto sutis. Percebe-se ainda uma dificuldade dos profissionais docentes em trazer para sua prática cotidiana os conteúdos ditos teóricos que lhe são oferecidos nas diversas instâncias de formação profissional (capacitações, cursos, etc.). O obstáculo que se propõe aos professores é a incapacidade de refletir sobre sua prática em termos teóricos, de reelaborar crenças e abandonar as práticas técnico-mecânicas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

Antevendo alguns resultados, admitimos a possibilidade de um certo impacto positivo do Projeto Pedagogia Cidadã na vida profissional dos professores-alunos em termos de aproveitamento dos conteúdos. No entanto a maior transformação, a esperada, e a almejada, e esta não é possível considerar, é a modificação da postura do professor com relação à sua profissionalização, sua capacitação, sua formação continuada realizada de forma consciente. Esperar que ao final do projeto os profissionais que dele fizeram parte como alunos possam se conscientizar, ao menos minimamente, que deles, e somente deles, depende a qualidade de sua formação, e que esta só poderá ser alcançada quando assumirem para si a tarefa de lutar pela melhora da qualidade do ensino, com a valorização de sua profissão tanto em termos de condição de trabalho quanto de identidade profissional, é algo que não se pode considerar.

Com esta colocação não estamos eximindo a responsabilidade das instâncias formadoras; e no que diz respeito ao projeto em questão, apesar de a proposta e a oportunidade de formação serem louváveis, a forma de organização, o material didático e a condução do processo de formação estão muito aquém do desejado. O que postulamos aqui é a necessidade de o profissional docente tomar as rédeas de sua formação de profissional e reivindicar, ou melhor, exigir que esta seja de qualidade para que possa assumir com autonomia o comando do fazer pedagógico...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (org.) Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996, p. 9-39)
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. NÓVOA, A. (org.) Profissão Professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. Cap. IV, p. 93-124
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, Ana. Psigogênese da língua escrita. Porto Alegre: ARTMED, 1999
- GUARNIERI, M. R. (org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.
- MARIN, A. J. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. Caderno Cedes. Campinas: UNICAMP, 1998.
- PERENOUD, P. Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. NASCIMENTO, E. (et al). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo, 1999, p. 15-34
- ROSA, S. S. da. Construtivismo e mudança. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Questões da nossa época)
- WITTER, G. P.; LOMÔNACO, José Fernando Bittencourt. Psicologia da Aprendizagem. São Paulo: EPU, 1984.

REFERÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA TRAJETÓRIA PRÉ-PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS FAMILIARES E ESCOLARES

RIBEIRO, Kiria Karine Lins Martins (UNESP-FCLAr)

Inúmeras pesquisas estão sendo produzidas em várias partes do mundo levantando questões sobre os saberes docentes no intuito de compreender melhor a identidade profissional dos professores, seu trabalho e sua formação. Observa-se na verdade, uma multiplicação desses estudos que se fundamentam em diferentes focos conceituais como conhecimentos, crenças, concepções, competências, etc., porém todos se referindo a investigações a respeito dos saberes dos professores. No trabalho síntese de Borges e Tardif (2001), eles apontam que no âmbito internacional o surgimento de discussões sobre o assunto já ocorre desde as décadas de 80, nos Estados Unidos, originados num movimento de profissionalização do ensino que possuía um forte apelo para que se constituísse um repertório de conhecimentos profissionais validados pela pesquisa, suscetível de garantir a legitimidade e eficácia da ação docente. Essas discussões são apresentadas através de pesquisas muito diversificadas quanto ao enfoque, posição teórica e metodologia adotada, constituindo um campo de investimento de várias abordagens das ciências humanas e sociais.

Sob impacto dessa literatura internacional, que chega ao Brasil no início da década de 90, são desenvolvidas pesquisas que

considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente [...] utilizando uma abordagem teórico-metodológica que dá voz aos professores, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida, etc. (NUNES, 2001, p. 28).

Ocorre assim, uma transformação nos estudos, colocando o professor como centro das pesquisas e considerando os saberes produzidos por eles. Segundo Nunes (2001, p. 29) “passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história individual, profissional, etc”.

Embora o termo “saber docente” esteja aparecendo em pesquisas brasileiras há pouco mais de uma década, desde os anos 80 esse tema já era objeto de estudos sobre a prática docente, sobre processo ensino-aprendizagem, sobre relação teoria-prática no cotidiano escolar sem haver uma referência explícita ao termo. Para Nunes (2004, p. 28)

A grande diferença daquele momento para os dias atuais, está no fato de se passar a reconhecer o professor como profissional que adquire e constrói saberes baseando-se na prática e no confronto com as condições da profissão, imaginário esse muito presente na literatura internacional que nos chegou na década de noventa.

Devemos destacar que a questão dos saberes docentes é um tema recorrente no período atual nas pesquisas sobre formação de professores, depositando sobre os resultados desses estudos as expectativas de que possam contribuir na compreensão sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, o processo de formação dos professores, o saber enquanto construção do docente e o professor enquanto pesquisador. Esses estudos analisam as relações entre o saber científico e o saber presente no cotidiano escolar (que se constitui a partir da prática dos professores) que influenciam na formação dos professores.

Nesse contexto, a formação docente é concebida como um processo de desenvolvimento que interagem diversos fatores: pessoais, sociais, familiares e políticos, não só reduzindo ao acúmulo de cursos ou de técnicas. A esse respeito, Giovanni (2003) ressalta que diversos estudos vêm contribuindo para a concepção que

[...] a formação de professores não se dá linearmente (curso de formação inicial + exercício da profissão + situações de formação continuada), mas é o resultado de muitas e diferentes influências, que começam na primeira infância, momento em que são forjadas imagens da profissão, passam pelos momentos formais e escolares de formação profissional (que nem sempre constituem oportunidades de repensar ou re-elaborar tais imagens iniciais), tomando, finalmente, a forma das condições de exercício diário da profissão docente [...] (GIOVANNI, 2003, p.3).

Assim como as pesquisas estrangeiras, a temática dos saberes docentes tem sido abordada no Brasil também de maneira bem diversificada, apresentando diferentes tipologias¹ e, como diz Nunes (2001, p. 32): “[...] apresentando a complexidade e o caráter polissêmico que envolve a noção de saber docente [...]”. Essa polissemia do conceito tem gerado confusões nas pesquisas visto que ele se aplica aos diferentes saberes da prática docente: saber escolar, saber da experiência, saber científico, etc.

Mesmo com tanta diversidade nos enfoques dos estudos sobre saberes docentes, as linhas de investigação possuem relativa concordância por parte dos pesquisadores em considerar o professor como produtor de um saber. Além disso, na grande maioria das pesquisas, “é enfatizado que este processo de construção do saber vai ser influenciado por fatores que vão além da formação inicial ou continuada do professor, sendo resultantes também dos processos pessoais e profissionais vivenciados pelo professor” (NUNES, 2004, p. 39).

Temos como referência a concepção de Tardif & Raymond (2000) sobre os saberes docentes que é definida como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 60), adquiridos ao longo de toda vida do professor, nas suas experiências pré-profissionais, na sua formação inicial e continuada para o exercício da profissão e no seu trabalho pedagógico cotidiano.

O saber dos professores, de acordo com Tardif (2002) é assim, um saber social que se dá nas relações seja com o trabalho ou com o grupo de alunos com quem mantém contato cotidianamente. Seu enfoque social pode ser justificado por vários motivos, entre eles: os saberes

dos professores são partilhados com seus pares e “ganham sentido somente quando colocados em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho” (Ibid., p. 12); há um amplo sistema (que envolve administração escolar, universidades e até o Ministério da Educação) que legitima e orienta a posse e utilização desses saberes; seus objetos de trabalho são sujeitos com os quais estabelece relações complexas, isto é, são objetos sociais; o conteúdo e a forma de ensinar dos professores passam por uma evolução de acordo com o tempo e com as mudanças da sociedade e, ainda, porque esses saberes são adquiridos numa socialização profissional “onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira; ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2002, p. 14).

A base de sua concepção sobre os saberes dos professores encontra-se nessa argumentação sem, contudo, deixar de levar em conta os aspectos individuais dos professores. Na verdade, sua perspectiva propõe uma articulação entre os aspectos individuais e sociais dos docentes. O autor explica: “O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que a possuem e a incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (TARDIF, 2002, p. 15). Além de propor uma ponte entre aspectos individuais e sociais dos professores na construção dos saberes docentes, o autor ainda afirma que o saber é temporal, ou seja, que os saberes docentes são “adquiridos num contexto de história de vida e de uma carreira profissional” (Ibid., p. 19). Saber ensinar assim, não é um talento inato, mas uma aprendizagem progressiva e nessa aprendizagem as experiências familiares e escolares anteriores à formação específica têm relevante importância. Para Tardif (2002, p. 20)

[...] antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aulas e nas escolas e, portanto, em seu futuro local de trabalho — durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.

Isso significa que o que é vivido pelo professor em sua história de vida, dentro da escola ou fora dela, é central na concepção e prática do professor, ou seja, é formativo, o que não ocorre em outras profissões ou com tal força. O presente trabalho se insere nessas discussões a respeito dos saberes docentes, focando em especial, os saberes originados na trajetória pré-profissional dos professores.

Vale ressaltar que por trajetória pré-profissional entende-se as experiências vividas no seu contexto familiar e escolar, de onde o professor constrói sua identidade pessoal e social através de um processo de socialização familiar e escolar.

Alguns estudos (LIMA, 1995; TARDIF, 2000) vêm sinalizando que há indícios que os saberes adquiridos pelas experiências familiares e escolares não são apagados com a aquisição de novos saberes adquiridos no processo de formação profissional; eles são acumulados e

selecionados em relação a esses, ou seja, os conhecimentos, crenças e valores. que são interiorizados ao longo da trajetória pré-profissional docente são reatualizados e reutilizados na sua prática, o que nem sempre ocorre de maneira reflexiva.

Dessa forma, de acordo com a literatura específica sobre os saberes dos professores, a trajetória pré-profissional parece ser um momento decisivo na constituição de saberes mobilizados na prática. Através dessas experiências pré-profissionais, os futuros professores – subliminarmente – vão recebendo informações sobre o que é ser um bom professor, como ensinar e como é que se aprende, sobre o funcionamento da organização escolar, etc. Essas informações criam uma imagem da profissão que será ou não confrontada e re-elaborada na formação inicial.

Vários estudos vêm apontando para a força das experiências pré-profissionais na construção de saberes para os professores, ou seja, a forma como concebem seu trabalho, as interpretações sobre eles e sua ação. De acordo com os resultados de pesquisas estrangeiras apresentadas por Tardif & Raymond (2000) apontam como fonte de influência importante nesse processo: a força da vida familiar e pessoas significativas da família, experiências escolares anteriores, influência de professores marcantes, atividades coletivas extra-escolares (como esporte, teatro), saberes sobre a adolescência, fortemente marcados por afetos e experiências vividas em grupos sociais.

Um estudo preliminar sobre os saberes docentes, revelou que apesar do modelo atual proposto por Tardif e da força do conceito de “saberes”, já desde os anos 80 pesquisas brasileiras apontavam a força das experiências vividas antes da profissionalização do professor como formativas. Nesse sentido podemos destacar Cunha (1988), Silva (1994), Lima (1995), Lelis (1996), Lima (1996), André (1998), Dias-da-Silva (2002) e Nunes (2002).

Já no final dos anos oitenta, a tese de Cunha (1988) trazia evidências sobre a influência da trajetória pré-profissional do professor no seu fazer cotidiano apontando que todos os professores referiam-se a sua família como fator importante para sua formação, principalmente no que diz respeito aos “valores” passados por ela. Quando a autora busca dados para analisar as principais influências para esses bons professores que contribuem para sua competência, ela pôde perceber significativa verbalização sobre a trajetória escolar, em especial em relação aos ex-professores.

A pesquisa de Silva (1994) mostra as influências de grupos sociais que os professores participaram, seja de militância política, religiosa, popular ou estudantil. Segundo o posicionamento da autora, essas experiências proporcionaram reflexões críticas e desenvolvimento político-cultural a esses professores. “[...] estes movimentos têm um forte impacto sobre a capacidade de liderança, a desinibição, o expor-se e comunicar-se em público, na experiência destes professores” (SILVA, 1994, p. 62).

Em sua tese, Lima (1995) já concebia a formação do professor como um processo que ocorre desde antes da sua opção pelo magistério, neste caso, referindo-se especificamente às influências de toda a escolarização do professor. Investigando as memórias educativas dos alunos. A autora afirma que “os valores que são passados na escola perpassam todos os espaços da organização escolar de transmissão do saber podendo ser formado em qualquer dos espaços e

das atividades realizadas pela escola” (LIMA, 1995, p. 100). Entre esses valores são destacados os valores religiosos (rezar na entrada da aula, fazer orações e cânticos, obras de caridade), valores morais (tudo o que era feito pelos professores tinha no final um conceito moral) e cívicos (hino cantado todo dia, hasteamento da bandeira, marcha, desfile de 7 de setembro). Um outro dado que aparece também nessa tese refere-se a marca que fica registrada de bons e maus professores que os professores-alunos tiveram contato e sua contribuição para sua prática pedagógica.

Na tese de Isabel Lelis (1996), que procurou analisar a trajetória de 13 professoras primárias, utilizando Pierre Bourdieu como referência teórica principal, os resultados salientam questões relativas à socialização familiar imprimindo significados ao magistério, às maneiras como as experiências escolares atuaram na construção de representações sobre a prática docente e sobre as experiências vividas no interior da escola que contribuíram para construção de valores e práticas sobre a relação pedagógica. Nos resultados que se referem às questões de interesse para esse estudo, a autora destaca que nas histórias contadas pelas entrevistadas, a esfera religiosa era referenciada com maior ou menor importância chamando a atenção para as relações que “[...] podem advir entre a participação em uma comunidade religiosa e o sentido imprimido ao trabalho” (LELIS, 1996, p. 56). Emergiram ainda nos relatos figuras importantes de familiares (irmãs) que representavam certa familiaridade com a profissão o que ocasionou uma sensação de naturalidade para o encaminhamento profissional. Temos ainda casos em que a docência é vista no contexto familiar como ascensão social e dessa forma, estimulado pelos pais. Um outro aspecto que aparece nos dados dessa tese diz respeito a uma prática pedagógica vivenciada desde a infância ou adolescência através de brincadeiras ou como a possibilidade/necessidade de ajudar irmãos e amigos nas tarefas escolares, ou ainda como necessidade de ajudar a família financeiramente através de aulas particulares dadas às crianças da redondeza. Quanto ao processo de escolarização como referência na construção da identidade pessoal e profissional, a tese ressalta que para algumas professoras existiram imagens modulares de antigos professores tanto positiva quanto negativamente.

No que tange ao ambiente escolar, para uma professora, a escola onde estudou (escola rural) foi marcante pela falta de conteúdo atribuído a essa escola e que se constitui numa preocupação atual com seu trabalho com as crianças. A autora demarca que “quanto ao ciclo ginásial, as imagens são mais numerosas e dizem respeito à atmosfera das instituições, às atividades realizadas, às disciplinas que marcaram ou a atributos pessoais de certos professores” (LELIS, 1996, p. 87). Também a representação de ser uma aluna estudiosa compareceu na maioria dos relatos, contados em histórias sobre responsabilidade e disciplina que possuíam na sua vida escolar.

Já a tese de doutorado de Lima (1996) analisando as influências recebidas ao longo da vida pessoal e escolar que possam ter interferido direta ou indiretamente nas primeiras incursões na prática de ensino, indica, entre outros aspectos, a presença da influência de alguns professores que tiveram em sua vida escolar (principalmente do 1º grau, com destaque para as experiências positivas em relação às negativas); influência do ambiente escolar em que passaram (como o

relato de uma das participantes sobre a escola em que estudou até a 4ª série considerada como escola diferente, pois trabalhava para além do essencial, como arte, canto, marcenaria, aula de Soroban, etc.); de atividades realizadas em ambiente não escolar, como arte, dança, canto, música, influenciando na concepção dos professores sobre ensino/professor e aprendizagem/aluno. Assim, as experiências vividas nesses âmbitos antes da formação específica de professores, tanto na escola como fora dela, marcavam seus discursos e práticas no início da carreira.

Também André (1998) analisando história de vida de 5 professoras bem sucedidas de didática apontou que na construção da competência docente, o ambiente familiar/cultural (ambiente em que viveu o professor, sexo, condição social, etc.), o processo de escolarização (tipo de instituição e os professores que teve) e o ambiente de trabalho onde o professor desenvolve sua prática interferem de forma determinante.

Dias-da-Silva (2002) num artigo síntese da pesquisa colaborativa Universidade-escola pública com professores de quintas séries do ensino fundamental mostra que a análise das memórias educativas dos professores aponta que as experiências vividas por eles quando cursavam essa série “revelou que o aluno que eles foram está distante do perfil idealizado de ‘bom aluno’ que a maioria preconiza (inclusive eles próprios)” (DIAS-DA-SILVA, 2002, p. 9). Quando estimulados a lembrar sua passagem da 4ª para 5ª série a maioria relatou ter vivido nesse período sensações de euforia, expectativa e ansiedade, vista como uma mudança positiva para todos eles. Essas idealizações, fruto de experiências enquanto alunos, influenciavam diretamente sua concepção sobre a 5ª série com implicações diretas para seu trabalho cotidiano com a série enfocada.

Observa-se que todas essas pesquisas brasileiras ressaltam a força das experiências vividas pelos professores antes da formação inicial, presentes em seus discursos e práticas que se remetem a um saber docente, no entanto, a maioria não analisa detalhadamente essa dimensão.

Acreditamos então que se fazia necessário um trabalho de síntese dos dados apresentados nessas pesquisas para extrair seus pontos de convergência e buscar apresentar substancialmente quais aspectos da trajetória pré-profissional do professor são destacados nas pesquisas com professores brasileiros que norteiam seu trabalho.

Dessa forma, nosso foco é identificar no corpus de pesquisas realizadas com professores nos últimos anos no Brasil, as informações acumuladas em seus dados de pesquisa sobre a trajetória pré-profissional como fonte de aquisição de saberes profissionais da docência. Nesse contexto, estamos nos questionamos que fontes sociais mobilizam mais os saberes de professores brasileiros: sua vida familiar, sua experiência escolar ou com grupos sociais? Seria possível identificar quais aspectos do trabalho docente são mais susceptíveis a essas influências?

Dada a fragilidade de redação dos resumos das teses e dissertações nos bancos de dados e, visto que a trajetória pré-profissional dos professores não é o foco de nenhuma das pesquisas houve dificuldade na seleção das teses e dissertações a serem analisadas. O caminho encontrado para vencer essa dificuldade foi consultar especialistas na área de trabalho docente e formação de professores, com reconhecida experiência na comunidade científica, considerando sua larga experiência em bancas de teses na área de Educação para sugestão/indicação de pesquisas que tangenciassem as experiências da trajetória anterior ao exercício e formação

específica para a profissão. Gil (1996) ao analisar a identificação das fontes para a pesquisa, diz que esse é um procedimento interessante até mesmo porque esses especialistas “[...] podem fornecer informações sobre o que já foi publicado, mas também uma apreciação crítica do material a ser consultado” (GIL, 1996, p. 65).

Após identificação e seleção das pesquisas, estão sendo analisadas 15 pesquisas (3 teses e 12 dissertações) produzidas em cursos de pós-graduação em Educação no Brasil no período de 1999 a 2004 listadas a seguir: Campani (1999), Lapo (1999), Silva (2000), Fragelli (2000), Queiroz (2000), Figueiredo (2000), Freitas (2000), Chinelli (2001), Reis (2001), Mogone (2001), Vieira (2002), Monteiro (2002), Borges (2002), Enge (2004) e Andreossi (2004).

A análise revelou que apesar de terem objetivos diferentes e concepções teóricas diversas, todas as pesquisas analisadas afirmaram a presença da trajetória pré-profissional na construção dos saberes profissionais docentes.

Para identificar quais referências da trajetória pré-profissional foram mais significativas na construção de saberes docentes, analisamos os excertos e resultados das pesquisas segundo o referencial de Tardif (2002) que apontava como fontes de aquisição de saberes a família, a escola e o ambiente de vida.

Os resultados sugerem que, apesar das pesquisas consensualmente afirmarem a força da influência da trajetória pré-profissional, os dados sobre esse aspecto encontram-se diluídos e pouco explicitados nas análises apresentadas, o que não tem impedido que identifiquemos nas pesquisas analisadas os professores destacam a família e as experiências escolares, como influências decisivas na aquisição de saberes profissionais. Além disso apareceu com menor intensidade a crença religiosa, participação em movimentos estudantis, a experiência com expressões artísticas, as brincadeiras infantis de escolinha e experiências de trabalho antes da docência.

De modo geral, as pesquisas mostram que a força da trajetória pré-profissional se refere à escolha profissional, às práticas pedagógicas e concepções sobre ensino-aprendizagem.

Dentro das duas fontes mais relevantes segundo as pesquisas, os aspectos mais destacados são: a) família: referência de professores na família, valorização do magistério no ambiente familiar, a concepção do magistério como ascensão social para a família, práticas educativas exercidas na família e a desvalorização do magistério pelos familiares; b) escola: referência a antigos professores, ensinar colegas de turma, a postura discente utilizada como modelo para passar aos alunos e experiências vividas enquanto discentes. A análise da incidência dos diferentes aspectos é apresentada nas figuras a seguir:

Figura 1 - Fonte de aquisição de saberes: Família

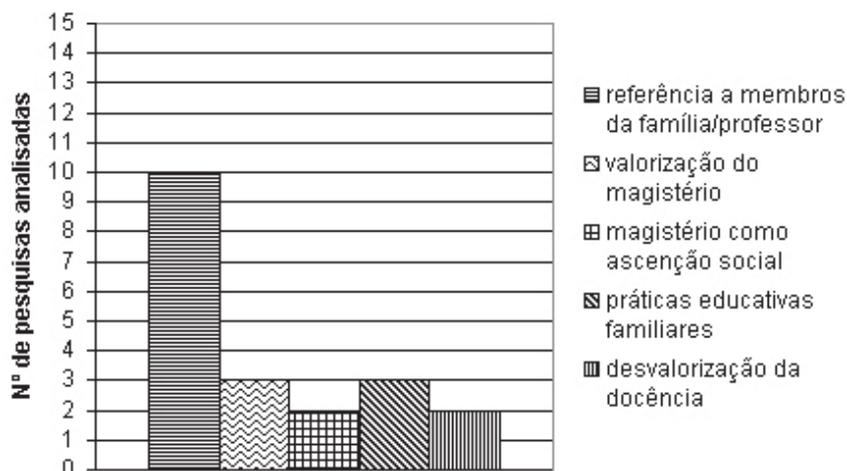
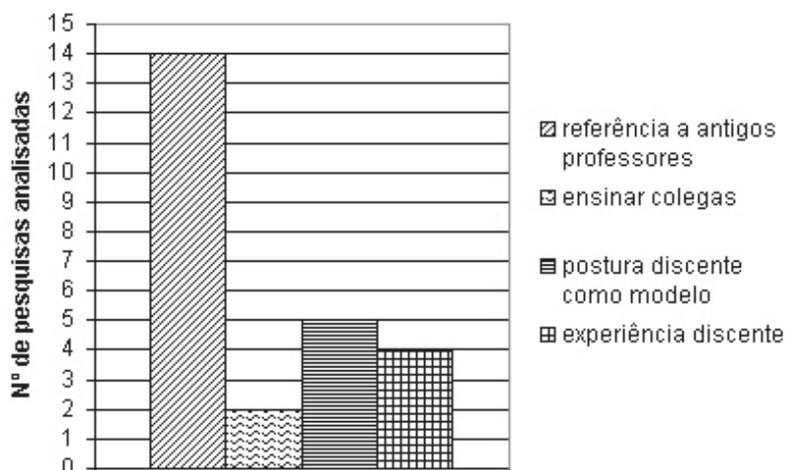


Figura 2 - Fonte de aquisição de saberes: Escola



De acordo com os gráficos, podemos verificar que, segundo o conjunto de pesquisas analisadas, as experiências escolares vividas na trajetória pré-profissional são apontadas com maior incidência. Mais especificamente, as referências a antigos professores do período de formação básica e as referências às próprias experiências como discentes foram destacadas com mais frequência pelos professores quando se referem às influências das experiências escolares pelas pesquisas que analisamos.

Vale destacar a grande incidência (14 pesquisas em 15) de referências a antigos professores e que esses dados são relacionados a diversas características da profissão docente: afetivas, técnicas, estéticas e éticas. Esse dado demonstra que a influência que os professores exercem sobre a construção de saberes docentes dos futuros professores não se limita a um

aspecto, mas está relacionada a uma ampla identificação com a figura do professor e o que ele representa. Além disso, quando analisamos as experiências familiares, a presença dos professores também é decisiva, pois quando os professores advêm de famílias de docentes a referência parece ser mais forte, pela freqüência de vezes em que foi mencionada nas pesquisas (10 pesquisas em 15). Portanto, nos estudos sobre saberes docentes tem sido recorrente afirmar que a trajetória pré-profissional é de fundamental importância para entender o seu ser e fazer docente e nossa investigação revela que, mesmo levando em conta as experiências familiares e sociais, as referências mais significativas são os próprios professores — seja pelas experiências na família, seja pelas experiências escolares.

REFERÊNCIAS

ANDREOSSI, Viviane Beatriz Fernandes. Aprendizagem da docência no curso de magistério: construindo um processo. São Carlos: UFSCar, 2004. (Dissertação de Mestrado)

BORGES, Cecília Maria Ferreira. O professor de educação básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2002, Tese (Doutorado em Educação).

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. Educação & Sociedade, Campinas, v.22, n. 74, p.11-26, abr. 2001.

CAMPANI, Adriana. A pedagogia que forma o Pedagogo: saberes da prática docente. Porto Alegre: UFRGS, 1999, Dissertação (Mestrado em Educação)

CHINELLI, Maura Ventura. Tornar-se professor na experiência docente: saberes formados e mobilizados na prática profissional de professores leigos. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, Dissertação (Mestrado em Educação).

CUNHA, Maria I. da. A prática pedagógica do “bom professor”: Influências na sua educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP, 1988, Tese (Doutorado em Educação)

DIAS-DA-SILVA, Maria H. G. F. Sabedoria docente: Repensando a prática pedagógica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº. 89, p. 39-47, mai.1994.

_____. Resignificar a sabedoria docente: um degrau prévio para o desenvolvimento profissional dos professores. In: V Encontro de pesquisa em Educação da Região Sudeste. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil-Região Sudeste: tendências e desafios [1 CD-ROM] / organizado por Marília Claret Duran ... [et al.]. – Marília: L. M. Machado, 2002.

ENGE, Janine Schultz. Da universidade ao mundo do trabalho: um estudo sobre o início da profissionalização de egressos do curso de licenciatura da USP (1994 – 1995). São Paulo: USP, 2004, Dissertação (Mestrado em Educação).

FIGEIREDO, Marize Peixoto da Silva. O saber docente em alfabetização: um estudo com professoras da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2000, Dissertação (Mestrado em Educação).

FRAGELLI, Patrícia Maria. Estudo sobre o processo de construção do trabalho docente e questões relacionadas à disciplina e indisciplina na escola de educação infantil. São Carlos: UFSCar, 2000, Dissertação (Mestrado em Educação).

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2000, Dissertação (Mestrado em Educação).

GIL, Antonio C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAPO, Flavinês Rebolo. Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo. São Paulo: USP, 1999, Dissertação (Mestrado em Educação)

LELIS, Isabel A. O. M. A polissemia do magistério: entre mitos e histórias. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1996, Tese (Doutorado em Educação).

LIMA, Emília F. de. Começando a ensinar: começando a aprender?. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 1996, Tese (Doutorado em Educação).

LIMA, Maria de L. R. de. A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: o fazer é sobretudo criação. Universidade de São Paulo: São Paulo, 1995, Tese (Doutorado em Educação).

MOGONE, Jacy Amantéa. De alunas a professoras: analisando os processos da construção inicial da docência. Araraquara: UNESP, 2001, Dissertação (Mestrado em Educação Escolar).

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2002, Tese (Doutorado em Educação).

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, Campinas, v.22, n. 74, p.27-42, abr. 2001.

NUNES, João Batista Carvalho. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu - MG. Educação: manifestos, lutas e utopias. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/joabatistanunest08.rtf>>. Acesso em: 25 jul. 2004.

QUEIROZ, Glória Regina Pêsoa Campello. Professores artistas-reflexivos de física no Ensino Médio. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2000, Tese (Doutorado em Educação).

REIS, Rosemary Freitas dos. Práticas de leitura e produção de textos nas séries iniciais: saber docente em processo de construção. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2001, Dissertação (Mestrado em Educação).

SILVA, Maria C. P. da. A paixão de formar: da psicanálise à educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SILVA, Rita de C. Progressão continuada e reprovação: camuflagem ou compromisso?: Investigando saberes de professoras primárias e secundárias da Escola Pública. Faculdade de Ciências e Letras /UNESP: Araraquara, 2000, Dissertação (Mestrado em Educação Escolar).

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Daniele. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 73, p.209-274, dez. 2000.

VIEIRA, Daiane Antunes. História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no estado de São Paulo (1950-1980). São Paulo: FEUSP, 2002. (Dissertação de Mestrado)

NOTA

¹ Em 2001, a revista *Educação & Sociedade*, de ampla abrangência e credibilidade científica no Brasil, editou um número especialmente dedicado ao tema, apresentando um dossiê chamado “Saberes Docentes e sua Formação” que abordou a evolução e situação desse tema de pesquisa, em especial no Brasil, e, mostrou diferentes abordagens e concepções dos saberes docentes e da formação de professores por meio de recentes pesquisas brasileiras (BORGES e TARDIF, 2001).



REUNIÕES DE PAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PARA UMA RELAÇÃO MAIS INTERDEPENDENTE ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira; MACEDO, Lino de
(Instituto de Psicologia - USP)

INTRODUÇÃO

A prática diária de todo educador implica em contatos periódicos e variados com as famílias de seus alunos: desde encontros informais na entrada e saída dos alunos, entrevistas individualizadas com cada família, até reuniões com o coletivo de pais da escola ou relativas a cada sala de aula. Não por acaso, o tema da relação entre as escolas e famílias tem sido abordado por vários educadores (KRAMER, 1993; OLIVEIRA, 2002; ROSSETTI-FERREIRA, 1998; HADDAD, 2002; MACEDO, 2005; PERRENOUD, 2000; dentre outros) e documentos oficiais, como por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). No primeiro volume deste documento, são apresentadas as diretrizes para uma relação de parceria com as famílias: a importância do respeito a acolhimento das diferenças culturais, da inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo e do estabelecimento de canais de comunicação. Elas se apóiam na crença de que o contato com a diversidade, além de ampliar os horizontes das crianças e dos professores, forma a base para uma postura ética e democrática das relações humanas. O documento destaca que “as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias” (BRASIL, 1998, p.77). Dentre os diferentes momentos de contato que constituem as relações com as famílias inclui a ocorrência de reuniões periódicas com os pais de um mesmo grupo de alunos.

Perrenoud (2000) aponta como uma das competências necessárias ao educador nos dias de hoje exatamente “informar e envolver os pais” (PERRENOUD, 2000, p.109). Mesmo com a ressalva de que a relação com as famílias não se reduz ao desenvolvimento de competências, pois constitui-se numa rede mais complexa de fatores, afirma que elas podem contribuir para criar e manter um diálogo com as famílias apoiado na análise e discriminação de diferenças e nuances tanto dentro do grupo de pais, como entre sua posição de professor e a dos pais. No cenário brasileiro, Kramer (1993) reconhece que o trabalho conjunto com as famílias é um dos maiores desafios de um projeto pedagógico, pois na escola refletem-se e reproduzem-se práticas sociais autoritárias e preconceituosas, dentre as quais os julgamentos, as cobranças e as

reclamações comuns nas reuniões de pais.

A importância da relação com as famílias tem ganhado uma dimensão ainda mais desafiadora diante do crescente movimento educacional brasileiro para a construção de uma escola de fato para todos. Rever e transformar uma tradição enraizada em práticas, currículos e relações pedagógicas que promoveram décadas de exclusão implica em desenvolvermos uma postura inclusiva não só para com todos os alunos, como com todas as famílias no contexto escolar. Macedo (2005) aborda diversos ângulos desse processo, destacando a complexidade das mudanças que se impõem ao educador, como no trecho abaixo.

Como vamos suportar, nós, professores, o fato de que a educação inclusiva veio tornar mais complexa a nossa vida, mais desafiadora a nossa tarefa de professores? Vamos precisar estudar o que antes estávamos dispensados de estudar, vamos ter de aprender técnicas nas quais antes não precisávamos pensar, vamos ter de aprender a ver mais devagar quando estávamos acostumados a ver em uma certa velocidade, vamos ter de aprender a ouvir sem audição, a acompanhar em um ritmo mais rápido quando estávamos acostumados a um ritmo mais lento. Vamos ter de rever as nossas expectativas como professores, as nossas formas de avaliar, de aprovar, de reprovar. (MACEDO, 2005, p. 29)

Uma outra forma de olharmos para a questão da inclusão é-nos oferecida pela noção de interdependência, do construtivismo piagetiano e trabalhada por Macedo neste mesmo livro (2005). Nessa relação, os elementos que a compõem, como, em nosso caso, a escola e a família, são irredutíveis, indissociáveis e complementares. Nessa lógica, ao afirmarmos as especificidades educativas de cada uma, ressaltamos a impossibilidade de que venham a se substituir: ser aluno e ser filho, ou antes tornar-se aluno e tornar-se filho, são movimentos complementares na constituição de uma criança cidadã.

Desta forma, motivados pelo interesse de estudar como estão se constituindo as relações entre escolas e famílias, e de modo mais específico, o papel das reuniões de pais nessa construção, realizamos em 2004 uma pesquisa qualitativa em duas escolas municipais de educação infantil paulistanas (EMEIs), com o apoio financeiro da CAPES. Ela resultou na dissertação: “Família e escola na educação infantil: um estudo sobre reuniões de pais” (GARCIA, 2005), sob a orientação do Prof. Lino de Macedo. Em nossa revisão de literatura nacional acadêmica sobre o tema (FRAIMAN, 1998; COLLARES, 1994; FRELLER, 2000; RIBEIRO, 2000; PEREZ, 2000; OLIVEIRA, 2000; MONÇÃO, 1999; GEIS, 1994), constatamos a prevalência de pesquisas enfocando a relação família-escola no Ensino Fundamental em relação à Educação Infantil, e a quase escassez de estudos voltados à prática de reuniões de pais. Ainda que vários autores destacassem a relevância do tema. Neste sentido, apresentamos um trecho significativo do trabalho de Freller (2000)

[...] como sugere um diretor, seria interessante dedicar todos os HTPCs do ano para discutir as reuniões de pais. O tema é capaz de aglutinar a maior parte das questões que permeiam as práticas escolares. O lugar dos pais, o papel do educador, os vínculos afetivos,

as angústias persecutórias, a escola excludente, e assim por diante: tudo isso deve ser muito bem ventilado. (FRELLER, 2000, p.99).

OBJETIVOS E METODOLOGIA

Nossas investigações estruturaram-se em uma perspectiva construtivista de pesquisa acadêmica de acordo com García (2002) e Macedo (Informação verbal)¹. Estes autores utilizam noções do construtivismo piagetiano iluminadas por formulações derivadas da teoria de sistemas complexos. Neste sentido, a atividade do pesquisador visa a construção de um sistema, entendendo este como

Uma *representação* de um *recorte* da realidade... que possa *analisar* (mesmo que em geral, mas não possa formalizar) como uma *totalidade organizada*, no sentido de ter um *funcionamento* característico. Chamarei de “funcionamento” de um sistema o conjunto de *atividades* que pode realizar (ou permite realizar) o sistema, como resultante da coordenação das *funções* que desempenham suas partes constitutivas. (GARCÍA, 2002, p.55, grifos do autor)

O trabalho do pesquisador envolve vários níveis de interpretação da realidade, que se inicia com a seleção dos recortes da pesquisa, passando pela observação e descrição dos dados, os quais, pela ação das inferências e significados atribuídos pelo pesquisador, constituem-se em observáveis. Enfatizando a crescente complexidade desse processo investigativo, o autor alerta que “o problema se complica quando passamos da identificação dos elementos (‘observáveis’) abstraídos do complexo dado a uma primeira tentativa de interpretação dos processos que ocorrem entre eles” (GARCÍA, 2002, p.57). Fica evidente que essa perspectiva de pesquisa, o que corresponde às formulações de Piaget (1967), baseia-se na inexistência de uma leitura pura da experiência, ou seja, que “a construção de uma teoria se faz *a partir do material empírico, mas com a orientação da teoria*” (GARCÍA, 2002, p.63, grifos do autor).

O objetivo geral da pesquisa que realizamos em 2004 foi analisar como se constituíram as relações de cada escola com as famílias dos alunos durante as reuniões de pais ao longo de um semestre. Nosso interesse foi analisar em que medida tais relações estariam favorecendo uma efetiva interdependência entre as escolas e famílias. Abordar nosso objeto de estudo sob três perspectivas diferentes: opiniões das escolas, opiniões dos familiares e observações da pesquisadora. Assim, foram realizadas 14 observações de reuniões de pais e 43 entrevistas com duas diretoras, duas coordenadoras, 17 professoras e 22 familiares.

As observações das reuniões foram registradas com base em um roteiro, organizado em quatro eixos: aspectos gerais, aspectos diacrônicos, aspectos sincrônicos e aspectos axiológicos. Esses eixos implicam em uma consideração das reuniões de pais como construções que se constituem pela interação e interdependência entre movimentos sucessivos e simultâneos, conforme os significados a elas atribuídos pelos envolvidos: no caso, professoras e pais presentes

às reuniões. Uma visão dialética que opera o presente, o passado e o futuro de uma construção, enfocando o seu “tornar-se”. Eles serviram para a coleta e, posteriormente, para a análise dos resultados e eles.

Optamos por entrevistas semi-estruturadas, que também possuíam um roteiro de questões, que foram gravadas e transcritas. O material obtido foi analisado e organizado em categorias temáticas, visando identificar e analisar nas opiniões dos representantes das escolas e das famílias, aspectos que se confirmaram, complementaram e contrastaram sobre nosso objeto de estudo.

O trabalho que ora apresentamos nesse Congresso consiste de um recorte sobre o material dessa pesquisa, através do qual selecionamos material proveniente das entrevistas com os sujeitos representantes das instituições escolares, principalmente professoras. Nosso objetivo aqui, portanto, será apresentar algumas reflexões sobre as relações entre as reuniões de pais - uma prática regular da maioria dos educadores, especialmente da educação básica - e a formação de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o objetivo deste trabalho, comentaremos duas categorias temáticas referentes às entrevistas com as escolas, e que apresentaram como uma característica comum a quase ausência em ambas instituições. Detalhemos essa afirmação.

Apesar de termos constatado nas duas escolas da pesquisa uma valorização das reuniões de pais como espaços importantes de contato com a comunidade de pais e de apresentação do trabalho pedagógico - na maioria das entrevistas e em diversas reuniões observadas - em nenhuma delas houve, no período estudado, avaliações sistematizadas das reuniões de pais. Em uma das escolas (EMEI Julieta²), foram mencionados encontros informais, quase espontâneos, entre colegas ou com a coordenadora pedagógica, em que costumam predominar desabafos ou comentários sobre casos específicos, como nos trechos seguintes.

Prof. Julieta⁴ - A avaliação na verdade é assim, é superbreve e só com o turno. Então assim, a gente comenta: olha, deu certo, fiz isso e foi legal. Ou então: ah, não deu certo na minha classe, o texto que eu escolhi não estava apropriado, o pessoal não entendeu. Quer dizer, a gente tem um comentário, não é uma avaliação documental, isso não fica guardado. A gente troca idéia, diz o que vai ler.

Prof. Julieta⁷ - A gente costuma avaliar depois. Não assim formalmente tipo: vamos sentar agora e avaliar a reunião, não assim tão formalmente, mas a gente costuma comentar depois.

Prof. Julieta⁸ - Casos específicos, sim. (...) Tem mãe assim que já vem armada, então são casos que a gente senta para conversar porque estressa o professor também. Então a gente precisa o apoio um de outro, de ouvir da direção, dos colegas, assim a gente vê que ninguém está diferente de ninguém porque as mesmas lutas se passam na vida de um e na vida do outro, então isso pode vir também como um apoio, como uma força, para a gente: é mais casos especiais assim, específicos.

Parece-nos evidente que as reuniões de pais não se constituem enquanto uma prática pedagógica que, assim como as ações voltadas para e desenvolvidas com os alunos, necessita de uma formalização e de uma articulação constante entre planejamento e avaliação. A fala de uma outra professora, como veremos abaixo, parece sugerir um elemento central.

Prof. Julieta 2 - Sabe, a gente faz esse tipo de comentário assim, no grupo de professoras: tinha a mãe de fulano, teve pai que me perguntou sobre o uniforme da escola, então a gente faz esse tipo de comentário. Uma avaliação assim de como é que foi, não tem. Até por conta da gente não ter essas respostas, por exemplo o que eu disse ali quanto do tempo que foi, quanto que eu atingi, quanto que foi ouvido e entendido, eu não tenho essa resposta.

O final deste trecho apresenta uma possível razão para a não formalização de avaliações: diante da expectativa de que estas ofereçam respostas, quando isso não acontece, avaliar perde o sentido e, mais ainda, torna-se um momento a ser evitado, pois remete o educador a suas incertezas e ignorâncias.

Na outra instituição estudada, EMEI Romeu, encontramos uma situação semelhante, de ausência de avaliação das reuniões, mas apoiada em elementos diferentes, como indicado no trecho a seguir.

*Prof. Romeu 3 – Nós fazíamos assim: quando terminava uma reunião a gente sentava com a coordenadora, ela perguntava e a gente passava para ela tudo o que tinha acontecido na reunião. Então você chega com uma intenção maravilhosa e você vê que não funciona tão bem, aí a gente discute o porque será que não funcionou; se no grupo do ano passado funcionava tão bem, porque que esse ano não funcionou? Então aí a gente discute. Esse ano eu não sei como será porque nós mudamos de coordenadora, mas até o ano passado era assim que a gente fazia, ou seja, terminava a reunião a gente fazia um fechamento com ela.
Pesquisadora – E nas duas reuniões desse ano vocês fizeram?
Prof. Romeu 3 - Este ano nós comentamos rapidamente entre nós colegas, mas nós não fechamos com a coordenadora.*

Ainda que nesta escola tivesse ocorrido uma mudança de coordenadora no ano da pesquisa, o que pode, de fato, ter dificultado uma priorização das reuniões de pais pela nova coordenadora, diante das múltiplas demandas diante de uma nova escola e de uma nova equipe de professoras, chamou-nos a atenção um aspecto ligado ao coletivo de professores e à transmissão de saberes e conhecimentos em uma instituição. Muitas entrevistadas além da apresentada haviam enaltecido o trabalho de planejamento e avaliação de reuniões realizado com a orientação da antiga coordenadora. No entanto, pareceu-nos que estas práticas não foram realmente assimiladas pelo grupo de professoras pois, com a saída daquela, tais ações diluíram-se e enfraqueceram-se. Completando esse quadro, nessa escola, assim como na anterior, não havia o hábito instituído de registro das reuniões (à exceção de uma professora em cada EMEI, que os faziam por iniciativa e interesse pessoal).

Retomemos, pois, duas questões emergentes até aqui e que servirão de ponte para o tema da formação de professores. Em primeiro lugar, constatamos que as reuniões, ainda que valorizadas nos discursos, mantêm-se em uma posição pouco engajada e integrada à prática pedagógica diária do professor. De certa forma, permanecem quase dependentes de atributos pessoais e do interesse individual de cada professor. Ainda que tenhamos verificado momentos de planejamento das reuniões (na EMEI Julieta), e isso já é um primeiro e importante passo a ser dado, sem uma reflexão sistematizada sobre essas práticas, cria-se uma situação de “nadar e morrer na praia”, em que o movimento de tentativa de aproximação da família será substituído pela evitação do contato ou por uma relação de faz-de-conta. Recorremos a Macedo (2005) que, ao abordar os desafios à prática reflexiva do professor - que não são poucos nem simples - articula o planejamento e a avaliação da ação a uma questão central: a dos significados, ou valores, que atribuímos às nossas práticas educativas.

Saber refletir sobre a ação significa atualizar e compreender o passado, fazer da memória uma forma de conhecimento. (...) Envolve reconhecer que a leitura da experiência é tão importante quanto ela própria e o significado (positivo ou negativo) que lhe atribuímos. (...) significa valorizar o planejamento da ação e utilizar a avaliação como forma de regulação e observação do que ainda não aconteceu, mas sobre o qual já definimos um valor e uma forma de intervenção. (MACEDO, 2005, p.41).

Avaliar, portanto, implica em uma abertura para o desconhecido, para novas formas de conhecimento, onde o passado serve como ponto de partida para um caminho em construção permanente e sem linha de chegada: sem as “respostas” esperadas pela Prof. Julieta 2... Ao avaliar, assumimos, ou antes, deparamo-nos com nossas crenças e valores e somos confrontados com a necessidade de confirmar ou reformulá-los.

A segunda questão ilustrada pela EMEI Romeu refere-se à ausência de memória institucional, de registros que alimentem as práticas cotidianas que estão por vir. Um trabalho passado, ainda que recente, reconhecido como de valor pela unanimidade de professoras, ameaçava perder-se na lembrança de uma pessoa, personalizado na antiga coordenadora. O mesmo autor fornece indícios, quase antídotos frente a essa situação de dendência de um saber que fica depositado no outro: a questão do compromisso que uma prática reflexiva, e dentro dela a avaliação, demanda naqueles que sobre ela se debruçam e nela buscam expandir seu fazer profissional.

Implica saber que refletir para agir significa assumir, na prática, o raciocínio e o espírito de projeto; significa organizar o compreender o presente em nome de um futuro ou de uma meta que se pretende alcançar. (MACEDO, 2005, p.41)

Passando ao tema da formação de professores, foi unânime nas entrevistas das duas escolas a referência à ausência de abordagem do tema das reuniões de pais durante a formação inicial de educador: seja em magistério ou em curso superior. Mesmo durante a formação continuada, foram raras as referências: quando o tema é abordado ou acontece de modo genérico, sobre a necessidade de a escola abrir-se para a família e para a comunidade, ou são feitas sugestão

de dinâmicas de grupo para as reuniões.

Prof. Romeu 7 - Que eu me lembre não. Pode ser assim algum momento relação família/escola sim, em pós-graduação pode ser, relação entre as pessoas, mas no magistério eu já não me lembro. Mas em nenhum momento eu me lembro especificamente sobre reunião de pais.

Prof. Julieta 4 - Não, eu tenho certeza que não. Até porque assim, as primeiras reuniões de pais eram supersofridas porque a gente fica meio assim que sem saber o que fazer ou como fazer.

Prof. Romeu 6 - Porque assim, fala, mas de uma maneira muito sucinta, entendeu? Eu acho que a reunião de pais não é um foco para se trazer o pai para dentro da escola. Tem outros, como agora a escola aberta, né? Em estar trazendo, fazendo eventos, outras coisas para estar trazendo essa família para dentro da escola, não é colocado a reunião de pais como um foco.

As próximas falas deixam evidente que a realidade cotidiana com que nos deparamos em nossa pesquisa possui raízes mais antigas. Desde a formação, o tema da relação com as famílias recebe pouca ou nenhuma atenção, e menos ainda as reuniões de pais. Assim, o que caracteriza estas últimas são os atributos pessoais do educador (se é aberto, ou se sabe se colocar, como nos diz a Prof. Julieta 6) ou a “sorte” de encontrar colegas que lhes dêem dicas ou disponham-se a compartilhar e contribuir com seu aprendizado.

Prof. Romeu 8 - Olha, eu não lembro de ter assim especificamente um treinamento num dos cursos do magistério, ou mesmo na faculdade, sobre reunião assim. Tratar assim a reunião como uma coisa importante e dar esse subsídio para a gente estar fazendo: não lembro. Agora, eu cresci muito em cima de reunião numa escola que eu trabalhei aqui no bairro mesmo, lá a assistente de direção ela procurava sempre fazer dinâmicas com os pais, então eu assim, eu cresci muito em cima de reunião ali.

Prof. Julieta 6 - Não, nunca. Por isso que eu acho que é a grande dificuldade. ... Tem gente que é muito mais aberta, que é muito mais clara em expor as suas idéias, cada pessoa é de um jeito. Tem pessoas que sabem se pôr, quem não tem, que nem no meu caso, não é que eu não tenha, eu devido a esse negócio de eu ser meia encabulada eu acabo até me atrapalhando mesmo... De ter aula nunca. Eu acho que isso deveria ser uma coisa trabalhada... mesmo no magistério nunca se teve.

Prof. Julieta 2 - Nunca foi falado, nunca foi falado algumas dicas de reunião de pais. Na minha primeira reunião numa das escolas que eu fui trabalhar uma professora me disse que dá um frio na barriga mesmo (...). Aí uma professora depois de muitos anos ela me falou: olha, nessa comunidade que você está trabalhando é muito importante você falar quem você é.(...) Então fale um pouco do seu trabalho, da sua experiência, da sua formação, do porque você optou pela sua carreira.

Um quadro começa a se formar: de uma profunda desarticulação entre as reuniões de pais e as outras atividades docentes, cuja formação praticamente exclui a relação com as famílias do fazer cotidiano do professor. Uma situação que acaba promovendo iniciativas individuais, em detrimento de uma construção de conhecimento coletivo; uma situação em que o

fazer se dissocia da reflexão, onde teoria e prática se distanciam. Trazemos um último trecho de uma professora, cuja clareza e contundência falam por si.

Prof. Julieta 1 - Não, não tem, o enfoque é sempre dado na formação, na sua formação profissional, mas visando o caráter pedagógico da coisa, entendeu? O aluno, novas metodologias, a mudança da concepção do ensino, da educação, entendeu? Sempre nesse sentido, por isso que eu acho que o outro lado, da relação com a família, foi deixado de fora.(...) Você tem que ter nova visão, mudar suas formas de atuação, novas idéias, novas metodologias, como é que a educação está sendo concebida no mundo de hoje, como é currículo, como é inclusão; nesse lado é muita informação, é muita coisa, mas a família e reunião de pais, que eu me lembre, nunca teve assim nada em específico assim. Isso está meio esquecido...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este trabalho retomando dois pontos apresentados na Introdução. O primeiro deles relaciona-se com a necessidade de buscarmos formas de aproximação entre os discursos oficiais, em grande medida já incorporados ao dia-a-dia das escolas, e as práticas cotidianas, dentro da realidade de cada escola e respectiva comunidade de pais. Dentre tais práticas, elegemos as reuniões de pais como recorte para nossas considerações, por entendermos que elas possibilitam um espaço extremamente rico e promissor para a efetivação de uma escola inclusiva. No entanto, para podermos “desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias” (BRASIL, 1998, p.77), é imprescindível que se possa ouvir, observar e aprender sobre o próprio ser e fazer do professor. Neste sentido, consideramos necessária a inclusão das reuniões de pais dentre as práticas necessárias e indissociáveis da ação docente, complementares ao seu trabalho pedagógico com os alunos, e, assim, merecedoras de uma postura que a valorize não apenas através do discurso mas viabilizando espaços institucionais de reflexão-discussão sobre elas.

Por fim, uma proposta de educação para todos, democrática e inclusiva, não pode prescindir de repensar sua relação com as famílias dos alunos. Pois, se na relação com meu aluno-criança, está sempre virtualmente presente - e em muitos momentos concretamente, como nas reuniões de pais – o contexto familiar da criança-filho, está posta a interdependência entre professores e pais³, entre a instituição educativa escola e a instituição educativa família. O que esperam as famílias das escolas? O que estas esperam daquelas? Em que diferenciam seus papéis educativos? É possível a troca e a construção de saberes, considerando-se as diferenças, em espaços comuns, como as reuniões de pais?

Dando um passo mais adiante, quisemos mostrar que o fazer docente, respaldado desde o início por contextos de formação docente, apresenta espaços de exclusão em si mesmo, como aquele ocupado pelas reuniões de pais: um espaço enfraquecido, preso a um fazer sem reflexão e aprofundamento, e quase inexistente, como mostraram nossas professoras, ocupado pelas reuniões de pais.

Diante destas questões, buscamos reforçar, com este trabalho, que nas

reuniões de pais o encontro está posto: o encontro do professor com ele mesmo, de cada educador com o projeto pedagógico da instituição, do professor com as famílias. Olhar para estes momentos como potencialmente transformadores de práticas excludentes e facilitadores de relações democráticas é o desafio que consideramos possível e necessário à prática docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL – Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil . Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLLARES, C. A. L. O cotidiano escolar patologizado: espaços de preconceitos e práticas cristalizadas. 1994. Tese de Livre-Docência, Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas: 1994.

FRAIMAN, L. P. A importância da participação dos pais na educação escolar. 1998 Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 1998.

FRELLER, C. C. Histórias de indisciplina escolar e a atuação do psicólogo. 2000. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2000.

GARCIA, H. H. G. De O. Família a escola na educação infantil: um estudo sobre reuniões de pais. 2005. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2005.

GARCÍA, R. O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GEIS, R. M. Criar ou educar crianças: estudo das representações de mães e educadoras sobre o papel da creche. 1994. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 1994.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO M. L. de A. (Org.) Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo, Cortez, 2002.

KRAMER, S., org. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MACEDO, L. Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MONÇÃO, M. A. G. Subalternidade ou parceria? Um estudo das representações sociais sobre a participação das famílias nas creches. 1999. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica-SP, São Paulo: 1999.

OLIVEIRA, L. C. F. A escola e a família sob o olhar de seus agentes: um estudo das representações de pais e professores em uma escola cooperativa. 2000. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2000.

OLIVEIRA, Z. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREZ, M.C. A. Família e escola na educação da criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma Escola Pública de Ensino Fundamental. 2000. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, Ribeirão Preto-SP: 2000.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. (1967) Os métodos da epistemologia in PIAGET, J. (Org.) Lógica e conhecimento científico. Porto, Portugal: Ed. Civilização, 1979.

RIBEIRO, M. N. Análise das relações entre família e escola na cidade de Porto Velho-RO. 2000. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (Org.) Os fazeres da Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 1998.

NOTAS

¹ - Referimo-nos à disciplina cursada na pós-graduação, no segundo semestre de 2003, ministrada pelo Prof. Dr. Lino de Macedo no Instituto de Psicologia da USP e intitulada: "A Pesquisa em uma visão construtivista".

² - Os nomes das duas instituições mencionadas (EMEI Julieta e EMEI Romeu) são fictícios.

³ - Utilizamos o termo genérico "pais", sem negarmos que nem sempre são os genitores que assumem a responsabilidade sobre a criança-aluno perante a escola.



RELATOS DE EXPERIÊNCIAS



A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A QUESTÃO HOMOSSEXUAL NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Patrícia Magri Granúzzio (Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP)

INTRODUÇÃO

No Brasil, embora sejam responsáveis, atualmente, junto à família e à sociedade em geral, por formar cidadãos que respeitem a diversidade e lutem pela igualdade de direitos, escolas são locais de casos de intolerância que incluem violência física e psicológica. Há, nas escolas públicas e nas escolas particulares, casos de intolerâncias raciais, religiosas, sociais e de gênero, entre outros. É fato que a sociedade brasileira por muito tempo manteve-se praticamente muda diante de assuntos ligados à sexualidade humana. Esse silêncio ainda é maior quando a questão envolve a homossexualidade.

Na escola, em relação à questão da homossexualidade, o preconceito encontrado vira discriminação e intolerância. Além da violência, há também casos de transferência, de expulsão, de impedimento de matrícula e ofensa à moralidade das crianças, adolescentes e até mesmo dos adultos.

A homossexualidade tornou-se um problema complexo a ser discutido por toda a sociedade. Apesar de a maioria dos casos evidenciarem uma conexão entre intolerância e ignorância, não basta dizer que o problema nas escolas envolve pessoas ou comunidades “ignorantes”, de um lado, contra alunos ou vítimas indefesas, de outro. A questão é cultural, enraizada em aspectos diversos, inclusive religiosos (Helminiak, 1998). Na discussão da sexualidade humana devem estar envolvidos professores, estudantes, família, comunidade em geral, incluindo-se nesta comunidade os autores de livros didáticos e de leitura, mídia e governantes.

Michel Foucault (1988), em sua *História da Sexualidade*, afirma que ainda hoje vivemos num mundo em que nossa sexualidade é contida, muda e hipócrita. Isso acontece na escola pública, que tem aberto espaço para ações de diversos grupos de certo modo relacionados à questão da homossexualidade, mas essas ações limitam-se a diferentes cursos de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST), especialmente da AIDS. Há, no interior das escolas, palestras, aulas, vídeos, debates e tantos outros eventos informando sobre os aspectos fisiológicos, entretanto, raramente encontramos profissionais abordando aspectos psicológicos, éticos, cujas ações estejam centradas nas mudanças de visões, posturas, hábitos, crenças e respeito às diferenças. Na escola, a sexualidade ainda é, de certo modo, um tabu.

Visando auxiliar o trabalho do professor, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto distribuiu, a partir de 1997, para quase todas as escolas públicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os volumes desta publicação objetivam

orientar os professores no desenvolvimento dos conteúdos curriculares e apresentam temas transversais que estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, os PCN apresentam os temas transversais que seriam contextualizados à realidade social de cada comunidade: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, saúde e orientação sexual.

Os PCN, tanto os que se destinam ao Ciclo I (1ª a 4ª série) quanto os que se destinam ao Ciclo II (5ª a 8ª série), nos volumes que se referem a Ciências Naturais ou a Pluralidade Cultural e Orientação Sexual omitem referências à homossexualidade humana. Nos PCN de 1ª a 4ª série a sexualidade infantil continua não sendo objeto de estudo, a parte que trata das ciências naturais aborda temas como higiene e saúde; a parte que trata da orientação sexual aborda aspectos do sistema reprodutor. Em nenhum momento a orientação sexual dos adultos é colocada em questão, como se sexualidade fizesse parte de um outro mundo. Apesar de constar nos Temas Transversais que:

Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada. (Brasil, 1998, p.303),

as orientações constantes na própria publicação limitam-se a discutir doenças e manifestações sexuais entre as crianças e jovens de ambos os gêneros, mas sempre numa perspectiva heterossexual. Para Foucault, falar de sexualidade é seguir três eixos que a constituem: a formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade.

O fato de que a sexualidade é uma questão cultural entrelaça-se com os sistemas de poder que a regulam. A Igreja Católica é um dos exemplos de como a moral sexual do cristianismo se opôs à moral sexual do paganismo antigo. Assim, a homossexualidade que durante muito tempo foi exaltado na Grécia e aceito em Roma tornou-se algo pecaminoso, demoníaco, punível até mesmo com a morte. No Brasil, a Igreja Católica, que desde o início da colonização estabelecia o que os seus fiéis deveriam ler, escrever e em que deveriam acreditar, ainda no século XX, juntamente com aqueles que eram responsáveis pela edição e distribuição de livros escolares, ocultaram fatos e costumes de nosso povo ora por julgá-los impróprios à formação política do país, ora por julgá-los imorais e obscenos. Geralmente, somente em livros específicos sobre o comportamento e sobre sexualidade humana é que podemos encontrar informações de que, em nosso país, casos de homossexualidade podiam ser encontrados nas raças branca, negra e indígena; em todas as classes socioeconômicas e tanto entre homens quanto mulheres, como cita Mott (1987):

Quando os portugueses desembarcaram na Terra de Santa Cruz, uma das “aberrações” que mais chamou atenção dos colonizadores foi a presença entre os indígenas, sobretudo nas aldeias dos Tupinambá, de inúmeras mulheres ultramasculinizadas que em tudo copiavam a maneira de ser dos homens: musculosas, manejavam corajosamente o arco e a flecha, tinham outra mulher com quem viviam casadas, e segundo os primeiros cronistas, “a maior injúria lhes podiam fazer era chamá-las de mulher”. Tinham essas primeiras Amazonas até nome próprio: “Cacoa)mbeguira”.

Ainda no primeiro século de nossa história, quando a terrível Inquisição mandou seus visitantes ao Brasil, uma dezena de mulheres na Bahia e em Pernambuco foram denunciadas e castigadas por terem praticado com outras mulheres o “abominável pecado de sodomia, ajuntando seus vasos naturais, tendo deleitação...” No século XVII elas eram chamadas “machão” (Mott, 1987, p.7).

Além do fato de muitas vezes silenciar a respeito da sexualidade ou da homossexualidade humana, a escola, por vezes, perpetua a discriminação através de discursos intolerantes por parte de educadores. Ao silenciar diante de ofensas ou agressões, a escola dá aval para que a criança ou jovem pratique a intolerância; ao fazer “piadinhas” ou comentários irônicos, o educador contribui para que as ofensas, as inclusões inadequadas, discriminações, rejeições, assédios ou violências físicas continuem. A questão da sexualidade é muito séria, os adolescentes se encontram em idade de formação e construção de identidade e sofrem conflitos variados, muitas vezes sentem-se angustiados e ficam isolados em seu mundo interior, toda essa problemática interfere na aprendizagem, no desenvolvimento e na formação como cidadão.

Foucault (1988) defende que a identidade não é algo dado, mas está em permanente construção e realiza-se nos variados espaços públicos por onde os indivíduos circulam, negociam e renegociam com os outros. As diferenças precisam ser respeitadas e renegociadas, mas a escola pode estar simplesmente ajudando a formar pessoas intolerantes diante da diversidade sexual encontrada na humanidade. Questionar o papel da escola e dos professores diante do tema sexualidade envolve também uma discussão a respeito de sua formação inicial e continuada.

A SEXUALIDADE HUMANA E OS PROFESSORES

Atualmente, ao discutirmos algum problema relacionado com a educação, chegamos costumeiramente à questão da formação de professores. Seja qual for o problema — rendimento, disciplina, interesse, conteúdo, currículo, projeto pedagógico, administração escolar, cidadania ou outro — a formação de professores será invariavelmente apontada como eixo norteador para a busca da solução.

As discussões giram em torno de uma formação que nos prepare para as muitas mudanças que acontecem por todo o nosso país, quer nos costumes, na tecnologia, no mercado de trabalho, ou seja, uma formação que nos prepare para aprender a enfrentar os desafios de trabalhar numa sociedade capitalista moderna. Um número cada vez maior de professores vem

manifestando interesse em atualizar a sua formação profissional, mas sabemos que apesar do empenho de muitos docentes, ainda estamos longe de uma situação que seja capaz de modificar significativamente a qualidade da educação. Ao pensarmos em um modelo de professor, devemos levar em consideração o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. Este professor possui, em virtude de sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais.

Falar de qualidade da educação atualmente também inclui falar de sexualidade humana, inclusões inadequadas, fracasso escolar, reflexão da prática docente. Muitas de nossas crianças e jovens continuam a aprender, e a ensinar umas às outras, temas considerados tabus, dentre eles a masturbação, virgindade, primeira relação sexual e até mesmo a homossexualidade.

Relacionando formação inicial ou até mesmo formação continuada que se desenvolve no Brasil com a questão da sexualidade, mantém-se a dúvida se o professor estaria habilitado e/ou apto a discutir e preparar uma série de atividades transversais organizadas e direcionadas para uma determinada meta. Tome-se, por exemplo, o tema 'Orientação Sexual'. Para trabalhá-lo de modo a atender as orientações oficiais, o professor abordaria fundamentos éticos, religiosos, jurídicos, históricos, sociológicos, antropológicos, psicológicos e pedagógicos; consideraria a linguagem e suas representações ampliando a compreensão da complexidade do país.

Seguindo as idéias de Foucault, Ana Maria Camargo e Claudia Ribeiro (1999), ao discutirem a sexualidade como um tema transversal, afirmam que falar sobre sexo com crianças, adolescentes, homens, mulheres constitui-se hoje uma forma de controle de comportamento. Nessa mesma direção estão as idéias de Montserrat Moreno para quem o professor de educação infantil têm um papel importantíssimo em relação aos conceitos de normalidade em relação à sexualidade.

Para Moreno, o professor de educação infantil vai guiando, mesmo que inconscientemente, as normas de condutas das crianças e essas, sem um desenvolvido grau de criticidade, vão aceitando valores e padrões instituídos pela sociedade. Quando mais jovens e/ou adolescentes, esquecem o modo que adquiriram tais valores e passam a aceitá-los como verdades puras, de difícil modificação (Moreno, 1999, p.68). De certo modo, isso justificaria a violência encontrada nas escolas contra os jovens que se desviam da sexualidade vista como normal. Muitos de nossos jovens, e até mesmo adultos, acreditam apenas na oposição homem-mulher, qualquer conduta que fuja a essa categorização cultural resulta em preconceito, discriminação e violência.

Ainda hoje é comum ouvir pais e mães declararem sem rodeios: "Prefiro ter um filho ladrão do que um viado!" ou "Prefiro ter uma filha puta do que sapatão". Alguns são ainda mais radicais, afirmando que seria melhor que os filhos morressem do que se tornassem gays.

A intolerância à homossexualidade – cientificamente chamada de "homofobia" - atinge dimensões chocantes e requintes de crueldade em nosso país, fruto de uma ideologia machista e heterossexista. Para muitos, a homossexualidade é uma anomalia, um desvio de conduta a ser tratado com psicólogos ou psiquiatras, uma doença que pode ser curada (Masters e Johnson,

1979). Quando uma família suspeita que uma filha revela tendências homossexuais, todos os recursos são acionados a fim de corrigir e curar a indesejada “anormalidade”. Broncas, surras, castigo, humilhações, tratamentos médicos, internações – vale tudo na luta para não se manchar a honra da família. Até mutilações fazem parte desta sinistra “cura” (Oraison, 1997). Eis o depoimento de uma professora de educação física de São Paulo, que também consta do livro de Mott (1987):

“No ano passado meus pais fizeram tudo para eu assinar uma autorização em que concordava ser operada da cabeça. Lobotomia. Trata-se da remoção total, pura e simplesmente, de uma partezinha do cérebro responsável pela capacidade que a gente tem de sentir as coisas eroticamente. Quer dizer, se eles me operam, eu paro mesmo de sentir atração por qualquer coisa! Para os meus pais, para os psiquiatras, para um monte de gente, o que eu sinto é uma coisa horrenda, nojenta. Quase ninguém, quando fala das lésbicas, fala em amor. E é amor que eu sinto pela Zumba, minha namorada...” (Mott, 1987, p.65)

Manipulação de idéias, pensamentos e imaginação não é algo novo, faz parte do ser humano. Moreno afirma que agimos e movemo-nos não de acordo com a realidade, mas de acordo com nossa imagem do mundo.

Cada pessoa não constrói essa imagem por si mesma, a partir da observação de alguns fatos concretos e reais, e sim, na maioria dos casos, a partir do que os outros lhe dizem a respeito desses fatos, ou seja, a partir dos julgamentos que os demais emitem sobre a realidade.(...) Tudo que fazemos, como nos comportamos, a forma de pensar, falar, sentir, fantasiar e até sonhar, sofre influencia da imagem que temos de nós mesmos (Moreno, 1999, p.13 e 28).

Pela escola passam todas as idéias que uma sociedade quer transmitir a seus cidadãos para conservar tudo aquilo em que eles acreditam ou que uma boa parcela quer que se acredite. Um bom exemplo de que nossa forma de pensar está diretamente condicionada pela sociedade a que pertencemos, tanto pela cultura quanto por sua história, é o fato de que muitos ainda acreditam que a homossexualidade é um defeito apresentado por algum cromossomo ou ainda que pais problemáticos induziriam, involuntariamente, alguém em sua orientação sexual. Por mais absurda que possa ser uma idéia, sendo bem manipulada e comprovada ‘cientificamente’, ela pode se perpetuar durante décadas.

Obviamente, não se pode mudar a sociedade pela escola, mas na escola poderiam ser trabalhadas alternativas ou novas possibilidades para abrir caminhos e mostrar que há escolhas diversas para os seres humanos, que há condutas humanas variadas e que não estão determinadas apenas pelo sexo com o qual nascemos. Não cabe à escola produzir novas verdades sobre a sexualidade humana, mas sim desconstruir as verdades absolutas sobre o sexo, discutir sobre os novos caminhos abertos para aquilo que não é novo, mas que é pouco discutido dentro da formação docente. É, como diz Foucault, questionar o sagrado, o estabelecido pela sociedade como algo natural.

A ESCOLA PÚBLICA E A HOMOSSEXUALIDADE

Acreditando que os educadores devem mudar seu olhar preconceituoso em relação às orientações sexuais e que na escola não cabe discriminação, julgamento e inclusões inadequadas, pois é um espaço comum, formativo e que deveria ser realmente democrático, apresento aqui alguns resultados de uma pesquisa realizada em 2004 em escolas públicas da rede estadual de ensino de uma cidade do interior paulista. Tal pesquisa serviu como uma aproximação do tema para a elaboração do meu projeto de pesquisa para o mestrado. O objetivo principal dessa pesquisa foi identificar e analisar a percepção que os professores e gestores têm de alunos classificados por eles como homossexuais. Na pesquisa realizada, aspectos interessantes e comuns entre as escolas foram levantados. As escolas pesquisadas são chamadas aqui de Afrodite, Édipo e Safo.

Procurando entender como se dá a reação dos professores diante dos casos de transferências, de expulsão, de impedimento de matrículas e ofensas à moralidade das crianças, adolescentes e até mesmo dos adultos, pude constatar que muitos professores se eximem de grandes responsabilidades, adotando medidas consideradas mais fáceis e de ordem disciplinar. Por estar diretamente ligada à prática esportiva e trabalhar a corporeidade, as aulas de Educação Física, apesar de acontecerem dentro da instituição escolar, desenvolvem atividades que proporcionam comportamentos menos rígidos do que os praticados em outras disciplinas dentro das salas de aula.

Foi durante as aulas de Educação Física que o comportamento de uma aluna começou a incomodar os professores da escola Afrodite. Essa escola está localizada em uma área central da cidade, possui 1.200 alunos cursando o ensino fundamental e o ensino médio. Por meio do depoimento da professora Beth, encontramos um exemplo de que muitas vezes a escola opta pelo caminho mais curto.

Beth, professora recém formada em História, relatou que ao iniciar suas aulas em uma classe de 7ª série chamou por diversas vezes a atenção de um aluno que não parava sentado, brincava e incomodava os demais. Até ser alertada pelos demais alunos que não se tratava de um aluno, mas de uma menina. A professora contou que ao longo do ano a menina se desenvolveu biologicamente, mas seu comportamento masculino continuou a incomodar o corpo docente e começava a ser percebido e comentado pela comunidade, inclusive o fato de jogar futebol com os meninos. Ao final do ano, devido a todos os comentários e a falta de saber o que fazer com aquela aluna que incomodava e perturbava o bom andamento da escola, a família foi chamada e orientada a transferi-la para outra escola.

Segundo Kenneth M. Zeichner (1993) “os professores responsáveis perguntam-se porque estão a fazer o que fazem, de um modo que ultrapassa as questões de utilidade imediata (por exemplo: dá resultado?) e os leva a pensarem de que maneira está a dar resultado e para quem”. Na sua opinião, uma atitude de responsabilidade implica que cada um reflita sobre, pelo menos, três tipos de conseqüências do seu ensino: conseqüências pessoais; conseqüências acadêmicas; conseqüências sociais e políticas. Para Zeichner, os professores reflexivos avaliam o seu ensino por meio da pergunta ‘Gosto dos resultados?’ e não simplesmente ‘Atingi os meus

objetivos?’ (Zeichner, 1993, p.19). Estariam os professores da Escola Afrodite preocupados com os resultados, teriam eles gostados da transferência da aluna em questão? Dentre os sete professores questionados a esse respeito, um não opinou, cinco acharam que foi a melhor decisão da escola e um professor, declaradamente homossexual, disse que o corpo docente deveria ter se reunido e analisado com mais vagar o caso da transferência junto com a direção e coordenação da escola. Vejamos o que aconteceu na Escola Édipo, relatado pela coordenadora pedagógica, denominada aqui como Maria.

Um dia, fui procurada por uma professora que estava preocupada com duas alunas, uma menor e a outra maior, ambas cursavam a mesma classe de 8ª série. A professora dizia que as meninas estavam namorando. Questionei a professora sobre o que havia de mal nisso, uma vez que havia na escola vários casais heteros e que a escola não havia ligado para nenhuma das famílias e que a melhor medida a ser tomada seria a de proibir o namoro de todos dentro da Unidade Escolar. A professora se mostrou surpresa, afirmou que havia bastante distinção entre casais heteros e homos. Pedi, então, que a professora relatasse onde tinha visto as meninas trocando carícias ou beijos; a professora afirmou não ter visto nada de efetivo, mas que todos os alunos estavam comentando. Além disso, elas sentavam juntas, em dupla e uma delas tinha o estereótipo masculino. Após dois dias, precisei participar de um curso na cidade de Serra Negra (SP). Quando voltei, soube que a professora tinha levado o caso à direção da escola. Como a diretora é evangélica praticante e vê a homossexualidade como coisa pervertida, doença, influência de forças negativas, achou por bem transferir de escola uma das alunas. Depois de terem sido expostas diante de todos os alunos, ambas as alunas foram transferidas da escola. Sei, através de uma outra aluna que estuda nessa escola aqui, que uma das meninas está atualmente sem estudar.

Nos reportando às palavras de Zeichner, vemos que a coordenadora Maria procurou refletir sobre as conseqüências das ações dos professores na vida dos alunos, mas essa reflexão foi isolada e individual, não envolveu o corpo docente da escola. Os resultados obtidos com a transferência das alunas, inclusive o fato de uma não estar estudando atualmente, parecem ter sido satisfatórios para os professores da classe/série. Ao serem questionados sobre isso, apenas a coordenadora mostrou-se frustrada com os resultados, os demais professores disseram não haver outra solução para esse problema.

O professor Luiz Mott, da Universidade Federal da Bahia, levanta a questão sobre quantos professores e professoras, seja em escolas primárias, seja nas universidades podem assumir sua homossexualidade sem perder seus empregos: *“E por quê não? Porque nossa sociedade heterossexista e homofóbica teme que esses mestres digam a verdade científica em suas salas de aula, a saber, ‘que todas as expressões sexuais, desde que respeitem a liberdade alheia, são igualmente válidas, legítimas e saudáveis”* (Mott, 1985, p.117).

Os professores, conforme seus depoimentos, também são discriminados dentro das escolas. Essa homofobia foi encontrada na escola Safo. Lúcia, professora de Física e autodefinida homossexual, relata que, logo no início do ano de 2004, ao se apresentar na escola, foi chamada pela coordenadora que lhe pediu para que não misturasse a vida particular com questões

profissionais. Como foi pega de surpresa, Lúcia afirma que só lhe restou responder com a cabeça de forma afirmativa. A professora Lúcia relatou que, após um mês, descobriu que se comentava na escola sobre uma possível experiência homoerótica da diretora. Interessante observar no caso da professora Lúcia é que a coordenadora a chamou antes mesmo de ‘comportamentos diferentes’ serem presenciados. Mais irônico ainda é ter constatado, por meio das entrevistas, que houve, nessa mesma escola, outro caso de ‘desvio de comportamento’.

Segundo a diretora, chamada aqui de Maura, há uma aluna em uma das 7ª série que não aceita seu corpo e nem seu nome. O seu comportamento incomoda alguns professores e funcionários, causam problemas para a direção e coordenação que têm que ficar no meio das reclamações e problemas de convivência. As outras crianças parecem, de certa forma, conviverem bem com a questão, talvez pela convivência no dia-a-dia ou por morarem próximos. Pelo depoimento de professores, a direção e coordenação recomendaram que a família encaminhasse a aluna para uma terapia e que, se possível, a transferisse de escola.

Maura afirma que a menina é sempre muito irreverente e que, na maioria das vezes, agride para se proteger ou para causar polêmicas. A diretora contou que durante uma das aulas de Ciências, quando a professora, uma evangélica, ensinava sobre reprodução humana, essa aluna afirmou que ela produzia esperma como os homens. Demonstrando desconhecer seu papel enquanto professor nessa atual e complexa sociedade, a professora não tentou abordar ou questionar a menina do como isso ocorria ou explicar para todos os alunos sobre espermatozóides e óvulos, neste momento ela recorreu a sua religião. Segundo relatos de alunos, a professora teria adotado um comportamento típico de certos rituais religiosos que pretendem afastar o mal, ou “espíritos maléficos”. Diante dessa atitude e da reação agressiva da menina, a direção e coordenação tiveram que chamar todos os pais dessa classe para uma reunião e esclarecer o que havia ocorrido.

Pelas entrevistas e observações, pude constatar que os diretores das escolas pesquisadas muitas vezes privilegiam o trabalho administrativo em detrimento de ações pedagógicas e políticas no sentido de conduzir os problemas encontrados para uma discussão coletiva e para uma reflexão sobre as práticas escolares. Muitos professores mantêm um silêncio diante da sexualidade humana e isto é visto como normal dentro dessas escolas. Não faz parte das reflexões pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola por receber crianças e jovens em processo de formação de identidade deveria tratar a sexualidade com mais profundidade e não apenas como um ‘apêndice’ do currículo. Entretanto, não há, atualmente, nenhum programa oficial que discuta e subsidie os professores na discussão da sexualidade humana enquanto comportamento, apenas ações pontuais de grupos militantes ou de organizações não-governamentais.

Assim como em muitas escolas, as ações, na maioria das vezes, limitam-se a expulsar os problemas para fora de suas unidades. Um aspecto marcante foi ter verificado que nessas escolas pesquisadas não houve registros sobre os reais motivos das transferências e das

advertências dadas ao comportamento dos alunos.

Trabalhar a sexualidade humana na escola pública é realmente complexo, entretanto, o educador não pode se isentar dessa responsabilidade, não porque tenha sido uma temática estabelecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas porque se refere a uma discussão que permeia todos os segmentos da sociedade brasileira. Um dos papéis atuais da escola é fornecer aos educadores subsídios para que eles trabalhem os assuntos ligados à sexualidade, com ética e sem imposição de valores absolutos. Desse modo, é importante que os cursos de formação não trabalhem a sexualidade de forma dicotomizada e passem a abordar corpo e mente de forma mais coesa.

Ressalto aqui que essa pesquisa precisa ser aprofundada, não houve uma discussão teórica consistente e não foram ouvidos nem os representantes dos órgãos oficiais na cidade nem coordenadores ou docentes de cursos de formação de professores. A pesquisa foi apenas uma primeira aproximação do tema que será investigado no programa de mestrado.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de & RIBEIRO, Claudia. Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade vol. I e II. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

HELMINIAK, Daniel A. O que a Bíblia realmente diz sobre a homossexualidade. São Paulo: Summus, 1998.

MASTERS, William H.; JOHNSON, Virginia E. Homossexualidade em Perspectiva. Editora Artes Médicas, 1979.

MORENO, Montserrat. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

MOTT, Luiz. O lesbianismo no Brasil. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

_____. Relações raciais entre homossexuais no Brasil Colônia. In: Tradução & Transgressões, São Paulo, v.05, n. 10, p. 99-122, mar/ago 1985.

MOTT, Luiz; CERQUEIRA, Marcelo; ALMEIDA, Cláudio. O crime anti-homossexual no Brasil. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2002.

ORAISON, Marc. A Questão Homossexual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

ZEICHNER, Kenneth M. A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas. Lisboa: Educa, 1993.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO DE UM ALUNO SURDO NA CLASSE COMUM: A FUNÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; DIAS, Tércia Regina da Silveira (UNESP – Araraquara)

A educação dos surdos no Brasil, ao longo da sua história, tem sido marcada por muitas controvérsias e poucos resultados positivos, independente da modalidade de ensino freqüentada. A classe especial e a classe comum não garantiram resultados acadêmicos compatíveis ao potencial dos surdos e ao tempo de permanência dos mesmos na escola. A maioria dos surdos, mesmo depois de muitos anos de escolarização, não consegue superar o nível escolar referente às séries iniciais do ensino fundamental (PEDROSO, 2001).

A literatura aponta como responsáveis por esse fracasso a ineficiência da comunicação entre eles e seus professores, resultado da ausência de uma língua compartilhada, de orientação adequada aos professores em relação às especificidades do surdo e, conseqüentemente, do uso de procedimentos de ensino adequados.

De acordo com os dados obtidos por Pedroso (2001) em entrevistas realizadas com surdos adultos, esses indivíduos, quando inseridos na classe comum, enfrentam muitas dificuldades na comunicação com seus colegas e professores ouvintes. De acordo com os relatos, eles eram impedidos de comunicar por meio da língua de sinais. Assim, se rendiam à forma de comunicação dos ouvintes, a língua oral. Porém, o domínio precário da língua portuguesa na modalidade oral, pelos alunos surdos, não garantia comunicação: eles não compreendiam o que era falado pelos ouvintes e os ouvintes não compreendiam o que eles expressavam.

Como conseqüência desse quadro, os alunos surdos apresentavam dificuldades em todos os componentes curriculares que dependiam dessa língua, pois não compreendiam os conteúdos transmitidos pelos professores por meio, na maioria das vezes, da comunicação oral.

Além do problema em relação à comunicação, os professores da classe comum não apresentavam formação específica em relação à surdez. Conseqüentemente, desconheciam as especificidades sobre a surdez, como por exemplo, o fato dos surdos terem como língua natural uma língua de sinais e não a majoritária do país. Outra especificidade desconhecida pelos professores da classe comum é o fato da língua de sinais ser uma língua completa, capaz de garantir uma comunicação plena sobre de qualquer temática.

Por fim, o fato dos professores não terem uma formação específica para ensinarem aos alunos surdos acabava acarretando o uso de procedimentos de ensino inadequados, reforçando a possibilidade de fracasso escolar do surdo. Os professores, por falta de conhecimentos, acreditavam que para ensinar a esses alunos bastava falar devagar e de frente, por exemplo. Sabe-se que a leitura labial é uma habilidade individual e que não garante a compreensão do significado daquilo que é percebido por meio dos movimentos dos lábios.

Frente a esses dados e tendo em vista a implementação da política da inclusão na

rede pública de ensino no Estado de São Paulo, a intervenção aqui considerada visou acompanhar a educação de um aluno surdo na classe comum com a finalidade de dar subsídios para a construção de um modelo que atenda às necessidades dos surdos, garanta a qualidade do processo ensino-aprendizagem e seja viável de se incrementar nas condições reais do ensino público. Para tal, foram organizadas, basicamente, três frentes de ações assumidas por pedagoga/pesquisadora: garantir a interpretação em LIBRAS das aulas de matemática, física, química, biologia, língua portuguesa e história; promover aulas de reforço das disciplinas acima, no período contrário ao da classe regular e registrar as aulas. As ações descritas ocorreram durante três semestres letivos.

Para o presente relato, considerou-se apenas a participação do intérprete de LIBRAS, que é também o pedagogo/pesquisador, e a percepção dos professores sobre essa experiência.

Após aos três semestres de intervenção é possível apontar algumas considerações sobre o processo de inclusão de surdos:

a) De acordo com os dados obtidos é possível concluir que o surdo pode participar dos contextos comuns de ensino, obtendo sucesso acadêmico, desde que suas necessidades sejam atendidas. O aluno acompanhado pôde usufruir o programa de ensino desenvolvido nas séries freqüentadas durante o período de intervenção (1º e 2º anos do ensino médio), participando das atividades propostas, realizando as tarefas e obtendo boas notas, desde que recebesse todas as informações em LIBRAS.

b) A LIBRAS e o uso de procedimentos de ensino adequados nas aulas de reforço, foram fundamentais. O aluno, participante do estudo, vinha obtendo baixo rendimento acadêmico refletido nas notas e na, conseqüente, falta de motivação em relação à escola. Após a intervenção o quadro foi modificado: o rendimento acadêmico teve uma melhora significativa, tendo em vista os conceitos obtidos em todas as avaliações bimestrais realizadas durante o período de intervenção.

c) A papel do intérprete auxilia na superação do preconceito uma vez que o surdo pode mostrar o seu potencial e a sua capacidade de participação nas atividades e de interação com os colegas e professores ouvintes. No primeiro ano de inclusão do aluno (7ª série) os colegas ouvintes resistiram a essa situação, excluindo-o das atividades, deixando-o em situações constrangedoras e ridicularizando-o. Tais episódios foram acompanhados pela pedagoga/pesquisadora que na época era a professora da classe especial freqüentada pelo aluno surdo. Durante o período de intervenção o surdo pôde participar de todas as atividades propostas na sala de aula: seminários, atividades em grupo, apresentação de trabalhos etc... Nessas atividades o aluno pôde mostrar o seu potencial e contribuir na construção do conhecimento dos seus colegas. Conseqüentemente, passou a ser aceito pelo grupo, que anteriormente o excluía, e sua auto-estima melhorou e com ela a motivação pela escola.

Além das questões acima colocadas, cabe destacar outras em relação à percepção dos professores sobre a inclusão dos alunos surdos, especificamente sobre o papel da Língua de Sinais e do intérprete nesse processo. Tais dados foram obtidos por meio de uma entrevista semi-estruturada, realizada com seis professores (de Matemática, Química, Física, Biologia, Língua

Portuguesa e História) das disciplinas nas quais foram realizadas as intervenções. O roteiro das entrevistas continha as seguintes questões: 1) Como é para você a experiência de ter um aluno surdo na sala de aula? 2) A presença do aluno surdo na sala de aula provocou mudanças na sua prática docente? Em que sentido? 3) Você encontra dificuldade para ensinar o aluno surdo? 4) Você encontra dificuldade para se comunicar com o aluno surdo? 5) Como você vê o trabalho do professor na classe comum com o intérprete e sem o intérprete? Como você vê o rendimento do aluno surdo com intérprete e sem intérprete na sala de aula?

Em relação à experiência com a inclusão, todos os professores relataram que não estavam preparados para ela e que nunca haviam trabalhado com surdo. Nesse sentido, consideraram a experiência muito difícil no início, depois foram aprendendo ensinar esse aluno.

Os professores colocaram também que foi preciso modificar a maneira como ministravam aulas a partir da inserção do aluno surdo na classe. Todos apontaram modificações implementadas, como por exemplo: explicar mais vezes para o surdo, dar uma orientação individualizada, passar atividades adicionais para serem realizadas na classe de reforço ou em casa, solicitar ajuda a um colega da classe para explicar detalhadamente a atividade ou o conteúdo escolar, desenhar na lousa para tornar algum conceito mais concreto, entre outras. Apesar das modificações, os entrevistados informaram que o programa desenvolvido nas disciplinas ainda é o mesmo, ele foi adaptado apenas em relação às estratégias de ensino empregadas.

Os entrevistados relataram que encontram muita dificuldade para se comunicarem com o surdo sem a mediação do intérprete. Segundo eles é possível perceber claramente que o aluno surdo não entende o que eles falam. Esse aspecto foi apontado como muito angustiante para os professores pois eles querem se fazer entender pelo surdo mais não conseguem apenas pela oralidade.

Como consequência dessa dificuldade de comunicação com o aluno surdo, os professores apontaram a dificuldade também de ensiná-los. De acordo com o que foi relatado os professores percebem que o aluno quer aprender, é interessado mas eles não conseguem responder aos seus questionamentos. Nessas situações surge uma grande lacuna, um abismo entre o surdo e seus professores ouvintes. Mediante essas ocorrências os professores se sentem muito constrangidos, pois ficam limitados na sua função de propiciar a aprendizagem uma vez que não estabelecem uma comunicação efetiva com o seu aluno.

O intérprete de língua de sinais é visto por todos os professores entrevistados como aquele que pode salvar a inclusão dos surdos e garantir o direito deles se comunicarem e de aprenderem na sua língua natural. A intervenção do intérprete na sala de aula foi considerada muita positiva, tanto para o surdo como para os professores. De acordo com os relatos obtidos, quando o intérprete está presente a situação do surdo é completamente diferente: ele participa da aula plenamente, pode opinar, faz perguntas, apresenta suas dúvidas, interage com todos, conhece a opinião e as intervenções dos colegas.

O intérprete também foi apontado como um auxílio valioso para o professor. Os relatos mostraram que os professores se sentem muito mais realizados quando o intérprete participa da aula. Eles se percebem atingindo o aluno, conseguindo transmitir os conteúdos, sendo

compreendidos, e solucionando dúvidas. Os entrevistados colocaram que o intérprete garante o aprendizado do aluno e o leva à realização. Na opinião dos professores, a vivência com o aluno surdo tem mostrado que ele é capaz de aprender, que é muito inteligente. O fato deles não conseguirem ensinar a esses alunos é muito angustiante. O intérprete reverte esse quadro na medida em que propicia a condição necessária para o surdo aprender.

Ainda sobre o intérprete na classe comum, cabe destacar que nenhum entrevistado apontou qualquer resistência ao trabalho desse profissional. Muito pelo contrário, colocaram que gostariam que o intérprete estivesse presente em todas as aulas. Um dos professores colocou que nesse ano de 2005, sem o intérprete, ele está percebendo uma queda acentuada no desempenho e no interesse do aluno.

Em relação ao desempenho do aluno surdo, os entrevistados deixaram muito claro que o intérprete é decisivo. Na opinião deles sem o intérprete o aluno não tem acesso à escolarização. Os professores apontaram, inclusive, que em muitas situações percebem que o aluno surdo não entendeu nada. Um entrevistado, por exemplo, colocou que em uma aula de Química, sem intérprete, desenhou na lousa duas tabelas interligadas e o surdo entendeu que aquele desenho representava uma balança. Isso provocou um entendimento completamente equivocado sobre o conteúdo. Nesse dia nem o professor e nem os colegas conseguiram explicar o significado correto do desenho e o aluno ficou sem entender. Diferentemente dessa situação, quando o intérprete está presente o alunos compreende todos os conteúdos. O mesmo entrevistado fez questão de reforçar que o aluno surdo quando tem intérprete se destaca, que ele é o melhor aluno nessa disciplina, que ele gosta muito de estudar. O mesmo foi colocado pelo professor de Matemática.

Ainda sobre o desempenho do aluno surdo com e sem intérprete na sala de aula, o professor de Português destacou que esse profissional é fundamental para a sua disciplina. Tanto quando ele ensina gramática como quando ensina literatura o surdo apresenta muita dificuldade para aprender os conceitos por meio da sua exposição oral. O estudo de textos também fica comprometido uma vez que o surdo tem dificuldade de leitura e compreensão. Assim, o entrevistado atribuiu grande importância ao trabalho do intérprete no ensino da língua portuguesa. Destacou uma experiência vivida na sala de aula como exemplo disso, o surdo pôde com a medição do intérprete apresentar um seminário sozinho sobre o movimento literário *Romantismo*. Ele se surpreendeu com a dedicação do aluno surdo e com a segurança transmitida sobre os conceitos adquiridos. Tal experiência não seria possível sem a participação do intérprete.

Várias experiências foram também destacadas pelo professor de História. De acordo com esse entrevistado o programa da sua disciplina é repleto de situações nas quais os alunos devem pesquisar e relatar os seus achados. O surdo, com a participação do intérprete, estuda os textos indicados, elabora os seus textos escritos e apresenta as suas pesquisas. Dessa maneira, tem um aproveitamento muito semelhante ao dos colegas ouvintes.

Para terminar esse relato cabe destacar que de acordo com as entrevistas pode-se concluir que os professores participantes dessa experiência acreditam no potencial do aluno surdo para aprender e acompanhar o ensino médio. Entretanto, encontram muita dificuldade para se comunicarem e ensinarem esse aluno. Entendem que o intérprete de língua de sinais é funda-

mental no processo de inclusão dos surdos na classe comum e que sem ele fica impossível o surdo aprender e interagir naquele contexto.

A percepção do intérprete durante a intervenção e os dados obtidos nas entrevistas com os professores permitem concluir que quando a escola se especializa no aluno, buscando responder às suas necessidades, ele avança no percurso escolar, apesar da sua condição diferenciada. No caso dos surdos, apenas com a LIBRAS presente na sala de aula e com o apoio pedagógico específico é possível assegurar algumas das condições necessárias à participação social, à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PEDROSO, C.C.A. Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização. *Dissertação de Mestrado*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2001.