

Modernidade

e Sintomas Contemporâneos na Educação

Carina Alexandra Rondini (Org.)



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



Modernidade e Sintomas Contemporâneos na Educação

Carina Alexandra Rondini (Org.)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor

Sandro Roberto Valentini

Vice-reitor

Sergio Roberto Nobre

Chefe de Gabinete

Carlos Eduardo Vergani

Pró-Reitora de Graduação

Gladis Massini-Cagliari

Pró-Reitor de Pós-Graduação

João Lima Sant'Anna Neto

Pró-Reitor de Pesquisa

Carlos Frederico de Oliveira Graeff

Pró-Reitora de Extensão Universitária

Cleopatra da Silva Planeta

Pró-Reitor de Planejamento Estratégico e Gestão

Leonardo Theodoro Büll

Secretário Geral

Arnaldo Cortina

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Coordenação Geral

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Coordenação de Gestão e Certificação Acadêmica

Klaus Schlünzen Junior

Coordenação Pedagógica – UAB – CAPES

Edson do Carmo Inforsato

Coordenação Editorial

Maria Candida Soares Del-Masso

Assessoria Administrativa – UAB – CAPES

Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

Carolina Boschiero

Grupo de Tecnologia da Informação

Pierre Archag Iskenderian

André Luís Rodrigues Ferreira

Ana Paula Souza Nascimento

Ariel Tadami Siena Hirata

Erik Rafael Alves Ferreira

Fabiana Aparecida Rodrigues

Lucas Soares

Marcelo de Souza Tamashiro

Roberto Greiner

Administração/Secretaria

Rosa Maria Aparecida Mingrone Visone

Tiago Silva dos Santos

Produção Audiovisual

Elaine Mastrodomenico

Assessoria de Comunicação e Imprensa

Vanessa Krunfli Haddad

André Neri

Produção Pedagógica

Maria Luiza Ledesma Rodrigues

Paula Mesquita Melques

Soellyn Elene Bataliotti

Fábio Arlindo Silva

Assistência Técnica em Redação

Antonio Netto Junior

Implementação e assessoria em acessibilidade

Uilian Donizeti Vigentim

PARCEIROS

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP - FEU

Diretor-Presidente

Jézio Hernani Bomfim Gutierre

FUNDUNESP

Diretor Presidente

Edson Luiz Furtado

VUNESP

Diretor Presidente

Antonio Nivaldo Hespanhol

Publicações NEaD

Editor

Klaus Schlünzen Junior

Editora Adjunta

Maria Candida Soares Del-Masso

Secretário Executivo

Uilian Donizete Vigentim

Conselho Editorial

Edivaldo Domingues Velini (Unesp)

Edson do Carmo Inforsato (Unesp)

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (Unesp)

José Armando Valente (Unicamp)

Klaus Schlünzen Junior (Unesp)

Kleber Tomás de Resende (Unesp)

Maria Elizabeth Bianconcini Almeida (PUC-SP)

Maria Cândida Soares Del-Masso (Unesp)

Mário Hissamitsu Tarumoto (Unesp)

Apoio Técnico

Antonio Netto Junior

Bruna Neves Arliani

Revisão ortográfica e gramatical

Rony Farto Pereira

Revisão da normalização (ABNT)

Antonio Netto Junior

Maria Luiza Ledesma Rodrigues

Soellyn Elene Bataliotti

Preparação dos originais

Antonio Netto Junior

Diagramação

Fernanda Sutkus de Oliveira Mello

Carina Alexandra Rondini
(Organizadora)

Modernidade e Sintomas Contemporâneos na Educação



© 2017 NEaD/Unesp

Direitos de publicação reservados à Universidade Estadual Paulista (Unesp), Núcleo de Educação a Distância, São Paulo

Publicações NEaD/Unesp
Núcleo de Educação a Distância
Rua Dom Luis Lasagna, 400, 04266-030
São Paulo-SP – Brasil
Tel.: (0xx11) 2066-5800
<http://edutec.unesp.br/>

371 Rondini, / Carina Alexandra.
R771 Modernidade e sintomas contemporâneos na educação /
Carina Alexandra Rondini (org.) ; Unesp – São
Paulo : Unesp, Núcleo de Educação a Distância; Cultura
Acadêmica, 2017.
150 p.

1. Pedagogia. 2. Rondini, Carina Alexandra. 3. Unesp.
I. Título.

ISBN 978-85-7983-889-7

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do
Núcleo de Educação a Distância da Unesp

SUMÁRIO

PREFÁCIO	09
APRESENTAÇÃO	10
DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO E A PSICOLOGIA: ALTERNATIVAS À NORMALIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	12
Vanessa Terezinha Alves Tentes	
EDUCAÇÃO ESCOLAR E INFÂNCIA: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	26
Elizabeth Piemonte Constantino	
Cláudia Aparecida Valderramas Gomes	
Solange Pereira Marques Rossato	
ENSINAR, APRENDER E DESENVOLVER: CONTRADIÇÕES E SUPERAÇÕES NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	39
Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres	
REFLEXÕES SOBRE AS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE	52
Deivis Perez	
USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DAS ESCOLAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO	72
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	
Klaus Schlünzen Junior	
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos	
Janiele de Souza Santos	
Ana Mayra Samuel Silva	
Ana Virginia Isiano Lima	
Denner Dias Barros	
Cícera Aparecida Lima Malheiro	
O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NUM PROGRAMA DE ATENÇÃO A ESTUDANTES PRECOCES COM COMPORTAMENTOS DE SUPERDOTAÇÃO E SEUS FAMILIARES	85
Miguel Claudio Moriel Chacon	
Ketilin Mayra Pedro	

AGITADO?! SILENCIADO?! UMA AVENIDA FRAGILIZADA DE ENCAMINHAMENTOS ENTRE O SISTEMA EDUCACIONAL E OS SERVIÇOS DE SAÚDE ————— 95
Carina Alexandra Rondini
Camila Incau
Verônica Lima dos Reis

DA MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA À AMIZADE NA SALA DE AULA: (RE)PENSANDO A POSTURA DO EDUCADOR ————— 108
Alonso Bezerra de Carvalho
Fabiola Colombani
Raul Aragão Martins

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: OS PARADOXOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA ————— 122
Relma Urel Carbone Carneiro

O PARADOXO DA CONVIVÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: HÁ POSSIBILIDADE DE A EDUCAÇÃO NÃO SER INCLUSIVA? ————— 134
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

SOBRE OS AUTORES ————— 144

PREFÁCIO

É com grande satisfação que realizo o Prefácio da coletânea intitulada Modernidade e Sintomas Contemporâneos na Educação, sob organização da Dr^a Carina Alexandra Rondini, do Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Assis.

Como os dez capítulos que compõem esta obra bastante provocativa apresentam, estamos diante de dilemas e impasses da sociedade contemporânea, atravessados por novas tecnologias da informação e da comunicação, pela luta pelos direitos humanos e sociais e pela necessidade de novos paradigmas na compreensão do desenvolvimento humano...

O que é ser criança, hoje? Como é possível educar em tempos de tantas contradições que marcam as relações sociais e de classe? Incluir é excluir? Educar é ajustar crianças e adolescentes às necessidades de uma sociedade fortemente constituída pelo mercado? Por que retomamos as explicações biologicistas para compreender dificuldades de escolarização ainda presentes na escola brasileira, seja pública, seja privada?

Perguntas nada fáceis de responder! As teorias da Psicologia, Sociologia, Antropologia conseguem responder a essas questões? De que teorias temos que lançar mão para compreender essa complexidade histórica, social e cultural que se expressa nas mais diversas práticas humanas?

A partir dos anos 1980, ao fazermos a crítica a uma Psicologia absolutamente comprometida com o status quo, ao questionarmos os modelos de adaptação de indivíduos a práticas desumanas de trabalho, ao explicitarmos os estigmas presentes na concepção então vigente sobre diferenças individuais, pudemos trazer para o interior de uma das mais relevantes áreas das ciências humanas a necessidade de repensar o sujeito, o indivíduo, o ser humano em desenvolvimento e em processo de aprendizagem.

Ao fazer o movimento de autocrítica, a Psicologia, na sua relação com a Educação, com o Trabalho, com a Saúde e com o campo social lança-se a inúmeros desafios, quer no plano teórico, quer no metodológico! Sob pena de esgarçar sua malha teórica no emaranhado de fios que tecem o humano, a Psicologia reconfigurou sua epistemologia, revisou suas práticas, repensou suas pesquisas... Vem construindo, desde então, mais marcadamente, práticas alicerçadas em princípios éticos e políticos de cunho libertário, emancipatório, no rumo do processo de humanização...

Assim, acompanhar esse processo de mudança, participar de sua constituição, repensar práticas psicológicas em uma sociedade plena de contradições é, sem dúvida, um caminho sem volta, uma imperiosa necessidade dessa Ciência que, por se permitir atingir elementos que compõem a consciência crítica sobre si mesma, não tem mais a ingenuidade dos que desconhecem (ou dizem desconhecer) os processos de discriminação, de preconceito, de estigmatização.

Esta coletânea se propõe dar continuidade a esse processo de crítica, analisando a realidade social e educacional, propondo práticas coerentes com princípios da humanização, tendo a Psicologia, enquanto ciência, cujos compromissos consideram o indivíduo constituído sócio-historicamente e, enquanto profissão, possibilitando a inserção de práticas que se articulam com tais compromissos. Esse é o convite dos autores, pesquisadores e professores de renomados centros de pesquisa de universidades brasileiras que anunciam importantes questões a serem lidas, refletidas, praticadas por nós, psicólogos, educadores e pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais.

Berlim, 08 de setembro de 2014.

Marilene Proença Rebello de Souza
Universidade de São Paulo

APRESENTAÇÃO

Este livro é destinado, sobretudo, aos amantes da educação, profissionais interessados em desvendar, a cada dia, um novo saber. Espera-se, com esta publicação, que os estudos aqui expostos suscitem uma gama de considerações, a qual possa proporcionar novos olhares e ampliar o universo do conhecimento dos diversos atores educacionais.

Os temas propostos contribuem, de forma relevante e atualizada, para alavancar a motivação dos inúmeros profissionais, os quais não se propõem apresentar somente os tradicionais desafios encontrados no dia a dia da escola, mas também reflexões imprescindíveis sobre eles, no contexto da escola contemporânea.

A cada capítulo, observam-se os pontos convergentes entre a Educação e a Psicologia – áreas correlatas ao processo de desenvolvimento humano. É inquestionável a contribuição dos autores que dedicam seu tempo para estudar e escrever sobre assuntos pertinentes e, muitas vezes, pouco abordados. As reflexões apresentadas não induzem a fórmulas prontas, mas estimulam o leitor a rever concepções sobre a Educação Brasileira, além de compreendê-la como fenômeno em uma perspectiva sistêmica.

A proposta “Modernidade e Sintomas Contemporâneos na Educação” surgiu em meio a tantos paradoxos existentes na relação entre a sociedade e o sistema educacional. Sintoma, em seu sentido figurado, significa “sinal”, “indício” ou “presságio” de que algo não está bom nessa relação – sociedade x escola.

Essas duas “instituições” não possuem mais um papel definido. Se, outrora, a escola era responsável pela educação formal das pessoas, e a sociedade, pela educação informal, tal divisão não existe mais. Não se concebe, atualmente, uma escola que não forme seus estudantes para a vida, não contextualize seus conhecimentos, não aproxime esses conhecimentos da sociedade. Analogamente, não se vislumbra uma escola que não contemple toda a diversidade que existe na sociedade. Se, na sociedade, temos brancos, pretos, pardos, surdos, mudos, deficientes, *nerds*, pessoas com dificuldades... e todas as demais multiplicidades que possamos imaginar, a escola precisa ser/estar/existir para todas.

Hoje são valorizadas pessoas que conseguem resolver problemas, conflitos, trabalhar em grupo, adaptar-se a várias situações, entre outras tantas características, as quais beneficiam não somente o próprio indivíduo, mas toda uma comunidade. Dessa forma, questiona-se o que a escola tem contribuído para esse anseio social, uma vez que ela deve, além dos conhecimentos, formar a pessoa para viver em comunidade.

Desse modo, esta publicação traz uma coletânea organizada em dez capítulos, que irão nos guiar numa reflexão sobre a modernidade que a sociedade incute no sistema educacional e todos os sintomas advindos dessa contemporaneidade.

Inicialmente, indicamos – conforme sugere gentilmente a parecerista, ao opinar sobre este livro – que é apresentado o vínculo da educação escolar com a lógica do mercado, tendo como recorte a educação patologizada pautada, essencialmente, na “normatização que, por sua vez, se apoia na padronização evidenciada por testes, currículos e práticas escolares uniformizados”, ensejando a impossibilidade de se ter outro modelo escolar. Em seguida, os capítulos apontam a perspectiva histórico-cultural, tendo como representante Vygotsky e seus estudiosos, como possibilidades de novos encaminhamentos pedagógicos, sem a pretensão de alterar o sistema como um todo, dado sua gênese burguesa.

Em continuidade à discussão da temática “Modernidade e Sintomas Contemporâneos na Educação”, são explicitados recursos tecnológicos voltados para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, sendo de acesso a todos os estudantes das instituições de ensino, “sobretudo para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, sejam elas decorrentes de algum atributo diferencial”. E, em relação à educação patologizada, discute-se a fragilidade nos “encaminhamentos entre o sistema educacional e o sistema de saúde”, propondo-se o caminho da amizade como propício para a aprendizagem do estudante. Amizade, no seu sentido filosófico, como “possibilidade de se evitar um diagnóstico reducionista, organicista e biologizante” da criança, proporcionando a ruptura desse estilo pedagógico consolidado, que trata a infância “como uma fase em que a criança pode ser moldada e preparada para a fase adulta, com o intuito de torná-la passiva, docilizada e alvo do poder instituído”.

Em última análise, colocando-se a questão “Há possibilidade da educação não ser inclusiva?”, abre-se um novo refletir.

Dessa forma, tendo exposto o objetivo e a estrutura da presente obra, não posso (professora Carina) encerrar sem antes agradecer à professora Mary Yoko Okamoto, que me ajudou a nomeá-la, em uma noite de muita reflexão em sua casa, e à professora Elizabeth Piemonte Constantino, a qual me ajudou a escolher a melhor ordem (paralelamente às sugestões da parecerista, também acatadas), para expor seus capítulos. À professora Marilene Proença Rebello de Souza, a qual, mesmo em meio a uma viagem de trabalho, fez o prefácio deste livro, o que muito me honrou. À querida amiga Adriane Gallo Alcantara da Silva, por dividir comigo esta apresentação. Ao Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho da Faculdade de Ciências e Letras – FCL – da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, por custear a correção ortográfica desta obra e por me proporcionar condições de realizá-la. Ao NEaD – Núcleo de Educação a Distância da UNESP, na pessoa da professora Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, por toda a dedicação – estrutural e financeira, com o livro. E, por fim, e infinitamente importante, a todos os autores que contribuíram para a formação deste livro. Amigos de trabalho e de luta. Muito, muito obrigada!

Boa leitura!

Adriane Gallo Alcantara da Silva
Mestre em Psicologia. Pedagoga. Professora colaboradora na Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de Assis, SP.

Carina Alexandra Rondini
Doutora em Engenharia Elétrica.
Professora assistente na Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de Assis, SP.

A dense collage of light blue line-art icons representing various educational fields: science (flasks, test tubes, microscope, clock), music (drum, trumpet, musical notes), art (palette, paintbrush, brain), mathematics (ruler, protractor, numbers), and general education (book, pencil, question mark, globe).

DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO E A PSICOLOGIA: ALTERNATIVAS À NORMALIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Vanessa Terezinha Alves Tentes

Antes de ensinar o que quer que seja a alguém, é preciso, no mínimo, conhecer esse alguém. Nos dias de hoje, quem se candidata à escola, ao ensino básico, à universidade? (SERRES, 2013).

As exigências da contemporaneidade impõem grandes desafios e responsabilidades para a sociedade, determinando transformações em seus múltiplos contextos. Essa constatação, por mais óbvia que se apresente, por vezes não é percebida e pensada com a devida profundidade. Essa dinâmica atual impacta diferentes cenários em que o ser humano se desenvolve, provocando mudanças nos processos de vida, sobretudo nos processos educativos, para os quais as aprendizagens nem sempre se evidenciam por protagonismo ativo e criativo dos estudantes, professores e demais articuladores que fazem a educação acontecer. A biografia da educação foi construída fundamentada na trajetória de exclusão, uma história de minorias, e esse tem sido desde sempre o núcleo gerador das contradições vivenciadas no âmbito da escola. Assim, Defourny e Cunha (2009, p. 21) alertam: “O mundo, tal qual o conhecemos, com todos os seus relacionamentos e interações que tomamos como certos, está passando por uma profunda reavaliação e reconstrução. São necessárias, nesse contexto, a imaginação, a inovação, a visão ampla e a criatividade”.

Para além da organização formal do conhecimento e sua transmissão efetiva, neste momento histórico, a escola é chamada a responder por um conjunto de habilidades imprescindíveis a serem desenvolvidas por estudantes, ao tempo que solicita que esse estudante ofereça ao mundo aquilo que ele tem de melhor. O momento histórico da educação mundial é ordenado por um discurso hegemônico de uma política educacional distanciada da dimensão humana, crítica e emancipatória. Para Abdi (2012), a união entre o modelo neoliberal, a globalização e as políticas educacionais institui um conjunto de problemas de desenvolvimento que afeta a vida das pessoas, em todo o mundo. Nesse sentido, não se pode tratar dos paradoxos da escola atual, sem remeter ao panorama mundial e local, sem compreender de forma crítica o que ocorre no espaço privado da escola, sem reconhecer o modo como as crianças aprendem ou deixam de aprender e sem considerar a formação política, humana e ética (GUIMARÃES-IOSIF, 2012).

A educação poderia de fato se assentar naquilo que Esteve (2004) denominou a terceira revolução educacional, que prima pelo ser e vir a ser, das pessoas e da coletividade, destacando a capacidade das pessoas em pensar criticamente, fazer julgamentos, resolver problemas complexos, multidisciplinares e abertos, desenvolver o pensamento criativo e empreendedor. Dessa maneira, além de garantir a relevância dos processos de subjetivação que acontecem na relação entre os estudantes e professores, a escola, por sua vez, deverá assegurar também o desenvolvimento de habilidades importantes para viver, competir e compartilhar, neste século, tais como aponta o relatório *The Partnership for 21st Century Skill* (2009): aprender a se comunicar e a colaborar com pessoas de diferentes culturas, utilizar as tecnologias da informação e da comunicação, fazer uso inovador do conhecimento, criar novos serviços e produtos, desenvolver responsabilidades cidadãs, bem como aprender a fazer escolhas prudentes.

Por esses e outros tantos motivos, o funcionamento institucional das ações educativas tem sido revisto em muitos países, em todo o mundo. Os sistemas educacionais têm sido chamados a oferecer respostas cada vez mais precisas acerca de como educar as crianças, os jovens e os adultos, seja na lógica de como essas pessoas irão assumir seus lugares nas economias modernas, seja na maneira como essas pessoas irão consolidar uma identidade cultural, a qual permita repassar às gerações futuras seus legados de conhecimentos e

tradições. Equacionar essas premissas já se caracteriza como o grande paradoxo educacional de um sistema de ensino que foi pensado e estruturado em uma época totalmente diferente, na qual a cultura intelectual do Iluminismo, mais tarde as circunstâncias econômicas da Revolução Industrial e, mais recentemente, a perspectiva neoliberal, como já discutido, determinaram uma reestruturação social dicotômica, centrada nos vieses econômico e intelectual, que não mais refletem as características que se requer do estudante e do cidadão, neste século.

Na contramão do desenvolvimento integral da pessoa, da cultura da colaboração nos contextos educativos, do combate ao reducionismo orgânico e da supressão da experiência estética, da valorização das emoções presentes no ato de ensinar e aprender e, ainda, na contramão dos resultados das configurações subjetivas que emergem das pessoas em desenvolvimento, há um sistema educacional que traz a herança de um período histórico conturbado, no qual, até a metade do século XIX, a educação pública, financiada, era ainda uma visão revolucionária. Na gênese desse pensamento, há que se destacar o paradigma iluminista da inteligência. Esse construto foi calcado unidimensionalmente, apoiado em certos tipos de deduções lógicas, memorização do conhecimento clássico e desenvolvimento de habilidades que possibilitavam caracterizar as pessoas de modo estanque, como as pessoas acadêmicas e capazes de aprender, e as pessoas não acadêmicas.

Por muito tempo, a inteligência foi alocada em espaços de distinção de indivíduos, sobretudo aqueles advindos de minorias econômicas, étnicas e sociais, a fim de mantê-los sob a égide de um eixo definidor de posições e *status* gerados em uma acepção de indivíduos mais capazes, em detrimento dos menos capazes. É por essa estreiteza de ideia sobre inteligência, baseada em uma visão equivocadamente específica, que muitos eminentes não se consideram como tal e acabam alienados ou marginalizados naquilo que têm de mais importante – suas características individuais. No contexto escolar, a expressão qualitativa da cognição está por vezes atrelada à concepção de alto desempenho acadêmico, vinculado à ideia de notas altas e de estudantes de alto nível. Por outro lado, é possível verificar a distinta face da temática, espelhada em um cenário de fracasso escolar em suas múltiplas dimensões, incluindo a influência da psicologia e da ideologia dos mais capazes, da cultura meritocrática, da teoria da carência cultural e da incorporação do pensamento liberal meritocrático (CHARLOT, 2000; IRELAND, 2007; PATTO, 1999).

Revisitando todas essas contradições que perpassam o contexto da educação, mas compreendendo e defendendo que a educação é a melhor estratégia para uma cultura de paz e a consolidação da cidadania, este capítulo se propõe lançar luz em um recorte específico dessas contradições: a educação patologizada. A educação patologizada e, conseqüentemente, a medicalização presente no processo de aprender, bem como as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de escolarização, refletem a natureza social das dificuldades de aprendizagem vivenciadas por um extenso grupo de estudantes. A incidência de transtornos entre estudantes da educação básica e superior, em muitas instâncias, tem sido abordada como uma epidemia moderna (RIMM, 2003). Esse entendimento está pautado, essencialmente, na normatização que, por sua vez, se apoia na padronização evidenciada por testes, currículos e práticas escolares uniformizados. Há quase duas décadas essa constatação já havia sido

evidenciada por pesquisadoras como Collares e Moysés (1996), ao denunciarem crianças que, no processo de escolarização, passam a ser vistas sob o marca da patologia, por apresentarem características que fogem à “norma” e, nesse sentido, as condutas estigmatizantes fortalecem os preconceitos de professores e de profissionais arraigados em concepções ambientalistas e inatistas, as quais definem, de modo distorcido, o sucesso e o fracasso escolar de seus estudantes.

O peso do caráter normalizador da psicologia do desenvolvimento, por exemplo, que tipifica os diferentes estágios de desenvolvimento, apoiado na idade ou faixa etária, caracteriza o lugar social dos indivíduos, conferindo à área da psicologia certo poder em decidir as regras e comportamentos que orientam as perspectivas dos processos de desenvolvimento, segundo etapas de aquisições de capacidades e habilidades, e que atingem seu apogeu na idade adulta. Essa concepção de desenvolvimento humano, marcada por ideias baseadas em uma natureza psicológica específica e apoiada em estágios contribuiu, em certa medida, para fortalecer a cultura normalizadora em educação. Atualmente, a psicologia de desenvolvimento humano, influenciada pelas contribuições da psicologia popular e pelo referencial psicossocial, reivindica o papel do contexto sociocultural na construção das categorias de infância, adolescência, vida adulta e velhice e, nessa direção, poderá colaborar com a superação do paradigma normalizador do processo de ensinar e aprender.

Charlot (2000) defende que a composição de vários paradigmas é indispensável para investigar em que medida tais referenciais são apropriados e afetam a maneira de pensar o desenvolvimento dos estudantes e o seu desempenho escolar. Para essa autora, o baixo rendimento escolar não é um objeto concreto, palpável, mas uma situação em que se encontram determinados estudantes em razão de um conjunto de fatores presentes no ambiente da escola, os quais promovem aprendizagens inadequadas ou insuficientes, ou seja, é preciso que o sistema educacional identifique esses elementos objetivos e subjetivos que permitirão compreender como se consolidam as situações de fracasso e de sucesso escolar.

Um dos grandes desafios da escola, hoje, é receber com qualidade estudantes que guardam características tão distintas quanto são as suas próprias identidades. Mas essa diversidade, na prática, tem sido organizada segundo alguns pressupostos anteriormente discutidos, que fazem com que o sistema educacional organize seus estudantes por grupos normativos; geralmente, a característica principal dessa organização é a idade ou faixa etária. Nesse ponto, eclodem várias situações, porque, embora os estudantes – crianças, adolescentes, adultos – estejam assim agrupados, alguns deles não atenderão à norma estabelecida e, assim, ao contradizerem tal organização, exigirão outras respostas do sistema, o qual, na maioria das vezes, atuará na conformidade desse problema, ao invés de solucioná-lo. Nesse grupo de estudantes estarão incluídos, destacadamente, aqueles que possuem necessidades educacionais especiais, atendidos pela educação especial, e os estudantes com transtornos funcionais específicos, que ainda permanecem incógnitos nos sistemas educativos.

Para efeito da presente discussão, alguns resultados de pesquisa acerca dos transtornos funcionais específicos (TFE) e das altas habilidades/superdotação (AH/SD) serão destacados, a partir da análise da contradição vivenciada por estudantes, em relação ao seu alto potencial,

baixo desempenho e à patologização encontrada nesse contexto. Inicialmente, serão ressaltados os achados preliminares das pesquisas em TFE. Em seguida, dois desses paradoxos serão explorados: a dupla excepcionalidade ou dupla condição e o fenômeno *underachievement*, estudados no conjunto de subpopulações especiais dentro da superdotação.

Transtornos Funcionais Específicos

Os Transtornos Funcionais Específicos são uma condição diferenciada constatada em um número significativo de alunos da educação básica, e são compreendidos dentro de um conjunto de problemas relacionados ao baixo desempenho e ao fracasso escolar. Esses transtornos são contundentes na vida escolar dos alunos, impactam de modo negativo sua trajetória escolar e seu desenvolvimento pessoal e acadêmico, denunciando a falta de equidade diante da qualidade de educação que se almeja. O estudante que apresenta uma das condições de transtornos funcionais vivencia um paradoxo em seu processo de aprendizagem; se, por um lado, dispõe de um aparato cognitivo capaz de obter um desempenho academicamente adequado, por outro, vivencia as limitações e consequências de um transtorno. Portanto, enxergar o potencial do aluno com transtorno funcional e, ao mesmo tempo, reconhecer suas limitações é um exercício desafiador, percebido nos estudos sobre a condição de baixo desempenho acadêmico.

Durante o processo educacional, alguns estudantes podem revelar necessidades educacionais decorrentes de transtornos funcionais específicos. Tendo em vista as dificuldades enfrentadas por esses alunos, em seus processos de aprendizagem, faz-se necessário que o sistema de ensino fomente e divulgue práticas inclusivas para esse grupo de estudantes, de maneira a envolver os pais, professores e demais membros da comunidade escolar no processo educacional, visando a maximizar o potencial de todos os estudantes, na promoção de condições necessárias para sua aprendizagem.

Entendem-se por Transtornos Funcionais Específicos as dificuldades de aprendizagem e de comportamentos observáveis na presença de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC), Dislexia, Disgrafia, Dislalia, Discalculia e Disortografia. O atendimento do estudante com TFE está previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), como uma ação articulada da educação especial com o ensino comum, no sentido de orientar para o atendimento às necessidades educacionais. Assim, há que se pensar em um atendimento sistematizado para essa clientela.

Estudos descritivos realizados no âmbito da Comissão de Transtornos Funcionais – instituída pela Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEDF), Ordem de Serviço nº 3, de 19 de abril de 2011, publicada no DODF nº 77 de 25 de abril de 2011 – e acompanhados pelo Grupo de Pesquisa em Transtornos Funcionais Específicos, coordenado pela autora, possibilitaram compreensão e conhecimento sobre a situação do atendimento para essa população de estudantes. O trabalho junto a esse grupo originou estudos documentais e descritivos, cujas principais conclusões se encontram abaixo sintetizadas, de sorte a esclarecer o

cenário da educação no Distrito Federal, em relação aos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos.

1. Marco Histórico: (a) 1997 – A então Diretoria de Assistência ao Estudante (DAP) capacita as Equipes de Atendimento e Apoio à Aprendizagem, para atuar no diagnóstico, encaminhamento e intervenção de estudantes com TDAH; (b) 1998 – Estratégia Matrícula reconhece o TDAH, promove a redução do quantitativo de estudantes na formação de turmas com indivíduos TDAH e para casos omissos à estratégia de matrícula; (c) 2007 – Estratégia Matrícula garante a redução do quantitativo de estudantes em turmas que atendem a alunos com TDAH e bidocência e para casos omissos à estratégia de matrícula; (d) 2010 e 2011 – Estratégia de Matrícula não contempla vagas para alunos com TFE, criando um hiato no atendimento e uma diversidade de situações problemas nas salas de aula; (e) 2011 – Subsecretaria de Educação Básica constitui Comissão de Transtornos Funcionais Específicos; (f) 2012 – Publicação da Portaria nº 39, como resultado dos trabalhos da Comissão, a qual instituiu o atendimento especializado aos alunos com TFE, por equipes especializadas de apoio à aprendizagem composta por pedagogos e psicólogos, dentro de um serviço institucionalizado de intervenção; (g) 2013 – Grupo de Trabalho proposto pela SEDF retoma os estudos propositivos para orientar o atendimento aos estudantes com TFE; resultados apontaram a necessidade de fortalecimento e ampliação dos trabalhos nas salas de apoio à aprendizagem, inclusive extensivo ao Ensino Médio; (h) 2015 – As recomendações da Portaria nº 39 continuam vigentes e as implementações e inovações necessárias à melhoria da qualidade de atendimento aos estudantes com TFE, indicadas pelo Grupo de Trabalho, permanecem sem alteração.
2. Estudo quantitativo e descritivo de estudantes com TFE, segundo Estratégia de Matrícula do ano de 2012. A existência de prevalência de todos os transtornos foi levantada em 14 regiões administrativas do Distrito Federal. O resultado geral informa, em um universo de 274.460 estudantes do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012), o quantitativo de 3.105 estudantes exibindo algum tipo de transtorno, o que representa 0,89% da população dessa etapa da educação básica no DF. Dos 3.105 (100%) dos estudantes identificados, 2.756 são TDAH, 126 são diagnosticados DPAC, 57 identificados disléxicos, 105 estudantes com transtorno de conduta e 18 apresentaram outros transtornos que dificultam seu desenvolvimento e aprendizagem. Essa ocorrência total, tendo em vista a prevalência segundo o DSMIV-R, que geralmente está entre 3 a 5% da população geral, pode ser considerada abaixo da expectativa.
3. Esses dados refletem mais uma das contradições educacionais, no que diz respeito à identificação e diagnóstico desses transtornos em estudantes. Os critérios das avaliações e a supremacia dos laudos médicos causam um mal-estar generalizado, quando o tema é TFE, pois os diagnósticos geralmente estão dissociados da realidade dos estudantes e descontextualizados de políticas, programas e ações dirigidas às suas reais necessidades. Este estudo em construção se propõe investigar e subsidiar

a organização do serviço de atendimento ao estudante com TFE, implicar a formação de professores e profissionais da educação numa perspectiva técnica, mas também crítica e emancipatória, promover o carácter interventivo, as soluções diferenciadas e as diversificadas alternativas à patologização e medicalização desses estudantes.

Dupla condição em Superdotação

O termo *Dupla excepcionalidade* segue a tradução direta do inglês *Double Exceptionality*, e se aproxima da tradição terminológica que utiliza a nomenclatura Excepcional, para descrever o indivíduo que exibe comportamento superior e diferenciado em uma área (OUROFINO; FLEITH, 2011).

Dupla excepcionalidade ou dupla condição em superdotação refere-se a processos diferenciados de desenvolvimento incompatíveis com as características de altas habilidades, expressos por coexistência do fenômeno da superdotação e outra condição emocional ou comportamental, que interfere no desempenho e na performance do indivíduo superdotado (OUROFINO, 2005). Essa contradição promove uma série de dissonâncias cognitivas em relação aos indivíduos superdotados, pois historicamente os mesmos são concebidos e idealizados sem qualquer dificuldade de aprendizagem e, assim, outras necessidades apresentadas por eles são invalidadas.

A avaliação de indivíduos com dupla excepcionalidade, ou dupla condição, não possui um modelo ou critério definido. Os estudos revistos evidenciam técnicas combinadas que atendem ora à superdotação, ora aos critérios da patologia ou da condição de comorbidade. Estudos com abordagens diferenciadas têm sido conduzidos com o objetivo de esclarecer esse fenômeno em indivíduos altamente capazes (GRAMOND, 1995; MONTGOMERY, 2009; NEIHART et al., 2002; NEIHART, 2003). No Brasil, podem-se destacar os estudos realizados por: Ourofino (2005) e Tentes (2011), acerca de altas habilidades e hiperatividade; também Hosda e Negrini (2009) examinaram a dupla excepcionalidade em superdotados hiperativos; Delou (2010) e Guimarães (2009) investigaram a dupla excepcionalidade em superdotados com Síndrome de Asperge; Negrini (2009) analisou a situação de estudantes superdotados em escola bilíngue para surdos e, nessa mesma direção, Rocha e Tentes (2014) examinaram a dupla condição superdotação e surdez. Muito embora a dupla condição desperte curiosidade e interesse, os estudos e as publicações sobre esse tema ainda são incipientes.

Atividades desenvolvidas em programas fundamentados em metodologias ativas podem auxiliar na diferenciação das características gerais dos estudantes, apontando possível dupla excepcionalidade, uma vez que o atendimento é individualizado e permite a observação do comportamento e do desenvolvimento para as aprendizagens do estudante. Essa proposta, combinada com outras avaliações, propicia a identificação da dupla excepcionalidade entre superdotados (OUROFINO, 2005, 2007). Estudos com alunos superdotados revelaram a prevalência de dupla condição em várias áreas (NEIHART, 2003). Os trabalhos conduzidos por Ourofino (2005) destacam que, entre 114 estudantes atendidos pela escola pública e particular

do ensino regular e ensino especial, os quais participaram de seus estudos, 52 estudantes eram superdotados das salas de recursos de um programa de atendimento aos alunos com altas habilidades, e 43 alunos da escola regular apresentavam diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção. Nesses grupos, foram identificados 19 estudantes superdotados/hiperativos, corroborando a hipótese de dupla condição.

Esse fenômeno foi evidenciado por estudantes participantes do estudo efetuado por Tentes (2011), com 112 estudantes superdotados do Ensino Fundamental, no qual 13,5% da amostra estudada tinham dupla excepcionalidade, sendo um deles com diagnóstico de Síndrome de Asperger e os demais com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Nos dois estudos citados, o uso do medicamento metilfenidato foi relatado para o manejo de sintomas de TDAH. Interessante ressaltar que, neste segundo estudo, dos 112 participantes, 28 estudantes tinham prescrição médica para o uso de metilfenidato, 17 faziam uso dessa substância e apenas 12 possuíam diagnóstico para TDAH. Portanto, cinco alunos que não tinham esse diagnóstico estavam sendo medicados.

O fenômeno *Underachievement* em Superdotação

A baixa performance acadêmica em indivíduos superdotados refere-se a uma condição concomitante à de superdotação, que interfere no desenvolvimento do indivíduo, em consequência da discrepância entre o potencial previamente revelado e a performance atual exibida. A condição antagônica e complexa vivenciada pelo superdotado o coloca em situação de risco, de vulnerabilidade social e emocional, acentuando ainda mais as diferenças entre a capacidade ou potencial e a realização ou performance. A condição *underachievement* ou baixa performance de indivíduos superdotados gera perplexidade, pois as expectativas em torno do desempenho elevado e da alta performance quanto às habilidades do superdotado não se confirmam na vida escolar e social. A falta de habilidade de alguns superdotados em demonstrar um desempenho compatível com suas altas potencialidades acaba por frustrar pais, professores e o próprio indivíduo. Esses aspectos devem ser considerados, porque é reconhecido que uma inabilidade associada à superdotação pode levar à infelicidade e ao isolamento social (WINNER, 2000).

Acepções diferenciadas configuram-se no universo dessa condição. Para Rimm (2003), *underachievement* é uma questão de saúde pública e deve ser encarada como uma epidemia que acomete os indivíduos superdotados, imobilizando suas habilidades e competências superiores. Reis e McCoach (2000) enfatizam *underachievement* como um problema sério para o desenvolvimento do superdotado e, conseqüentemente, para as nações que terão seus talentos desprezados. Tentes (2011) declara que esses estudantes são os verdadeiros excluídos do processo educacional, primeiro, por não terem suas necessidades atendidas, segundo, por terem seus talentos ignorados e, depois, pelas fragilidades que acumulam durante os anos escolares. Do mesmo modo, os resultados registrados no relatório “Uma Nação em Risco: o Imperativo da Reforma Educativa”, divulgado em 1983 pela Comissão Nacional de Excelência em Educação dos Estados Unidos (NCEE, 1983), haviam identificado alguns indicadores de baixo desempenho

nas escolas americanas, como a constatação de que 50% dos alunos superdotados identificados no Ensino Fundamental e Médio não atingiam níveis ótimos de desempenho acadêmico.

No Brasil, a questão das subpopulações de superdotados não está em pauta. Os problemas associados ao baixo desempenho e ao fracasso escolar são abordados de maneira geral (IRELAND, 2007; PINHEIRO-CAVALCANTI, 2009; LIBÓRIO, 2009). Nas concepções de Ourofino e Fleith (2011) sobressai que, mesmo identificado como superdotado, se o estudante apresentar uma produtividade aquém de seu potencial, ou discrepância entre capacidade, habilidade e o desempenho acadêmico real, acaba, de alguma forma, excluído do processo educacional.

A trajetória de insucesso acadêmico de estudantes superdotados, segundo Coil, Rhoads, Smith e Merritt (2008), é marcada por lacunas entre a capacidade e o desempenho alcançado nas atividades exigidas pela escola. Esses autores verificaram, por meio de estudos de casos múltiplos, que os sinais da condição *underachievement* aparecem nos primeiros anos escolares e os efeitos negativos são cumulativos em todo o processo de desenvolvimento. Para esses autores, as causas mais frequentes da baixa performance acadêmica são: a baixa autoestima; a pressão por parte dos pais, mentores e pares; as dificuldades para estabelecer objetivos de longo prazo; e o enfado com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula vinculados a um currículo tradicional.

Nessa perspectiva, foi realizado estudo por Tentes (2011) sobre a condição *underachievement* com estudantes brasileiros. Esse trabalho comparou dois grupos de estudantes – superdotados e superdotados *underachievers* – de um atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação, em relação às suas habilidades, preferências, interesses, aspectos motivacionais, características pessoais, relações interpessoais e acadêmicas e estilos de aprendizagem. Tentes investigou, ainda, possíveis diferenças entre os estudantes desses dois grupos, dos gêneros masculino e feminino, quanto a inteligência, criatividade, motivação para aprender, autoconceito, desempenho escolar e atitudes parentais. Participaram do estudo 96 estudantes, sendo 53 superdotados e 43 superdotados *underachievers*. Utilizou-se um delineamento descritivo-comparativo e uma combinação de instrumentos para acessar as variáveis investigadas. Foram empregados testes psicométricos de inteligência não verbal, de pensamento criativo verbal e figurativo, e de desempenho acadêmico, bem como aplicadas escalas de características pessoais, acadêmicas e motivacionais, estilos de aprendizagem, autoconceito e atitudes parentais. A análise baseou-se, também, nos dados colimados no Protocolo de Investigação da Performance Acadêmica de Alunos Superdotados, análise documental e questionário demográfico. Para o estudo comparativo, foi feita a análise de variância multivariada (MANOVA). Os resultados indicaram prevalência de estudantes superdotados *underachievers* entre superdotados, na razão de 2:1. Os estudantes superdotados, em comparação aos *underachievers*, obtiveram desempenho significativamente superior nas medidas de inteligência, criatividade total e criatividade verbal, autoconceito (na dimensão conduta comportamental e autoestima global), desempenho escolar total e no subteste de escrita. Por outro lado, os *underachievers* se destacaram nas medidas de motivação extrínseca, quando comparados aos superdotados. Com respeito ao gênero, os resultados sinalizaram diferenças significativas a favor

do gênero masculino quanto à inteligência. Da mesma forma, as alunas obtiveram resultados superiores, quando comparadas aos alunos, nas medidas de criatividade verbal, motivação intrínseca para aprender, autoconceito na dimensão autoestima global e desempenho escolar na dimensão escrita. Interações significativas entre grupo e gênero foram observadas em relação à inteligência e ao autoconceito nas dimensões competência escolar, aceitação social e autoestima global. As alunas superdotadas *underachievers* obtiveram resultados inferiores em todas as medidas, quando verificados os efeitos da interação grupo e gênero. Dos paradoxos da área de superdotação, a questão dos *underachievers* é bastante desorganizadora, pois é conflitante e inconciliável com a essência do fenômeno superdotação.

Estudo conduzido por Tentes e Galvão (2014), com o objetivo de desenvolver ações de promoção do processo criativo no contexto educacional de estudantes do Ensino Fundamental, encaminhados ao serviço de Psicologia por seus professores, com queixas escolares associadas ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), apontou, com relação aos oito estudantes, que dois do 3º ano foram considerados superdotados, exibindo desempenho superior na avaliação e no desempenho acadêmico, indicação esta validada pela professora, após as explicações fundamentadas nos modelos trabalhados. As queixas em relação a esses dois participantes eram centradas no comportamento hiperativo e desatenção nas tarefas escolares. Três estudantes, um do 3º e dois do 4º ano, demonstraram desempenho superior na Escala WISC III-R, mas exibiram desempenho escolar abaixo da média, bem como criatividade geral bem abaixo das expectativas. Três estudantes, 4º ano, obtiveram desempenho mediano nas avaliações e uma oscilação quanto às características motivacionais e de criatividade. Cinco estudantes, dois do 3º e três do 4º ano, não evidenciaram as características associadas ao TDAH. Dois apresentaram comportamento disperso e apenas um participante revelou agitação psíquica, falta de atenção e inquietações motoras que correspondem ao comportamento hiperativo. No final da terceira semana de intervenção com os professores, três estudantes permaneciam com indicação para atendimento psicológico devido ao TFE. Ao término, apenas um estudante permaneceu em acompanhamento psicológico com indicação de TDAH, mas a intervenção pedagógica seguiu sem utilização de medicamentos.

As observações das professoras, aliadas às informações e as trocas surgidas nos diálogos, levaram à reformulação e encaminhamento de algumas atividades pedagógicas, exigindo das professoras atitude mais flexível e inovadora na promoção de autonomia e o protagonismo discente em suas aprendizagens. O apoio e a escuta aos professores promoveram alterações na dinâmica de sala de aula. Foi criado um catálogo de atividades e exercícios para serem desenvolvidos em interface com o currículo escolar. Essa pesquisa interventiva constatou a necessidade de orientação e informação ao profissional docente acerca dos riscos de patologização do processo de aprendizagem, bem como sobre a dinâmica escolar e o clima de sala de aula favorecedor de aprendizagem significativa, combate ao tédio e aos comportamentos inadequados de estudantes desestimulados por aulas enfadonhas. O esclarecimento a respeito da diversidade, de variáveis importantes no desenvolvimento global e o contato direto com os autores que formularam a queixa escolar se mostraram estratégias viáveis de acompanhamento para estudantes com indicação de TFE, a fim de se evitar o rótulo e o estigma. Os conhecimentos sobre a área de

criatividade e as muitas possibilidades de inovação em sala de aula, em longo prazo, poderão evitar a patologização e a conseqüente medicalização.

Considerações Finais

A ciência tem sido protagonista central no mundo moderno, seja para aquilo que a sociedade elencou como bem ou mal, seja pelas admiráveis e extraordinárias transformações que propicia nos ambientes e contextos físicos e humanos, seja pelas conseqüências, por vezes perversas, de algumas de suas aplicações; seja por esperanças e promessas que se frustraram; seja, ainda, por aquilo que pode vir a proporcionar ao homem. Ninguém pode ignorar a presença e a relevância do empreendimento científico. Para a educação e para a psicologia não será diferente, visto que, ao mesmo tempo em que as áreas se relacionam e se completam, também se constroem e se relacionam, além de vivenciarem rupturas e paradoxos que dificultam o desenvolvimento de competências conceituais e o desenvolvimento do pensamento crítico em relação ao próprio conhecimento. É oportuno enfatizar que os paradoxos tratados neste texto sublinham uma realidade muito conhecida, a realidade do fracasso escolar que, no Brasil, denuncia uma situação extremamente severa de uma massa de marginalizados do processo educacional. Esses exemplos envolvem estudantes com uma capacidade infinita de aprendizagem e desenvolvimento, todavia que, diante desses parâmetros, suas potencialidades jamais serão vistas ou reconhecidas. O que a ciência tem dado como resposta a essa sociedade e como a sociedade tem respondido a essas demandas? A área de superdotação, pela fragilidade epistemológica, pelas dificuldades terminológicas e limitações metodológicas, torna-se um terreno fértil aos equívocos de diagnóstico, identificação e encaminhamentos, analogamente ao que ocorre com a área de estudos que busca investigar os Transtornos Funcionais Específicos. Portanto, há que se pensar em modos mais ousados de educar as crianças, os jovens, adultos e idosos, para além da lógica do mercado e fazer, sim, tudo aquilo que propõe a terceira revolução educacional, com parâmetros realmente acessíveis e inclusivos, os quais respondam às demandas formuladas pelos indivíduos mais prejudicados por essa atmosfera de indefinições e contradições, que sofrem de forma contundente os efeitos dos mitos e paradigmas discriminatórios. Ao se pensar o mundo em perspectiva e a atuação das novas gerações, não há como não pensar naqueles que farão a diferença para uma sociedade mais humanizada, ética e justa. E será justa, na medida em que incluir a todos, indistintamente.

Educação pública de alto padrão, acessível, universal e democrática tem sido defendida por grande parte dos sistemas educacionais mundiais; paradoxalmente não é garantida a participação efetiva dos estudantes e a valorização da responsabilidade individual, comportamento muitas vezes desencorajado no atual processo de ensinar e aprender.

Referências

- ABDI, A. A. Políticas educacionais internacionais nos tempos de globalização neoliberal: desafios ao desenvolvimento social. In: GUIMARÃES-IOSIF, R. (Org.). *Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania*. Brasília: Liber Livro; Universa, 2012. p. 41-67.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. *Dados do Censo Escolar 2012*. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. 2012. Acesso em: 25 ago. 2015.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1996.
- COIL, C.; RHOADS, J.; SMITH, J.; MERRITT, D. *Successful teaching in the differentiated*. 2008. Disponível em: <<http://www.piecesoflearning.com>>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- CRAMOND, B. *The coincidence of attention deficit hyperactivity disorder and creativity*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, 1995.
- DEFOURNY, V.; CUNHA, C. O desafio do diálogo intercultural e a construção da cidadania. In: FÁVERO, M. H.; CUNHA, C. (Org.). *Psicologia do Conhecimento: o diálogo entre as ciências e a cidadania*. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 21-25.
- DELOU, C. M. C. *Programa de Atendimento a alunos com Altas Habilidades/Superdotação – PAAAH/SD*. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO, 4., *Anais...* Curitiba, 2010.
- ESTEVE, J. M. *A terceira revolução educacional*. São Paulo; Moderna, 2004.
- GUIMARÃES-IOSIF, R. *Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania*. Brasília: Liber Livro; Universa, 2012.
- GUIMARÃES, T. G. *Estudo de caso de um aluno superdotado com transtorno de Asperger: desenvolvimento, características cognitivas e socioemocionais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.
- HOSDA, C. B. K.; NEGRINI, T. Concepções e individualidade de um sujeito com características altas habilidades/superdotação associadas ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., *Anais...* Curitiba: EDUCERE, 2009.

IRELAND, V. E. *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO/MEC/INEP, 2007.

LIBÓRIO, A. C. O. *As interações professor-aluno e o clima para a criatividade em sala de aula: possíveis relações*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MONTGOMERY, D. *Able, gifted and talented underachievers*. London: Wiley-Blackwell, 2009.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION [NCEE]. *A nation at risk: the imperative for educational reform*. U.S. Department of Education, Secretary of Education. Washington, DC: Government Printing Office.

NEGRINI, T. *A escola de surdos e os alunos com altas habilidades/superdotação: uma problematização decorrente do processo de identificação das pessoas surdas*. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.

NEIHART, M. Gifted children and depression. In: NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (Org.). *The social and emotional development of gifted children*. What do we know? Washington, DC: Prufrock Press, 2002. p. 93-101.

NEIHART, M. *Gifted children with AD/HD*. Washington, DC: The National Association for Gifted Children, 2003.

OUROFINO, V. T. A. T. *Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

OUROFINO, V. T. A. T. Altas habilidades e hiperatividade: a dupla-excepcionalidade. In: FLEITH D. S.; ALENCAR, E. M. S. (Org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 51-66.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. A condição underachievement em superdotação: definição e características. *Psicologia Teoria e Prática*, v. 13, p. 206-222, 2011.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed.. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PINHEIRO-CAVALCANTI, M. M. *A relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

REIS, S. M.; McCOACH, D. B. The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, v. 44, p. 152-170, 2000.

RIMM, S. B. Underachievement: A national epidemic. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Org.). *Handbook of gifted education*. 3. ed. Needham Heights, MA: Allyn Bacon, 2003. p. 424-443.

TENTES, V. T. A.; Rocha, A. L. C. Políticas Públicas Educacionais Reconhecedoras da Diferença: Desafios da Educação Especial Inclusiva no Distrito Federal. In: Cunha, C.; Jesus, W.F. de; Guimarães-losif, R.. (Org.). Políticas Públicas Educacionais Reconhecedoras da Diferença: Desafios da Educação Especial Inclusiva no Distrito Federal. 1ed. Brasília: Unesco, 2014, p. 115-132.

TENTES, V. T. A. *Superdotados e superdotados underachievers*: um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

TENTES, V. T. A.; GALVÃO, A. C. T. Processos criativos: alternativas à normalização no contexto escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA CLÍNICA, Asociación Española de Psicología Conductual. Sevilha, Espanha, 2014.

THE PARTNERSHIP for 21st Century Skill. *The Partnership and the Framework for 21st Century Learning*. Disponível em: <<http://www.21stcenturyschools.com>>. 2009. Acesso em: 25 ago. 2015.

WINNER, E. The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, v. 55, p. 159-169, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.159>>. Acesso em: 1 set. 2016.



EDUCAÇÃO ESCOLAR E INFÂNCIA: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Elizabeth Piemonte Constantino

Cláudia Aparecida Valderramas Gomes

Solange Pereira Marques Rossato

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem. Nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem. (VYGOTSKY, 2004, p. 7).

Atualmente, podemos falar de infâncias, em que as diferentes crianças, em função da cultura, do contexto social em que vivem e das políticas sociais, são concebidas e tratadas distintamente. Contudo, a criança – ao menos teoricamente – pode ser compreendida como um sujeito ativo e interativo.

Nessa perspectiva, a educação escolar da criança e as ações que a respaldam, nos diferentes contextos históricos, políticos e econômicos, influenciam os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, com base na adequação da formação e das condições objetivas de trabalho dos professores, na escola.

Como defendem Vigotski (2001) e seus colaboradores (LEONTIEV, 2004; VYGOTSKY; LURIA, 1996), a educação escolar tem a tarefa de promover a aquisição das qualidades humanas, considerando que a criança é, desde o nascimento, um ser em desenvolvimento, capaz de realizar, mediada pela cultura, as apropriações necessárias a transformar-se no adulto cultural.

Ainda que possamos ver historicamente desenhadas e implementadas políticas que direcionam as ações educativas e as práticas do crescente grupo de profissionais especialistas em infância, consideramos necessárias reflexões acerca de quais crianças são objetos dessas ações e se as mesmas, pautadas por ideais neoliberais, colaboram efetiva e positivamente para as transformações subjetivas dessas crianças, constituídas como sujeito de direitos.

É oportuno destacar que convivemos com um paradoxo, ou seja, apesar do avanço das teorias críticas de desenvolvimento e das políticas educacionais, que visam a ampliar o acesso e a permanência com qualidade na escola, ainda persiste um enfoque tradicional a respeito das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, apoiado em concepções e práticas educativas de cunho naturalizante.

Como bem explicita Freitas (2010, p. 11), a introdução da educação escolar das crianças alavancou uma rede de profissionalização, envolvendo, em especial, profissionais da saúde e da educação. “Essa rede profissional participa dos jogos da economia atrelada a uma dimensão de luta permanente por cuidados públicos e privados.”. Nem sempre são questionadas as intervenções desses profissionais, a serviço do que se colocam e se os constructos teóricos que fundamentam suas ações colaboram para desnudar as políticas vigentes ou para fortalecê-las.

Isso posto, o objetivo deste capítulo é refletir a respeito das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o trabalho com a infância, na educação escolar, evidenciando a importância das ações educativas intencionais para os processos de aprendizagem e desenvolvimento, na formação do sujeito na contemporaneidade.

Educação na escola: um tempo para a infância

Ao se questionar o conceito de infância, notamos, muitas vezes, que essa noção está associada com a história, com as condições materiais objetivas de existência e com o cenário político, social e econômico de cada época, fatores que determinam os cuidados e as práticas educativas em relação à criança.

No período medieval, em que ainda não se tinha um conceito de infância, esperava-se que as crianças aprendessem a arte de viver com os adultos, mas de maneira informal (HEYWOOD, 2004). Os familiares e os preceptores eram incumbidos de ensinar e preparar as crianças para a idade adulta e para os ofícios por ela exigidos.

Na modernidade, contudo, encontramos o enfoque no papel das ciências, no que se refere à atribuição dos conhecimentos necessários à compreensão do homem, com discussões sobre seus percursos em diferentes etapas da vida, dos seus saberes e fazeres. Entre essas ciências nos defrontamos com a Psicologia e a Pedagogia, as quais, na construção de suas teorias e de suas pesquisas, buscaram entender a infância, em seus mais diversos aspectos e diferentes abordagens, de maneira a obter maior compreensão do que seria essa etapa da vida do homem.

Nessa perspectiva, Arroyo (2009) destaca a contribuição das ciências que trazem em sua constituição a história social, colocando o desafio da constante revisão do pensar e do fazer educativo. Nesse caso, o diálogo com as visões contemporâneas sobre a infância pode nos ajudar a rever essas concepções e as verdades instaladas sobre ela, as quais fundamentaram e fundamentam as práticas profissionais, saberes e estratégias de gestão da infância.

Na concepção de Postman (1999), a ideia de infância é uma “invenção” do Renascimento. A infância, numa conotação social, aparece por volta do século XVI, a partir de mudanças no “mundo adulto”, como resultado principalmente do surgimento da imprensa e da alfabetização socializada. Com a invenção da tipografia, o oralismo medieval perde espaço, cria-se um novo registro simbólico, exigindo outra versão de idade adulta, excluindo, assim, a criança. E o novo lugar que ela ocuparia seria definido por infância.

Infância e idade adulta foram separadas com o advento da leitura e da escrita. A leitura “cria”, por conseguinte, a idade adulta, e pertencer a essa fase remete à apropriação dos segredos culturais (para isso, precisariam da educação). Antes do aparecimento da necessidade da leitura e da escrita, todos compartilhavam o mesmo mundo intelectual e social e a infância findava aos sete anos, já com o início da idade adulta.

Com a necessidade de frequência escolar, da tarefa de aprender a ler e escrever, passa-se a estipular e correlacionar tais tarefas à idade cronológica, criando as diferentes fases de aprendizagem, com características próprias, mudanças e exigências que vão sendo colocadas, para diferenciar cada vez mais o mundo da infância.

Com base na necessidade social de que as crianças fossem formalmente educadas, as famílias começam a ter responsabilidades e funções educacionais (encaminhar para a escola e possibilitar uma educação suplementar, em casa). O adulto educador passa a influir sobre a invenção dos estágios da infância, quando, por exemplo, “[...] ao escrever livros escolares seriados e organizar classes escolares de acordo com a idade cronológica [...]” (POSTMAN, 1999, p. 59). São criadas hierarquias de habilidades e conhecimentos, implicando também uma definição do desenvolvimento infantil, de condutas exigidas.

Com a “descoberta da infância” nas sociedades ocidentais, a criança vem a ser representada de modo diferenciado do adulto. Com a ideia de criança como “chave para o futuro”, a partir do século XVI, promovem-se grandes investimentos “[...] em sua educação com o objetivo de moldá-la e transformá-la no adulto que cada um idealizava para a sua nação” (RIZZINI, 2008, p. 98). O

futuro do Estado dependia da forma como se educava uma criança; os católicos defendiam, para tanto, que a escola deveria ser o centro do poder, mantendo a criança sob vigilância.

Ganham repercussões as explicações de Rousseau (1712-1778), o qual, em suas ideias pedagógicas de educação infantil, afirma que a criança deve estar no centro da ação educativa (controlar sua mente) e esta deveria ocorrer de modo natural e afastada da sociedade corruptiva. Com a Revolução Industrial e a presença cada vez mais forte da mulher, no mercado de trabalho, acreditava-se que deveria haver instituições que “cuidassem das crianças”. A assistência à infância em instituições de educação infantil emerge como necessidade social, à luz do crescimento sociopolítico e econômico do país.

No bojo das transformações econômicas e políticas suscitadas pelo capitalismo, ocorreram mudanças significativas na organização familiar, sobretudo em decorrência da participação feminina na população economicamente ativa do país. Os cuidados com as crianças pequenas tiveram destaque no conjunto dessas mudanças, revelando a intrínseca relação entre o surgimento das instituições de atenção à infância e as transformações do papel da mulher, na sociedade. Outro aspecto importante, relacionado à emergência das creches, concerne ao crescimento acelerado da população de baixa renda e de suas dificuldades na obtenção de uma qualidade mínima de sobrevivência, diante dos impactos sociais ocasionados pela política econômica capitalista. (OLIVEIRA; ANDRADE; ANDRADE, 2008, p. 2).

Acompanhados desse viés, a partir da segunda metade do século XIX, com a ideia de infância coligada à percepção de desordem e ameaça de controle, há pressões para que o Estado assuma a responsabilidade na criação de políticas designadas à infância, a fim de assegurar às crianças a proteção necessária. Com isso, alastram-se profissionais e especialistas em crianças, num projeto para libertar da barbárie e do atraso aquelas crianças vindas da pobreza e reprodutoras do vício e da imoralidade. Clamava-se por uma educação moral como condição para o desenvolvimento pessoal e social dos seres humanos.

Müller (2001) também colabora com essas explanações e assinala que, na década de 1880, no Brasil, aparece a defesa de que as crianças são cidadãs, passando então a ter direito à educação (com exceção das negras). O Estado, então, tem responsabilidade sobre elas, portanto, deveriam ser adequadamente educadas com fins de serem úteis à sociedade.

Estudos acerca das particularidades da infância e das apreensões por introduzi-las nos diferentes modelos sociais em curso ocorrem por volta do século XIX. Paulatinamente, via-se construir uma concepção específica de infância comungada à delimitação das faixas etárias e do desenvolvimento respectivo às mesmas. Contudo, as experiências escolares do início do século XIX não contemplavam ainda a ideia de uma educação separada, constando de uma pedagogia que se fazia para alunos-crianças e jovens, conjuntamente. Com a intercessão da Psicologia, entre outras ciências, são estabelecidas na escola formas diferentes para a socialização da criança.

O advento da modernidade populariza a escola como pública, gratuita e obrigatória, voltada a preparar as futuras gerações para as novas condições de vida (sociais, produtivas, culturais etc.) impostas ao mundo contemporâneo, numa homogeneização de comportamentos, em favor da universalização da infância como geração distinta.

Embora a democratização do ensino fizesse parte dos discursos e houvesse fomentos internacionais advogando por essa criança, a educação como direito, no Brasil, torna-se realidade e obrigatória na segunda década de 1980. Pelas vias legais, a criança, concebida como futuro da nação, sujeito de direitos para o qual deve ser assegurada proteção integral, com absoluta prioridade, pela família, sociedade e pelo poder público, tem firmada constitucionalmente tal condição, como define a *Constituição Federal de 1988* (BRASIL, 1988). A criança, com a promulgação da lei, deixa de ser objeto de tutela e é, nessa década, igualmente, que vemos a expansão do atendimento das crianças de 0 a 6 anos, alicerçada pelo contexto socioeconômico e político, reconhecido na pressão dos movimentos sociais, no intensificar do processo de urbanização do país e na maior participação da mulher, no mercado de trabalho (BRASIL, 2006).

Nos anos 1990, com o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, tem-se a reafirmação de direitos e o estabelecimento de mecanismos de controle social na implementação de políticas para a infância. Nessa mesma década, verifica-se a elaboração da *Política Nacional de Educação Infantil*, versando que as ações dirigidas à criança devem conceber como indissociáveis a concepção de educação e cuidado. Além disso, já incutia a necessidade de melhoria da qualidade de atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Outra política, que teve repercussões nas relações e “cuidados” estabelecidos para a infância, foi a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN 9.394/96) (BRASIL, 1996), considerando que o trabalho com as crianças (0 a 6 anos) deveria atender às necessidades específicas de seu desenvolvimento psicológico, físico, social e intelectual, de acordo com a faixa etária, considerando-a no seu desenvolvimento integral.

Em suma, a Educação Infantil – fixada como primeira etapa da Educação Básica –, a partir das últimas décadas do século XX, ganha maior destaque na política educacional brasileira, contribuindo para a realização de práticas educativas com maior qualidade pelas instituições e para a redefinição de suas funções e objetivos.

A creche, centrada na criança como sujeito de educação, expressa, em seu objetivo educacional, a importância da infância para o desenvolvimento do ser humano, reconhecendo a amplitude do seu espaço educativo, aberto a todas as crianças, independentemente do trabalho materno extra-domiciliar. (OLIVEIRA et al., 2008, p. 5).

Como argumenta Cerisara (2004, p. 348), a entrada das creches e pré-escola (educação infantil) para os sistemas de ensino tem apresentado desafios e polêmicas, sobretudo no que tange “[...] às diferentes concepções sobre o modelo pedagógico a ser adotado pelos centros de educação infantil”. Resolver tais questões implica, de acordo com a autora, rever e refletir acerca da finalidade dessas instituições, da formação dos profissionais, das concepções de infância delimitadas pela imaturidade e faltas, em comparação ao adulto.

Quanto ao trabalho realizado nas séries iniciais da Educação Infantil, é possível verificar, ainda, como apontam Oliveira et al. (2008, p. 17),

[...] a presença de políticas públicas focalizadas, seletivas e compensatórias, expressa pelo número reduzido de creches mantidas pelo poder público, pelo significativo número de crianças à espera de vaga nas instituições, pela predominância de critérios socioeconômicos e do trabalho extradomiciliar materno como critério para preenchimento de vagas, pela falta de profissionais qualificados para o trabalho, pela indefinição e/ou dificuldades orçamentárias encontradas cotidianamente, nas instituições, e pelos embates entre os objetivos pedagógicos propostos e as reais condições de trabalho.

Por outra via vemos crescer, também, estudos e pesquisas que versam sobre o desenvolvimento humano, a formação da personalidade e os processos de aprendizagem nos primeiros anos de vida.

Nesse sentido, teorias e estudos de Psicologia são valorizados e requisitados na tarefa de conhecer a criança que se pretende educar e ensinar. Na busca por conhecer quem são e fundamentar o trabalho com elas, toma-se muitas vezes os referenciais da Psicologia do desenvolvimento, nem sempre numa vertente em que a criança é vista como sujeito e ator na construção de sua vida social, mas, ao contrário, passível de etapas de desenvolvimento pré-definidos e universais.

Ainda que possamos postular importantes mudanças na trajetória das políticas educacionais para a criança (0 a 6 anos), o atendimento direcionado a ela, nas instituições públicas brasileiras, ainda não considera suas potencialidades e se fundamenta em uma conotação assistencialista e compensatória. Encontramos, no *Relatório de Avaliação da Política Infantil no Brasil* (2009), explicitadas as características da Educação Infantil:

Os resultados das pesquisas mostram que as educadoras de creche têm dificuldade em superar as rotinas empobrecidas de cuidados com alimentação e higiene para incorporar práticas que levem ao desenvolvimento integral das crianças; por outro lado, as professoras de pré-escola dificilmente conseguem escapar do modelo excessivamente escolarizante, calcado em práticas tradicionais do ensino primário. O conjunto de profissionais revela concepções negativas sobre as famílias atendidas, apontando para outro tipo de lacuna em sua formação prévia ou em serviço. (BRASIL, 2009, p. 197).

Por outro lado, notamos que, com a ausência do Estado, com a fragilidade das políticas educacionais e assistenciais, a família é convocada a responsabilizar-se pela não correspondência “ao esperado”, aos aprendizados e desenvolvimento de seus filhos. A esse respeito, Mello (2007) enfatiza que a escola da infância e a creche podem e devem ser o melhor lugar para a educação dessas crianças, haja vista que, nessas instituições escolares,

[...] se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito ao nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. (MELLO, 2007, p. 85).

As críticas à educação oferecida nessas instituições abarcam o modo como a infância é concebida atualmente, nos programas de educação, nos quais vigora a compreensão de que o desenvolvimento humano é fruto da maturação biológica (FERREIRA; FACCI, 2012). Valendo-se desse pressuposto, corre-se o risco de que as instituições infantis invistam muito mais na preocupação com alimentação, higiene e saúde das crianças. Acreditamos que as ações em prol da infância não podem ser restringidas à sua dimensão biológica, ou mesmo estar apenas a cargo de uma “espera maturacional”; devem abranger a dimensão social, tendo em vista as variações da cultura humana pautadas, todavia, por um trabalho educativo contextualizado e por uma compreensão das diferentes infâncias que a compõem.

(Des)encontros entre Psicologia e Educação e o enfoque Histórico-Cultural

Desde o final da década de 1970 e início dos anos 80, a Psicologia tem promovido um autoquestionamento acerca da sua atuação, revendo seus pressupostos epistemológicos, visando a construir concepções críticas de atuação profissional no campo da Educação.

A Psicologia dominante desde o século XVIII se voltou à prática de diagnóstico e tratamento dos considerados desvios psíquicos, de maneira a “[...] justificar o fracasso escolar ou, no máximo, a tentar impedi-lo através de programas de psicologia preventiva baseados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil” (PATTO, 1990, p. 63). Como uma ciência importante, da qual dependia o progresso da educação, e utilizando os testes como uma possibilidade para sua aplicação nas escolas, a Psicologia comungava com as políticas públicas e as fortalecia pelas ações de seus profissionais, no enquadramento de crianças e adolescentes que, de algum modo, não correspondiam às expectativas de aprendizagem vigentes.

Em relação a isso, Margotto (2004), em investigação das justificativas para a utilização dos testes de aptidão entre 1928 e 1930, defendida num periódico educacional produzido pelo governo de São Paulo, apura que a educação deveria ocorrer em função da classe social, bem como deveriam ser mensurados e classificados os alunos como condição para o bom funcionamento da sociedade. Assim, com respaldo do conhecimento científico, imputava-se a cada um, por conta de suas singularidades, seu lugar na educação e no conjunto da sociedade, e se construía explicações individuais em detrimento das diferenças sociais.

Quanto a essa forma de exercitar a Psicologia, de compreender os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, colaborando para a constituição de estereótipos, Bock (2000) explica que muitos psicólogos são formados dentro dos ideais neoliberais e na perspectiva positivista do conhecimento e, ao tratar do desenvolvimento infantil, têm construído teorias que são

[...] descoladas da realidade social na qual esse desenvolvimento toma sentido, ou melhor, na qual, de nossa perspectiva, ele se constitui. [...] E nossos saberes vão então instruir práticas, de profissionais da Educação, que se tornam, com elas em mãos, verdadeiros vigias do desenvolvimento “normal”, isto é, se tornam vigias do desenvolvimento desejado, dominante na sociedade, tomado então como natural. (BOCK, 2000, p. 30).

A perspectiva Histórico-Cultural tem se destacado como uma teoria crítica da Psicologia, capaz de romper com a visão tradicional de natureza humana que aprisiona modos de pensar e fazer a educação das crianças e, apoiada nos pressupostos marxianos, admite a materialidade dos processos psicológicos humanos marcados pelo tempo e pela história da sociedade e da cultura em que cada criança vive, aprende e se desenvolve, constituindo-se como sujeito cultural.

Na concepção dessa teoria, a qual tem Vigotski como um dos seus principais representantes, ao considerarmos as possibilidades do processo de desenvolvimento em sua complexidade, devemos levar em conta que o recém-nascido atravessa formas e estágios de desenvolvimento específicos, de maneira a tornar-se um escolar e caminhar para a condição de homem adulto cultural (ontogênese). Além disso, carrega consigo uma evolução complexa, que combina ainda mais duas trajetórias: a da evolução biológica, constituída desde os animais até o ser humano e a da evolução histórico-cultural, que compreende a transformação gradativa do homem primitivo no homem cultural moderno (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

A trajetória de desenvolvimento tem grande peso nos processos de aprendizagem, que vão sendo constituídos em todos os círculos culturais nos quais a criança está inserida. Vigotski (2001) entende, diferentemente de outras concepções teóricas, a relação entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, essencialmente, ao considerar o papel fundamental da aprendizagem no desenvolvimento e as relações existentes entre ambos os processos, desde o nascimento da criança.

Desse modo, o desenvolvimento da criança não é compreendido como um processo previsível, universal; ao contrário, ele é construído no contexto da interação com a aprendizagem. Desde muito pequena, ela é capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca, de explorar os espaços e objetos que a rodeiam, de elaborar explicações sobre os fatos que a indagam, de aprender, e essa aprendizagem lhe possibilita desenvolvimento. Assim, a criança não é um ser incapaz e dependente absoluto do adulto para realizar suas atividades, contudo, necessita da mediação, pois seu desenvolvimento se dá gradativamente, num processo ativo, por meio das interações (MELLO, 2007).

O homem, na medida em que interage com o outro, tem a possibilidade de avançar e constituir-se culturalmente, superando sua condição biológica. Desenvolve-se, apropria-se das obras da cultura, dos valores, usos e costumes, por meio de objetos criados por outros homens.

De acordo com Davídov e Márkova¹ (1987), o processo de apropriação realizado pela criança, através da educação e da experiência socialmente elaborada, permite-lhe a reestruturação da sua experiência individual (na verdade, constitui a condição essencial para o surgimento de neoformações no desenvolvimento da personalidade) e, ao mesmo tempo, a sua conversão em sujeito da atividade que realiza.

A educação é vista como promotora do desenvolvimento humano. Para tanto, os professores, os psicólogos escolares, as políticas educacionais devem conceber a criança como capaz, do contrário, as práticas continuam fragmentadas e distantes de provocarem novas necessidades nas crianças, que elevem o seu desenvolvimento, deixando de visualizar esse todo em movimento e as possibilidades que vão sendo criadas na medida em que ela se relaciona com o outro.

Segundo Vigotski (2001), o acesso à cultura e aos conhecimentos científicos provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou culturais (a atenção e a memória voluntárias, a imaginação, o pensamento abstrato, a linguagem) e, nessa relação, a criança aprende, desenvolve-se, adquire capacidade para movimentar “suas não aprendizagens”. Assim, é importante olharmos para a totalidade, não nos centrarmos naquilo que a criança “não sabe”, no que lhe “falta”, porém, no que a criança já sabe, naquilo de que ela gosta, no que ela pode aprender, no que está na zona de desenvolvimento proximal, em que o educador adequadamente instrumentalizado pode contribuir para que ela avance e se desenvolva.

Vygotsky e Luria (1996) observam que o processo de desenvolvimento, de transformação e adaptação da criança é assinalado por estágios de desenvolvimento cultural, nos quais a criança vai adquirindo habilidades específicas para utilizar as ferramentas criadas pelo homem. De início, a criança, por exemplo, usa o objeto como algo indiferenciado, e, posteriormente, com o intuito de conseguir o que deseja.

Na perspectiva dos autores, no processo de desenvolvimento, a criança se “reequipa”, modifica suas formas mais básicas de adaptação ao mundo exterior. Assim, passa a utilizar todo tipo de instrumentos e signos como recursos, num processo cultural complexo, com a ajuda de uma série de dispositivos externos, que, num próximo estágio, são abandonados, de modo que o organismo alcança um novo nível de desenvolvimento.

Em colaboração a esses processos, Facci (2004) e Pasqualini (2009), apoiadas em Elkonin (1987)², salientam a necessidade de se conhecer os períodos de desenvolvimento da criança, os quais estão sujeitos a determinados tipos de influência educativa, de maneira a colaborar para o planejamento dos sistemas de educação e ensino que se fazem presentes e os das novas gerações.

Com essa abordagem teórica, verifica-se que, em cada período de idade, a personalidade não se desenvolve nos seus aspectos isolados, haja vista que “[...] a relação entre o todo e a parte é uma relação dinâmica que determina as mudanças e o desenvolvimento tanto do todo como das partes” (FACCI, 2004, p. 75). Os processos de desenvolvimento psíquico ocorridos durante determinados períodos da infância poderão ser modificados, ao longo de sua história.

Facci (2004, p. 66) se reporta a Elkonin e Leontiev para explicar que cada estágio³ de desenvolvimento da criança “[...] é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade.”. E, ao se relacionar com a realidade, por meio das atividades principais de cada etapa, formam-se nela necessidades psicológicas específicas.

Afirma-se, então, a importância em proporcionar aos educadores a compreensão desses processos, das atividades principais em cada estágio de desenvolvimento, para que eles

possam “interferir” (se e quando necessário) nas atividades das crianças, a fim de qualificar suas experiências, ampliando, por exemplo, os materiais e os objetos que a criança manipula, disponibilizando outros mais, provocando novas necessidades de exploração e conhecimento desses objetos e do mundo que a cerca, cooperando, assim, para mudanças que são consideradas de grande importância na constituição e potencialização do desenvolvimento dos processos psíquicos da criança e de sua personalidade. Dessa maneira, acreditamos que a Teoria Histórico-Cultural é capaz de explicitar os constructos teóricos sob os quais os educadores podem alicerçar uma prática pedagógica que supere o ponto de vista naturalizante sobre o desenvolvimento.

Para tanto, esses educadores precisam considerar que a criança não é o que a idade diz dela, mas o conjunto de experiências vividas. Ao falarmos de uma criança de um ano, por exemplo, falamos de uma criança ao longo de um ano, que vive transformações durante esse período; um sujeito que aprende. Lembremos que a criança apreende as qualidades humanas pelo “lugar que ela ocupa”, pelo modo como os adultos se relacionam com ela.

Tais incidências devem vislumbrar perspectivas de como as crianças aprendem e de como se dá o processo de humanização e desenvolvimento na infância.

O professor, neste aspecto, constitui-se em um mediador entre os conteúdos já elaborados pelos homens e os alunos, fazendo movimentar as funções psicológicas superiores destes últimos, levando-os a fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também produzindo neles a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos. (FACCI, TULESKI; BARROCO, 2006, p. 30).

Para tanto, é preciso evidenciar políticas educacionais em nosso país que respaldem a formação de professores, de psicólogos e a sua atuação, em consonância com processos educacionais promotores de desenvolvimentos e de direitos para a infância brasileira.

Realçamos, igualmente, o papel fundamental do psicólogo, para subsidiar a compreensão do desenvolvimento infantil para além de processos universais, lineares e estanques, haja vista que os fenômenos não podem ser abarcados em sua imediatez, ou seja, em sua aparência, pois a relação entre o homem e o mundo social é dialética, mediada e constituída numa relação recíproca.

Considerações finais

O desenvolvimento infantil tem sido objeto de diferentes estudos, interpretações e análises, sob a ótica de diversas abordagens da Psicologia, ao longo da história de constituição dessa ciência. Na perspectiva Histórico-Cultural, referencial do presente texto, as bases para uma Psicologia do desenvolvimento busca compreender o psiquismo humano para além de explicações organicistas de desenvolvimento.

Necessitamos, todavia, estar atentos às especificidades do aprender na infância, às vivências propostas à criança e às políticas educacionais que fundamentam as ações pedagógicas norteadoras desse desenvolvimento.

Uma análise crítica das políticas educacionais voltadas à infância, da atuação dos profissionais de Psicologia e da Educação não pode deixar de vislumbrar a importância ética e política de melhoria da qualidade de ensino público. Além disso, como reflete Souza (2010), é necessário pensar a escola a partir de seus processos diários de produção de relações, examinando como as políticas públicas são apropriadas nesses espaços e transformadas em atividade pedagógica, em prática docente, em práticas institucionais, portanto, em prática política.

Nesse sentido, acreditamos que a abordagem vigotskiana, alicerçada no materialismo histórico e dialético, possa colaborar para o desvelamento e compreensão da criança e daqueles que com elas trabalham, como sujeitos ativos, capazes de aprender, de ser criativos, que têm potencialidades de transformar a realidade social. Devemos atentar, por outro lado, ao fato de que, junto aos questionamentos acerca dos direitos das crianças, do seu desenvolvimento, da qualidade do ensino e de formação dos professores e das políticas públicas de atendimento à infância, há que se considerar que, com a melhoria dos serviços prestados à infância, pode haver maior equilíbrio entre trabalho e vida.

Para finalizar, acreditamos que as contradições de nossas práticas devem nos encaminhar para refletir sobre os processos de avaliação e a qual concepção de criança, de homem e de sociedade estamos vinculados e que colaboramos para manter. Enfim, pensamos, ainda, que o exercício de reflexões críticas de nossas práticas profissionais e escolares e das relações de poder devem ser constantes, tendo em vista que também fazemos parte dos equívocos e não podemos isolar o homem do mundo social em que está inserido e que lhe dá sentido.

Referências

ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 119-140.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Munchhausen na psicologia da educação. In: TANAMACHI, E.; ROCHA, M.; PROENÇA, M. *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2000. p. 11-33.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação*. Brasília: MEC, SEB; UNESCO, 2009.
- CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 347-355.
- DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Moscú: Progreso, 1987. p. 173-193. (Antología).
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Moscú: Progreso, 1987. p. 5-24. (Antología).
- FACCI, M. G. D. A Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.
- FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. Psicologia histórico-cultural e educação especial de crianças: do desenvolvimento biológico à apropriação da cultura. *Encontro: Revista de Psicologia*, São Paulo, v. 13, n. 10, p. 23-35, 2006.
- FERREIRA, C. R. C.; FACCI, M. G. D. A Psicologia e as Políticas Públicas de Assistência Social voltadas à Infância: Subsídios da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Psicologia e Saúde*, v. 4, n. 1, jan.-jun. p. 10-18, 2012.
- FREITAS, M. C. Prefácio – Educar na Infância: a perspectiva do compromisso. In: SOUZA, G. (Org.). *Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto; 2010. p. 7-13.
- HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porte Alegre: Artmed, 2004.
- LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo, Centauro, 2004.
- MARGOTTO, L. R. Psicologia, educação e exclusão: algumas justificativas para o uso dos testes de aptidão na década de 1920. *Revista Interação*, São Paulo, v. 18, n. 9, p. 153-175, dez., 2004.
- MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 1, n. 25, p. 83-104, jan.-jun. 2007.
- MÜLLER, V. R. Aspectos da construção do conceito de infância. In: MÜLLER, V. R.; MORELLI, A. J. (Org.). *Crianças e Adolescentes: a arte de sobreviver*. Maringá: EDUEM, 2001. p. 5-46.

OLIVEIRA, C. A. H. S.; ANDRADE, L. B. P.; ANDRADE, M. A. R. A. A política de atendimento à infância no Brasil e a atuação dos assistentes sociais nas creches. *Educação em Revista*, Marília, v. 9, n. 2, p. 1-20, jul.-dez. 2008.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva Histórico-Dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIZZINI, I. Salvar a criança. In: RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 83-119.

SOUZA, M. P. R. Psicologia escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, mar. 2010.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A transformação socialista do homem*. Tradução de Nilson Dória. Marxists Internet Archive, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/3XTaSe>>. Acesso em: 9 dez. 2016.

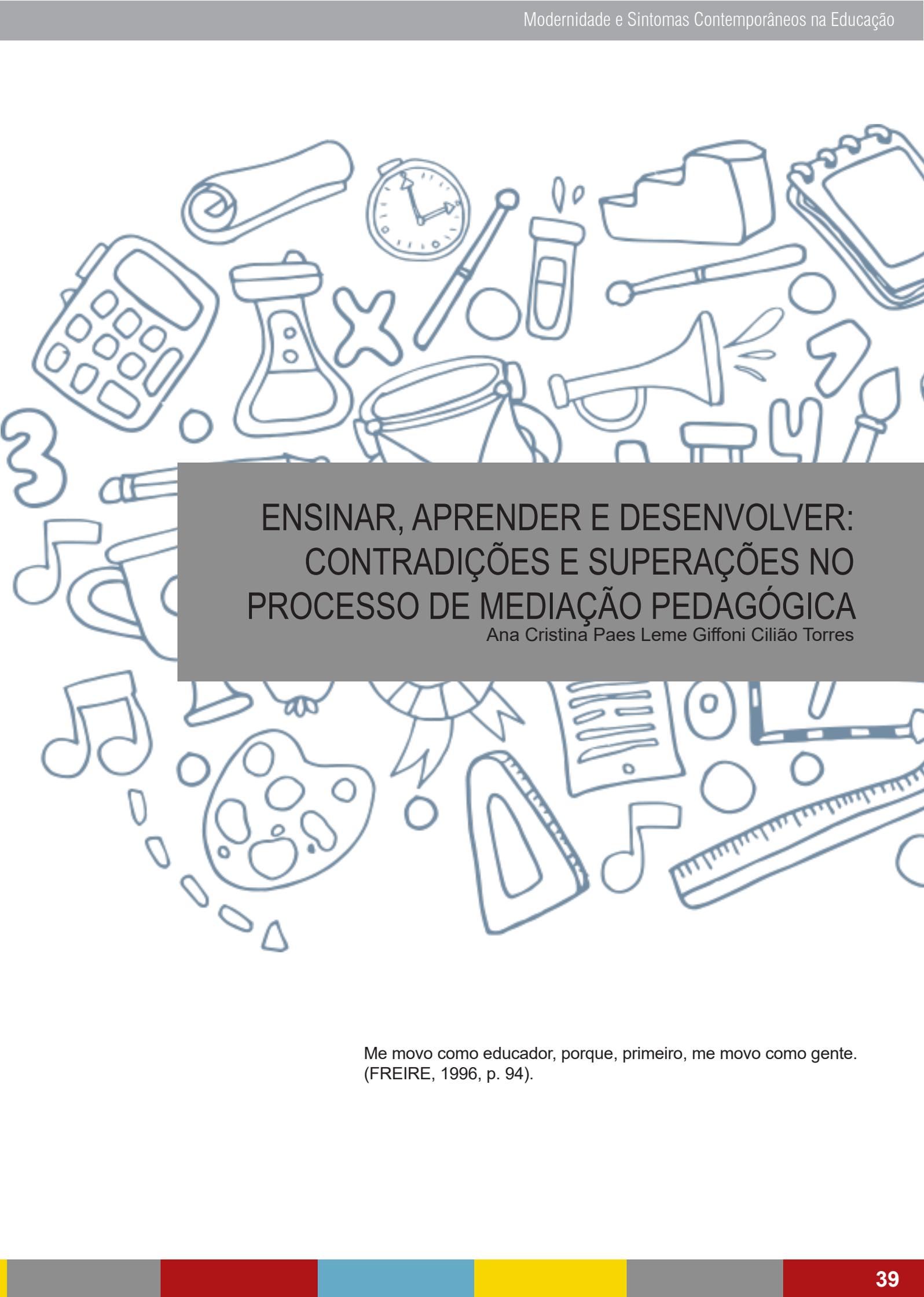
VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Notas

¹ A obra desses autores encontra-se em espanhol e sua tradução, para os fins deste estudo, é nossa.

² A obra desse autor encontra-se em espanhol e sua tradução, para os fins deste estudo, é nossa.

³ Para saber sobre os estágios de desenvolvimento nessa perspectiva teórica, consultar Facci (2004), Elkonin (1987) e Pasqualini (2009).

A dense collage of light blue line-art icons representing various educational fields: mathematics (calculator, clock, numbers, pencil), science (flask, test tube, microscope), music (guitar, musical notes), art (palette, paintbrush), and general school supplies (ruler, notebook, pencil, eraser).

ENSINAR, APRENDER E DESENVOLVER: CONTRADIÇÕES E SUPERAÇÕES NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres

Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.
(FREIRE, 1996, p. 94).

Com a preocupação em refletir sobre a formação docente no ensino superior, o presente estudo, como parte de pesquisa, almeja, por meio da análise da ação pedagógica dos professores e a compreensão desses sobre o processo de apropriação de conceitos científicos, elencar quais as concepções de aprendizagem e desenvolvimento que sustentam essa ação. Espera-se, portanto, compreender a natureza e a organização dessa modalidade de ensino, valendo-se do entendimento das concepções que norteiam o trabalho pedagógico.

Assim, este capítulo discute as concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento que permeiam a prática pedagógica docente, no que tange ao favorecimento da formação de conceitos científicos, trazendo as formas de mediação usadas nesse processo e articulando teoria e prática. A preocupação em relacionar tais elementos advém da hipótese de que, tendo os docentes de cursos de formação de professores clareza e domínio epistemológico quanto ao processo de formação de conceitos, entendendo-o como aquele que provoca desenvolvimento de um tipo de pensamento mais complexo, haveria, então, condições de vislumbrar uma ação docente a qual possibilitasse o pensamento reflexivo e crítico dos alunos, caracterizando o processo mediador não só como ensino, mas também como desenvolvimentista, posto que na ação de provocar aprendizagem se intencione igualmente o desenvolvimento de funções psicológicas mais complexas, como o pensamento teórico.

A formação de professores: concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento

Nas diretrizes dos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e Educação Básica, observam-se certos elementos que nos permitem tecer algumas considerações sobre o trabalho escolar a ser desenvolvido nesses níveis de ensino.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15/5/2006, estabelece algumas orientações importantes em relação à Educação Infantil e Séries Iniciais, a saber:

Art. 2º [...] § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (CNE, 2006).

No artigo acima mencionado, o § 2º afirma que o Curso de Pedagogia deve se utilizar de estudos teórico-práticos, de investigação e reflexão crítica, a fim de desenvolver em seus alunos a ação de pensar. As atitudes necessárias serão conseguidas por meio de estudos teórico-práticos, pois, com a apreensão do conhecimento, podemos agir e pensar conscientemente sobre a realidade, fazendo uso de conhecimentos na resolução de problemas situacionais.

A Resolução CNE/CP nº 1 de 2002, por sua vez, trata da formação de professores para a Educação Básica em cursos de licenciatura de graduação plena e fixa os seguintes procedimentos:

Art. 3º [...] II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

[...] b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (CNE, 2002).

Considera-se importante, portanto, destacar que o papel dos docentes quanto aos diversos modos de trabalhar os conteúdos a serem ensinados e assimilados pelos alunos deveria ser o de mediador de conhecimentos, provocando o desenvolvimento de habilidades cognitivas que levem o aluno a agir e transformar a si mesmo e a sua própria realidade objetiva.

Ao dispor, no inciso II, letra b, sobre a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade, a resolução supracitada permite concluir que as atividades de aprendizagem em classe devem possibilitar a compreensão do processo de conhecimento, desenvolvendo paulatinamente habilidades e valores. E ao abordar, no inciso II, letra c, o conteúdo como meio e suporte para a constituição das competências, leva a entender que o conhecimento é um elemento fundamental para o desenvolvimento do aluno.

De acordo com os pressupostos da psicologia histórico-cultural, a relação do homem com o meio é sempre mediada por signos, por instrumentos e pelos outros. A atividade mediada é entendida como processo interventivo que favorece a relação entre elementos diversos por meio do uso de signos e instrumentos. Assim, à medida que o sujeito, na atividade mediada, se utiliza de instrumentos como meio de ação na natureza, cria também a cada situação novas formas de ações intelectuais. E, entre os mediadores que auxiliam a relação do homem com o meio, destaca-se a linguagem, a qual é a grande propulsora do desenvolvimento intelectual humano.

Nessa linha de pensamento, Vygotsky assinala:

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 2000, p. 40).

A afirmação acima permite inferir que, ao considerar o conhecimento como objeto e o professor como aquele que intervém na relação entre o conhecimento e o sujeito, chega-se a uma nova estrutura do processo de mediação: a estrutura pedagógica.

E, assim como nos processos de mediação social, os signos e os instrumentos funcionam como ferramentas nas relações sociais, também no processo de mediação pedagógica existem

instrumentos e signos próprios, concernentes à situação de ensino e aprendizagem que definem o trabalho pedagógico.

De acordo com Marx, o trabalho é uma necessidade natural e eterna, à medida que permite um intercâmbio material entre o homem e a natureza. Através desse intercâmbio, o sujeito transforma paulatinamente a natureza, criando diversos instrumentos de trabalho que se interpõem entre ele e seu objeto de trabalho (MARX, 1999). Dessa forma, enquanto aparato cultural à ação humana, o instrumento serve a objetivos específicos e representa ferramentas externas usadas na atividade de que trata.

O uso de instrumentos e sua relação com a linguagem favorece a constituição de signos, uma vez que estes representam instrumentos psicológicos internos que se organizam e se estruturam em um sistema psicológico único, constituído de representações mentais que, no decorrer do desenvolvimento humano, substituem os objetos do mundo externo. Como afirma Vygotsky:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 2000, p. 70).

Para Vygotsky (2000), a compreensão do papel do signo e de sua relação com o uso de instrumentos foi um dos aspectos fundamentais de sua teoria. Nessa perspectiva, relacionou os pontos comuns, apontou diferenças e buscou um elo entre eles. Além disso, estabelece a função mediadora como o ponto de semelhança entre o signo e os instrumentos, pois a diferença essencial entre ambos reside no modo como cada um orienta o comportamento. Assim, enquanto os instrumentos atuam diretamente sobre os objetos da atividade (sendo, portanto, de uso externo ao homem), os signos consistem na atividade interna controlada pelo próprio homem.

O elo encontrado pelo autor entre ambos está na relação entre a filogênese e a ontogênese, que se associa ao controle do homem sobre a natureza e sobre o seu próprio comportamento, porque, à medida que controla e modifica a natureza, modifica também sua própria natureza.

A união entre o instrumento e o signo, na atividade psicológica, provoca o desenvolvimento das formas de comportamento superiores descritas por Vygotsky como funções psicológicas superiores. É justamente na transformação interna de uma atividade externa que se desenvolvem os processos mentais superiores. Assim, são os elementos mediadores que possibilitam ao indivíduo a internalização e a representação da realidade na atividade psicológica, pois esta opera com base nos signos.

Conforme Vygotsky (2000, p. 54), “[...] o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos enraizados na cultura”.

A mediação pedagógica tem uma característica peculiar, pois engendra a ação intencional de provocar nos sujeitos a atividade de elaboração conceitual, no contexto escolar. Por essa razão, nesta pesquisa de campo, investigam-se os diversos modos pelos quais os professores

relacionam a prática educativa cotidiana como mediadora do processo de apreensão e de elaboração de conceitos sistematizados, com vistas ao desenvolvimento da função psicológica superior denominada pensamento teórico.

Como processo, a mediação pedagógica possui, em seu bojo, instrumentos e sistemas simbólicos intrínsecos. Os instrumentos relacionam-se às ferramentas utilizadas pelos professores como meios para propiciar a elaboração e a apreensão dos conhecimentos e dos conceitos inerentes à formação profissional dos discentes. Por essa razão, representam as práticas de ensino ou práticas pedagógicas usadas em classe. Os signos, por sua vez, associam-se aos conceitos trabalhados no contexto educacional, enquanto generalizações sistematicamente elaboradas, e atuam como forma de transformação e de ampliação de suas funções psicológicas superiores.

Portanto, o professor, como mediador, situa-se no meio do processo de educar, age como elo entre o conhecimento e o aluno, aproxima conteúdos e informações da realidade, entrelaçando conhecimento e vida, sendo responsável pela intermediação de significados no processo de apreensão de conteúdos pelo aluno, indo além da mera transmissão de conhecimento, porque favorece o desenvolvimento de novas formas de funcionamento psíquico.

Como o objeto de investigação deste trabalho se centra na ação docente e nos elementos constituintes da mediação pedagógica, torna-se importante o entendimento das concepções de desenvolvimento e aprendizagem que sustentam a prática pedagógica do professor formador de professores.

Mediação de conceitos e desenvolvimento cognitivo: relação entre aprendizagem e desenvolvimento

A escola adquire um significado crucial na teoria vygotskiana, uma vez que é ela que possibilita a construção de novos significados e provoca o desenvolvimento cognitivo do sujeito, através da transformação da atividade consciente. É por intermédio da apropriação de conceitos e de conhecimentos que o homem se torna capaz de criar formas diferenciadas de pensamento e de fazer uso de suas funções psicológicas superiores para abstrair, generalizar e categorizar o pensamento.

Os processos educacionais, em geral, quer formais, quer não formais, são sempre propulsores de desenvolvimento. Porém, é no contexto escolar que existe uma intencionalidade explícita de oferecer ao aluno condições para a apropriação de conhecimentos culturalmente construídos, assegurando-se, dessa forma, a produção da atividade psíquica humana, pelo processo de conceitualização.

A escola, de acordo com os postulados de Vygotsky, constitui-se num dos elementos culturais que viabilizam a formação de novas funções psicológicas, porque, ao transformar o que é natural em cultural, acaba por favorecer o aparecimento de novas formas de funcionamento psíquico.

Para a psicologia histórico-cultural, a qual defende a importância de se compreender a atividade psíquica, relacionando-a ao contexto histórico e cultural, o processo de conceitualização é visto como forma de reflexão da realidade que possibilita a abstração e generalização dessa realidade, favorecendo o desenvolvimento do pensamento por conceitos.

De acordo com Vygotsky (2001), o significado da palavra se torna um ato do pensamento, uma vez que as generalizações nela contidas viabilizam a construção psíquica da realidade do sujeito. Logo, a palavra é tanto linguagem quanto pensamento. No processo de formação de conceitos, a palavra é o principal mediador de apreensão e entendimento da realidade, seja como signos, seja como representações de ideias.

No estudo sobre a formação de conceitos, Vygotsky (2001) esclarece que é durante a puberdade, por volta dos doze anos, que amadurecem as funções psicológicas básicas para a formação de conceitos, e elas surgem sempre em virtude de algum problema. Por essa razão, essa fase é denominada como idade transitória. Segundo o autor, no processo de formação de conceitos, o ponto central é o emprego funcional do signo ou palavra como meio de organização de operações mentais:

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VYGOTSKY, 2001, p. 170).

Assim, é imprescindível, para a formação de conceitos, saber fazer uso da palavra e dos signos como condutores da atividade psíquica. A possibilidade de autorregulação, empregando mediadores como a linguagem, pode ser considerada uma das formas mais complexas de pensamento.

Não basta apenas dominar as diversas palavras utilizadas em nosso contexto histórico e social, pois, para que a linguagem possa cumprir sua função organizadora e norteadora de pensamento, é necessário apreender seus significados e os conceitos nela embutidos. E é o meio social que irá provocar no sujeito a necessidade de apreensão de conceitos, ao colocar-lhe situações motivadoras que o incitem ao desenvolvimento do pensamento.

Por conseguinte, o mais importante para a escola não é apenas provocar a assimilação da palavra por parte do aluno, mas promover o emprego consciente do conhecimento nela inserido, pois o real momento de apreensão do conceito acontece quando palavra e conceito se tornam efetivamente propriedades do indivíduo.

Entretanto, essa fase de pensamento por conceitos sofre diversas oscilações, tanto na adolescência como na idade adulta, e nem mesmo o adulto pensa o tempo todo por conceitos. As formas elementares de pensamento nunca deixam de ser utilizadas totalmente, pois continuam fazendo parte das operações mentais do indivíduo.

Ao analisar as formas de uso dos conceitos por parte dos sujeitos, Vygotsky ressalta que há uma discrepância entre a formação de conceitos e a sua definição verbal, já que, em muitas ocasiões, os conceitos são empregados pelo sujeito antes de serem propriamente assimilados,

porque ele os adota antes de tomar consciência dos mesmos. Portanto, aplica-os em situações concretas sem ter ainda uma definição verbal desses conceitos (VYGOTSKY, 2001).

O pensamento abstrato surge somente mais tarde, quando o sujeito atinge a consciência dos conceitos. Segundo Vygotsky (2001, p. 246), “[...] o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização” e, embora durante as etapas de desenvolvimento, o conceito produza uma generalização, esta não é prontamente assimilada pelo indivíduo, posto que depende de um processo de amadurecimento, a fim de que se torne verdadeiramente consciente.

Quanto à formação de conceitos, Vygotsky (1999, p. 138) aponta o grau de generalidade pelo qual aqueles “[...] conceitos com diferentes graus de generalidade podem ocorrer numa mesma estrutura de generalização”. De acordo com o autor, os graus de generalidade determinam a equivalência entre os conceitos e as operações intelectuais possíveis com um mesmo conceito.

Para Vygotsky (2001), o conceito surge no próprio processo de operação intelectual, pois todas as funções elementares se articulam necessariamente no processo de formação de conceitos, tendo a palavra como aquela que orienta todo o pensamento do sujeito.

Contudo, Vygotsky diferencia dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos. Enquanto os conceitos espontâneos são empíricos e se formam a partir da atividade prática do indivíduo, os conceitos científicos são elaborados e sistematizados historicamente e, geralmente, são adquiridos em um contexto escolar formalizado.

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos possui características distintas, as quais interagem entre si, articulando-se e transformando-se concomitantemente. Nesse processo de interação, ocorre o aperfeiçoamento das funções psíquicas no sujeito. Todavia, os conceitos científicos caracterizam-se como uma forma de conceito que abarca os conceitos espontâneos, elevando-os a um nível superior de desenvolvimento.

Como afirma Vygotsky,

[...] trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui de uma luta, mas sim do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem. (VYGOTSKY, 2001, p. 261).

Os conceitos científicos, trabalhados no âmbito escolar, acarretam a constituição de modos de pensamento mais complexos, visto que articulam a realidade prática às diversas teorias. A escola, dessa maneira, transpõe a realidade prática, possibilitando ao indivíduo a elaboração e a reelaboração de conhecimentos que constituem o que Vygotsky chamou de pensamento conceitual ou teórico.

Assinala Rego:

Vygotsky sublinha que a escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tem um papel diferente e insubstituível na apropriação, pelo sujeito, da experiência culturalmente acumulada. Por causa disso, a escola representa elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem em uma sociedade escolarizada), na medida em que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual. (REGO, 2003, p. 30).

Esse modo de pensamento produz o desenvolvimento de diversos processos cognitivos, tais como os de abstração/análise e de generalização/síntese. Não obstante, é fundamental ressaltar que esse modo de pensamento nem sempre é conquistado pelo indivíduo, posto que se relaciona diretamente às formas de mediação oferecidas na escola quanto à aquisição de conhecimentos. Logo, ao focalizar a atenção sobre a aquisição de conhecimentos escolares, deve-se estar consciente sobre o desenvolvimento de conceitos científicos e o reflexo da aquisição desses conceitos na vida do ser humano.

A esse respeito, Vygotsky (1999, p. 104) assevera: “O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar”.

Assim, a aquisição de conceitos científicos entrelaça-se intimamente ao desenvolvimento de funções intelectuais complexas, propiciando ao indivíduo um modo de funcionamento psíquico mais sofisticado.

Ao discutir a questão da formação de conceitos científicos, Vygotsky (1999) aponta a impossibilidade de que um conceito possa vir a ser simplesmente transmitido pelo professor, pois este deve oferecer oportunidades ao aluno para que ele mesmo possa adquirir novos conceitos, valendo-se de experiências diversas.

A escola, ao ensinar conceitos sistematizados, perpassa por campos às vezes inatingíveis à experiência humana e, por essa razão, os processos de ensino e aprendizagem devem, sempre que possível, oportunizar situações de interação entre os chamados conceitos cotidianos e os científicos.

O paradigma histórico-cultural defende que, ao apropriar-se de conhecimentos culturalmente sistematizados, o aluno acaba por transformar sua própria atividade intelectual, uma vez que as ações educacionais são eminentemente intencionais e possuem, por conseguinte, a responsabilidade de promover o desenvolvimento intelectual do homem. De acordo com essa afirmação, o aluno, ao ampliar seus conhecimentos, transforma a si mesmo e, conseqüentemente, a sua interação com o meio, provocando igualmente mudanças nesse meio.

No entanto, é fundamental esclarecer que, para facilitar o desenvolvimento cognitivo, não basta que o aluno frequente a escola. É preciso que esta promova, a todo momento, práticas educativas ou mediações pedagógicas que lhe favoreçam o desenvolvimento de um modo de pensamento mais complexo e mais descontextualizado, que passe a exigir-lhe não só a utilização de processos cognitivos, mas o emprego de sua atividade consciente.

Metodologia

A investigação se deu por meio de pesquisa de campo, cujo objetivo, de caráter exploratório, foi investigar a compreensão que os docentes de cursos de formação de professores possuem a respeito das relações entre desenvolvimento e aprendizagem para a ação docente.

O tipo de abordagem escolhido neste trabalho foi a qualitativa, pois se trata de uma pesquisa no campo da educação e há uma maior preocupação com os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Entendeu-se que a pesquisa qualitativa seria mais adequada a esta investigação, porque ela se preocupa com os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, e a pesquisa de campo empreendida visou a esclarecer, acima de tudo, o tipo de compreensão que os docentes de cursos de formação de professores possuem sobre as complexas relações possíveis entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento do pensamento conceitual dos alunos, a partir das práticas efetivadas em classe.

Como o presente capítulo se refere a parte de nossa pesquisa e o recorte apresentado tem como foco as concepções de ensino e aprendizagem que permeiam a ação docente em cursos de formação de professores, além do seu entendimento sobre o processo de formação de conceitos científicos, o instrumento por ora descrito é a entrevista semiestruturada. Tal instrumento constitui-se de uma etapa de nossa investigação.

A amostra da pesquisa de campo foi composta de dez sujeitos, sendo nove mulheres e um homem, com idades compreendidas entre 31 e 58 anos. Todos são docentes cuja formação profissional se deu em cursos de Licenciatura nas áreas de Ciências Biológicas, Psicologia, Letras, Matemática, Pedagogia e Ciências Sociais.

Apresentação dos dados e discussão dos resultados

Com o objetivo de facilitar a exposição dos dados obtidos, foram relacionadas primeiramente as respostas dadas pelos sujeitos referentes à concepção de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, para posteriormente discutir-se a compreensão entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, revelada pelos participantes da pesquisa.

Nas entrevistas, buscou-se propiciar uma oportunidade para que os sujeitos da amostra pudessem aprofundar as questões propostas, possibilitando ao investigador desvendar as representações, as inter-relações e os propósitos atribuídos pelos professores.

Análise das concepções de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo

O objetivo desse questionamento foi investigar sobre o conceito de aprendizagem e o de desenvolvimento que os participantes da pesquisa possuíam, no momento da entrevista, com a finalidade de se conhecer quais as teorias que norteiam a sua ação docente.

Segundo os relatos das entrevistas, verificou-se que, quanto ao conceito de aprendizagem e de desenvolvimento, os professores participantes têm posturas teóricas diferenciadas, cujos conteúdos revelaram principalmente influências de Piaget, Vygotsky e Ausubel. Entretanto, apenas dois entre os dez participantes verbalizaram claramente as bases teóricas de sua concepção de aprendizagem e desenvolvimento, pois os demais permaneceram oscilantes e ancorados em frases genéricas e amplas. Com vistas a facilitar a visão das diversas influências observadas na fala dos professores, os relatos desta primeira categoria foram subdivididos em quatro grupos, a saber: os que apresentam influência de Vygotsky; os que denunciam influência de Piaget; os que revelam influência de Ausubel; e os que apresentam influências de mais de um desses estudiosos.

Análises da relação entre ensino, desenvolvimento e aprendizagem

É possível destacar certas premissas nas diversas respostas dadas pelos sujeitos quanto à relação existente entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, tais como:

- a. Para haver aprendizagem e desenvolvimento, é preciso que as diversas formas de ensino possibilitem a interação do sujeito com o objeto de conhecimento.
- b. Os professores consideram importante partir daquilo que o aluno já sabe para provocar uma ampliação do conhecimento. Assim, é preciso sempre levar em consideração os conhecimentos prévios trazidos pelo aluno.
- c. De acordo com os sujeitos da pesquisa, essa relação é sempre mediada pelo professor, ou por instrumentos mediadores que proporcionam ao aluno a apreensão de conhecimentos.
- d. As diversas formas de ensino usadas pelos professores estão diretamente ligadas ao favorecimento da aprendizagem significativa e ao desenvolvimento do aluno, seja cognitivo, seja pessoal. Portanto, são tomadas como processos interdependentes.
- e. O conteúdo é a base fundamental do ensino.
- f. O processo de escolarização é responsável pela transformação dos indivíduos e, por essa razão, deve provocar mudanças conceituais, atitudinais e procedimentais.
- g. O ensino como ação intencional deve ser claro e bem organizado.
- h. No processo de ensino, é preciso respeitar e entender as diversas formas de aprendizagem que os alunos utilizam.

A ação de ensinar deve estar diretamente relacionada à necessidade de provocar a reflexão por parte do aluno. Por conseguinte, deve promover o desenvolvimento de um tipo de pensamento mais elaborado, denominado pensamento teórico. De acordo com Davidov (1988), o pensamento teórico opera mediante fenômenos inter-relacionados, os quais integram um sistema. Ao se tratar de um determinado modo de pensamento que opera por meio de conceitos, faculta-se ao sujeito um modo de pensamento descontextualizado e abstrato, que busca incessantemente a análise e a síntese dos fenômenos. Dessa maneira, para o autor, o ensino é o elemento preponderante para o desenvolvimento do pensamento conceitual, tendo como base o conteúdo produzido historicamente, já que é pela aquisição dos diversos conhecimentos científicos que o indivíduo adquire formas de pensamento mais complexas. Logo, conhecimento e pensamento são indissociáveis e se fundem reciprocamente.

A formação de conceitos

Essa questão auxilia a perceber qual o entendimento que os sujeitos da pesquisa possuem sobre a formação de conceitos. Os professores entrevistados pensam que o conceito científico, ou conhecimento teórico, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do aluno e para a compreensão do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, porém, desconhecem os pressupostos teóricos do processo de formação conceitual.

Consideram também que trabalhar o pensamento do aluno é essencial para a sua formação, e que se trata de um processo dinâmico que se constrói ao longo da história do sujeito. Assim, o fato de pensar e de refletir sobre algo possibilita sempre uma transformação interior.

Os sujeitos da pesquisa também concordam sobre a necessidade, por parte dos alunos, de se perceberem enquanto seres aprendentes, já que tal percepção lhes propiciaria o entendimento de seu próprio processo de aprendizagem.

Sobre a formação de conceitos, todos os professores entendem que, para que haja apreensão de novos conceitos ou de novos conhecimentos, faz-se necessário que eles estejam relacionados a conceitos já adquiridos. Esse processo leva à ampliação dos saberes e provoca uma mudança na relação do sujeito com o meio. Por intermédio da elaboração conceitual, o indivíduo analisa, sintetiza e exercita o pensamento reflexivo. Tudo isso ajuda o aluno a se posicionar e a construir a sua própria concepção de realidade. Segundo os entrevistados, esse processo deveria contribuir para que o aluno fizesse a relação entre a teoria e a prática.

Considerações finais

De acordo com os dados apresentados, os professores defendem um posicionamento teórico voltado para a pedagogia progressista em educação, mais especificamente, para a pedagogia histórico-crítica, a crítica social dos conteúdos e a pedagogia libertadora. Essas tendências educacionais estão pautadas no materialismo dialético. Nessa perspectiva, os professores da amostra buscam compreender a prática social por meio de teorias que pensem essa prática, para

então propor novas ações diante da realidade na qual atuam. O termo *progressista* surge com Snyders (1974) e trata de uma tendência pedagógica que visa à reflexão crítica da realidade, concebendo a educação como instrumento de luta e de transformação social.

Os dados coletados nas entrevistas permitem concluir que a visão dialética em educação para esse grupo de professores parece corresponder em maior escala às necessidades sociais atuais, sendo, portanto, a concepção educacional adotada por eles. Logo, a busca pela transformação do indivíduo e conseqüentemente da sociedade é entendida como primordial na educação escolar. Os conteúdos ensinados como base da ação educacional caracterizam-se como instrumento de transformação das capacidades cognitivas do sujeito, formando uma unidade entre conhecimento e ações mentais.

Foi possível verificar, nas posturas educacionais dos professores da amostra, uma nítida influência de concepções desenvolvidas por autores da psicologia, os quais buscam compreender o processo de aprendizado e de desenvolvimento cognitivo em sua relação com o ensinar, como Piaget, Ausubel e Vygotsky, os quais analisam a relação do sujeito com os vários objetos de conhecimento.

Os dados coletados fazem deduzir que, entre as diversas correntes teóricas da Psicologia, a que mais influencia os sujeitos de pesquisa é a psicologia histórico-cultural, posto que destacam a importância da mediação e dos instrumentos mediadores no processo de ensino-aprendizagem, e tomam os conteúdos ensinados ou conceitos teóricos desenvolvidos em classe como meios fundamentais para proporcionar o desenvolvimento cognitivo e a formação da consciência. Dessa forma, buscam compreender a realidade objetiva a partir dos conhecimentos teóricos inerentes à formação de seus alunos.

Isso autoriza a se afirmar que há uma coerência, na maior parte dos sujeitos, em relação à ação pedagógica adotada em classe. Porém, os sujeitos apontam para a forte dificuldade em promover o desenvolvimento do espírito científico, bem como do pensamento reflexivo em seus alunos, visto que esses alunos, em sua maioria, não conseguem transpor a realidade imediata, a fim de alcançar novas formas de pensamento.

Observou-se, ainda, que o uso da linguagem como instrumento mediador e transformador da atividade psíquica – a qual favorece a constituição de signos e instrumentos psicológicos internos, que organizam e estruturam o pensamento, caracterizada como atividade interna controlada pelo homem – é um dos pontos nevrálgicos do processo, pois há evidente resistência por parte do alunado em desenvolver tais elementos. Os resultados apresentados em nosso estudo remetem à necessidade de busca constante do entendimento das contradições que cercam o processo de mediação docente, quanto à realização de um processo educacional de qualidade e que realmente atenda às necessidades atuais de nossa sociedade, para que se possa, nessa reflexão, vislumbrar diferentes formas de superação da realidade vivenciada.

Referências

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002, seção 1, p. 31. Disponível em: <<https://goo.gl/EHrBKB>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/6Fy1pk>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

DAVIDOV, V. *Problemas no ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia*. Educação Soviética, 1988.

MARX, K. *O Capital - crítica de economia política*. Livro primeiro: o processo de produção do capital. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

REGO, T. C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SNYDERS, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

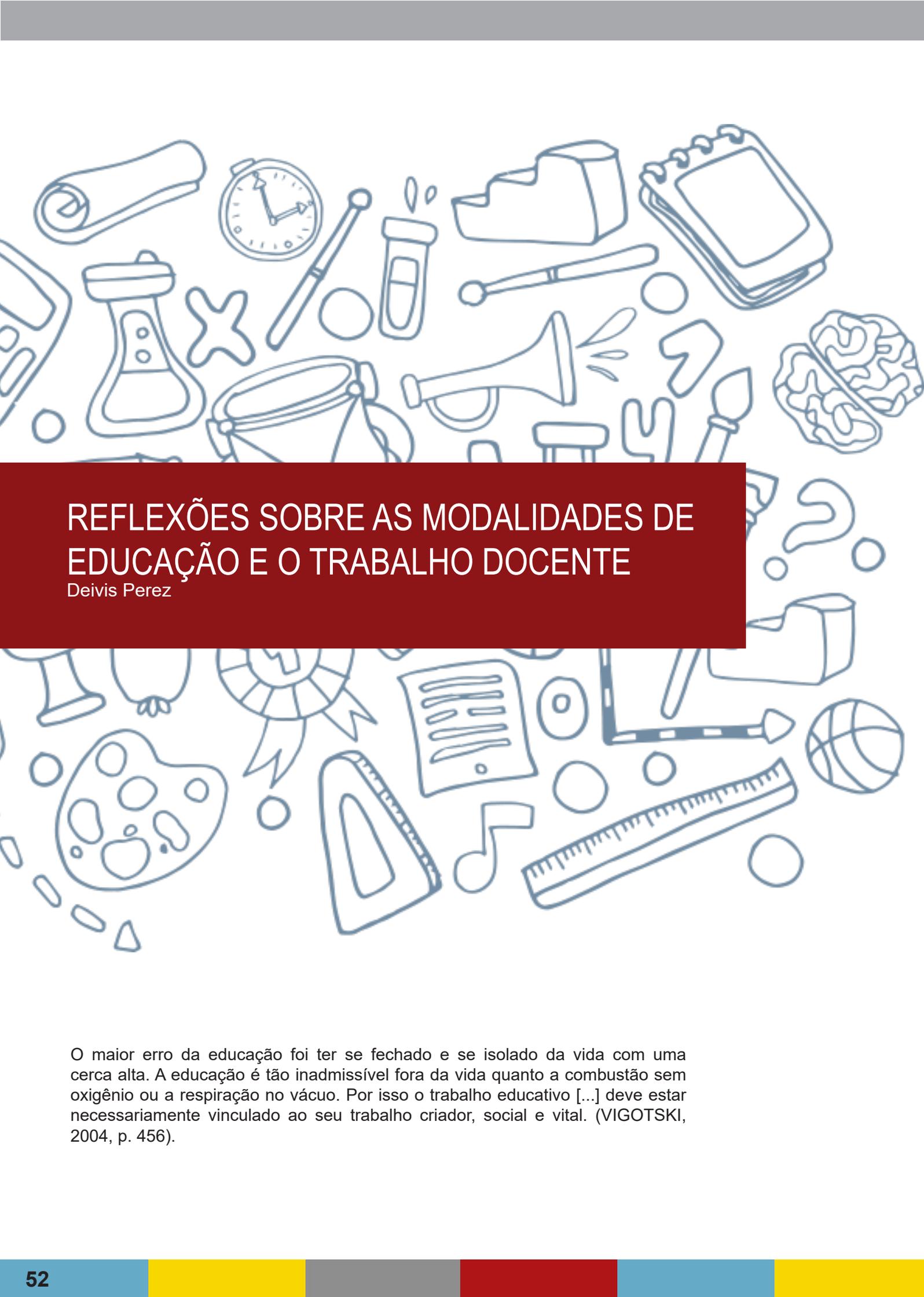
VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

Bibliografia Consultada

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996, p. 27833-27841.



REFLEXÕES SOBRE AS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

Deivis Perez

O maior erro da educação foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo [...] deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital. (VIGOTSKI, 2004, p. 456).

O objetivo deste capítulo é examinar e discutir as diferentes modalidades de educação e o trabalho do professor caracterizado pela profissionalização e pela intencionalidade do ato de ensinar e de aprender. O estudo da temática proposta foi realizado por meio da revisão crítica da literatura pertinente à delimitação do conceito de educação e da circunscrição de quatro modalidades teórico-práticas de educação, a saber: educação não intencional ou informal e educação intencional, que se desdobra em educação formal ou escolar e educação não formal. Em seguida, foi feita a revisão histórica do processo que permitiu à educação intencional formal (escolar) e ao trabalho do docente que atua na escola se tornarem dominantes na contemporaneidade. Na sequência, é apresentado o debate em torno da delimitação da educação não formal e das possibilidades de ação dos professores desta área. Neste estudo, foram utilizados os termos “professor” e/ou “professores” para se referir a todos aqueles que assumem como atividade laboral o ensino intencional de pessoas ou grupos.

Cumprir destacar que este estudo teórico, voltado para a compreensão e análise do contexto histórico das modalidades formal e não formal de educação e do ofício docente a elas associadas, se insere e se articula ao contexto mais amplo de um projeto de estudos que tem como foco o exame do trabalho e dos processos formativos de professores, em particular daqueles que atuam em organizações não governamentais (ONGs) e no âmbito dos novos movimentos sociais. Anteriormente, foram desenvolvidos exames sobre a formação de um grupo específico de professores inseridos em ONGs (PEREZ, 2009b) e o trabalho desses profissionais (PEREZ, 2013b). Entretanto, percebeu-se que o entendimento profundo dos processos formativos e de trabalho dos docentes demandava a análise contextual e histórica das modalidades de educação que condicionam e norteiam os estudos acadêmico-científicos e o plurilogismo social em torno dos fazeres e saberes educacionais.

Além disso, espera-se contribuir com a literatura especializada, ao organizar e analisar aspectos teóricos acerca das diversas modalidades de educação. Ainda, pretende-se oferecer subsídios que possam ajudar a qualificar os debates sobre a relevância e validade do trabalho docente nas diferentes práticas e modalidades da educação.

Este capítulo está organizado em cinco subseções, além desta introdução e das considerações finais, em que abordamos, sucessivamente: a) a definição de educação; b) a educação informal ou não intencional; c) a educação intencional; d) a emergência e a relevância histórica da educação formal e do trabalho do professor escolar; e) a educação não formal e seus principais tipos, com destaque para a educação corporativa, processos formativos em cursos livres para áreas diversas do saber e da prática e educação não formal nas ONGs.

A educação e suas diferentes modalidades

Os processos de ensino e aprendizagem ocorrem ao longo de toda a vida humana, sendo realizados nos mais diferentes espaços e em múltiplas situações. Em função disso, pode-se definir a educação como o “[...] processo que deve garantir a socialização e a aquisição das conquistas sociais pelo conjunto de sujeitos de uma sociedade” (PÉREZ-GÓMES; 1998, p. 13). Essa definição

sublinha uma visão ampliada de educação, que inclui desde os processos de socialização básicos, como aqueles realizados pela família, até os complexos sistemas educacionais organizados e regulados pelos governos.

A educação existe em todos os grupos humanos e, ainda que de modo difuso, em todas as esferas da sociabilidade e das práticas humanas. Historicamente, verifica-se que a noção de educação nem sempre esteve associada à escola e tudo o que nela encontramos. As práticas educativas existiam “[...] primeiro sem escolas, salas, professores e métodos pedagógicos” (BRANDÃO, 1995, p. 10). A educação é apontada por Franco Cambi (1999) como instrumento central para a sobrevivência de grupos humanos e transmissão da cultura entre pessoas, desde 200 a 40 mil anos atrás, período dominado pela existência do homem de Neanderthal. Dessa forma, adotar uma perspectiva ampliada de educação, implica reconhecer que os espaços nos quais se realiza o processo educacional não se restringem à escola. Também o professor profissional jamais foi, e continua a não ser o único a desenvolver práticas de ensino (BRANDÃO, 1995). É importante mencionar que não se busca, neste estudo, relativizar a importância da escola e o seu papel central na socialização dos saberes construídos pela humanidade, mas apenas reconhecer que há, historicamente, outras dimensões em que a educação se desenvolve que merecem ser consideradas e analisadas por pesquisadores e profissionais que se interessam e atuam no campo da educação.

Para que seja possível visualizar com clareza os diferentes espaços em que se construíram e se desenvolveram as práticas educativas que demandam trabalho docente, serão descritas as quatro diferentes modalidades de educação, porque nem toda a modalidade de educação demanda a presença do professor. Na sequência, pretende-se destacar as duas modalidades em que há práticas educativas que exigem a presença do professor, compreendido como especialista no processo educativo e que realiza ações intencionalmente estruturadas de ensino e aprendizagem. A identificação e a descrição das modalidades de educação foram efetivadas com base na análise crítica e na síntese das concepções de autores que abordam a questão, com maior ou menor ênfase, em seus escritos. Entre eles, estão Libâneo (1994; 2002), Saviani (2008), Cury (2000), Dowbor (2001), Gohn (1998; 2001; 2006) e Perez (2009a; 2013a). As quatro modalidades de educação são:

- a. Educação não intencional ou informal;
- b. Educação intencional, que se desdobra nos dois outros tipos de educação, que são: a educação formal e a educação não formal.

Assim, as modalidades de educação consideradas básicas compreendem a *educação não intencional* ou *informal* e a *educação intencional*. Conforme indicam as denominações das duas categorias, a noção de *intencionalidade* é central para diferenciá-las, pois é a partir da clareza sobre a intencionalidade, tanto daquele que ensina quanto daquele que aprende, que se torna possível distinguir, na prática, essas modalidades de educação. A seguir, apresenta-se a definição de cada um dos tipos de educação.

Educação não intencional ou informal

A *educação não intencional* ou *informal* acontece em situações diversas da vivência humana, nas quais não há organização, intencionalidade ou preparação do processo de ensino, assim como não se observa a consciência e a preparação explícita de um indivíduo ou grupo de pessoas para a aprendizagem e a construção de saberes. Esse tipo de educação se atualiza nas situações concretas de trocas cotidianas entre seres humanos, quando ocorre a aprendizagem dos modos de vida, da cultura de um determinado grupo e das práticas sociais, construídas nas relações interativas familiares, entre amigos, nas comunidades etc. Nessa modalidade de educação, não existe a figura do especialista no processo de ensino e aprendizagem. As relações que resultam em ensino e aprendizagem se dão no contato entre pessoas e grupos, que não é e não deve ser mediado por profissionais do processo educacional.

Essa visão da educação não intencional é corroborada por Carlos Jamil Cury (2000), quando afirma que, ao nascer, o indivíduo é inserido em um mundo já existente e interpretado. Tal interpretação é gradualmente percebida e assumida pelos indivíduos, a partir de suas experiências cotidianas, das relações familiares e outras situações sociais. A esse processo de incorporação ou interiorização do mundo, já existente no momento do nascimento de cada criança, Cury (2000) denomina educação informal. Essa mesma terminologia é utilizada por Maria da Glória Gohn (1998), quando lembra que a educação informal é carregada de valores e representações e tem caráter permanente em nossas vidas, visto que acontece em situações de transmissão de saberes na família e no convívio com amigos, além de ocorrer nas relações interativas sociais em clubes, espaços dedicados à mostra de artes (teatros, cinemas), durante a leitura dos jornais, livros, revistas, ao se assistir televisão.

Essa modalidade específica de educação exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento dos sujeitos e grupos humanos. Para José Carlos Libâneo (2002), as práticas educativas que ocorrem de modo não intencional, não sistemático e não planejado, próprias do processo de socialização, têm grande influência na formação da personalidade das pessoas e chegam a permear a chamada educação intencional, a despeito de não se confundir com esta.

Associada à noção de *educação não intencional* ou *informal*, há o que Juan Ignacio Pozo (2002, p. 56) denomina “[...] aprendizagem implícita ou incidental, isto é, que não requer um propósito deliberado de aprendizagem nem uma consciência do que se está aprendendo [...]”.

Em resumo, pode-se afirmar que a educação não intencional acontece nas situações em que se desenrola um processo de ensino sem estruturação ou planejamento prévio e uma aprendizagem implícita ou incidental.

Essa modalidade de educação não demanda o trabalho de professores, portanto, dispensa a elaboração de processos formativos para esses profissionais. Em verdade, o ingresso de professores nessa categoria de educação seria algo esdrúxulo, que a descaracterizaria.

Educação intencional

A *educação intencional* é aquela em que há um esforço *explícito e declarado* no sentido de ensinar de modo estruturado, planejado e sistemático, por parte de um agente educativo (indivíduo que deseja ensinar algo, como professores, monitores, educadores, mediadores), que declara as suas intenções àquele que aprende ou o aprendiz ou aluno, o qual, por sua vez, deve ter consciência da sua inserção e participação no processo educativo, realizando, idealmente, um esforço ou mostrando-se disposto a construir a aprendizagem de forma ativa. Assim sendo, essa modalidade de educação tem como característica principal o fato de tanto aqueles sujeitos que desejam ensinar quanto aqueles que aprendem estarem preparados e cientes da participação em um processo de ensino e aprendizagem. Vinculada a essa modalidade de educação, há um tipo particular de aprendizagem, que Pozo (2002, p. 57) chamou de “[...] aprendizagem explícita, que é produto de uma atividade deliberada e consciente, que costuma se originar em atividades socialmente organizadas, que de modo genérico podemos denominar ensino”.

Em função da complexidade crescente das sociedades e do aumento dos contingentes populacionais, a *educação intencional* foi sendo gradualmente organizada e passou a ocupar espaços e tempos específicos na vida das pessoas, além de ser realizada em instituições voltadas para a difusão, reprodução e apropriação pelos homens e mulheres dos conhecimentos e práticas sociais e científicas. Ademais, é na modalidade intencional de educação que se registra o surgimento, formação e profissionalização dos professores, enquanto categoria ocupacional reconhecida legalmente, social e cientificamente.

A relevância que a educação intencional e seus profissionais assumiram, ao longo da história, levou ao seu desdobramento em outras duas modalidades secundárias, mas não menos relevantes: a *educação formal* e a *educação não formal*, ambas marcadas pela intencionalidade daqueles que participam do processo de ensino e aprendizagem, sendo este o aspecto que as insere no campo da educação intencional. Entretanto, elas possuem diferenças marcantes, conforme se indicará nos próximos tópicos.

Adiante, serão expostas e examinadas essas duas modalidades e, também, o processo histórico que levou a educação formal e os professores escolares a se tornarem o centro das atenções sociais e científicas, com a definição (ainda que exploratória) da educação não formal, que tem sido responsável pelo surgimento de uma ampla gama de professores com referências formativas e percursos profissionais bastante distintos daqueles observados entre os docentes escolares.

Educação formal

A *educação formal* é aquela realizada nas escolas, públicas e privadas, com a presença de agentes educacionais profissionais (professores, gestores e demais funcionários da escola), com objetivos de ensino explícitos, e alunos com consciência da sua participação e suposto comprometimento no processo educativo. Essa forma de educação é normalmente organizada

pelos Estados nacionais, em níveis educacionais e em sistemas de ensino. Os professores da educação formal são os principais profissionais entre aqueles que compõem o cenário escolar. As atividades da educação formal são reguladas por organismos governamentais, por uma legislação educacional determinada, por documentos de prescrição do trabalho docente, os quais condicionam o que deverá ser ensinado e aprendido e, também, há formação específica de nível superior dos professores, para que sejam considerados aptos a trabalhar no espaço escolar.

No Brasil, a educação formal é regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC), pelas Secretarias de Estado da Educação e Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, além das Secretarias e Conselhos Municipais de Educação, entre outros. Essa educação segue as determinações legais presentes na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e apresenta documentos de prescrição, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais. A educação formal é, ainda, estruturada em sistemas de ensino, organizados pela União Federativa, pelos Estados, pelos municípios e pelo Distrito Federal, que atuam em regime de colaboração. Cada uma dessas dimensões administrativas possui incumbências específicas ligadas ao sistema de ensino, definidas e reguladas pela legislação federal pertinente.

Em resumo, a *educação formal* é sinônimo de escolarização. Ela pode ser realizada em escolas criadas e mantidas pelo governo, em nível municipal, estadual ou federal, escolas confessionais organizadas por grupos religiosos e em escolas privadas ou concebidas e mantidas por fundações vinculadas à sociedade civil, a empresas, entre outras. A educação formal estende-se, no Brasil, desde a educação infantil até o ensino superior, incluindo o ensino técnico profissionalizante.

A definição e descrição de educação formal, apontadas acima, parecem precisas e rigorosas, mas não se desconhece que há outras perspectivas registradas na literatura especializada para caracterizá-la, e que não há consenso conceitual entre os estudiosos da área.

Existe um conjunto de pesquisadores sintonizados com a visão que foi aqui exposta, entre os quais se destacam Almerindo Janela (1989), Carlos Jamil Cury (2000) e Maria da Glória Gohn (2006). Para Janela, deve-se entender como educação formal aquela “[...] organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas [...]” (JANELA, 1989, p. 78). Definição semelhante é apresentada por Gohn que, de modo assertivo, indica que a “[...] educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados [...]” (GOHN, 2006, p. 9).

As características que a educação formal pode assumir, de acordo com a organização mantenedora de cada escola, são abordadas por Cury (2000), quando salienta que essa modalidade de educação poderá apresentar variações, a depender da cultura ou do contexto da organização que criou e mantém cada escola, como o Estado, a Igreja, grupos privados ou instituições ligadas a segmentos sociais com visão de mundo, modo de ação na sociedade e compreensão de educação particulares, como os militares.

É importante ressaltar que se configura equívoco bastante comum, mesmo entre os profissionais da educação, considerar a educação formal como a única modalidade intencional de educação. Por essa razão, cumpre enfatizar que a educação formal é sinônimo de educação escolar, mas não é a única forma intencional de expressão da educação. O que não se deve negar é que a educação formal possui enorme relevância, em virtude do importante papel da

escola no processo de desenvolvimento humano e na difusão igualitária entre a população dos saberes socialmente produzidos. As outras possibilidades de práticas educativas intencionais foram incluídas em uma segunda categoria de educação, a qual será focalizada detalhadamente, adiante.

Outra visão acerca da delimitação do campo da educação formal é defendida por Libâneo (1994; 2002). Em seu livro *Didática*, publicado originalmente em 1994, o autor escreve que a educação formal é aquela realizada nas escolas e em outras agências de instrução e educação, como igrejas, sindicatos e empresas. Porém, não esclarece se qualquer espécie de prática educativa intencional executada por essas agências de instrução e educação poderia ser considerada formal, nem explicita se estariam inseridos no campo da educação formal os treinamentos oferecidos a funcionários e as ações de inclusão de pessoas de baixa escolarização em um processo de Educação de Jovens e Adultos (EJA), patrocinados por empresas.

No ano de 2002, em seu livro *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*, Libâneo argumenta que toda e qualquer prática educativa intencional, altamente sistematizada, estruturada e vinculada a uma instituição comporia a educação formal. Com isso, o autor procura convencionar como sendo parte do campo da educação formal tanto as práticas educacionais obrigatórias realizadas na escola – tida como a instituição clássica desta categoria – quanto aquelas desenvolvidas nas empresas, sindicatos e quaisquer outras organizações que, de algum modo e em um momento qualquer, se voltassem para a realização de processos intencionais de ensino, ainda que fora do que o autor denomina *marco* escolar. Libâneo (2002) atrela a sua conceituação à proposta de criação de um sistema de educação formal, que teria na escola o seu centro, e que contemplaria, ainda que de modo lateral, as demais práticas educativas intencionais. Segundo o autor, a sua perspectiva acerca da educação formal pretende superar o que ele avalia que sejam visões estreitas, ou seja, aquelas que reduzem a educação formal à escolarização.

Subjacente à definição de Libâneo está o desejo, nos dizeres do próprio autor, de não sacrificar a escola ou minimizar a sua relevância em favor de formas alternativas de educação. A posição de Libâneo sobre a educação formal parece duplamente inadequada, porque, ao colocar a escola no centro dos debates sobre a educação formal, visando a destacar o papel dessa instituição nas sociedades atuais, o autor acaba por caracterizar de modo confuso a modalidade *educação intencional formal*. Além disso, ao incluir uma gama diversa de práticas educativas no âmbito escolar, tende a favorecer a minimização da importância e especificidade do papel desempenhado pelos professores que atuam na escola, abrindo espaço para que voluntários e outros profissionais que se percebem aptos a realizar processos educativos a se inserirem no espaço ocupacional e desempenhar ações próprias dos educadores escolares profissionais. Libâneo também termina por colocar em segundo plano o papel e a relevância das práticas educativas intencionais que acontecem para além dos muros da escola. Os processos educativos realizados em empresas, organizações não governamentais (ONGs), movimentos sociais etc. têm apresentado uma participação crescente na construção e difusão dos saberes, e isso parece não ser considerado pelo autor, que prefere reafirmar a centralidade da educação escolar formal.

Nesse sentido, na contemporaneidade, é preciso discutir o papel da escola e seus professores na relação com esses outros espaços educacionais e não diminuir a relevância de

cada um deles, o que em nada contribui para a melhoria e a valorização da própria escola e do trabalho docente. A despeito disso, não se nega que a educação formal e seus professores sejam, na atualidade, a principal modalidade e os profissionais mais bem organizados e capacitados do campo da educação intencional. Apenas se pensa que os debates e as teorias sobre a educação ficam enriquecidos, se forem levadas em conta as suas múltiplas formas de expressão, que existem para além da escola, em especial a escola pública, gratuita, universal e de qualidade, sem com isso reduzir a sua função e importância no desenvolvimento de indivíduos e da sociedade.

No próximo item, segue exposição do percurso histórico que levou a educação formal a tornar-se dominante nos debates e preocupações acadêmicas, sociais, políticas e culturais.

A emergência e a relevância histórica da educação formal e do trabalho do professor escolar

É possível sustentar que foram os filósofos da Grécia Antiga que nos ofereceram as bases do pensamento e do conhecimento educacional que gradualmente nos levaram à educação formal, como a conhecemos hoje.

Entre os principais filósofos gregos que refletiram acerca da educação estão Sócrates e Platão, os quais elaboraram numerosas propostas e concepções que ajudaram a configurar a educação formal contemporânea. Algumas dessas concepções ou propostas são: a necessidade de um método de ensino para estruturar o processo educativo; a noção de sistema educacional, da escola pública e da educação para a vida e para o estudo permanente.

Com Sócrates, surgiu a proposta de uso de um método para ensinar e do papel a ser cumprido pelo professor. Para o pensador ateniense, o diálogo estruturado caracterizava o método da ação educativa. O chamado diálogo socrático era dividido em dois momentos básicos: no primeiro, o educador procurava trazer à tona os pensamentos e opiniões do seu interlocutor. Com isso, pretendia iniciar o processo de autoconhecimento, bastante relevante no trabalho educativo sugerido por Sócrates. No segundo momento do diálogo, era preciso aprofundar os conceitos e reflexões elaborados, de modo a que o interlocutor percebesse as fragilidades de suas ideias. No princípio, o papel do educador, para Sócrates, era apoiar o indivíduo em seu processo de desenvolvimento e amadurecimento constante, o qual se estende ao longo de toda a vida do homem.

Outro filósofo ateniense, Platão, sugeriu que todos os cidadãos tivessem acesso à educação oferecida pelo Estado e pelos governos. A educação para todos, realizada e mantida pelo Estado, foi uma inovação significativa proposta por Platão, que continua a ser almejada em muitos países e por diversos segmentos sociais. De acordo com as concepções platônicas, a formação não deveria ser igual para o conjunto dos cidadãos, apesar de necessariamente ser ofertada a todos, inclusive as mulheres, que durante muito tempo permaneceram afastadas das oportunidades de acesso à educação formal.

As bases da educação formal e do trabalho dos professores foram, provavelmente, lançadas pelos gregos, mas essa modalidade da educação e a atividade laboral docente somente passaram a dominar os debates, as práticas e as reflexões sociais a partir do período histórico que ficou conhecido como Época Moderna, inaugurada em 1492, quando teve início a ocupação do continente americano e a submissão dos povos locais pelos europeus, e encerrada em 1789 com o princípio da Revolução Francesa. Foi nesse período que surgiu o que ficou conhecido como *modernidade*, enquanto projeto hegemônico de sociedade e seus desdobramentos nos campos da política, da economia, da cultura, da religião e da educação, os quais podem ser percebidos até os dias atuais. Neste texto, não se aborda a Época Moderna de forma restrita à temporalidade, mas ao projeto de *modernidade* de modo amplo e à sua visão do campo educacional, que conduziu à primazia da educação formal.

A *modernidade* nasceu sob o signo da ruptura com as formas medievais e feudais de organização política, social, econômica e religiosa. Foi com o advento da *modernidade* que se observou com maior ênfase a introdução do sistema de trocas e intercâmbios comerciais envolvendo não somente produtos, mas também o dinheiro. De maneira simplificada, pode-se afirmar que foi a partir daí que surgiram as bases do capitalismo enquanto sistema; da burguesia enquanto classe social que marcou a *modernidade*; a proteção da propriedade privada como centro do capitalismo e, também, como valor e direito construído e defendido pela burguesia.

No que diz respeito à produção do conhecimento, o conjunto das transformações promovidas pela *modernidade* emergiu sob o signo da racionalidade, o qual apontava para a necessidade de conhecer a natureza, a sociedade e os indivíduos, a fim de controlar e modificar, no sentido, conforme Michel Foucault (2007), de tornar a tudo e a todos úteis e produtivos.

A *modernidade*, a partir de um olhar analítico dos dias atuais, provavelmente, possuía como característica a existência de um conjunto de contradições. Por um lado, havia a defesa da liberdade e da autodeterminação dos indivíduos (afirmação da individualidade) nos campos econômico, religioso e político; por outro, notava-se a construção de um Estado *moderno* altamente dominador e de uma sociedade que promovia a instauração de instituições voltadas para o controle e a disciplina. A economia era marcada pela busca incessante de formas de tornar livres a produção e o comércio e, de outra parte, percebia-se o nascimento de uma educação de trabalhadores orientada, no dizer de Foucault (2007), para a docilização e o disciplinamento dos corpos na direção da máxima produção e do mínimo questionamento à classe burguesa.

A educação e os professores passaram a ter, então, grande relevância no projeto moderno, pois seriam responsáveis pela formação dos indivíduos segundo os valores e padrões burgueses. Para atender às necessidades da modernidade, a educação sofreu grandes alterações. Antes desse período histórico, as crianças e os jovens eram educados, principalmente, por suas famílias ou em processos de educação informal. A própria noção de criança era inexistente ou pouco clara na Idade Média, segundo Philippe Ariès (1978). Na *modernidade*, a educação voltou-se para a necessidade de ensinar grandes contingentes populacionais a ler e escrever. Havia, no cenário político, o desejo de enfraquecer o poder da Igreja Católica, e o ensino da leitura e escrita para as populações foi parte do esforço que visava a retirar do clero a exclusividade de acesso aos escritos bíblicos e sua interpretação.

Nessa época, a preocupação com os métodos de trabalho, a formação e a profissionalização dos professores estava inserida nos escritos de numerosos autores clássicos da educação. No século XVII, João Amos Comenius, como ficou conhecido no Brasil, destacou, em seu livro *Didática Magna*, a importância de *instruir* os professores para o pleno exercício e profissionalização do ofício de ensinar. Segundo Comenius, é preciso “[...] que os professores sejam instruídos e versados em todas as ciências, artes, faculdades e línguas, e que, como fontes de saber vivo, sejam capazes de expressar e comunicar tudo a todos” (COMENIUS, 1657-2006, p. 353-354).

A educação na *modernidade* afastou-se gradualmente das abordagens religiosas e metafísicas, para aproximar-se de modelos considerados mais científicos e racionais. A educação *moderna* ou, mais especificamente, a pedagogia viu surgir uma multiplicidade de propostas e abordagens teórico-metodológicas significativas. Observaram-se desde abordagens que enfatizavam o trabalho do professor até pedagogias voltadas para o aluno e o seu modo de aprender, passando por visões que ressaltavam as técnicas e instrumentos do ensino e aprendizagem. A explosão populacional ensejou a elaboração de teorias e práticas educacionais com vistas à socialização dos indivíduos conforme os padrões culturais e os valores burgueses. Em grande parte das propostas modernas de pedagogia, havia a ênfase na aprendizagem dos conhecimentos científicos, na formação do cidadão e, também, realce da necessidade de os professores educarem grandes grupos em períodos temporais reduzidos.

A educação formal fortaleceu-se e ganhou os contornos que se cristalizaram e que a tornaram a principal modalidade de educação. Pensadores e autores, a exemplo de Martinho Lutero, Wolfgang Ratke, Comenius, Jean Jacques Rousseau e outros, fizeram emergir os aspectos centrais da educação formal, como:

1. a obrigatoriedade do ensino público, criado e mantido pelo Estado, gratuito e de qualidade;
2. a produção e difusão do livro didático, bem como a sua distribuição gratuita aos alunos;
3. a obrigatoriedade da frequência das crianças à escola;
4. a escola com qualidade e aberta a todos, independentemente da classe social à qual pertenciam os indivíduos;
5. a educação universal, com conteúdos, temas e métodos que permitissem a todos aprender os saberes necessários para o desenvolvimento pessoal e da vida em sociedade;
6. a elaboração e o desenvolvimento de métodos e estratégias de ensino que favorecessem a aprendizagem;
7. a necessidade e o estímulo à participação nos processos educacionais e na vida escolar da comunidade e das famílias dos alunos;
8. a ênfase no ensino de saberes científicos e no ensino público laico;
9. o destaque do respeito à diversidade de saberes e de momentos de desenvolvimento de cada aluno;
10. a necessidade de considerar as fases da vida dos indivíduos, nos processos de ensino e aprendizagem;
11. a criação dos complexos sistemas de ensino; entre outros.

Portanto, foi a partir do projeto de educação surgido na *modernidade* que vimos fortalecer-se e tornar-se dominante a educação formal e o trabalho do professor escolar como parte do projeto *moderno* de sociedade. Os ideais e as propostas educacionais da modernidade continuam a ter validade, nos dias atuais. Provavelmente, em função de o campo da educação formal ter passado a ser alvo de disputas políticas, econômicas e ideológicas, evoluímos para um certo consenso em torno da concepção de que ela deve ser obrigatória e oferecida para todos. No entanto, na atualidade, há grande multiplicidade de formas de pensar e realizar a educação, em todas as suas dimensões (gestão, prática docente, financiamento etc.). O formato mais democrático e adequado à socialização igualitária das conquistas teóricas e práticas da humanidade continua a ser a oferta indistintamente para todos os segmentos sociais do ensino escolar público, gratuito e de qualidade. Em sintonia com Sacristán, é preciso realçar que o ensino escolar gratuito e obrigatório se justifica porque:

Possui um caráter de *serviço social*. A educação não pode ser privilégio de um grupo numa sociedade que pretenda ser livre e democrática [...] [...] representa um projeto de socialização do cidadão/dã, a oportunidade e a intenção de sentar as bases de uma cultura comum para todo o grupo social, que, como forma de união, fortaleça as bases de coesão do mesmo [...] [...] Numa sociedade com processos de produção complexos se exigem doses importantes de preparação prévia em competências muito gerais para participar neles [...] (SACRISTÁN, 1998, p. 170-171).

As condições sociais, políticas e econômicas observadas na *modernidade*, as quais fizeram com que a educação escolar assumisse centralidade, certamente sofreram alterações até a contemporaneidade, contudo, não é possível descartar ou colocar em segundo plano a escola e a importante função socializadora de saberes que possui a atividade laboral do docente escolar. A despeito disso, não é possível negar que as transformações socioculturais observadas particularmente nas últimas décadas do século XX tornaram necessário considerar as novas formas, espaços e instituições dedicadas a práticas educativas efetuadas fora da escola. No próximo tópico, serão abordadas as novas possibilidades vinculadas ao campo da educação não formal e à disseminação de saberes.

A educação não formal

A *educação não formal* é, analogamente à educação formal, caracterizada pela intencionalidade de ensinar, por parte dos agentes educacionais (professores, monitores, educadores, tutores etc.), e de aprender, pelos alunos ou participantes do processo de ensino e aprendizagem. Dito de outra forma, a *educação não formal* é estruturada e promovida por indivíduos, grupos ou organizações que compreendem a necessidade de realizar de modo estruturado e intencional o ensino de determinados conhecimentos ou saberes e práticas, voltado para pessoas e grupos, os quais, deliberadamente, buscam construir aprendizagens que lhes sejam significativas. O que marca essa modalidade de educação é o fato de suas atividades ocorrerem fora do sistema de escolarização formal.

A delimitação do campo da educação não formal tem sido alvo de enorme controvérsia entre os estudiosos. Alguns deles, como Gohn, optam por conferir um caráter eminentemente social e comunitário à modalidade, definindo-a como aquela que

[...] aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, etc. (GOHN, 2001, p. 7).

A delimitação de Gohn restringe todo o campo da educação não formal e o trabalho dos seus professores a uma das categorias que o compõem, relacionada à área social, na medida em que desconsidera segmentos relevantes, como a educação implementada pelas empresas, em processos intencionais de formação dos trabalhadores, das práticas educacionais elaboradas e desenvolvidas de forma estruturada, por exemplo, na área da saúde preventiva. Aquilo que Gohn aponta como sendo a totalidade da educação não formal, em verdade, é apenas uma das suas categorias particulares.

Nesse contexto também se inserem Cury e Libâneo, autores que reconhecem a existência da educação não formal e que delimitaram o seu campo de estudos e da sua prática. O primeiro teórico apresenta uma definição bastante ampla de educação não formal. Segundo Cury (2000), essa modalidade de educação caracteriza-se por se desenvolver em projetos executados em áreas e espaços diferentes da escola e da educação formal. O autor acredita, por exemplo, que as atividades de orientação de casais para o controle da natalidade, feitas em unidades de saúde, são ações típicas da modalidade não formal de educação.

Para Libâneo, a educação não formal caracteriza-se pela realização de “[...] atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando relações pedagógicas, mas não formalizadas” (LIBÂNEO, 2002, p. 89). O autor ressalta, ainda, que a educação não formal ocorre no âmbito dos movimentos sociais, nas atividades culturais promovidas em museus, cinemas e áreas de recreação, também, pelos meios de comunicação de massa e na escola, em atividades extras e complementares ao currículo tradicional, como em visitas de alunos a feiras e eventos.

A delimitação da educação não formal, explicitada tanto por Cury quanto por Libâneo, parece insuficiente para, de fato, esclarecer o que é essa modalidade de educação intencional. Os autores sinalizam para uma configuração de campo excessivamente difuso. A ida a um cinema, para utilizar um exemplo de Libâneo (2002), não representa a realização de uma atividade educativa intencional, sistemática e organizada, como defendemos que devem ser as práticas da educação não formal. Do mesmo modo, a mera leitura de um jornal diário de notícias ou de uma revista de variedades não indica que esteja acontecendo um processo próprio da educação não formal. A definição dos autores não contribui para que os pesquisadores das Ciências da Educação, que hoje se voltam essencialmente para a educação formal, passem a valorizar a educação não formal como uma dimensão importante para a teorização e a produção de saberes acadêmico-científicos, seja acerca dos limites e alcance desse tipo de educação, seja do trabalho dos professores atuantes na área.

As definições mais rigorosas e detalhadas para a educação não formal, muito provavelmente, foram registradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), em um projeto denominado *Thesaurus Brasileiro da Educação*, que consiste em um vocabulário de termos e conceitos extraídos de dissertações de mestrado e teses de doutorado, analisados e sistematizados pelo Centro de Informação e Biblioteca em Educação. Em seu sítio eletrônico, o INEP apresenta cinco definições, interligadas, para o conceito de educação não formal, a saber:

1. Atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos. 2. Qualquer atividade educacional organizada e estruturada que não corresponda exatamente à definição de 'educação formal'. 3. Processos de formação que acontecem fora do sistema de ensino (das escolas às universidades). 5. Tipo de educação ministrada sem se ater a uma sequência gradual, não leva a graus nem títulos e se realiza fora do sistema de educação formal e em forma complementar. 6. Programa sistemático e planejado que ocorre durante um período contínuo e predeterminado de tempo. (INEP, 2001).

Os apontamentos e definições organizados pelo INEP, além de explicitarem algumas possíveis delimitações para a educação não formal, também sugerem que estamos diante de um campo de grande amplitude e alcance, o que nos permite pensar não somente em uma única educação não formal, mas na existência, em seu bojo, de numerosas subáreas e diversos trabalhadores que assumem a docência como ofício. Em função disso, é relevante abordar as áreas mais significativas da educação não formal. Sabe-se que algumas dessas áreas não são novas, ainda que cada uma delas seja costumeiramente descrita pelos pesquisadores como uma modalidade de educação inovadora e particular, que não tem relação com a educação não formal. Entende-se que são subáreas desta educação, e não novas ou diferentes áreas. No tópico seguinte, serão descritas as modalidades ou áreas da educação não formal e o trabalho docente associado a cada uma delas.

Modalidades de educação não formal

Há, conforme mencionado anteriormente, diversos subtipos ou subáreas que compõem a educação não formal e que abrem espaço para a atuação profissional docente de diversos profissionais. Essas subáreas se interpenetram, em diversos momentos, e a delimitação de cada uma delas não é simples e nem se pretende detalhar, neste estudo, o que seria um possível ordenamento definitivo do campo da educação não formal. Neste texto, são expostas, de forma exploratória, apenas as suas áreas mais destacadas, nomeadamente: a educação corporativa; a formação de pessoas em cursos livres para áreas diversas do saber e da prática; a educação não formal nas organizações não governamentais (ONGs)¹.

Educação corporativa

É a educação para o trabalho, normalmente custeada e realizada pelas empresas, voltada para a formação dos funcionários, colaboradores e fornecedores. Estes últimos normalmente são inseridos em processos formativos oferecidos por grandes empresas, com as quais se relacionam, e que desejam integrar os funcionários da empresa fornecedora, comumente de menor porte, à sua cultura organizacional. As atividades da educação corporativa são oferecidas em serviço, cursos ou formações específicas, com vistas ao desenvolvimento do trabalhador. Nessa modalidade particular de educação não formal, os processos de formação podem estar ligados à atividade laboral do funcionário ou ao desenvolvimento integral do trabalhador, ainda que não estejam diretamente associados à função e ao trabalho concretizado por um indivíduo ou grupo.

Os professores da Educação Corporativa costumam ser os profissionais e/ou consultores especializados no tipo de trabalho a ser ensinado ou saber profissional estudado. Não são, portanto, educadores licenciados em nível superior especificamente para a atuação docente, como ocorre obrigatoriamente com os docentes escolares. Entretanto, é preciso que os docentes da Educação Corporativa, analogamente a quaisquer profissionais da educação não formal, se apropriem das teorias e ferramentas de trabalho próprias das ciências e saberes da educação para a adequada realização do processo de ensino e aprendizagem, o que, muito comumente não acontece, caracterizando grave falha nas práticas educativas corporativas. Os professores e instituições que desenvolvem a Educação Corporativa costumam supervalorizar os conhecimentos teóricos e práticos especificamente relativos ao mundo do trabalho, conferindo pequena atenção às especificidades do processo educativo. Trata-se de um desvio e/ou desvirtuamento observado nessa subárea da educação não formal.

A educação corporativa encontra-se envolvida em grande controvérsia. A literatura acadêmico-científica registra pesquisas favoráveis à sua ampliação, como os trabalhos de Meister (1999) e Eboli (2004); há pesquisadores que percebem essa modalidade de educação de modo acrítico, realçando e defendendo a sua funcionalidade aos interesses do capital, como Henri Vahdat (2008). Há, também, estudiosos que, em suas pesquisas, analisaram criticamente as relações entre a educação corporativa, a formação do indivíduo e a constituição da sua subjetividade, como os estudos de Célia Silva (2007) e Dermeval Saviani (2008).

A pesquisadora norte-americana Jeanne Meister (1999) aponta que a educação realizada por empresas, que ela defende seja denominada educação corporativa, é comumente efetuada em setores das empresas que se convencionou chamar de Universidades Corporativas (UC). A Educação Corporativa e as UC podem ser consideradas como “[...] um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização”.

Há autores que argumentam que haveria um campo específico da produção acadêmico-científica de saberes relacionados à educação corporativa, denominado Pedagogia Empresarial ou Corporativa. De acordo com Saviani (2008, p. 177), nesse segmento do saber pedagógico, que ele prefere nomear como Pedagogia Corporativa, “[...] a educação deixa de ser um trabalho

de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado”.

Não acreditamos que este seja um campo da educação que permita uma adesão irrestrita e acrítica, como aquela registrada no estudo de Vahdat, e nem uma área dos saberes pedagógicos que mereça ser rejeitada e cujas práticas devam ser criticadas e analisadas negativamente *a priori*, como o faz Saviani. É relevante que os pesquisadores e professores da educação estejam atentos e produzam conhecimentos acerca desse segmento corporativo, favorecendo a construção de propostas que possibilitem a formação e o desenvolvimento concreto dos trabalhadores, sem uma adesão cega ou irrestrita aos valores e à visão capitalista. Pelo contrário, a educação corporativa carece do envolvimento de pedagogos e profissionais da educação, bem como de estudos que analisem as práticas existentes e que sejam capazes de construir referências teóricas críticas, as quais iluminem e orientem a elaboração de propostas de formação de trabalhadores de forma crítica e criativa.

Formação em cursos livres para áreas diversas do saber e da prática

Este tipo de educação não formal diz respeito ao conjunto de saberes e fazeres que são ensinados por instituições dedicadas a educar pessoas de forma livre, para além da escolarização formal, de modo intencional e organizado. São processos nos quais os aprendizes dedicam tempo e se mobilizam afetiva, intelectual e/ou fisicamente para aprender. Alguns exemplos que se inserem nessa categoria são: as autoescolas, que ensinam homens e mulheres a dirigir automóveis, motos e caminhões; os cursos de idiomas, beleza e moda, gastronomia etc., desde que realizados fora do currículo escolar; atividades formativas e cursos livres de educação para o mundo do trabalho, como aqueles que ensinam aspectos associados a práticas profissionais, como cursos para o manuseio e controle de máquinas e equipamentos, oferecidos por organizações públicas ou privadas, fora do currículo escolar tradicional.

Os professores que atuam nessa área têm sua atividade descrita na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), elaborada sob coordenação do Ministério do Trabalho e Emprego:

Os profissionais dessa família ocupacional devem ser capazes de criar e planejar cursos livres, elaborar programas para empresas e clientes, definir materiais didáticos, ministrar aulas, avaliar alunos e sugerir mudanças estruturais em cursos. [...] Atuam de forma individual e também em equipe; trabalham com supervisão ocasional e, dependendo da característica do curso, podem atuar em ambiente fechado, a céu aberto e em veículos. Na grande maioria, trabalham na condição de profissionais autônomos, atuando nos períodos diurno e noturno. (BRASIL, 2002, p. 429).

Trata-se de uma área excessivamente abrangente e, por isso, admite-se a necessidade de estudos dedicados a compreender, de modo exclusivo, esse segmento da educação não formal. Todavia, não se pode deixar de apontar a sua relevância, visto que, na atualidade, enormes

parcelas das populações estão inseridas nas mais diversas atividades realizadas na área. Por fim, deve-se notar que a delimitação do trabalho dos professores dessa subárea da educação não formal, observada na CBO, reforça a necessidade de os docentes que atuam nos cursos livres apresentarem domínio das ferramentas próprias do trabalho docente, o que reafirma que estamos diante de profissionais dedicados à docência, ainda que fora dos muros da escola.

Educação não formal nas organizações não governamentais (ONGs)

A educação praticada por ONGs deve ter como característica básica constituir-se em um processo intencional de ensino e aprendizagem efetivado por indivíduos ou grupos e não deve substituir ou competir com as práticas escolares formais. Em vista disso, cabe sugerir que as ONGs atuem no campo da educação não formal. Sabe-se que há organizações desse tipo, que buscam ocupar espaços próprios da educação formal, sobretudo a realizada pelas escolas públicas e gratuitas. Consideramos este um desvio do papel reservado para as ONGs, na educação. Para que esse papel se torne absolutamente claro e delimitado, é necessário um esforço por parte de pesquisadores, educadores, profissionais e cidadãos ligados a ONGs, incluindo a população atendida por essas organizações, a fim de se definir os compromissos políticos, o papel social, as práticas e as características conceituais e metodológicas da educação que as ONGs devem realizar.

Neste trabalho, sugere-se que a educação nas ONGs esteja direcionada, de maneira central, para a inclusão em processos de ensino e aprendizagem de indivíduos e grupos das camadas empobrecidas e/ou fragilizadas da população, com vistas à reivindicação e defesa de direitos, à organização de cidadãos para a gestão democrática e participação ativa nas decisões sobre o uso dos recursos comunitários. Seus compromissos políticos gerais e, especificamente, aqueles ligados ao campo da educação são numerosos e devem estar vinculados à emancipação humana; à melhoria da qualidade de vida de indivíduos e da coletividade; à busca ativa de solução de problemas das comunidades; à ampliação das possibilidades de participação democrática ativa (e não somente representativa) nos processos decisórios e de gestão das localidades; à superação das condições de exploração de parcelas da população; ao apoio à escola pública, gratuita e de qualidade; ao desenvolvimento de metodologias e propostas que contribuam com a melhoria da escola pública e o incremento da educação formal; a atividades de ensino e aprendizagem que estimulem a participação de professores, pais, alunos, funcionários e comunidade nas instâncias de gestão, colegiadas e de decisão das escolas.

Cabe enfatizar, entre outros papéis da educação praticada por ONGs, a sua relação com o fortalecimento da escola pública e da participação da comunidade na sua gestão, exatamente para afastar a comum dicotomia que se tem estabelecido entre as práticas educativas de ONGs e da escola. Assim, a educação não formal desenvolvida por ONGs não pode e não deve concorrer com o papel e a atuação da escola e da educação formal. Ao contrário, é papel relevante contribuir

para a articulação e mobilização de grupos e comunidades para a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, além de desenvolver metodologias e propostas com foco no processo de ensino e aprendizagem, para a sua melhoria, porque, dada a flexibilidade que o processo educativo pode assumir nas ONGs, há possibilidades de desenvolvimento e implementação de estratégias inovadoras de educação, as quais poderão ser, posteriormente, apropriadas pelos profissionais das escolas formais, com vistas à melhoria da qualidade do ensino público.

Uma característica da educação não formal realizada pelas ONGs é o fato de poder oferecer atividades, com base na demanda apresentada pelas comunidades. Essa modalidade de educação pode favorecer a implementação daquilo que, de fato, os grupos e indivíduos necessitam para o seu fortalecimento e desenvolvimento, de modo mais ágil que a educação escolar formal. Além disso, é preciso considerar que todo o sistema educacional brasileiro se encontra orientado pelo que podemos denominar *sentido de oferta*, ou seja, as escolas e organizações educacionais oferecem cursos independentemente do interesse e da demanda real das comunidades. As ONGs, por causa de sua maior flexibilidade de atuação, estão em condições de passar a agir de forma oposta ao sistema atual vigente na educação nacional, buscando identificar as demandas e elaborando programas educacionais sintonizados com as necessidades observadas, de modo suficientemente flexível para permitir que esses programas sejam adaptados rapidamente a mudanças nos contextos socioeconômico, político e cultural.

Por fim, os professores que atuam em ONGs, assim como os demais docentes da educação não formal, devem se perceber como profissionais da educação, devendo ter domínio das teorias e fazeres próprios do ofício especializado nos processos de ensino e aprendizagem para o exercício virtuoso e valorização do trabalho dos professores, em todas as áreas da educação intencional.

Considerações finais

O estudo teórico focado neste capítulo propôs o exame e a discussão das diferentes modalidades de educação e trabalho do professor caracterizado pela intencionalidade, no processo educativo. Optou-se por adotar uma visão ampliada de educação, a qual inclui desde o ensino visando à socialização básica do indivíduo, que ocorre de modo informal no grupo familiar, até as práticas educacionais profissionalizadas, que são a marca dos complexos sistemas de ensino nacionais, dedicados à formação de grandes contingentes populacionais. Essa definição ampliada, associada à análise crítica dos escritos de teóricos da educação, conduziram à delimitação das modalidades de educação informal ou não intencional e intencional. Dedicou-se especial atenção para a educação intencional e as suas categorias, as quais são a educação formal e não formal.

A educação formal existente hoje tem suas raízes, muito provavelmente, nos referenciais teóricos que nos foram transmitidos pelos filósofos e pensadores gregos e, em especial, pelos pensadores e por todo o contexto sociopolítico, cultural e econômico da *modernidade*. Tanto a modalidade educacional quanto o professor escolar têm tido grande ênfase nos debates das sociedades contemporâneas e nos estudos realizados pelos meios acadêmicos especializados.

A despeito disso, observa-se a ascensão significativa das práticas relacionadas à educação não formal e uma ampliação da visibilidade dos profissionais da educação que assumiram a docência como ofício nesse tipo de educação.

À guisa de conclusão, é necessário salientar que consideramos que a modalidade não formal de educação deve ter um papel complementar, funcional e de apoio ao fortalecimento da escola pública, gratuita e de qualidade. Entretanto, cumpre notar que a educação não formal registra, em seu âmbito, a existência de racionalidades políticas e pedagógicas diferentes e até opostas, as quais impõem aos professores e investigadores “[...] uma vigilância epistemológica redobrada, para que aqueles que a esse campo referenciam as suas práticas e reflexões possam ajudar a constituí-lo e a consolidá-lo como lugar de referência de uma educação crítica e emancipatória, tão urgente e necessária como a melhor educação escolar” (JANELA, 1989, p. 93).

Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. Educação Não-Formal. In: *Thesaurus Brasileiro de Educação*. Brasília, 2001. Disponível em: <<https://hec.su/dZUX>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Classificação Brasileira de Ocupações/CBO*. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2015.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. 3. ed. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1657-2006.

CURY, C. R. J. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DOWBOR, L. *Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

EBOLI, M. *Educação Corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOHN, M. G. Educação Não-formal: Um novo campo de atuação. *Ensaio: Avaliação, políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 21, p. 441-560, 1998.

GOHN, M. G. *Educação Não-formal e Cultura Política: impactos sobre o associativo do terceiro setor*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 07).

GOHN, M. G. Educação Não Formal na Pedagogia Social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., *Anais...* São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://hec.su/dZT6>>. Acesso em: 25 out. 2015.

JANELA, A. A. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, J.; STOER, S. R. (Org.). *A Sociologia na Escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 1989. p. 75-96.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.

MEISTER, J. C. *Educação Corporativa*. Tradução de Maria Claudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

PEREZ, D. *Formação de Professores para Organizações Não-Governamentais/ONGs*. 2009. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009a.

PEREZ, D. A Educação Não Formal Realizada por ONGs e a Formação de seus Professores. In: FELDMANN, M. G. *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*. São Paulo: Editora SENAC-SP, 2009b.

PEREZ, D. Análise do processo formativo de professores para a educação não formal realizada em organizações não governamentais. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, Sinop, v. 3, p. 149-162, 2013a.

PEREZ, D. Estudo exploratório sobre a delimitação e práticas contemporâneas da educação não formal. *Revista Unifamma*, Maringá, v. 12, n. 01, p. 28-40, 2013b.

PÉREZ-GÓMES, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento da experiência. In: PÉREZ-GÓMES, A. I.; SACRISTÁN, J. G. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. ed. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-26.

POZO, J. I. *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SACRISTÁN, I. G. O que são os Conteúdos de Ensino?. In: PÉREZ-GÓMES, A. I.; SACRISTÁN, J. G. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. ed. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 149-196.

SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

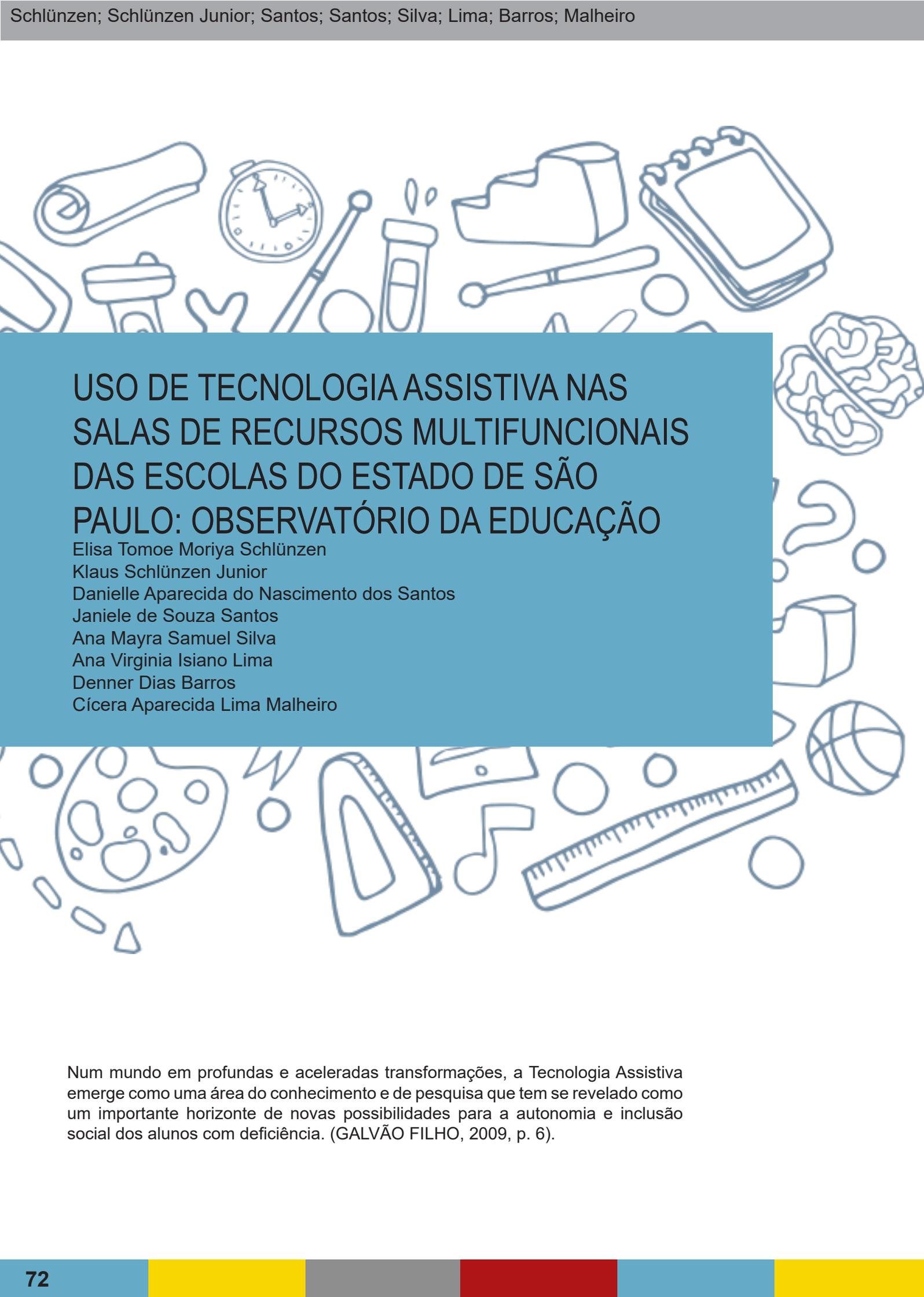
SILVA, C. M. M. F. *Educação Corporativa e Subjetividade: um estudo de caso*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

VAHDAT, H. *Universidade Corporativa: um instrumento a serviço da competitividade*. 2008. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

VIGOSTKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Notas

- ¹ Para conhecer as demais subáreas da educação não formal cf.: a. PEREZ, D. Formação de Professores para Organizações Não-Governamentais/ONGs. 2009a. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009a; b. PEREZ, D. Estudo exploratório sobre a delimitação e práticas contemporâneas da educação não formal. Revista Unifamma, Maringá, v. 12, n. 01, p. 28-40, 2013.

The background of the page is filled with various line-art icons representing school supplies and educational concepts. These include a rolled-up scroll, a clock, a pencil, a test tube, a paper airplane, a spiral notebook, a brain, a question mark, a ruler, a musical note, a palette, a triangle, a sphere, and a cube. The icons are scattered across the page, with a concentration in the top and bottom areas, framing the central text box.

USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DAS ESCOLAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Klaus Schlünzen Junior

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Janiele de Souza Santos

Ana Mayra Samuel Silva

Ana Virginia Isiano Lima

Denner Dias Barros

Cícera Aparecida Lima Malheiro

Num mundo em profundas e aceleradas transformações, a Tecnologia Assistiva emerge como uma área do conhecimento e de pesquisa que tem se revelado como um importante horizonte de novas possibilidades para a autonomia e inclusão social dos alunos com deficiência. (GALVÃO FILHO, 2009, p. 6).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) inaugura, no cenário brasileiro, um paradigma educacional fundamentado na construção de sistemas educacionais formais inclusivos, por meio da organização da escola comum em conjunto com a Educação Especial. Esse novo paradigma congrega importantes mudanças estruturais da escola comum, que deve pensar nas especificidades de todos os estudantes em termos não só de acesso à escolarização, mas também de oportunidades de aprendizado e de desenvolvimento de seus potenciais.

Ao longo da história, a Educação Especial foi caracterizada como um serviço de atendimento às pessoas com deficiências que podia substituir a escola comum. No Brasil, instituições filantrópicas e devocionais, como Instituto Pestalozzi, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e Instituto Benjamin Constant (IBC), entre outras, foram por muitos anos responsáveis por oferecer atendimento clínico-terapêutico e pedagógico a pessoas consideradas “deficientes”, “portadoras de deficiências”, “excepcionais” e/ou com “necessidades educacionais especiais”.

Desde a década de 1970, as escolas comuns passaram a ter as chamadas “classes especiais”, as quais tinham por função atender a esses indivíduos separadamente das crianças ditas “normais”. Essa organização, portanto, era fundamentada nos conceitos de anormalidade e normalidade, caracterizando um processo de segregação e integração, tanto educacional quanto social.

Por isso, entre a Constituição Federal de 1988 e a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 1996, inúmeros decretos e iniciativas por parte do Ministério da Educação (MEC) foram criados, buscando a transformação do histórico da Educação Especial e da escola comum. Porém, poucos avanços foram obtidos, pois os ideais educacionais ainda eram fundamentados em processos de integração que condicionavam o acesso dos estudantes com deficiência à classe comum do ensino regular, desde que possuíssem condições para acompanhar as atividades curriculares no mesmo ritmo que os estudantes considerados “normais”. Com isso, o ideal de igualdade ainda era baseado na homogeneização e no reforço das diferenças enquanto condição de classificação entre as pessoas.

Somente em 2001, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2/2001), ficou determinado que os sistemas de ensino teriam o dever de matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos estudantes com “necessidades educacionais especiais”, fornecendo as condições necessárias para a sua aprendizagem com qualidade. Com isso, chegamos ao paradigma de inclusão escolar tendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço de apoio complementar e/ou suplementar à classe comum, iniciativa considerada pelo MEC como um grande avanço para a década, em termos de educação.

Atualmente, o AEE é destinado aos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), quais sejam: as pessoas com deficiências físicas, sensoriais e múltiplas; transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse atendimento é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), destinadas ao AEE dentro da escola comum,

complementando ou suplementando o ensino formal por um professor especialista. Esse profissional deve ter domínio especializado em Língua Brasileira de Sinais, Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, sistema Braille, Soroban, orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma, desenvolvimento dos processos mentais superiores, programas de enriquecimento curricular, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, utilização de recursos ópticos e não ópticos, Tecnologia Assistiva, entre outros.

Assim, por meio do AEE, surge no ambiente escolar a perspectiva de transpor as barreiras impressas junto à dificuldade física e/ou intelectual dos EPAEE, e a necessidade de implementar condições adequadas de acessibilidade para a melhora na sua comunicação e mobilidade.

Essas condições de acessibilidade são viabilizadas pela Tecnologia Assistiva (TA) que, como área de conhecimento abrangente, engloba recursos como: comunicação alternativa, acessibilidade ao computador, acessibilidade de páginas da internet, atividades de vida diárias, orientação e mobilidade, adequação postural, adaptação de veículos, órteses e próteses, entre outros (BRASIL, 2006). Além disso, a TA favorece a resolução de problemas funcionais do EPAEE.

De acordo com dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, de 2005 a 2011, 37.801 (trinta e sete mil, oitocentas e uma) SRM foram implantadas nas escolas públicas municipais de todo o Brasil, com recursos de TA disponíveis para uso.

Por meio do Decreto nº 5.803/06 foi instituído o Observatório da Educação (OBEDUC), projeto de fomento para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, sob a gestão conjunta da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Atualmente, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do MEC também faz parte do convênio. O OBEDUC tem como objetivo principal fomentar estudos e pesquisas em educação que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior (IES) e as bases de dados existentes no INEP. Desse modo, o programa visa a proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

Assim, em 2013, por meio do edital nº 49/2012 do OBEDUC, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, mediante o Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) de Presidente Prudente/SP propôs o projeto “Tecnologia Assistiva e Atendimento Educacional Especializado: um mapeamento sobre as estratégias, práticas, serviços e recursos de acessibilidade no processo de inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial”. O projeto, com vigência de 2013 a 2015, insere-se nos eixos temáticos Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Educação Básica e Educação a Distância e pretende, em linhas gerais, investigar a presença e o uso da Tecnologia Assistiva (TA) no contexto do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais do Estado de São Paulo.

A equipe de execução, multidisciplinar, é constituída por professores de pós-graduação e licenciatura, estudantes de pós-graduação e graduação e professores de educação básica que

atuam no AEE, tanto no âmbito municipal quanto estadual, formando subequipes que trabalham nas áreas de estatística, tecnologia e pedagogia.

O presente capítulo tem como foco apresentar o trabalho de pesquisa executado pela equipe pedagógica. Esta, por sua vez, tem como tarefa analisar os aspectos teóricos e legais do AEE e as práticas e estratégias do uso de TA nas SRM das escolas públicas municipais e estaduais do Estado de São Paulo.

Destacamos que a TA compreende duas fases ou composições: o recurso e a ação (BRASIL, 2008). O recurso é o equipamento usado pelo EPAEE, que lhe permite ou favorece o desempenho de uma tarefa, rompendo a barreira de acesso. Já a ação compreende a busca de solução de problemas e, principalmente, a mudança de postura frente ao seu uso e ao papel do professor e do estudante diante desse processo. Assim, cumpre estudar as principais definições de TA e delimitar os tipos disponíveis nas SRM implantadas nas escolas públicas municipais e estaduais do Estado de São Paulo.

Por meio do projeto, será analisada, além da quantidade, qual é a qualidade das práticas e estratégias de uso de TA, no contexto escolar. Para tanto, serão empregadas informações estatísticas e consultas em bases de dados para análise quantitativa detalhada sobre a distribuição de TA nas SRM do Brasil e, especificamente, do Estado de São Paulo.

Portanto, o projeto OBEDUC tem como premissa questionamentos como: “Quantas SRM foram implementadas nas escolas públicas municipais e estaduais do Estado de São Paulo?”; “Que tipo de TA tem sido utilizado e/ou desenvolvido nessas salas visando à Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para acessibilidade ao computador, auxílios para cegos e baixa visão e interdisciplinaridade?”; “Quais estratégias e práticas os professores do AEE têm desenvolvido com o uso de TA nessas escolas para a autonomia, independência e inclusão dos EPAEE atendidos nas SRM e outras?”.

À vista do exposto, o foco deste capítulo é analisar e delimitar o conceito, objetivo e entendimento sobre a implementação da SRM disponíveis atualmente, nas escolas públicas do Estado de São Paulo, e caracterizar as TA utilizadas e elaboradas pelos professores do AEE.

Desenvolvimento

Na Antiguidade, as pessoas que nasciam ou adquiriam alguma deficiência, seja física, seja intelectual, eram excluídas da sociedade e, muitas vezes, até exterminadas por não apresentarem valor social.

No século XVI, iniciou-se o período de segregação das pessoas com deficiências em instituições mantidas pela Igreja. Com a Revolução Burguesa, a Igreja Católica perdeu seu poder absoluto e proliferaram-se os experimentos científicos com base na observação da natureza.

Na Europa, nos séculos XVIII e XIX, foram criadas diversas instituições de caráter assistencialista e filantrópico. Essas instituições ofereciam instruções básicas na leitura, escrita, cálculos e oficinas de produção, uma vez que as pessoas com deficiência constituíam mão de obra barata para o processo de industrialização.

Segundo Fernandes (2007, p. 27),

[...] somente no século XX é que se inicia a mudança das concepções de atendimento às pessoas com deficiência. Foram muitos fatores que contribuíram para isso, dentre eles os avanços científicos que permitiam uma análise mais abrangente da questão da deficiência e suas implicações. Merece destaque a contribuição da psicologia que, nas últimas décadas de 1800 e no início de 1900, firma-se como campo de estudo e inicia suas investigações para conhecer a mente humana e seus desdobramentos, por meio de estudos experimentais.

A partir dos estudos elaborados por esses e outros autores da época, houve uma evolução em um dos conceitos de deficiência, que passou de doença mental (com a cognição preservada) para deficiência mental (que interfere no desenvolvimento intelectual do indivíduo).

Após o término da Segunda Guerra Mundial, ao final da década de 1940 e início de 1950, houve uma mudança na forma de atendimento às pessoas com deficiências, além da mobilização de diferentes grupos que sofreram exclusão, com o intuito de garantir direitos plenos de cidadania. A luta pela inclusão das pessoas com deficiências foi fortalecida no mundo todo, deixando para trás a história de séculos de discriminação em relação às suas necessidades diferenciadas, com base no documento que passou a inspirar, em 1948, as políticas públicas e os instrumentos jurídicos: a Declaração Universal de Direitos Humanos.

Na perspectiva de Fernandes (2007, p. 29), “[...] a concepção de educação especial, tal como a conhecemos hoje, tem seu embrião apenas na década de 1960”, iniciando-se na Dinamarca o movimento que reivindicava o direito de acesso das pessoas com deficiências à educação em escolas regulares. Assim, começa o processo de integração, o qual se expandiu para o continente americano, ganhando força no Brasil, na década de 1980. Bergamo (2009, p. 43) informa que a busca pela valorização das diferenças teve seu início na década de 90, “[...] após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, mais efetivamente, depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

Em 1990, na Tailândia, houve a promulgação da Declaração Mundial de Educação para Todos, que objetivou “[...] satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (MIRALHA, 2008, p. 27) e, em 1994, na Espanha, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. A partir desses acontecimentos, o Brasil “[...] optou pela construção de um sistema educacional inclusivo” (BERGAMO, 2009, p. 45).

De acordo com Sasaki (2005), a integração tinha o mérito de promover a socialização das pessoas com deficiências, mas não deixava de ser segregadora, uma vez que essas pessoas continuavam à margem de uma educação completa e de qualidade.

Fernandes (2007, p. 33-34) explica que o processo de integração se caracteriza por

[...] inserir socialmente pessoas com deficiência, por méritos pessoais e profissionais; Inserir escolarmente as pessoas prevendo-se, desde as classes comuns até locais específicos como classes e escolas especiais; Entender que as condições individuais de cada aluno é que determinam suas possibilidades de participação e acompanhamento das atividades escolares; Não considerar necessária nenhuma modificação na estrutura física comum, nas práticas e nos programas desenvolvidos para atender às necessidades das pessoas com deficiência; Criar um modelo médico da deficiência, no qual as práticas de correção e normalização (terapias, reabilitação, cirurgias...) são utilizadas para normalizar pessoas com deficiência.

Por conseguinte, o processo de integração visava a encontrar na pessoa com deficiência pontos que necessitavam ser mudados, para que estas fossem “moldadas” para a vida em sociedade, socializando-se com as pessoas ditas “normais”.

De acordo com Fernandes (2007), a partir de 1990, inicia-se o movimento de inclusão com o objetivo de alcançar todos os EPAEE, apoiado nos princípios de igualdade e equiparação de oportunidades na educação. Assim, o conceito de inclusão passou a fazer referência não apenas aos EPAEE, mas a todos os indivíduos incluídos na escola; em decorrência, todos devem estar preparados para acolhê-los e educá-los, respeitando e valorizando suas diferenças.

Fernandes (2007, p. 39-40) afirma que “[...] o fato de possuir uma deficiência gera uma incapacidade real, mas não necessariamente um impedimento para a realização de atividades cotidianas comuns a qualquer cidadão”. Nesse sentido:

Os alunos com deficiências, especialmente os que estão em idade de cursar o Ensino Fundamental devem, obrigatoriamente, ser matriculados, e frequentar com regularidade as turmas de sua faixa etária, nas escolas comuns e ter assegurado, em horário oposto aos das aulas, o atendimento educacional especializado complementar. (MANTOAN, 2005, p. 14 apud FERNANDES, 2007, p. 45).

A Figura 1, disponível no *site* “Questão de Ponta”, retrata o fluxo gerado com base no paradigma de inclusão escolar atual.

Figura 1 – O Processo de Inclusão Escolar



Fonte: NEaD/Unesp.

Como se pode observar na Figura 1, nas fases de exclusão, segregação e integração, os pontos coloridos que representam os EPAEE ficavam ou à margem ou dentro do sistema, porém, impedidos de um acesso direto aos outros pontos, os quais representam as pessoas ditas “normais”. Com o paradigma da inclusão escolar, os pontos estão todos juntos, ou seja, as pessoas denominadas “normais” vivenciam os mesmos processos das outras, consideradas “especiais”. Todavia, para que isso ocorra, é necessário que a chamada escola comum viabilize oportunidades de aprendizagem apropriadas, tendo em vista as características dos estudantes, seus interesses, e condições de vida e de trabalho.

Mediante as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, ficou determinado aos sistemas de ensino o dever de matricular todos os estudantes, organizando-se para o atendimento aos EPAEE, e fornecer as condições necessárias para a sua aprendizagem com qualidade. Esses estudantes, por conseguinte, passaram a ter o direito de receber um Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço de apoio complementar e/ou suplementar à classe comum, através do trabalho desenvolvido nas SRM.

Enfatiza Miralha (2008, p. 31):

A inclusão traz à tona a perspectiva da diferença humana, superando o ideário da igualdade universal, Ela nos convida a refletir sobre como as condições sociais e materiais produzem as diferenças e estabelecem marcações simbólicas que valorizam alguns atributos humanos enquanto depreciam outros.

Com isso, a escola comum vê a necessidade de adequar-se às demandas da própria sociedade, que tenta dimensionar suas ações ao ideal de superação de desigualdades e desenvolvimento pleno do ser humano, em suas dimensões social, moral, afetiva, política, física, entre outras. Assim, o professor torna-se um dos principais agentes de mudanças dentro da escola, sendo diretamente responsável pela formação dos estudantes e o desenvolvimento de sua aprendizagem.

A escola comum passa a encontrar diferentes desafios, os quais envolvem desde mudanças estruturais e arquitetônicas até alterações na relação dos professores e gestores com os estudantes, com os pais e com a comunidade; na organização do trabalho pedagógico do professor; na necessidade de execução de métodos de ensino globalizadores, utilizando para tanto todo o tipo de recurso educacional e digital disponível; e, principalmente, na necessidade de garantir a aprendizagem de TODOS os seus estudantes, estando, nesse todo, os EPAEE.

Dessa forma, a perspectiva da Inclusão Escolar atual atende às políticas públicas educacionais brasileiras, uma vez que os marcos legais encontrados na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, lei nº 8.069/90), na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), na Declaração de Salamanca (1994), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas brasileiras de educação inclusiva, dispondo que toda e qualquer pessoa tem garantido o direito de estudar em escolas de ensino regular e, acima de tudo, de usufruir da aprendizagem nesses ambientes.

Desse modo, Mantoan (2002) assinala que, para que a inclusão escolar ocorra, é necessário um movimento de organização escolar, pelo qual sejam criados projetos de ensino que reconheçam e valorizem as diferenças, em uma proposta de ensino e de aprendizagem para todos, com uma atuação pedagógica voltada para superar as barreiras impostas pela exclusão, reforçando a importância da constituição de ambientes escolares cada vez mais heterogêneos.

A fim de que esses ambientes heterogêneos sejam construídos, é necessário, além de um movimento de gestão escolar mais democrática e aberta, viabilizar uma adequada formação de professores – inicial e/ou em serviço – além de uma preparação do ambiente escolar, no que diz respeito às estruturas formais e funcionais do seu sistema. Com essa nova estrutura, será possível conquistar uma escola que de fato atenda à diversidade, que possa aprimorar a qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos, o que resultará naturalmente na inclusão de EPAEE.

A esse respeito, Bergamo (2009, p. 61) enfatiza que “[...] a escola inclusiva necessita de professores qualificados e capazes de planejar e tomar decisões, refletir sobre a sua prática e trabalhar em parceria para oferecer respostas adequadas a todos os sujeitos que convivem numa escola”. Portanto, a formação de profissionais especializados é algo essencial, para que haja uma melhoria no processo de ensino e nas distintas situações enfrentadas no ambiente inclusivo.

Nesse sentido, os profissionais do AEE encontram como desafio a formação para dar condições de acessibilidade, através da Tecnologia Assistiva (TA), que, como área de conhecimento, engloba recursos como: comunicação alternativa, acessibilidade ao computador⁵, acessibilidade a páginas da *web*⁶, atividades de vida diárias, orientação e mobilidade, adequação postural, adaptação de veículos, órteses e próteses, entre outros (BRASIL, 2006). Além disso, a TA favorece a resolução de problemas funcionais para o desenvolvimento de potencialidades humanas, valorizando os desejos, as habilidades e as expectativas positivas e de qualidade de vida.

Assim, usar TA e fazer da escola comum um ambiente de aprendizagem para todos significa buscar alternativas para que os estudantes realizem o que desejam ou precisam – e, mais do que isso, encontrar estratégias para que construam conhecimento e encontrem caminhos isotrópicos (VYGOTSKY, 1993), considerando o seu modo de fazer e evidenciando suas habilidades e capacidades de comunicação.

Levando em conta essas premissas teóricas, apresentam-se, a seguir, os dados já levantados a respeito do uso de TA nas SRM das escolas públicas do Estado de São Paulo. A inclusão educacional é um direito do aluno e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização (BRASIL, 2010).

Foram realizadas pesquisas na base de dados do Painel do MEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola regular, o Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas comuns da rede pública de ensino, instituído pelo MEC/SEESP pela Portaria Ministerial nº13/2007, no período de 2005 a agosto de

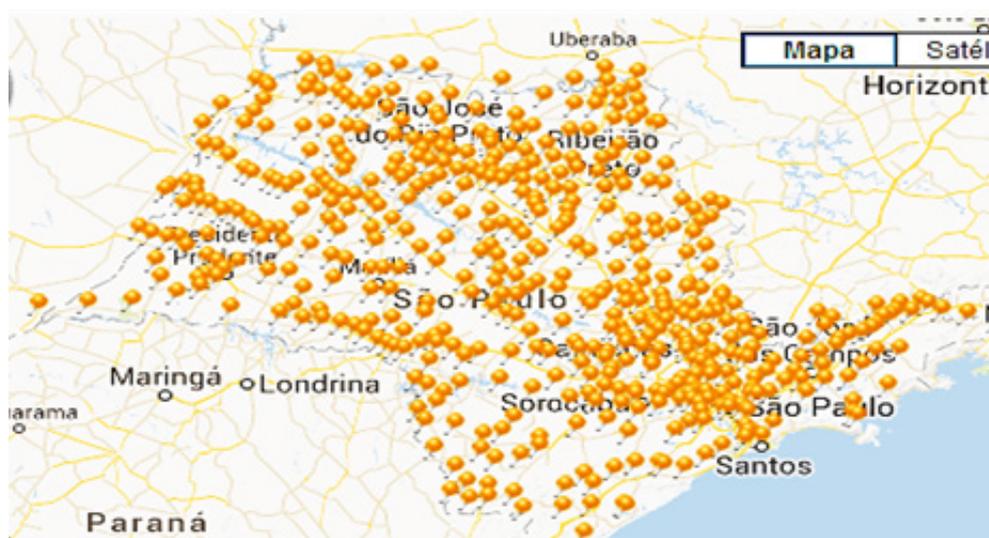
2013, distribuiu 71.801 SRM em todo o país, em 5.163 municípios da federação. Desse total, 6.840 SRM estão concentradas em 502 municípios do Estado de São Paulo, como mostram as Figuras 2 e 3.

Figura 2 – Tabela das Salas de Recursos Multifuncionais do Estado de São Paulo

UF ↳ Município	Sala(s) de Recursos Multifuncionais
☑ SP {502}	6.840
Totais:	6.840
Total de Municípios: 502	

Fonte: Brasil (2005-2011).

Figura 3 – Mapa das Salas de Recursos Multifuncionais do Estado de São Paulo



Fonte: Brasil (2005-2011).

Cabe salientar que as SRM devem funcionar de forma não substitutiva à escolarização, visando à consolidação de um sistema educacional inclusivo capaz de garantir uma educação de qualidade a todos os níveis, etapas e modalidades, disponibilizando recursos e serviços.

De acordo com os procedimentos de coleta de dados, observa-se que as SRM são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. A SRM se caracteriza como um espaço para a realização do atendimento educacional especializado para os EPAEE, o qual pode ser temporário ou permanente. Os equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos disponíveis nas SRM devem ser usados por meio do desenvolvimento de estratégias de ensino centradas em um apoio à educação efetivada

na classe comum, favorecendo a construção de conhecimentos pelos EPAEE, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

A TA aparece, nesse contexto, como recurso e serviço de ampliação da oferta do AEE para o desenvolvimento das pessoas com deficiências físicas e sensoriais. Em 2006 (BRASIL, 2009), foi instituído pela Portaria nº 142 o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), no âmbito da SEDH da Presidência da República, na perspectiva de, ao mesmo tempo, aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao desenvolvimento da TA no Brasil. Ajudas Técnicas era o termo anteriormente utilizado para o que hoje se convencionou chamar de TA.

Dessa maneira, a TA é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, objetivando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. A TA é fruto da aplicação de avanços tecnológicos em áreas já estabelecidas, além de ser recurso de domínio de profissionais de várias áreas do conhecimento, que interagem para estruturar a função humana.

Assim, a TA compreende pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estratégias para potencializar as habilidades funcionais dos EPAEE atendidos nas SRM, abrangendo todas as ordens do desempenho humano, desde as tarefas básicas de autocuidado até o desempenho de atividade profissional.

É na sala de recursos multifuncional que o aluno aprende a utilizar os recursos de TA, tendo em vista o desenvolvimento da sua autonomia. Porém, o recurso de TA não pode ser exclusivamente utilizado nessa sala, mas, encontra sentido quando o aluno utiliza essa tecnologia no contexto escolar comum, apoiando a sua escolarização. (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012, p. 3).

Na etapa seguinte da pesquisa no OBEDUC, a equipe pedagógica ainda terá que analisar efetivamente quais são as práticas docentes desenvolvidas na SRM com o emprego da TA, nas escolas do Estado de São Paulo que possuem esses recursos.

Conclusão

De acordo com as perspectivas apresentadas na delimitação do tema, o projeto OBEDUC justifica-se pela importância de um estudo e da análise sobre como funciona o AEE e como o trabalho desenvolvido nas SRM voltadas ao uso da TA contribuem para a efetiva inclusão dos EPAEE na classe comum. Assim, a perspectiva é transpor barreiras impressas pelas deficiências e a verificação das possibilidades de implementação de condições adequadas de acessibilidade para a melhora na comunicação e mobilidade dos EPAEE.

Nesse íterim, nas SRM, destinadas ao AEE dentro da escola comum no Estado de São Paulo, tem-se a perspectiva de que o trabalho desenvolvido tem complementado ou suplementado o ensino comum. Nesse sentido, as TA têm sido usadas para comunicação alternativa, acessibilidade ao

computador, acessibilidade de páginas da internet, atividades de vida diárias, orientação e mobilidade, adequação postural, adaptação de veículos, órteses e próteses, entre outros (BRASIL, 2006).

Espera-se que o reconhecimento das reais implicações das estratégias e práticas construídas no contexto escolar com uso de TA seja tomado como parâmetro para o levantamento de práticas que constituam elementos de qualidade para a vida, autonomia e, conseqüentemente, inclusão escolar dos EPAEE.

Um dos princípios desse projeto do OBEDUC, especificamente pela utilização de TA, baseia-se no fato de se ter cada vez mais, em razão de estudos e pesquisas, informações e conhecimentos que acabam repercutindo nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas. As práticas do AEE devem incluir substancialmente a mudança de posturas na escola comum, trazendo para o dia a dia do professor a cultura de realização de leituras, investigações, discussões, projetos, entre outras atividades. Assim, esperamos, na parceria universidade-escola, superar a didática da transmissão e a pedagogia do discurso, mudando o foco no ensino para a aprendizagem.

Além disso, desde 2008, os pesquisadores do projeto integram uma equipe de formação continuada a distância, de professores da rede regular de ensino das cinco regiões brasileiras no curso de Tecnologia Assistiva (TA) para deficiência física e sensorial, na Modalidade de Extensão Universitária, com duração de 180 horas. Com essa demanda e com as atividades de pesquisa a serem realizadas pela equipe pedagógica do OBEDUC, nosso foco é articular a ciência e a assistência que será dada à forma como as práticas serão construídas e modificadas e ao desenvolvimento global dos EPAEE, por meio do uso da TA, podendo contribuir para que a comunidade científica partilhe os resultados com a sociedade, proporcionando auxílio aos profissionais de educação os quais lutam por respostas que podem nortear o processo educacional dentro de uma abordagem de escola inclusiva, de fato.

Referências

BERGAMO, R. B. *Pesquisa e prática profissional: educação especial*. Curitiba: Ibpex, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Indicadores demográficos e educacionais: sala de recursos multifuncionais*. Brasília: MEC, 2005-2011. Disponível em: <<https://goo.gl/OODpia>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Manual de Orientação: Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia Assistiva*. Brasília: MEC/SEDH, 2009.

CONFORTO, D.; SANTAROSA, L. M. C. Acessibilidade à Web: Internet para Todos. *Revista de Informática na Educação: Teoria, Prática*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 87-102, nov. 2002.

FERNANDES, S. *Fundamentos para Educação Especial*. Curitiba: Ibpex, 2007.

GALVÃO FILHO, T. A. *Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas*. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), 2012. p. 247-266.

HOGETOP, L.; SANTAROSA, L. Tecnologias Adaptiva/Assistiva Informáticas na Educação Especial: viabilizando a acessibilidade ao potencial individual. *Revista de Informática na Educação: Teoria, Prática*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 103-117, nov.-dez. 2002.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda. *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, ano V, n. 20, fev./abr. 2002.

MIRALHA, J. O. *A Prática de Professores do Ensino Fundamental na Perspectiva de uma Educação de Qualidade para Todos*. 2008. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2008.

SANTAROSA, L. M. C., BASSO, L. O. Multimedia Workshop: collective production in learning management systems with the aim of PSN digital inclusion. In: WORLD CONFERENCE ON COMPUTER IN EDUCATION. *Anais...* Bento Gonçalves, 2009.

SASSAKI, R. K. Inclusão: O paradigma do século 21. *Inclusão*, Brasília, v.1, n.1, p. 19-23, out. 2005.

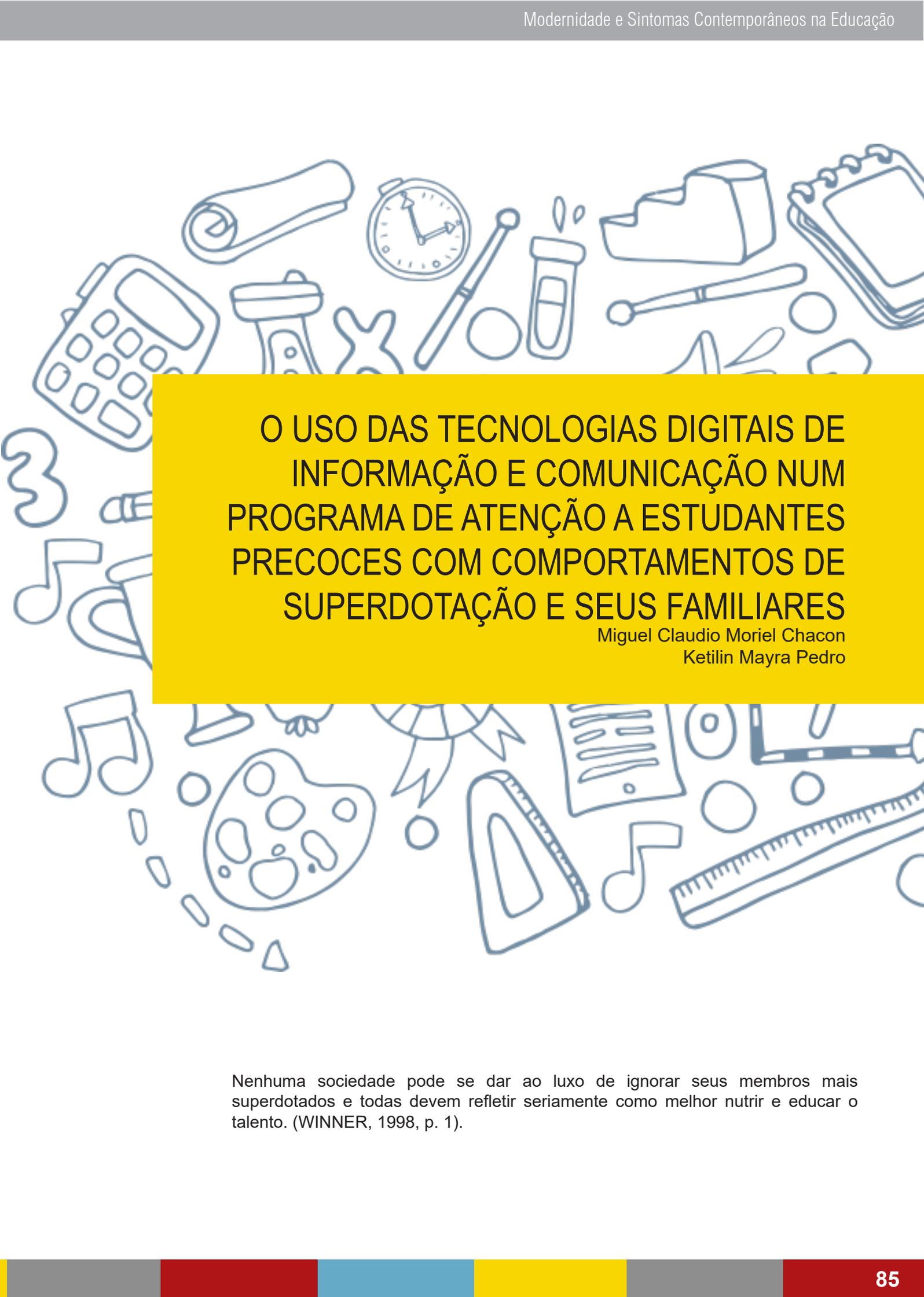
SONZA, A. P.; SANTAROSA, L.; CONFORTO, D. *Ambientes virtuais acessíveis sob a perspectiva de usuários deficientes visuais*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Notas

¹A acessibilidade ao computador envolve programas (software), incluindo diferenciados tipos de recursos e ajudas técnicas para acesso aos computadores e periféricos (HOGETOP; SANTAROSA, 2002) (SANTAROSA; BASSO, 2009). Nessa área, incluímos a Tecnologia Assistiva, concentrando no aporte das tecnologias digitais.

²A acessibilidade de páginas WEB envolve desde navegadores a todos os tipos de sites, sistemas web, ambientes digitais/virtuais, abarcando várias dimensões como conteúdo, estrutura e formato (CONFORTO; SANTAROSA, 2002; SONZA; CONFORTO; SANTAROSA, 2008). O elemento fundamental, nesse caso, é a construção de páginas, com a preocupação de atender aos princípios capazes de oferecer maiores possibilidades de opções de acessibilidade.



O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NUM PROGRAMA DE ATENÇÃO A ESTUDANTES PRECOSES COM COMPORTAMENTOS DE SUPERDOTAÇÃO E SEUS FAMILIARES

Miguel Claudio Moriel Chacon
Ketilin Mayra Pedro

Nenhuma sociedade pode se dar ao luxo de ignorar seus membros mais superdotados e todas devem refletir seriamente como melhor nutrir e educar o talento. (WINNER, 1998, p. 1).

O *Dicionário Larousse da Língua Portuguesa* (2012, p. 764) define tecnologia como o “[...] conjunto de conhecimentos e produtos que resultam em uma aplicação” e como Tecnologia da Informação, o “[...] conjunto de equipamentos, acessórios, programas e circuitos que distribuem informações digitais a usuários e técnicos”. Valente (2013) argumenta que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tal como se apresentam hoje, resultam da convergência de distintas tecnologias, tais como: vídeo, TV digital, imagem, DVD, celular, Ipad, jogos, realidade virtual, entre outras, as quais se associam para compor novas tecnologias. Dessa maneira, é possível inferir que o homem sempre viveu em meio a algum tipo de tecnologia e, mais recentemente, tem-se beneficiado das tecnologias da informação e das TDIC.

Vivemos, hoje, em um mundo rodeado por tecnologias. Nas diferentes instâncias da vida social (comerciais, financeiras e educacionais), é recorrente alguém, utilizando *notebooks*, celulares, *tablets*, conectados à *web*. O uso das redes sociais e as buscas por informações acontecem em qualquer lugar ou momento e, para tal, são necessários aparelho tecnológico com acesso a internet e uma pessoa minimamente familiarizada com esses recursos.

Pensando no acesso às TDIC, cada vez mais disponíveis às pessoas, bem como no domínio que têm sobre esses recursos, é necessário repensar a maneira como o sistema educacional brasileiro está organizado para esse fim, além do uso que se faz delas, em todos os níveis das instituições educacionais.

Inicialmente, levantamos a seguinte questão: em que o uso das TDIC modifica o papel do professor e suas ações mediadoras? Isso dependerá da maneira como o próprio professor e os nativos digitais⁷ irão interagir com as tecnologias, pois, se lhes forem dadas condições de busca adequada de informações, muito provavelmente o professor desempenhará mais um papel de tutor que de detentor do conhecimento. Talvez o professor informado e usuário das TDIC venha a ser alguém que produz conhecimento ou plataformas interativas as quais permitam ao aluno buscar a informação, se apropriar e interagir com ela, modificando-a ou complementando-a.

A partir do advento da internet, a busca pelo conhecimento ultrapassou o uso exclusivo de livros impressos e a lógica linear, de maneira que outros recursos passaram a viabilizar a busca de informações e conhecimento de forma mais espiralada, de acordo com os interesses e as necessidades do próprio usuário; por exemplo, os hipertextos são textos digitais que proporcionam leituras não lineares conduzidas de acordo com os *links*, que oferecem novos rumos para esclarecer ou complementar a compreensão do tema pesquisado. Segundo Garcia et al. (2007), os nativos digitais realizam diversas atividades ao mesmo tempo e utilizam vários canais simultâneos de comunicação, ações estas denominadas *multitarefa*s, além de preferirem acessar arquivos gráficos a textuais.

Com a facilidade de acesso às tecnologias e às informações disponíveis na internet, os estudantes não dependem mais dos professores para acessar o conhecimento, no entanto, nem sempre conseguem apropriar-se do conteúdo de forma aprofundada e pesquisam em fontes nem sempre seguras. Sendo assim, cabe ao professor orientá-los e acompanhá-los nesse processo, tornando significativo o aprender por meio do uso das TDIC.

Mattar (2010) elenca algumas características dos nativos digitais, como

[...] habilidade para ler imagens visuais – são comunicadores visuais intuitivos; habilidades espaciais/visuais e de integração entre o virtual e o físico; descoberta indutiva – aprender melhor por descoberta do que ouvindo; desdobramento da atenção – são capazes de mudar sua atenção rapidamente de uma tarefa para outra, e podem escolher não prestar atenção em coisas que não lhe interessam; tempo de resposta rápido – são capazes de responder rapidamente e esperam respostas rápidas como retorno. (MATTAR, 2010, p. 12).

Apesar de as características acima serem apontadas pelo autor como da geração digital, chamamos a atenção para o fato de serem habilidades usadas no mundo digital, mas não exclusivas dos nativos digitais, uma vez que as crianças de gerações anteriores também apresentavam tais habilidades.

Diante do exposto sobre as TDIC, é imperativo pensar a educação aliada ao seu uso. É necessária uma seleção adequada dos recursos tecnológicos a serem empregados, bem como o estabelecimento de objetivos e estratégias para o conteúdo a ser desenvolvido. Mattar (2010) reconhece que o uso das TDIC altera e enriquece o processo de ensino e aprendizagem, evidência esta sublinhada por seus precursores.

Todos os estudantes devem ter acesso às TDIC nas instituições de ensino, sobretudo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, sejam elas decorrentes de algum atributo diferencial, seja de precocidade ou superdotação.

No Programa de Atenção a estudantes Precoces com Comportamentos de Superdotação (PAPCS), sediado no Centro de Estudos da Educação e da Saúde (CEES) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP, campus de Marília, desenvolvemos nosso trabalho baseados no *Modelo dos Três Anéis* (RENZULLI, 1986), para identificar estudantes precoces com comportamentos de superdotação. Segundo esse modelo,

[...] o comportamento superdotado consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre três agrupamentos básicos dos traços humanos – sendo esses agrupamentos habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver estes conjuntos de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. (RENZULLI, 1986, p. 11-12).

Os estudantes precoces com comportamentos de superdotação acadêmica nem sempre têm seus potenciais reconhecidos e podem ser identificados como bagunceiros e desinteressados, pois, por terem desenvolvimento cognitivo à frente dos colegas de sua turma, perdem o interesse pelas atividades propostas em sala de aula.

O estudante que apresenta precocidade pode ter seu desenvolvimento escolar equiparado aos demais colegas, no decorrer da infância. Em contrapartida, os estudantes com comportamentos de superdotação estarão sempre à frente de seus pares, em alguma área de domínio, seja ela acadêmica ou não. “Precocidade não é sinônimo de talento ou potencial elevado, [...] qualquer posição educacional em relação à precocidade deve ser marcada por prudência e parcimônia no

âmbito da educação infantil (*e séries do Ensino Fundamental*)” (GUENTHER, 2006, p. 23, grifos nossos).

Se pensarmos que os nativos digitais que exibem precocidade com comportamentos de superdotação podem explorar as TDIC das mais variadas maneiras, é preciso refletir em que medida a educação a eles oferecida corresponde às suas expectativas, capacidades e necessidades.

O uso das TDIC no PAPCS com os estudantes

O PAPCS foi institucionalizado no ano de 2011, sob a coordenação do Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon. Trata-se de um projeto que articula o ensino, a pesquisa e a extensão. Enquanto ensino, oferece formação teórica por meio de grupo de estudo envolvendo estudantes de Graduação, Pós-Graduação e membros da equipe; oferece ainda formação prática nas atividades de atenção pedagógica e artística aos estudantes identificados. Enquanto pesquisa, visa a atender às necessidades dos discentes de Graduação e Pós-Graduação (*lato e stricto sensu*) cujos projetos têm como temática o estudo da precocidade e dos comportamentos de superdotação. Enquanto projeto de extensão, objetiva a identificação, a avaliação e o oferecimento de atenção educacional especializada aos estudantes da educação básica identificados, assim como a orientação e o enriquecimento dos mesmos e de seus familiares, além da capacitação de professores.

A equipe de trabalho, por depender do ingresso e saída de bolsistas, estagiários e voluntários, se altera em função dessa movimentação. No ano de 2014, era formada por dezesseis integrantes, sendo o Coordenador, três doutorandos, três mestrandas, dois bolsistas de Graduação, seis técnicas da UNESP (duas Psicólogas, duas Assistentes Sociais, e duas Pedagogas), três voluntários (uma Psicopedagoga, um Psicólogo e uma aluna de Graduação). Além dessa equipe, há os estagiários do Curso de Especialização em Educação Especial/FFC.

Quanto aos participantes, há, igualmente, variação no número em função da entrada e saída de estudantes. A idade dos participantes varia entre dois anos e meio e quatorze anos. Os encontros acontecem todas as sextas-feiras, nos períodos matutino e vespertino, com duração de uma hora e trinta minutos. Nesses encontros, são desenvolvidas atividades de enriquecimento acadêmico e artístico, as quais variam conforme o interesse de cada estudante e objetivam observar, nas atividades propostas, as habilidades, a criatividade e o envolvimento com a tarefa, por parte de cada um deles. As atividades de enriquecimento são desenvolvidas por meio de materiais didáticos concretos (*softwares* e jogos educativos), conforme a capacidade demonstrada pelo estudante que, por ser precoce, ultrapassa sua idade cronológica.

A organização dos estudantes depende das atividades de enriquecimento propostas, de sorte que há momentos de interação entre todos e momentos em que são agrupados de acordo com a idade ou capacidade. Um cronograma de atividades é planejado para cada um dos grupos, a fim de contemplar os interesses e as habilidades dos participantes. Assim, há oficinas de: inglês, música, filosofia, informática, educação alimentar e o laboratório de pesquisa e criação.

Especificamente em relação ao uso da TDIC pelos alunos que compõem o Grupo I, são propostas atividades por meio de *softwares* e *sites* educativos (Coelho Sabido, *SmartKids*, Iguinho, Letroca, entre outros), os quais objetivam o desenvolvimento da percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem, funções psicológicas superiores postuladas por Vygotsky (1995).

O Grupo II utiliza as TDIC no laboratório de pesquisa e criação para desenvolver projetos. Os estudantes adotam o Google, como portal de buscas, os *softwares* do pacote Microsoft Office (PowerPoint e Word) e a plataforma de elaboração de *slides* Prezi⁸ para estruturação e apresentação de seus projetos. Além disso, realizam desafios em *sites* educativos.

Os estudantes que participam do Grupo III recebem orientações básicas sobre o emprego do computador, sobre o pacote Microsoft Office, sobre os aplicativos para elaboração de vídeos e edição de fotos. Recebem, também, orientações sobre a utilização de *sites* em geral e portais de busca.

Nosso objetivo é que os estudantes do PAPCS utilizem as TDIC como consumidores, mas sobretudo como produtores, elaborando seus próprios conhecimentos e produtos, por meio de qualquer *software*.

O uso das TDIC no PAPCS com o grupo de pais e/ou responsáveis

A família é uma instituição que historicamente sofre alterações em sua estrutura e nos seus mais diferentes arranjos, tem papel importante na constituição de cada um de seus membros, podendo ser tanto rede de apoio quanto impeditiva no processo de desenvolvimento destes. A família é tida, nos documentos legais, como o lócus primeiro de desenvolvimento humano e, em razão de sua importância, há uma grande quantidade de trabalhos que a toma por objeto de estudo (CHACON, 2011).

No CEES, toda criança, por ser menor de idade, deve estar acompanhada de um(a) responsável, sem o(a) qual não é permitida sua permanência e participação no PAPCS, de maneira que, a partir do momento em que uma criança inicia sua participação no PAPCS, seu(s) respectivo(s) acompanhante(s) (pai, mãe, avô, avó, outros) é (são) convidado(s) a participar do grupo de pais e/ou responsáveis. Há crianças acompanhadas por pai e mãe (biológicos ou não); só mãe; só pai; só avô; só avó; só irmão(ã), muito raramente por outros membros. Os pais e/ou responsáveis são convidados, pois sua participação é facultativa, podendo participar ou ficar em aguardo na sala de espera. A maioria acompanha o grupo, mas registramos um caso em que a mãe prefere aguardar na sala de espera. Há famílias cujo acompanhante responsável possui outros filhos menores e não tem quem cuide deles, de forma que acompanham o/a irmão/ã ao CEES, e ficam com seus pais, no grupo.

Acreditamos na importância de oferecer aos pais e/ou responsáveis atividades de enriquecimento, assim como são oferecidas aos seus filhos(as) netos(as). Dessa maneira, nesse

grupo, são desenvolvidas oficinas de atividades pedagógicas, artísticas e TDIC. As atividades pedagógicas englobam leituras e discussão de textos que tratam das temáticas da precocidade e das altas habilidades ou superdotação, e atividades de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, por meio de jogos com materiais concretos e *softwares*. Nas oficinas de artes, são desenvolvidas atividades manuais, como origami, e as relacionadas à educação musical. Nas atividades de TDIC, as quais serão mais detalhadas nesta apresentação, o trabalho tem por objetivo inserir os pais e/ou responsáveis no mundo digital, para adquirir noções básicas de informática e poder transitar minimamente no mundo virtual.

Estimular la relación entre la familia y el profesional es clave para una relación exitosa. Los pasos para construir una relación estimulada incluyen: (a) compartir conocimiento y habilidades, (b) utilizar una comunicación eficaz, (c) comprender los roles y responsabilidades individuales, (d) satisfacer las necesidades de los niños/estudiantes, a través de la colaboración en ambientes educativos, y (e) entender los pasos para una colaboración exitosa. (GIBSON, 2011, p. 148).

Diferentemente de seus filhos(as) e netos(as) considerados *nativos digitais*, esses adultos são considerados *imigrantes digitais*, definidos por Palfrey e Gasser (2011, p. 47) como “[...] pessoas que não nasceram digitais e que não vivem uma vida digital de maneira substancial, mas estão encontrando seu caminho no mundo digital”. Nessa perspectiva, os pais e/ou responsáveis participam de atividades de informática e, diante do computador, criam sua identidade virtual (*e-mail*), navegam em *sites* de seus interesses, baixam arquivos, criam pastas de arquivos nas nuvens como o Dropbox⁹, trocam correspondências entre eles e a equipe de trabalho, entre outras atividades, como jogos educativos (jogo do sapo que pula¹⁰), de raciocínio lógico-matemático (Torres de Hanói – indicado pelo pai do CV; Racha cuca¹¹; palitos ou quadrados; tangram etc.), photoshop etc.

O Quadro 1 ilustra algumas diferenças entre os nativos e os imigrantes digitais.

Quadro 1 – Diferenças entre nativos e imigrantes digitais

Nativos digitais	Imigrantes digitais
<ul style="list-style-type: none"> • Procesamiento paralelo: multitareas. • Procesamiento e interacción rápidos. • Acceso abierto: hipertexto. • Multimodalidad. • Conexión en línea con la comunidad. • Paquetes breves de información. • Aprendizaje con juego y diversión. • Autoaprendizaje mediante tutoriales interactivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesamiento secuencial, monotarea. • Procesamiento e interacción lentos. • Itinerario único: paso a paso (lineal). • Prioridad de la lengua escrita. • Trabajo individual, aislamiento. • Textos extensos. • Aprendizaje con trabajo serio y pesado. Actualización mediante consulta física (libros, revistas, cursos).

Fonte: CASSANY; AYALA (2008).

Por serem *imigrantes digitais*, muitos sequer tinham contato com o computador e se encontravam numa situação que se pode denominar analfabetismo digital. Por estar nessa situação, apresentam, em princípio, algumas resistências para iniciar as atividades de informática,

mas, tão logo começam a aprender, se entusiasma com o mundo que se abre a sua volta e começam a se inteirar desse universo. Abaixo, os depoimentos de alguns pais e/ou responsáveis ilustram suas opiniões a respeito das atividades de inclusão no mundo digital:

K. você não tem noção de como estou adorando aprender informática! É como se eu estivesse saindo do mundo jurássico kkkkk, é exatamente assim que eu me sinto. As aulas de informática são tudo de bom!!! Espero que vocês deem continuidade, e que continue sempre no cronograma. Simplesmente estou ADORANDO!!! Desejo que vc tenha um excelente fim de semana! Abços. (L) (informação textual)¹²

É sempre muito bom estar às sextas-feiras ao lado de todos vocês, aprendendo e compartilhando!!! Agora, “bora” fazer a tarefa de casa, senão o E. vai ficar bravo.... Rsrrsrs. Excelente final de semana a todos!!!! Com carinho... (K) (informação textual)

Prof. M. por mais que eu tente encontrar palavras para lhe agradecer não consigo encontrar nenhuma que esteja à altura de sua generosidade e paciência. Muito obrigada, aos poucos estou vencendo minhas limitações. Sinto-me honrada em ser sua aluna. Abraços (L) (informação textual)

Para mim foi muito útil, pois meu conhecimento é pouco. Em um dos dias de atividade, havia uma senhora [avó de um dos integrantes do PAPCS] que a princípio resistiu, afirmando que não sabia nada, mas aos poucos foi aprendendo e, no final, deu para perceber que ela ficou entusiasmada. Conclusão: pelo que notei todos aproveitaram, pois até os que sabem mais não sabem tudo. Outro aspecto positivo é a interatividade, há trocas de experiências, momentos de humor, enfim, no final faz muito bem por diversos aspectos. Já ouvi comentário de que são horas agradáveis, o que eu concordo. (A) (informação textual)

O trabalho realizado com os pais no laboratório de informática foi mais produtivo para aqueles que não possuíam muito contato com a internet. Como eu já uso e-mail, Facebook, ferramentas de navegação e pesquisa na internet, as atividades desenvolvidas pouco me atraíram, salvo o Dropbox. Este foi de grande valia, pois assim que o instalei me beneficieei com seu uso, compartilhando alguns materiais cujo envio seria inviável através de e-mail, em razão de seu tamanho. As demais propostas, tais como: montar blog, acessar jogos etc, não me seduzem, pois utilizo a internet como ferramenta de pesquisa ou como meio de comunicação gratuita. (P) (informação textual)

Acreditamos que, empoderados por meio do enriquecimento com parte do conhecimento do mundo digital, esses pais e/ou responsáveis conseguiram ampliar sua rede de comunicação com os filhos(as) ou netos(as) e compreender melhor as necessidades destes, além de saber dialogar sobre o mundo digital, tanto no âmbito familiar quanto educacional.

Perspectivas do PAPCS

O PAPCS funciona na Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Campus de Marília. Enquanto projeto de extensão universitária, conta com bolsistas da Pró-Reitoria de Extensão Universitária e uma pequena verba da Fundação para o Desenvolvimento da UNESP. Enquanto

projeto de pesquisa, acolhe estudantes de Iniciação Científica, Especialização, Mestrado e Doutorado que auxiliam no processo de avaliação e enriquecimento, servindo como campo de coleta de dados para seus respectivos trabalhos.

Com a mudança de prédio prevista para 2015, teremos mais acesso aos laboratórios, à biblioteca e a outras salas na UNESP, os quais consideramos fundamentais para ampliarmos as atividades de enriquecimento no PAPCS. Por se tratar de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), há poucos equipamentos de informática para atender ao número de estudantes do programa. Além disso, por dependermos basicamente de bolsistas para os trabalhos de avaliação e enriquecimento, o número de estudantes que recebem atenção educacional especializada é bem menor que o número de estudantes identificados e triados no CEES. Até o ano de 2013, temos 82 estudantes identificados na rede pública de ensino, 42 triados e 23 chamados. É nosso objetivo ampliar os equipamentos, de maneira que todos os estudantes possam trabalhar individualmente, nas suas necessidades e velocidade.

Considerações finais

As TDIC devem estar cada vez mais integradas ao currículo de todos os estudantes, proporcionando-lhes vivenciar e acessar conteúdos de uma maneira interativa, rápida e móvel. Do mesmo modo, devem compor a grade curricular de formação do professor, para que ele acompanhe os alunos e não se sinta alheio ao desenvolvimento tecnológico e sua aplicabilidade na educação.

Embora os nativos digitais possuam habilidades para manipular diferentes recursos tecnológicos, muitas vezes não dispõem de um conhecimento aprofundado na utilização de *softwares* ou realização de buscas na internet. Dessa forma, é necessário que esses estudantes sejam orientados no uso das TDIC, para que tenham suas habilidades maximizadas e as utilizem a favor da construção do conhecimento.

Programas como o PAPCS (UNESP/Marília), PIT (UFSP) e outros precisam ser criados em diferentes universidades públicas e privadas do nosso país, pois, além de trabalhar com os estudantes público-alvo da educação especial, em função de precocidade ou da superdotação, enriquecem as famílias nos mais diferentes aspectos da vida, contribuindo para alterações na expressão gênica de todos.

Referências

CASSANY, D.; AYALA, G. Nativos e imigrantes digitais en la escuela. *CEE Participación Educativa*, n. 9, p. 53-71, nov. 2008.

CHACON, M.C.M. Aspectos relacionais, familiar e social da relação pai-filho com deficiência física. *Rev. Bras. de Ed. Esp*, v. 17, n. 3, p. 441-458, 2011.

GARCIA, F. et al. Nativos digitales y modelos de aprendizaje. In: SIMPOSIO PLURIDISCIPLINAR SOBRE DISEÑO, EVALUACIÓN Y DESARROLLO DE CONTENIDOS EDUCATIVOS REUTILIZABLES, 4.,. Bilbao, *Anais...Bilbao*, 2007. v. 6. p. 1-11.

GUENTHER, Z. C. *Capacidade e Talento: um programa para a escola*. São Paulo: EPU, 2006.

LAROUSSE CULTURAL. Dicionário Larousse da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova Cultural, 2012.

MATTAR, J. *Games em Educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

PALFREY, J; GASSER, U. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Ed.). *The triad reader*. Mansfield Center: Creative Learning, 1986. p. 2-19.

VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (Org.). *As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora*. Santa Maria: Biblos, 2013. p. 113-132.

WINNER, E. *Crianças Superdotadas: mitos e realidade*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995.

Bibliografia consultada

BANDEIRA, A. E. O conceito de Tecnologia sob o olhar do filósofo Álvaro Vieira Pinto. *Revista Geografia Ensino & Pesquisa*, Cascavel, v. 15, n. 1, p. 111-114, jan./abr. 2011.

JENSEN, E. *Enriqueça o cérebro: como maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos*. Tradução de Vivian Nichel. Porto alegre: Artmed, 2011.

MITCHELL, L. M.; GIBSON, K. L. Estimulando una relación colaboradora entre familia y profesional dentro de los programas para superdotados. In: ALONSO, J. A.; RENZULLI, J. S.; BENITO, Y. *Manual Internacional de Superdotados: manual para profesores y padres*. Madrid: EOS, 2003. p. 147-158.

Notas

¹ Segundo Palfrey e Gasser (2011), nativos digitais são aqueles que nasceram depois de 1980 e possuem habilidades para usar as tecnologias. Ressaltamos que, na realidade brasileira, podemos considerar como nativos aqueles que nasceram depois de 1990, visto que, a partir dessa data, houve uma maior disseminação dos computadores pessoais e também da utilização da internet. Disponível em: <http://www.prezi.com/>. Acesso em: 25 ago. 2015.

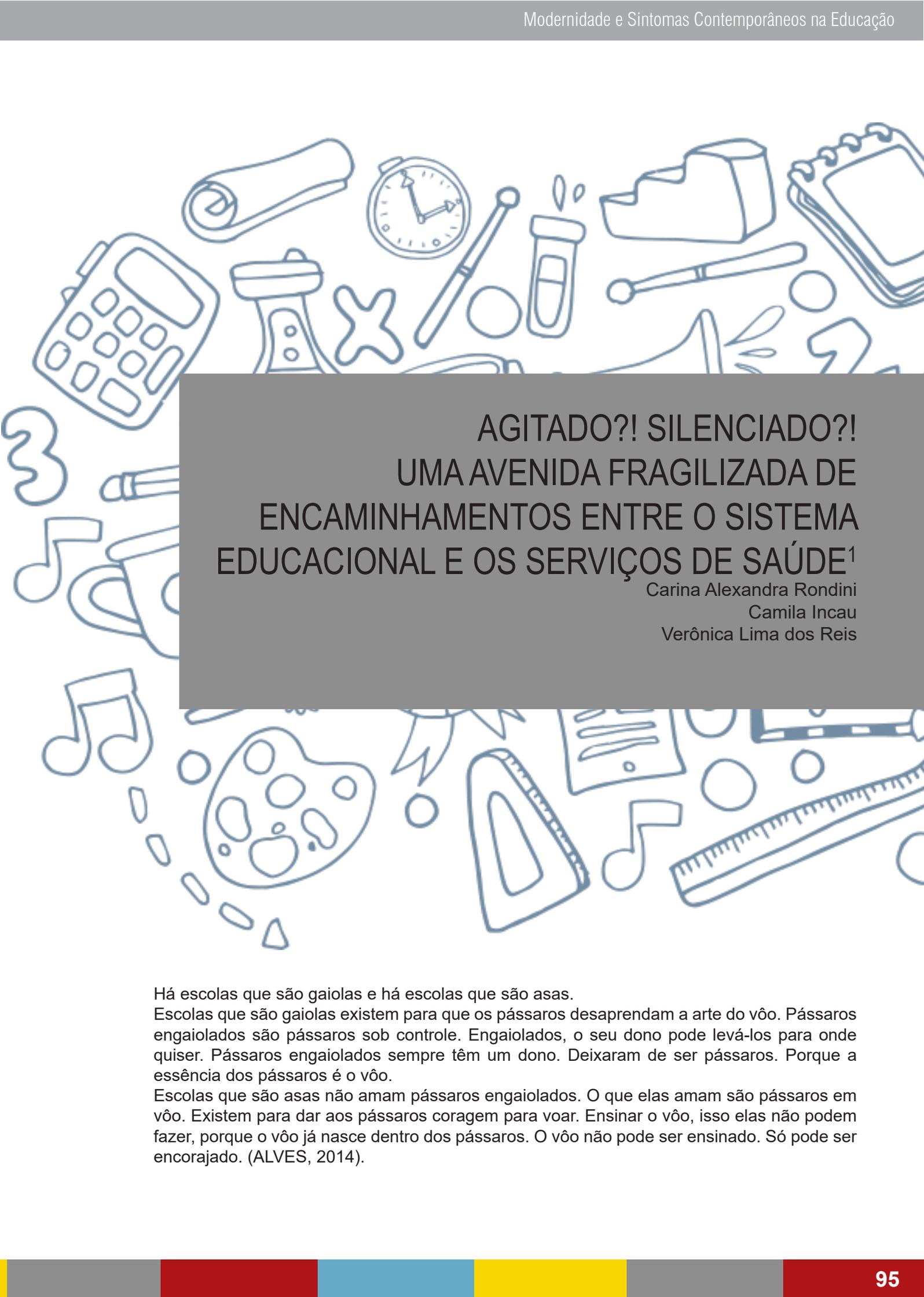
² Disponível em: <http://www.prezi.com/>. Acesso em: 25 ago. 2015.

³ Disponível em: <http://www.dropbox.com>. Acesso em: 25 ago. 2015.

⁴ Disponível em: <http://www.jogai.com/jogos-de-animais/sapo-pula>. Acesso em: 25 ago. 2015.

⁵ Disponível em: <http://rachacuca.com.br/jogos/>. Acesso em: 25 ago. 2015.

⁶ Este e os relatos subsequentes foram enviados pelos pais e/ou responsáveis, via correio eletrônico e redes sociais, e serviram de feedback das atividades de enriquecimento, desenvolvidas na área da informática.



AGITADO?! SILENCIADO?! UMA AVENIDA FRAGILIZADA DE ENCAMINHAMENTOS ENTRE O SISTEMA EDUCACIONAL E OS SERVIÇOS DE SAÚDE¹

Carina Alexandra Rondini

Camila Incau

Verônica Lima dos Reis

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (ALVES, 2014).

Na modernidade, a infância começa a ser vista como um tempo de preparo e prevenção para a formação de indivíduos produtivos e saudáveis. Iniciam-se, nesse período, as intervenções ao cuidado da infância baseadas em definições de prevenção, moralização e práticas educativas. Dessa forma, a constituição da instituição escolar surge como uma expressão da própria constituição moderna de infância (GUARIDO, 2010).

O desempenho escolar na modernidade está relacionado com a capacidade da criança em permanecer quieta e sentada. A fim de atender a essas exigências, a criança precisa controlar e ajustar seus comportamentos (SENO, 2010). A escola requer, frequentemente, que os estudantes prestem atenção a tudo o que lhes é apresentado, mesmo quando, na maioria das vezes, o conteúdo não faz sentido. E, também, que não demonstrem irritação e inquietação, mesmo quando a situação no ambiente escolar é insuportável (MEIRA, 2012). Além disso, espera-se que as crianças se tornem autônomas, aprendam de forma rápida diversos conteúdos e dependam pouco dos adultos que as cercam (ROJAS, 2010).

Os estudantes que não satisfazem as exigências escolares são, normalmente, rotulados como doentes, preguiçosos ou desmotivados, e encaminhados para os serviços de saúde (NAKAMURA; LIMA; TADA; JUNQUEIRA, 2008). Ao rotular o estudante, a escola não reconhece, não reflete e não age sobre as suas práticas pedagógicas, e acaba culpabilizando unicamente a criança (SOUZA; INÁCIO; CARVALHO, 2009). Desse modo, a escola deixa de cumprir sua função e produz problemas que serão tratados como demandas para a saúde, em diferentes espaços sociais, como serviços públicos e privados de saúde, saúde mental e clínicas de psicologia (MEIRA, 2012).

A dificuldade de aprender ou de se comportar é concebida atualmente pela escola como um problema individual, como uma incapacidade pessoal (BELTRAME; BOARINI, 2013; SANCHES; AMARANTE, 2014). Essa crença leva essas crianças a serem submetidas a um grande número de exames e testes, com o intuito de encontrar a causa biológica da dificuldade de aprender ou de se comportar (SANCHES; AMARANTE, 2014). A relação entre problemas neurológicos, problemas de aprendizagem e de comportamento torna-se, então, cada vez mais frequente nos encaminhamentos da escola para os serviços públicos e particulares na área da saúde gerados por uma concepção individualizante (MEIRA, 2012).

Os encaminhamentos feitos pela escola desconsideram as condições e situações existentes no ambiente escolar (NAKAMURA et al., 2008). Ademais, as relações desenvolvidas entre professores e estudantes, na modernidade, geram vínculos de dependência que, muitas vezes, são patologizantes por produzir alienação e frustração em ambas as partes (MEIRA, 2012). Um exemplo desse descompasso na relação estudante-professor é a idealização de um estudante perfeito. Atualmente, há uma desarmonia entre o estudante real e o estudante ideal. O professor que idealiza seus estudantes acaba gerando uma dificuldade de lidar com comportamentos os quais contrastem com a postura idealizada, e o sistema de ensino tradicional colabora com a ilustração da existência de um estudante perfeito. Por isso, o estudante que não corresponde às expectativas tende a ser trabalhado para se ajustar ao ambiente escolar (LANDSKRON; SPERB, 2008).

Os professores regulares, que possuem contato diário com os estudantes, são os que, normalmente, identificam sintomas e encaminham para os serviços de saúde. E as principais queixas feitas por esses profissionais compreendem os comportamentos e as dificuldades de aprendizagem, em sala de aula (SOUZA; MOSMANN, 2013). Acerca disso, Guarido (2010) afirma que os conhecimentos da psicologia, influenciados pela medicina moderna, possibilitaram aos professores tornarem-se extensões de um olhar especialista na prática cotidiana, uma vez que passam a observar as variações de comportamento das crianças e a orientar seus familiares na busca de tratamentos adequados aos problemas apresentados pelos estudantes, no âmbito escolar.

De acordo com Sanches e Amarante (2014), houve um aumento significativo do encaminhamento de crianças aos serviços de saúde mental com demandas sociais. De acordo com Beltrame e Boarini (2013), um Centro de Atenção Psicossocial infanto juvenil (CAPSi), no estado do Paraná, registrou um aumento no número de crianças encaminhadas para os serviços de saúde. Cerca de 60% dos casos foram encaminhados pela escola, tendo como principais queixas problemas de aprendizagem e comportamento no âmbito escolar. Souza e Mosmann (2013), por sua vez, descreveram que 15,5% da demanda de um CAPSi, no estado de São Paulo, referem-se a problemas escolares.

Os principais comportamentos que geram encaminhamentos são a desatenção e a inquietação. Esses comportamentos produzem desconforto nos mais variados contextos, mas é na escola onde mais se solicita seu controle (LANDSKRON; SPERB, 2008). De acordo com Nunes, Tank, Costa, Furlan e Schnell (2013), o encaminhamento de crianças para consultórios de psicologia feito por escolas representa a demanda mais frequente em clínicas psicológicas, no Brasil, sendo o principal motivo desse encaminhamento o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Assim, a escola atua mais como um espaço para diagnósticos do que um espaço pedagógico (SANCHES; AMARANTE, 2014).

A subjetividade dos prontuários escolares: uma questão a ser refletida

Segundo Landskron e Sperb (2008), os prontuários feitos por professores evidenciam que o encaminhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem para o serviço de saúde mental ocorre sem antes essas crianças serem avaliadas pedagogicamente. Diante disso, as pesquisadoras descrevem como é questionável a forma como são realizados os diagnósticos, uma vez que são baseados em interpretações subjetivas de pais e professores sobre o comportamento das crianças. Em acréscimo, uma análise de prontuários feita por Sanches e Amarante (2014) relata que a escola diminui a carga horária de crianças com comportamento inadequado no espaço escolar, como forma de pressionar os pais para a resolução do problema. Com essa atitude, o espaço escolar mostrou-se mais punitivo e omissivo do que acolhedor.

A escola acredita ter esgotado todas as possibilidades de trabalhar com as dificuldades do estudante, quando o encaminha para a saúde, porém, a instituição não reflete sobre suas práticas, responsabilizando apenas a criança (BELTRAME; BOARINI, 2013). Métodos, recursos e práticas pedagógicas homogeneizantes não são questionados, desconsiderando-se a diversidade presente na escola. Cada estudante é único, sua personalidade, sua maneira de expressar satisfação ou insatisfação com o sistema deve ser respeitada. Culpabilizá-lo pelo insucesso do sistema educacional é ferir a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (UNESCO, 1998a), a qual preconiza que “[...] toda pessoa tem direito à instrução”; a Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990a), que, no Art. 28, item “d”, sublinha que é dever do Estado tornar as informações e orientações educacionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998b), a qual salienta a relevância de expandir o enfoque educacional, expressando que é preciso “[...] universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças.” (UNESCO, 1998b, p. 4). Nota-se que o enfoque se concentra na oferta da educação aos estudantes e na reestruturação do sistema educacional, reconhecendo “[...] que, em termos gerais, a educação que hoje apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível” (UNESCO, 1998b, p. 3). Além de ser signatário dessas ações internacionais, o Brasil ainda conta com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2009), que, no Art. 54, parágrafo § 2º, enfatiza que a “[...] oferta irregular do ensino importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 2009, p. 33).

Nesse contexto, Copetti (2012) traz à discussão a pergunta “O que é ‘tentar tudo’?” (p. 17), sobre a qual aduz que “exames médicos tradicionais podem, no máximo, diagnosticar problemas médicos que muito eventualmente estão associados a problemas de aprendizado, como um tumor cerebral, por exemplo, [...] entretanto, não diagnosticam os déficits subjacentes aos problemas de aprendizado, que, em última análise, estão verdadeiramente causando o problema escolar”. Assim, quando o médico diz *não haver nada de errado com o exame da criança*, a família e/ou a escola questiona – Como não? Se ele não aprende! Se ele não para! Se ele não presta atenção! – e, não sendo o caso de saúde/doença, resta então considerar a criança “preguiçosa”, “desinteressada”, ou qualquer outra causa pura e simplesmente da criança (COPETTI, 2012).

Por outro lado, quando ocorre o diagnóstico, a escola passa a ratificá-lo, aceitando e reproduzindo o discurso médico (BRZOZOWSKI; CAPONI, 2009). O diagnóstico médico passa a ser visto, no espaço escolar, como inquestionável, e suas orientações são recebidas como ordem pelos professores (LANDSKRON; SPERB, 2008), ocasionando em uma justificativa para o fato do estudante não aprender.

Especialmente preocupante é a problemática relacionada ao diagnóstico do TDAH e Altas Habilidades/Superdotação. Antshel (2008) explica que estudantes com QI acima de 140 podem ser mal diagnosticados como tendo TDAH, em razão de apresentarem características semelhantes, como atenção focada somente em áreas/temas de seu interesse e vulnerabilidade ao tédio, que os fazem apresentar comportamentos considerados inadequados no ambiente escolar. Nesses casos, um diagnóstico errôneo poderia provocar medicalização de um estudante altamente

talentoso, embotando seu potencial e eximindo os educadores de investir em práticas educacionais diversificadas.

Considerando esses apontamentos, pode-se pensar, então, em uma “naturalização” da aceitação do diagnóstico que aponta algum problema no estudante, pois esse é mais aceitável, já que “devolver” o caso à escola sem uma possível solução, que não uma “doença/distúrbio”, seria mostrar uma fragilidade no sistema escolar, o que não é “bem-vindo”. Assim, não é de se estranhar o aumento na prescrição de fármacos para o tratamento dos estudantes (GUARIDO, 2010; LANDSKRON; SPERB, 2008; MEIRA, 2012).

De acordo com Nakamura et al. (2008), nos prontuários, os professores frequentemente relatam seus esforços em auxiliar na aprendizagem ou de controlar o estudante na sala de aula. E até que ponto vão esses esforços?

Em busca de respostas, empreendemos este estudo¹⁴ visando a analisar – em dois prontuários encaminhados a uma equipe multidisciplinar de um Ambulatório Regional de Especialidades (ARE), em uma cidade do interior do estado de São Paulo com pouco mais de 400 mil habitantes – registros de estratégias pedagógicas para atender às necessidades educacionais dos estudantes, antes de encaminhá-los aos serviços de saúde.

Casuística

O estudo de caso foi realizado em dois prontuários encaminhados ao ARE, um por uma Coordenadora Pedagógica, atestando a avaliação da professora, e outro pela própria professora. Trata-se de prontuários de meninos, na época do estudo, no terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental, respectivamente. Para manter o sigilo da identidade dos estudantes, estes serão identificados por X e Y, respectivamente. Além disso, para preservar a identidade da escola, da coordenadora pedagógica e da professora, optamos em não fotocopiar os prontuários, contudo, transcrevemos fiel e integralmente o conteúdo deles:

X tem 8 anos e está matriculado nesta unidade escolar desde maio de 2011 cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. O aluno é participativo, tem comportamento tranquilo, é tímido e fica muito sentido quando algum colega faz comentários sobre ele ou seu trabalho. Quanto ao rendimento escolar, em especial este ano letivo, tem mostrado interesse e muita vontade de superar suas dificuldades. Em [relação] a escrita e leitura apresenta desenvolvimento aquém do esperado. No ditado de palavras demonstra estar na fase alfabética, porém ao elaborar um texto ou mesmo uma frase apresenta grande troca de letras, confunde não somente os fonemas próximo (f/v, p/b), coloca letras aleatoriamente deixando a escrita às vezes incompreensível. Na interpretação de texto quando lê sozinho não consegue ainda ter clareza das atividades propostas. Na oralidade expressa suas opiniões somente quando solicitado. No raciocínio matemático houve grandes avanços, o aluno consegue realizar as operações e situações problemas quando o enunciado é lido pela professora. A professora relata que, após ter parado com a medicação, o aluno apresentou maior dificuldade tanto no raciocínio matemático como na leitura e escrita. Apresentou cansaço, lentidão e falta de concentração. Há uma grande preocupação por parte da professora regular e da professora de atendimento do AEE [Atendimento Educacional Especializado], pois X às vezes

demonstra grande avanço outras é como se regredisse e não corresponde ao que é solicitado. (Grifos nossos)

Y tem 9 anos. Apresenta a escrita com letras de forma sem segmentação (toda emendada), mas consegue fazer a leitura de sua escrita. Não realiza as atividades propostas na sala de aula, mas tem um bom entendimento na oralidade. Por não realizar as atividades, fica observando os colegas, faz agressão verbal, principalmente em relação aos pais e avôs dos colegas. Levanta o tempo todo do lugar para apontar lápis, pegar cola, tesoura, por qualquer ou sem motivo, ao sair do lugar derruba os materiais dos colegas, chuta, dá tapas, etc. Não se concentra nas atividades, não tem paciência para ouvir explicações, faz gracinhas, questiona fatos reais e tenta distorcê-los. Ao ser questionado nega as suas atitudes, grita e chora. Tem o hábito de morder a língua, mastigar tudo o que encontra: lápis, plástico das borrachas, roupas, etc. Na tentativa de melhoria, mudamos o Y de sala de aula, ele permaneceu durante um mês e meio. Infelizmente não houve progresso e retornou à sala de origem. Não há mudanças em seu comportamento, ele está cada vez menos realizando as atividades propostas. A mãe está sempre presente e acompanha as atividades incompletas, pedindo a ele que as realize em casa. (Grifos nossos)

Refletindo sobre os resultados

Para refletirmos sobre os resultados, criamos categorias de análise conforme grifos apresentados na descrição dos prontuários supracitados.

A escola por trás dos prontuários – descrição dos estudantes: uma visão individualizante

Os dois prontuários trazem queixas diferentes de seus estudantes para a área da saúde. O primeiro descreve que o *estudante é participativo, tem comportamento tranquilo, é tímido e fica muito sentido quando algum colega faz comentários sobre ele ou seu trabalho*. Não há uma queixa comportamental, nesse caso, uma vez que o estudante não tem comportamentos considerados socialmente inadequados, mas a escola encaminha para a área da saúde, buscando respostas para a não aprendizagem.

O segundo prontuário assinala que o estudante *não se concentra nas atividades, não tem paciência para ouvir explicações, faz gracinhas, questiona fatos reais e tenta distorcê-los*. Aqui, os comportamentos apresentados pelo estudante incomodam os educadores, os quais têm a tendência de remeter sua origem à família, todavia, como *a mãe está sempre presente*, na tentativa de encontrar respostas para a não aprendizagem e para os comportamentos considerados inadequados, a solução foi encaminhá-lo aos serviços de saúde, focalizando a problemática no próprio estudante.

De acordo com Masini (2013), o conhecimento dos profissionais da educação é omitido, quando buscam classificar a dificuldade de aprendizagem, procurando algo de ordem orgânica. Do mesmo modo, Guarido e Voltolini (2009), numa discussão psicanalítica e embasada em

Foucault, argumentam que ocorre uma desresponsabilização do professor, ao considerar que a não aprendizagem se deve a problemas orgânicos, deixando “poucas brechas para que a educação seja vista como um laço entre adultos e crianças que possa resultar em algum tipo de transformação” (GUARIDO; VOLTOLINI, 2009, p. 255).

Para alterar essa lógica inculcada no cenário educacional, é preciso revolucionar o processo de ensino-aprendizagem, levando em conta a diversidade de estudantes presentes na escola, valorizando a heterogeneidade nesse contexto social. Todavia, “em vez de revolucionar o ensino e sua estrutura, o Ocidente prefere, pelo contrário, remediar os efeitos das anomalias geradas por um ensino inadequado à nossa época. Remediar os efeitos significa, neste caso, encarregar a medicina de responder onde o ensino fracassou” (MANNONI, 1988, p. 49).

O modelo homogêneo se mostra inadequado na escola para todos, preconizada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998b). Superamos a visão da escola elitista, embora ainda sem a totalidade que países em desenvolvimento requerem, como é o caso do Brasil. A escola para todos exige uma visão ampla do contexto escolar e das singularidades em que está engendrada. Uma escola é diferente da outra, um estudante é diferente do outro, o que nos leva a questionar – Como utilizar estratégias de ensino iguais para populações diferenciadas? Como um estudante diferente em suas necessidades e potencialidades pode aprender, se o sistema de ensino ainda privilegia a homogeneidade?

É preciso valorizar a heterogeneidade de nossas crianças, as quais, segundo Machado (2013), iniciam a multiplicidade das vivências por meio de perguntas, experimentações e curiosidades, porém, isso é repreendido na lógica atual de funcionamento normatizante das escolas. A multiplicidade das vivências se torna indesejada e passa a ser controlada, de sorte que o desenvolvimento pleno não estaria prejudicado? Embora não tenhamos optado por uma abordagem para a discussão deste estudo, consideramos que, numa perspectiva histórico-cultural, de Vygotski, o desenvolvimento ocorre por meio da aprendizagem e esta, por sua vez, se dá no contexto social vivenciado pela pessoa. Desse modo, podemos arguir que, num ambiente em que a criança é impedida de experienciar, por meio das relações sociais, diferentes formas de expressão, seu desenvolvimento estaria efetivamente prejudicado ou ao menos minimizado com respeito àquilo que se espera dela – não sobressair-se da normatização!

Em sala de aula: as relações patologizantes estabelecidas no espaço escolar

Segundo a escola, *X apresentou cansaço, lentidão, falta de concentração; e Y levanta o tempo todo do lugar para apontar lápis, pegar cola, tesoura, por qualquer ou sem motivo, ao sair do lugar derruba os materiais dos colegas, chuta, dá tapas, etc.*

Aqui nos perguntamos: por que tipo de estudante a escola anseia? Observamos a ratificação dos estudos realizados por Sanches e Amarante (2014), Beltrame e Boarini (2013) e Souza e Mosmann (2013) asseveram, visto que os encaminhamentos aos serviços de saúde

indicam dificuldades relacionadas à escolarização, que podemos inferir estar associada a uma demanda social irrefletida e sobre práticas pedagógicas de uma escola tradicional, a qual, ao não ter um estudante considerado ideal, busca alternativas para normatizá-lo (LANDSKRON; SPERB, 2008).

Para Masini (2013), a escola precisa compreender e aceitar que as crianças atualmente recebem diariamente diversas informações em tempo real pelos meios de comunicações, o que as leva a protagonizar comportamentos divergentes dos que a escola atual espera. Constata-se, por conseguinte, segundo Rojas (2010), que o nível de exigência dos estímulos criados pelos meios de comunicação pode gerar uma criança hiperativa, assim como uma desatenta e impulsiva, porque os ideais emergentes referentes ao imediato e urgente da sociedade contemporânea não favorecem o desenvolvimento de ideias como de postergar, de esperar e de refletir visando a um futuro. Dessa maneira, a escola exige um comportamento das crianças, enquanto a sociedade incentiva e produz outras formas de comportamentos.

Prescrição de medicamentos: uma solução para comportamentos inesperados na sala de aula

Observa-se, no primeiro prontuário, que a professora relata que, após ter parado com a medicação, o aluno apresentou maior dificuldade tanto no raciocínio matemático como na leitura e escrita. Ferrazza e Rocha (2011) expõem que, a partir do momento em que o sofrimento psíquico é rotulável como uma patologia, uma doença biológica, o tratamento acontece apenas pela prescrição de psicofármacos. Para Crochik e Crochik (2010), isso acontece porque os profissionais da saúde tentam solucionar os problemas escolares fora da instituição, deixando de observar a influência do ambiente escolar na criança. Além disso, Eidt e Tuleski (2007) alertam que as medicações, muitas vezes, são utilizadas como um instrumento de criação de padrões de normalidade. As autoras acreditam que a prescrição de medicação é uma tentativa de construir um sujeito sem conflitos, sem angústias e sem limitações. Por isso, de acordo com Machado (2013), o processo de medicalização na escola diminui a singularização e o processo de diferenciação das crianças, no espaço escolar, uma vez que demonstra a tentativa de homogeneizar os estudantes.

O segundo prontuário, por sua vez, não descreve se o estudante faz uso de alguma medicação, mas estudos feitos nos últimos anos (BRANT; CARVALHO, 2012; CROCHIK; CROCHIK, 2010; GUARIDO, 2010; EIDT; TULESKI, 2007; FERRAZZA; ROCHA, 2010; LANDSKRON; SPERB, 2008; MACHADO, 2013; MEIRA, 2012), sobre comportamentos de agitação e impulsividade, no âmbito escolar, nos autorizam a inferir que possivelmente essa criança será medicada. Isso ocorre, de acordo com Crochik e Crochik (2010), porque os problemas presenciados na escola são entendidos como físicos ou psicológicos e, por isso, merecem ser tratados com remédios e psicoterapia.

Decotelli, Bohrer e Bicalho (2013) dissertam sobre a medicalização na infância e as esferas do biopoder discutidas por Foucault. Os autores ressaltam que o Brasil é o segundo

maior consumidor da Ritalina, medicamento indicado para o tratamento do TDAH, o qual passou a ser denominado como a “droga da obediência”, já que oportuniza aos educadores a “solução” para as dificuldades apresentadas na escola, ou seja, para os comportamentos considerados inadequados ao ambiente escolar. Guarido e Voltolini (2009) manifestam preocupação e rejeição a esse modelo que visa a patologizar vivências humanas, de modo a controlar aquilo que sai da norma; assim, a tristeza se transforma em depressão, a angústia e ansiedade em transtorno, problemas com a escrita em dislexia, comportamento agitado em TDAH, e (infelizmente) outros exemplos.

Chama-nos a atenção a “possível” solução que a escola tomou para resolver as dificuldades do estudante Y: *Na tentativa de melhoria, mudamos o Y de sala de aula, ele permaneceu durante um mês e meio. Infelizmente não houve progresso e retornou à sala de origem.* Notamos que os relatos dos prontuários não descrevem as estratégias pedagógicas utilizadas com os estudantes, objetivando encontrar aquelas mais adequadas para eles, o que contraria Nakamura et al. (2008), quando declaram que os professores relatam nos prontuários seus esforços em promover a aprendizagem do estudante. Aqui, não podemos afirmar que tais tentativas não existiram, todavia, podemos argumentar que os registros não trazem essa importante informação, a qual até poderia auxiliar os profissionais da saúde na avaliação dos estudantes, descartando patologias. Preocupante é que o enfoque está no estudante, como responsável pelas suas dificuldades, de sorte que a falta de informação nos prontuários exime a escola de sua responsabilidade na educação dos estudantes, contrariando a Declaração Mundial dos Direitos Humanos (UNESCO, 1998a), a Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990a), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998b) e o ECA (BRASIL, 1990b).

O que parece é que a escola, ao encontrar um estudante que “não se ajusta” ao seu “modelo”, vê na área da saúde um tripé que pode resolver seus problemas, conforme argumentam Landskron e Sperb (2008), Nakamura et al. (2008) e Meira (2012). A área da saúde, por sua vez, apartada do sistema educacional, olha, normalmente, para esse estudante individualmente e, sem contextualizá-lo, tem a inclinação à patologização. Desse modo, instala-se uma avenida (de mão dupla) fragilizada entre o sistema educacional e o sistema de saúde.

É preciso refletir sobre a expansão da indústria farmacológica, num mercado cada vez mais crescente. Guarido e Voltolini (2009) denunciam o *marketing* realizado por elas, numa sociedade capitalista que visa a rápidas conquistas, deixando à margem as vivências humanas como algo indesejado, patologizando e medicalizando emoções, subjetividades, diversidades e atribuindo ao estudante o insucesso de um sistema educacional fracassado, no qual “[...] a entrada do remédio se dá exatamente ali no lugar antes reservado ao professor, ou seja, não é o professor ‘mais’ o remédio [...]” (GUARIDO; VOLTOLINI, 2009, p. 257).

Professores sobrecarregados? Turmas com um número elevado de estudantes? Muito conteúdo a ser cumprido? Exigências de exames externos (Provinha Brasil, SARESP etc.)? Baixos salários? Formação deficitária? Falta de incentivo – interno e externo ao ambiente escolar? Sejam quais forem as justificativas nas quais se alicerçam os educadores, o fato é que, cada vez mais, temos menos tempo para ouvir nossos estudantes, conhecê-los para além dos conteúdos acadêmicos, numa escola tradicional, ainda conteudista. Sem dúvida, isso nos leva a entender

menos nossos estudantes e, simplesmente, classificá-los em “apto para nossa escola” ou “não apto para a nossa escola”. O sistema educacional urge por reflexões em sua estrutura, assim como as escolas necessitam de práticas pedagógicas diversificadas. Valorizar a diversidade, buscar estratégias pedagógicas que abarquem a diversidade – estas são necessidades da escola para todos!

Reflexões finais

Verificamos, neste estudo de caso, que foram encaminhados aos serviços de saúde dois estudantes com queixas de origens diferentes, a primeira referente à aprendizagem e a segunda comportamental. Dessa forma, o que parece é não haver um “perfil” específico de queixa que é “apropriado” a esse encaminhamento. Parece que, se o estudante não possui um “perfil” adequado à escola, ele deve ser encaminhando aos serviços de saúde, como opção de “adequação”, de “ajuste”.

Refletimos, ao longo do texto, que a escola é contemplada pela diversidade, pautada em leis que indicam um atendimento enriquecido, o qual considera o tempo e estilo de aprendizagem de seus estudantes, todavia, isso não reflete, infelizmente, a ação pedagógica docente.

Estamos imersos em paradoxos – a sociedade e a escola mudam em períodos completamente diversos, e o estudante precisa, como quem tem uma chave em seu sistema cognitivo e comportamental, mudá-la conforme o ambiente em que está, ora escolar, ora social, buscando todo o tempo se adaptar a esses sistemas, sob pena de ser segregado. No Brasil, o sistema de saúde é completamente apartado do sistema educacional, gerando conflitos e divergências, pois cada um tem uma lente de observação desse estudante.

Um possível caminho para tais paradoxos seria o trabalho em equipe, colaborativo (CAPELLINI; ZANATTA; PEREIRA, 2008; CAPELLINI, 2010; ZANATA; CAPELLINI, 2013) – a discussão coletiva de casos como esses, dentro da escola, mesmo nas classes iniciais do Ensino Fundamental; há que se refletir sobre práticas homogeneizantes e buscar alternativas pedagógicas para os diferentes estudantes presentes no contexto escolar. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de uma cultura que valorize a diversidade; o registro em prontuários é relevante, nele é necessário esgotar informações sobre as estratégias pedagógicas utilizadas com o estudante, alicerçando a equipe de saúde com dados não somente focados no estudante, mas no contexto em que está inserido, neste caso, a comunidade escolar. É preciso ter em vista o prontuário do estudante como um documento relevante, o qual precisa ser constantemente atualizado, bem como aproximar o sistema escolar do sistema de saúde, porém, não somente em forma de encaminhamento imediato, contudo, como de consulta, de observação, de consultoria. Além disso, a área da saúde deve atentar-se de que a escola é envolta por um contexto social, político e cultural, sendo os aspectos orgânicos apenas uma das dimensões envolvidas.

Referências

- ANTSHEL, K. M. Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in the Context of a High Intellectual Quotient/Giftedness. *Developmental Disabilities Research Reviews*, n. 14, p. 293- 299, 2008.
- BELTRAME, M. M.; BOARINI, M. L. Mental health and childhood: reflexions on the school demand of a CAPSi. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 33, n. 2, p. 336-349, 2013. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932013000200007&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 dez. 2014.
- BRANT, L. C.; CARVALHO, T. R. Metilfenidato: medicamento gadget da contemporaneidade. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, Botucatu, v. 16, n. 42, p. 623-636, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832012000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 jan. 2015.
- BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990a. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 25 ago. 2016.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990b. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 25 ago. 2016.
- BRZOZOWSKI, F. S.; CAPONI, S. Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade: classificação e classificados. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1165-1187, 2009. Disponível em: <www.madres.org/documentos/doc20110113141936.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2014.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. *Práticas educativas: ensino colaborativo*. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2008.
- CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo favorecendo políticas e práticas educativas de inclusão escolar na educação infantil. In: VICTOR, S. L.; CHICON, J. F. (Org.). *A Educação Inclusiva de Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos: avanços e desafios*. Vitória: EDUFES, 2010. p. 83-108.
- COPETTI, J. *Dificuldades de aprendizado: manual para pais e professores*. Curitiba: Juruá, 2012.
- CROCHIK, J.; CROCHIK, N. A desatenção atenta e a hiperatividade sem ação. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- DECOTELLI, K. M.; BOHRER, L. C. T.; BICALHO, P. P. G. A Droga da Obediência: Medicalização, Infância e Biopoder – Notas Sobre Clínica e Política. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 33, n. 2, p. 446-459, 2013.
- EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 221-248.

FERRAZZA, D. A.; ROCHA, L. C. A psicopatologização da infância no contemporâneo: um estudo sobre a expansão do diagnóstico de “transtorno de déficit de atenção e hiperatividade”. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, Florianópolis, Santa Catarina, v. 8, n. 2, p. 237-251, 2011.

GUARIDO, R. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 27-39.

GUARIDO, R.; VOLTOLINI, R. O que não tem remédio, remediado está? *Educação em Revista*, v. 25, n. 1, p. 239-263, 2009.

LANDSKRON, L. M. F.; SPERB, T. M. Narrativas de professoras sobre o TDAH: um estudo de caso coletivo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 12, n.1, p.153-167, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a11.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2014.

MACHADO, A. M. Uma nova criança exige uma nova escola: a criação do novo na luta micropolítica In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. (Org.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 191-202.

MANNONI, M. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MASINI, L. Uma nova criança exige uma nova escola In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. (Org.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 181-190.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 1, p.135-142, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100014>. Acesso em: 28 dez. 2014.

NAKAMURA, M. S.; LIMA, V. A. A.; TADA, I. N. C.; JUNQUEIRA, M. H. R. Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 12, n.2, p. 423-429, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a13.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2014.

NUNES, M. R. M.; TANK, J. A.; COSTA, S. M. D.; FURLAN, F.; SCHNELL, L. C. O professor frente às dificuldades de aprendizagem: Ensino público e ensino privado, realidades distintas? *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 4, n.1, p. 63-74, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/A1NKiB>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

ROJAS, M. C. Perspectiva familiar y social. In: JANÍN, B. *Niños desatentos e hiperativos ADD/ADHD: reflexiones criticas acerca del trastorno por Déficit de Atención con o sin hiperactividad*. Buenos Aires: Noveduc, 2010.

SANCHES, V. N. L.; AMARANTE, P. D. C. Estudo sobre o processo de medicalização de crianças no campo da saúde mental. *Revista do Centro Brasileiro de Estudos de Saúde*, Rio de Janeiro, v. 38, n.102, p. 506-514, 2014. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/sdeb/v38n102/0103-1104-sdeb-38-102-0506.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2014.

SENO, M. P. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem? *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 27, n.4, p. 334-343, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a03.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

SOUZA, F. R.; MOSMANN, C. P. Crianças e adolescentes encaminhados para psicoterapia pela escola: Percepções de Genitores e Professores. *Revista da SPAGESP*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 39-54, 2013. Disponível em: <pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-29702013000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 dez. 2014.

SOUZA, V. A. D.; INÁCIO, C. B.; CARVALHO, L. S. Desafios do cotidiano escolar: Repensando a prática de ensino e a dificuldade de aprendizagem. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 3., 2009, Anápolis, Goiânia. *Anais...*, Anápolis, GO: Endipe, 2009.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION [UNESCO]. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1998a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

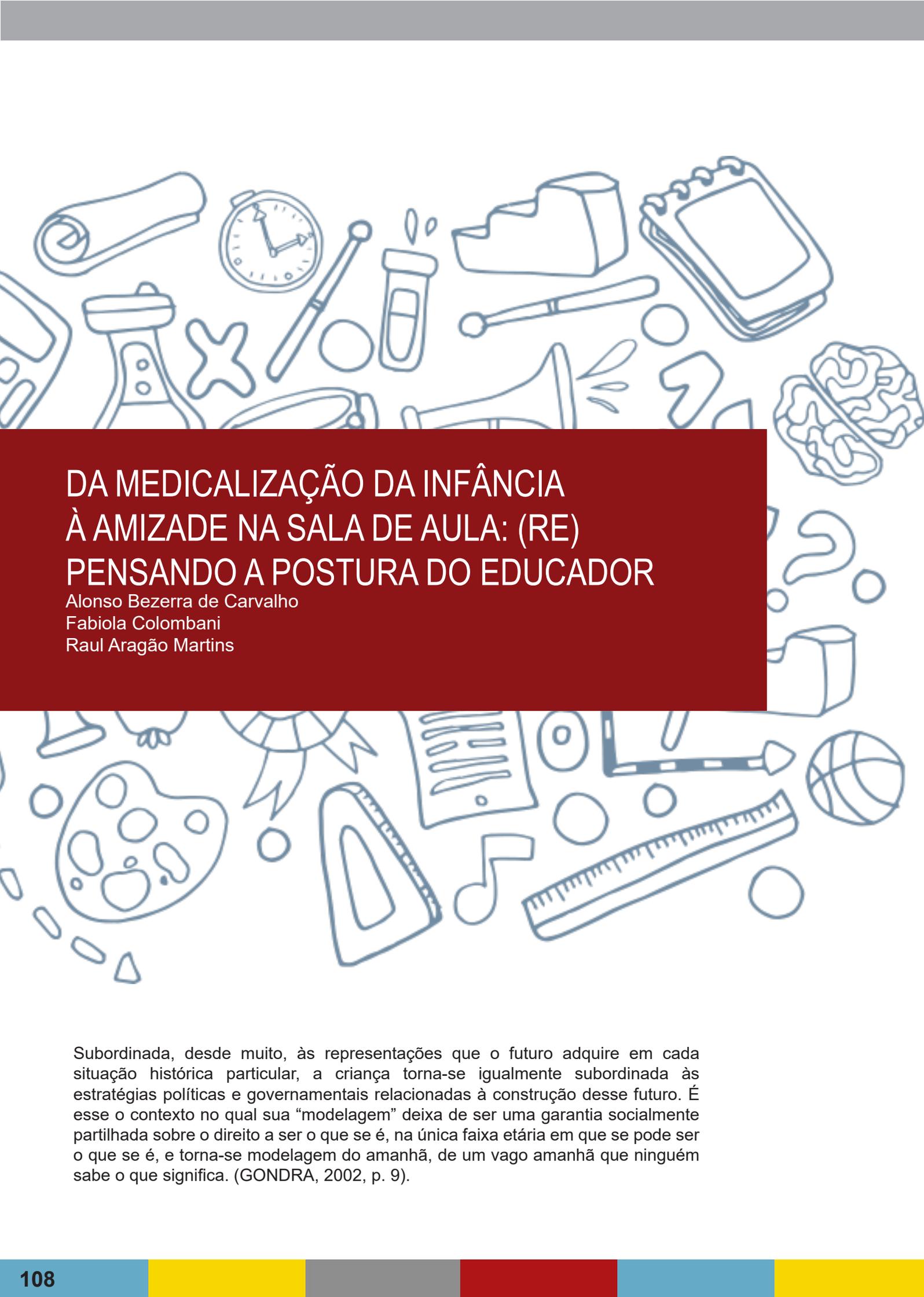
UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION [UNESCO]. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. 1998b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. A construção de uma escola inclusiva por meio da colaboração. In: KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Aprendizagem, Comportamento e Emoções na Infância e Adolescência*. Dourados: UFGD, 2013. p. 281-291.

Notas

¹ A versão em inglês do presente trabalho foi publicada no *Creative Education* (n. 6, p. 240-247, 2015). Disponível em: <<https://goo.gl/oYHlz7>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

² Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Unesp/SJRP, em 12 de setembro de 2011, sob o parecer de nº 076/11.



DA MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA À AMIZADE NA SALA DE AULA: (RE) PENSANDO A POSTURA DO EDUCADOR

Alonso Bezerra de Carvalho
Fabiola Colombani
Raul Aragão Martins

Subordinada, desde muito, às representações que o futuro adquire em cada situação histórica particular, a criança torna-se igualmente subordinada às estratégias políticas e governamentais relacionadas à construção desse futuro. É esse o contexto no qual sua “modelagem” deixa de ser uma garantia socialmente partilhada sobre o direito a ser o que se é, na única faixa etária em que se pode ser o que se é, e torna-se modelagem do amanhã, de um vago amanhã que ninguém sabe o que significa. (GONDRA, 2002, p. 9).

O tema das relações humanas e da convivência entre as pessoas na escola tem sido objeto de reflexão e é uma preocupação que vem aumentando substancialmente, nos últimos tempos. Indisciplina, violência, desinteresse, indiferença, problemas de aprendizagem etc. são assuntos que mobilizam discussões a respeito da sala de aula e de toda uma dinâmica social que revela a necessidade de conhecer mais sobre o outro. Estudantes e professores parecem que não estão se entendendo, em que um descompasso entre os seus juízos de valores, de gosto e de escolhas tem prevalecido. O resultado mais evidente disso tudo é o conflito. Para solucionar esses problemas, a escola, como espaço educativo e como instituição ligada a um sistema social de ensino e educacional, tem tomado providências que têm causado polêmicas, tanto do ponto de vista das reflexões e das ações pedagógicas quanto no campo da ética e da moral.

Para os propósitos deste trabalho, apresentaremos algumas reflexões concernentes ao tema da infância, destacando o tratamento que é dado às situações consideradas desviantes, a dificuldade em lidar com a diferença e as atitudes que levam à normatização, tendo como base um modelo preestabelecido de normalidade, em especial diagnósticos como os de Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividades (TDAH) e os problemas de aprendizagem, de uma forma geral. É observável, no cotidiano da escola, práticas que exprimem um desejo de instaurar uma política para a infância, que toma como verdadeiros e plausíveis os parâmetros provenientes de uma visão patologizante da criança. Essa postura pretende implantar um processo de homogeneização pretensamente “sadia”, com o objetivo de universalizar e enquadrar os comportamentos infantis. Algumas condutas das crianças, nesse contexto, são vistas como indicativos de transtornos, e isso vem contribuindo para que elas sejam encaminhadas pelos educadores aos profissionais da saúde, pois a queixa aponta que tais comportamentos podem ser considerados *indisciplinados*, *agitados* e *impulsivos*. Refletir e examinar tal questão pode revelar os frutos de uma sociedade eugênica e disciplinar, consolidada com o processo de higienização ocorrido no início do século XX. Assinalem Gualtieri e Lugli (2012, p. 19):

É nesse contexto ideológico que se consolidou a escola seletiva e nela foram introduzidos e utilizados os instrumentos de medida das diferenças individuais – os testes psicológicos e pedagógicos – com o intuito de diferenciar, separar e hierarquizar as crianças e os jovens, condição necessária para organizar os alunos na “escola sob medida” e oferecer-lhes o ensino segundo suas supostas capacidades.

O objetivo deste texto é, justamente, mostrar que se pode olhar a educação, na atualidade, sob outras perspectivas, sem tentar resolver os problemas por meio de uma mera técnica, muitas vezes alheia e quiçá contrária ao problema que se apresenta, porque, com isso, a educação pode perder seu caráter primordial de humanização e de encontro entre as diversas formas de existir.

Nesse aspecto, pretende-se, num segundo momento deste capítulo, examinar a percepção, a sensibilidade e a abertura que o professor pode construir para compreender e interpretar os movimentos que acontecem na sala de aula. Com isso, abre-se a possibilidade de se evitar um diagnóstico reducionista, organicista e biologizante, o qual acarretou, nos últimos anos, um aumento expressivo no consumo de psicotrópicos – atualmente conhecidos como “droga

da obediência”. Para tanto, tomamos a amizade, no seu sentido filosófico, como uma tentativa que pode proporcionar um questionamento e uma ruptura a um estilo pedagógico que parece consolidado, isto é, que trata a infância como uma fase em que a criança pode ser moldada e preparada para a fase adulta, com o intuito de torná-la passiva, docilizada, ou seja, alvo de poder. A nossa ideia é de que a amizade pode inverter ou converter esse fluxo de atitudes e posturas mecanizadas, especialmente quando desconsidera o aspecto subjetivo e as singularidades da criança.

Ao pensarmos em relações humanas na escola e, sobretudo, na sala de aula, a ideia ou pergunta que rapidamente vem à nossa cabeça é se há possibilidade de uma relação amical, nos termos com que trataremos aqui, entre professor e estudante, por exemplo. É certo que a possibilidade de amizade entre professores e estudantes põe-nos diante de uma questão pertinente ao nosso tempo. Se a amizade é ter uma vida em comum, que elemento pode unir os dois personagens? É evidente que há uma diferença entre ambos, na vestimenta, no vocabulário, na idade, nos interesses etc. Não é a mesma coisa ser estudante e ser professor: um está diante do outro, do ponto de vista da sala de aula. Nesse sentido, pode ser catastrófico construir estratégias, vindas de fora, para superar os conflitos e as dificuldades que surgem na sala de aula, especialmente quando sabemos que pertencem ao mesmo grupo, à mesma convivência, ao mesmo ambiente.

Se partirmos da constatação de que, na escola, de maneira geral, e na sala de aula, particularmente, há um jogo ético nas relações que ali se estabelecem, um estudo, uma reflexão na direção de uma prática renovada, tendo a amizade como elemento principal, pode ser uma experiência significativa. Essa experiência, aparentemente estranha, pois está baseada entre pessoas diferentes, é o que nos levaria a reconhecer a amizade como uma virtude, ao mostrar a revelação de pontos de vista, de crenças, desejos, atitudes e utopias distintas, tornando-as próximas, e não anulá-las, controlá-las ou extirpá-las.

A barreira hierárquica e o desejo de controle podem ser superados, em que professores e estudantes tenham o ato corajoso de circularem, “dois que andam juntos”, agindo e pensando um no terreno do outro, de recriar uma espécie de sociedade, de comunidade, sem estigmas, culpas e exclusões. Desse modo, a escola pode, sim, ser um espaço de crescimento, onde a educação desempenha seu papel de uma forma democrática e plural, sem ser arbitrária, e os educadores constroem alternativas, primeiro como reflexões e depois como elaborações de propostas para enfrentarem, juntos, os problemas e questões que a realidade escolar coloca.

Medicalização na escola: como se fosse natural

A questão do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem atingido significativamente o ambiente escolar. Quando há alguma suspeita, o professor tem adotado uma atitude bastante radical: as crianças são, com frequência, encaminhadas a centros especializados, na certeza de terem um diagnóstico que justifique as dificuldades e atitudes manifestadas pela criança, ou seja, um rótulo. Como se esse fosse um procedimento natural a ser tomado pelo professor.

No âmbito escolar, o TDAH surge, então, como justificativa para a repetência, o fracasso e a indisciplina. Crianças com comportamentos que não correspondem ao esperado ou desejado pelos professores são vistas como portadoras de tal transtorno. Isso interfere, como alerta Luengo (2010), na decisão dos pais, os quais, influenciados pelas queixas dos educadores, passam a procurar por ajuda médica e psicológica, com o intuito de sanar tais comportamentos considerados *anormais*, o que acarreta diagnósticos incoerentes, que estigmatizam o estudante.

Historicamente, a Educação Infantil sempre foi um ambiente disciplinador, pois nasceu de uma educação compensatória que não tinha como principal objetivo um ambiente solicitador que correspondesse ao caráter criativo, livre e comunicativo, desejável para a infância, levando os educadores a confundir o que é *normal* e o que é *patológico*. Sob essa influência histórica, muitos dos comportamentos manifestos pelas crianças são confundidos, até hoje, levando-as a serem vistas como “hiperativas”. Essa visão, conseqüentemente, conduz ao encaminhamento aos profissionais da saúde e, posteriormente, aos longos tratamentos terapêuticos e medicamentosos.

Dessa forma, é importante pensar no conceito “patologização” – ato de patologizar –, que vem de patologia, originária da palavra grega *pathos*, que significa, principalmente, “passividade, sofrimento e assujeitamento”. A expressão utilizada, no latim, na forma *patere*, significa “sofrimento, paixão” (no sentido de *passividade*). Se as palavras forem analisadas, será fácil perceber que elas são interligadas e trazem uma conotação de sofrimento. Para Lebrun (1997, p. 18), significa uma tendência que deixa o indivíduo suscetível às interferências, ou seja, é uma potência que caracteriza o paciente, não um poder-operar, mas sim um poder tornar-se, isto é, a suscetibilidade que fará com que nele ocorra uma nova forma de movimento, ocupando a posição passiva receptora.

Transpondo a ideia para a patologização escolar, pode-se dizer que é algo externo que influencia e modifica a subjetividade do indivíduo, ou seja, patologizar é o próprio ato de apontar no estudante considerado “diferente” uma doença que, mesmo inexistente, passa a ser reconhecida e diagnosticada pela equipe escolar e de saúde. Esse ato, além de estigmatizar o indivíduo, colocando-o como anormal, ainda busca, por meio de justificativas sociais, afirmar a patologia, o que pode desencadear como consequência, no ato da medicalização.

Collares e Moysés (1994, p. 29) conceituam o termo *medicalização*:

[...] o termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva.

Esse conceito caracteriza uma severa crítica à intervenção repressora da medicina, a qual passou a assumir função de reguladora social e até hoje exerce influência na realidade, não pela violência ou repressão, mas pela força que forma saber e produz um discurso, induzindo os indivíduos a agir conforme os desejos e normas criadas e impostas pela sociedade. Essa ingerência os influencia na forma de pensar e de se comportar, levando-os a aceitar e adotar a

necessidade de uma subjetividade medicalizada, a qual reconhece o desvio e o diferente como patologias a serem cuidadas por uma sociedade disciplinar, na qual a “indisciplina” e o “não-aprender” passam a ser doenças com indicações de tratamento.

A presença da equipe de saúde nos assuntos educacionais é algo que foi criado no Brasil, no início do século XX, absorvendo os princípios higienistas. Desde lá, esse saber médico associado à educação “arrasta” multidões de crianças, as quais acabam sendo enquadradas em diversas patologias, segundo um raciocínio clínico tradicional.

Porém, essa questão não pode ser somente preocupação da área médica, pois influencia a educação e a conduta dos educadores, que levam para a sala de aula uma concepção de criança que deve atender a um modelo predeterminado socialmente, o que acaba provocando equívocos sobre o binômio normal-patológico. Isso afeta diretamente a relação professor-estudante, porque o professor cria uma expectativa em torno da criança, pautando-se no modelo “tipo ideal” (AMARAL, 1998, p. 13).

Muitas vezes, a concepção de criança que o educador possui não permite que ele a veja como um ser atravessado historicamente, o que pode dar-lhe uma ideia do sujeito infantil *universal, ideal e abstrato*, produzido apenas pela razão, obedecendo de forma padronizada às características biológicas próprias da idade à qual pertence.

Com o desejo obstinado de produzir, próprio da sociedade capitalista, a escola se destina ao desenvolvimento de um espaço em que a prioridade seja a produtividade e, ao mesmo tempo, a obediência às leis que, na maioria das vezes, não vêm por meio de uma conscientização de cidadania, mas, de uma maneira alienante, a qual destrói o aspecto crítico e questionador da infância, com o objetivo de priorizar o sistema produtivo.

Para Foucault (1979), o poder não é um objeto natural, mas uma prática social constituída historicamente. Assim, pode-se sustentar que os efeitos do biopoder acabaram se institucionalizando de sorte que o processo de normatização, o ato de classificação e de individualização, foram ganhando contornos próprios e a norma foi se afirmando, causando um domínio sobre o comportamento e a disciplina, respaldados por saberes científicos que encontram cada vez mais justificativas diagnósticas nas manifestações infantis consideradas inadequadas ou “anormais”.

A escola tem uma forma disciplinar de funcionamento subjacente a uma perspectiva educativa, um modo massificante e organicista de ver a criança que, apartada de suas condições culturais e sociais, é analisada de forma superficial e ambígua. Ao valorizar em demasia a ordem, a escola deixa de promover práticas de vivências democráticas para aplicar as normas disciplinares que possuem a finalidade de modificar comportamentos. Além disso, ela tem uma função de produção e reprodução, a qual mantém a desigualdade social, legitimando o conhecimento dominante, sem levar em consideração as necessidades dos estudantes, fazendo da sala de aula apenas um lugar de transmissão de conhecimento.

Capturados pela instância do poder, os estudantes passam a se comportar de maneira robotizada. Contudo, há aqueles que fogem dos padrões de controle tidos como normais, e manifestam-se com outras espécies de comportamento. Esse “desajuste”, que incomoda os educadores, é visto como indisciplina. A indisciplina é, entre os educadores, atualmente, uma

das queixas que mais aparecem no cotidiano escolar. Ao ouvi-los, observa-se que se queixam de falta de regras, desobediência às normas, desinteresse pelo ensino e atitudes agressivas, ou seja, os professores estão descontentes com o comportamento dos estudantes. Assim, lancemos duas perguntas para reflexão: Que escola estamos oferecendo aos nossos estudantes? Somos os professores que eles gostariam de ter?

Ao moldar, controlar e punir, a escola priva a criança de liberdade. Liberdade de expressão, liberdade de brincar, de procurar os seus próprios interesses, de socializar, de reivindicar, de errar, enfim, de ser ela mesma, pois a infância – livre de hipocrisia social – é a única fase em que o ser humano consegue ser original.

No entanto, na escola de hoje, a criança vai perdendo os seus sentidos, quando já não pode mais usá-los. A sua linguagem corporal é roubada, quando ela não pode mais manifestar as dores e os sabores, por meio do corpo ou da fala; ao se sentir presa a um sistema que a rejeita, ela passa a internalizar as disciplinas e a aceitar o que lhe impõem. Pode-se concluir, então, com base em tais reflexões, que a escola sempre foi palco das disciplinas e das diversas formas de disciplinamento, onde todo e qualquer indivíduo que não obedece às normas é considerado fora do padrão desejado.

Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir* (2008), faz uma discussão singular sobre a ação da disciplina como reguladora dos instrumentos normalizadores, a qual favoreceu a docilidade com que a família se sujeitou à higiene, o que acabou desencadeando uma nova constituição social. A higiene, representada por cientistas da área médica, chegou exercendo um papel de suposto saber que, tomado de pleno poder, recebeu licença para adentrar o seio familiar e, conseqüentemente, influenciar o funcionamento de outras áreas que até então não faziam parte da competência médica, como, por exemplo, a educação.

A disciplina, para Foucault, tem ligação direta com o poder, pois o poder é a ação das forças em detrimento de algo ou de alguém que demonstra fragilidade ou submissão em relação ao outro. O olhar hierárquico, que estigmatiza e reprime o que não é aceitável, tem como objetivo disciplinar o *corpo dócil* – termo usado por Foucault – que está adjacente a uma época clássica em que houve a descoberta do corpo como um alvo de poder. Os higienistas se utilizaram, em suas investidas, de um corpo que pode ser manipulado, modelado, treinado, o qual obedece e corresponde aos desejos dos detentores do poder que, nesse caso, está caracterizado na figura médica.

[...] o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (FOUCAULT, 2008, p. 119).

O filósofo francês elucida que o disciplinamento veio não só para moldar a forma de organização familiar, como também para cobrir de domínio, através da norma, todo o corpo

social que, ao ser vigiado e manipulado, “lubrificava” toda a engrenagem, tornando-se a vigilância um operador econômico determinante, na medida em que o poder disciplinar influencia na produtividade social.

Com o Iluminismo, as preocupações com a infância se intensificaram e se centraram na ideia de transformar a criança em “homem dotado de razão”, sempre com o objetivo de torná-la produtiva. Contudo, é no século XIX que a escola passa a ser o local por excelência da educação e da aprendizagem das crianças, havendo os disciplinamentos impostos pela instituição, com o intuito de constituir sujeitos eugênicos e capazes, os quais dessem conta de uma nova forma econômica que surgia naquele momento – a industrialização.

Durante todo o século XIX e início do século XX, percebem-se, entretanto, todos os resíduos cristalizados de uma sociedade eugênica e higiênica, que passa a ter, como suporte social, verdades construídas ainda no Brasil Colônia. Assim,

[...] as primeiras décadas do século XX, no Brasil, foram marcadas por um amplo debate em torno da reconstrução da identidade nacional, em meio à constatação de um quadro sanitário-educacional extremamente precário, tanto em zonas urbanas quanto em zonas rurais. Desencadeou-se um verdadeiro movimento pela saúde e saneamento do Brasil, marcado pela presença da doença como o grande obstáculo a ser superado, articulada fortemente com os temas da natureza, do clima, da raça, dentre outros. (BOARINI, 2003, p. 45).

Dessa forma, a infância passou a ser mais valorizada, sendo alvo de cuidados específicos por meio de um controle assíduo. Se esse “controle” do corpo tinha como principal objetivo obter uma infância protegida e higienizada, para que houvesse a defesa da sociedade, pensando a criança como o “adulto do amanhã”, só o tinha para que esse “adulto do amanhã” viesse a ser um aparelho social eficiente, isto é, um cidadão que viesse a contribuir para o avanço de sua nação com suas práticas progressistas e salubres. A escola se tornou o lugar apropriado para cultivar os bons hábitos na infância, cujo objetivo seria buscar a harmonização do corpo e do espírito com o alcance da disciplina.

Que a escola é historicamente um lugar disciplinador isso já se sabe, mas o que se pode perceber, com base em observações e estudos feitos atualmente (LUENGO, 2010; PROENÇA, 2010; ASBAHR; SOUZA, 2007), é que a educação infantil, mesmo com os avanços já alcançados, pós-Constituição de 1988, vem demonstrar um trabalho centralizador, pelo qual o professor culpabiliza o estudante pelo fracasso, atribuindo-lhe rótulos estigmatizantes, os quais o apontam como indisciplinado e incapaz, de sorte a enquadrá-lo num lugar de exclusão, sem considerar o seu modo de ser.

A criança, ao chegar à escola, se depara com essa forma de funcionamento educacional, na qual a intolerância, a falta de paciência e o desrespeito às singularidades estão quase sempre presentes. A escola deveria oferecer a educação formal, por meio de ambientes democráticos e lúdicos, com o intuito de despertar na criança o desejo de criar e de aprender, conforme sua própria curiosidade, necessidade e interesse.

A exigência para que o estudante se adapte a ritmos escolares intensos, submetendo-o às práticas de imposição e aceleração – como, por exemplo, a apostila – pode impedir que ele

alcance a autonomia, visto que a culpabilização, a patologização e os estigmas o desviarão do foco principal da educação, prejudicando seu desenvolvimento moral.

Ao esperar que o estudante se comporte como mero espectador na sala de aula e que contenha suas ações, manifestando-se somente quando convidado, seguindo uma postura obediente e submissa, cria-se um modelo de estudante *normal* e *disciplinado*, ou seja, isso leva esse molde imposto pela escola a classificar os comportamentos da criança, havendo previamente um padrão considerado normal e outro desviante.

Aquele estudante que não corresponde ao padrão de normalidade exigido pela sociedade passa a ser visto com os “olhos” de um sistema que não respeita as características singulares, ficando vulnerável às intervenções. Ao estigmatizá-lo, por não corresponder aos anseios sociais, cria-se a possibilidade de “tratá-lo”, para que só então ele esteja apto a participar de uma vida escolar produtiva.

Esses estudantes, considerados “diferentes” ou “normais”, sofrem por uma sociedade com ideais que visam a uma constante homogeneização e universalização do homem; nesse contexto, os psicofármacos chegam como grandes auxiliares nesse processo de dominação.

Porém, assim como a criança é alvo dessas imposições sociais, o professor também o é, porque, embora tenhamos apontado em direção às práticas educativas que controlam, disciplinam, patologizam e medicalizam a criança, sabemos que o educador é vítima e produto de um sistema político-social, e que a sua formação profissional muitas vezes é deficiente e, além disso, sente-se solitário numa luta diária que alimenta a exigência de produtividade imposta socialmente, influenciando a conduta das pessoas nos diversos espaços sociais, o que agrava ainda mais a situação.

É necessário, diante disso, que a sala de aula seja o devir de um espaço privilegiado para se construir uma saída e um lugar em que o professor, através de sua prática docente, possa assumir o compromisso de agir¹⁵, no sentido de romper ou, no mínimo, problematizar esse processo de uniformização das condutas e comportamentos que acontecem via medicalização, como foi tratado até aqui.

A seguir, propomos trazer a discussão de uma temática que pode oferecer elementos que pretendem proporcionar não apenas reflexões renovadas, mas que tenham consequências nas práticas docentes atuais. A partir da sala de aula, vendo-a como espaço de encontro, queremos pensar o tema amizade como uma perspectiva filosófica que pode nos conduzir a um horizonte educacional menos objetivante, técnico e dominador e mais baseado na intersubjetividade.

A experiência da amizade na sala de aula

Embora seja um espaço institucionalizado, a sala de aula pode ser um lugar para transgredirmos e edificarmos uma maneira nova de nos relacionar. Para além dos conteúdos que aí circulam, é possível que a comunidade escolar, sobretudo professores e estudantes, criem e inventem ocasiões para experimentar novos diálogos e novas relações. Espaço plural de liberdade, a sala de aula não pode perder o seu aspecto revolucionário, onde é possível construir

conversações com o mundo e com os outros, baseadas no respeito, na escuta e no olhar atento (ESQUIROL, 2008).

Desse ponto de vista, a sala de aula deve se tornar um lugar de encontros, levando em conta as mais diversas e contraditórias perspectivas e expectativas. As pessoas entram ali, constroem relações, momentos nos quais os interlocutores experienciam perspectivas, numa troca permanente de conteúdos, em que as conversas deveriam produzir e fazer acumular informações enriquecedoras.

Se a sala de aula pode ser transformada em lugar de bons encontros, sem controle por meio de fármacos, permitindo o estabelecimento de novas relações com o outro, reconhecendo-o como o nosso amigo, como o fim de nossos sentimentos filiais, quem sabe estamos diante de uma nova pedagogia, de uma nova educação. Com efeito, favorecendo a sustentabilidade da ideia de respeito ao outro, o limite aparece não como aparato e mecanismo de poder, mas como ato civilizatório que conscientiza a necessidade de respeitar a liberdade do outro, visto que o outro é aquele que nos respeita e mantém conosco relações de amizade.

Ao entrar na sala de aula, em seu primeiro dia de escola, o menino não pensa no que será a matemática ou a lição de português. Ele quer saber quem será sua professora, mas, especialmente, quer encontrar um *amigo*. A escola seria para ele, menino, ou para ela, menina, essencialmente isso: o seu primeiro espaço de amizades.

Porém, por que, para todos, o amigo é tão importante nessa hora? O momento de iniciação da escola se confundiria inteiramente, no fundo, com esse desejo infantil de “encontrar um amigo”? Essa expectativa da criança não é equivocada, nem apenas “inocente”. Ela tampouco frustra, por assim dizer, os reais objetivos de aprendizagem a serem buscados em um ambiente escolar. Muito pelo contrário, por ela, a criança se liga, na verdade, à condição mesma em que, desde a Grécia, se pensou a origem de nosso saber, e à situação em que se considerou inscrever a nossa possibilidade de conhecimento, ou seja, em um ambiente ou uma relação de *philia*, de *amizade*. Jamais uma criança pensaria que a escola é lugar de controle, em que suas posturas e comportamentos estão sendo medidos, visando a enquadrá-la num conjunto de normas e práticas que ela praticamente desconhece, mas que passa a sentir.

O saber como uma forma de atividade que, curiosamente, não podia prescindir da relação amistosa, amigável: foi essa a herança inextricável e dramática dos gregos. Para existir o saber, era preciso existir também esse amigo e essa amizade. Era preciso fazer-se “amigo do saber” – *philosophos*.

O saber, segundo os gregos, não podia ocorrer senão sob a forma de uma amizade-pelo-saber – *philosophia*. Todavia, com isso, o próprio saber não seria outra coisa que uma situação de amizade, a expressão e a manutenção dessa amizade que o qualificariam essencialmente: a amizade como categoria do pensamento, como condição para o pensamento enquanto tal.

Para o estudante que chega, o ambiente escolar parece ser então o mais favorável, pois é essa situação originária que vigora ali mais uma vez. O amigo e a amiga não tomam o lugar da aula, nem a amizade suplanta o conhecimento e o desejo de conhecimento, mas, ao contrário, eles o favorecem, fazem cada um, ao ingressar na escola, reencontrar-se com essas condições requeridas para a construção do seu próprio saber, reencontrar-se com a condição originária da *sophia*, a qual está posta no entorno da amizade.

E se a escola é tão importante na vida de toda criança, ela o é, inicialmente, por isso: porque, ao se encontrar com seus amigos, a criança encontra neles uma condição filosófica inaugural, encontra neles, nesses seus amigos, os seus comuns amigos-do-saber e, enquanto forma, encontra em tudo isso a amizade como um princípio, uma *arché*, o primeiro fulgor de uma nascente vontade de saber.

Assim é que, se todo saber requererá, de fato, a presença da amizade, se para saber é preciso antes viver o sentido e o valor de uma amizade, descobrir-se amigo e incluir-se nas formas e nos brinquedos da amizade, a escola é o lugar – primeiro e por excelência – dessa vivência comum, e de uma comum aspiração fraterna. É isso que igualmente se “aprende” na escola. Vislumbrar a possibilidade da amizade nas salas de aula é a pré-condição intransferível de uma cocidadania, de uma cidadania-em-comum.

Desse modo, podemos acreditar que a escola pode, sim, ser um espaço de crescimento, no qual a educação desempenharia seu papel de uma forma democrática e humanizadora, sem ser arbitrária. E os educadores construiriam relações mais sólidas, sem serem normatizadores, podendo, junto com os estudantes, estabelecer alternativas, primeiro como reflexões e, depois, como elaborações de propostas para enfrentar os problemas e questões que a realidade escolar e social nos coloca.

Portanto, falar de violência, de indisciplina, TDAH, é questionar no centro da existência o que temos de mais importante: como podemos viver e conviver com o outro? Nesse sentido, a amizade pode se revestir de dimensões que se circunscrevem nos limites da ética (viver) e da política (conviver).

Considerações finais

As reflexões que fizemos neste texto tiveram como objetivo compartilhar algumas inquietações, propondo discussões que consideramos atuais, sobre violência, indisciplina, problemas de aprendizagem, relações humanas, ética e amizade na educação. Ao acompanharmos as recentes discussões e feitos sobre a medicalização escolar, indagamos sobre o fato de essa prática ser implantada nas escolas com o aval do Estado, como mecanismo de poder e com o consentimento de pais, professores e gestores escolares, em detrimento de uma análise profunda da situação. Opta-se pelo mais fácil, sem saber que interesses alheios à escola estão sendo contemplados. E, com isso, a escola perde o seu lugar.

Temos o receio de que, com essas propostas que se efetivam nas escolas de forma inconsequente, ocorram medidas que apenas venham remediar e controlar esses conflitos de relacionamentos, tratando-os superficialmente, sem reflexões aprofundadas acerca das causas que geram os conflitos e o fracasso escolar, cristalizando estigmas e preconceitos, por não conseguir lidar com as diferenças. A medicalização coloca em risco algo que é inerente ao humano, a diversidade.

Creemos que, no exercício de domínio sobre o outro, estabelece-se uma relação desigual, de submissão do forte para o mais fraco (corpo dócil). Esse corpo, ao ser controlado, perde sua

potência e aquele que exerce o controle “mata” o outro, tirando-lhe a capacidade de externalizar suas singularidades, sua forma de ser e agir diante do mundo. Não é possível haver relação numa situação de domínio, não há interação, mas, de fato, o controle, ou seja, a “morte” do outro, que de maneira lenta e contínua se esvazia de sentidos.

Se pensarmos que a escola é um lugar de encontro, um espaço propício para se relacionar, conviver com o outro e com as diferenças desse outro, dificultamos modos novos de coexistência, quando permanecem ou se adotam essas medidas, no ambiente escolar.

Ao trazer para o centro das discussões o diálogo e as relações entre professores e estudantes, na sala de aula, nós o fazemos com a finalidade de pensar a escola como um espaço potencializador de amizade, no qual o amigo serve de mediador para que o outro se sinta acompanhado em suas descobertas e reflexões.

Consideramos que esse diálogo de forma horizontal possibilita um espaço em que as relações humanas, no âmbito escolar, se constroem amigavelmente e, com isso, as barreiras das inevitáveis diferenças entre professores e estudantes se tornam tão insignificantes que as relações acabam fluindo de forma positiva.

O jogo ético da relação social é evidente e, por isso, exige habilidade para uma possível experiência da amizade. Para tanto,

[...] é necessário deixar de ser professor para poder sê-lo. Isto significa obrigatoriamente que toda relação social [...] implica um cimento, que é a amizade. Este elemento fundamental é o sentimento de uma cumplicidade, de uma comunidade essencial sobre as coisas mais importantes. Na relação do professor com seus alunos está o fato da partilha de uma certa imagem do que se deve ser alguém, de ter em comum uma forma de sensibilidade e de acolhimento ao outro. (VERNANT, 1995, p. 194).

Sabemos que a violência é um assunto intrincado, que necessita de amplas discussões, tanto por sua complexidade quanto por sua incidência, a qual sofreu grande aumento nos últimos tempos. Mas cabe a nós, como educadores, pensarmos na importância das relações interpessoais, como fator primordial para combater a violência no domínio da educação.

Devemos refletir e problematizar cada vez mais a questão, pois a sociedade vive num constante movimento de vai-e-vem, avança e retrocede. Muitas das práticas realizadas nas escolas são produzidas porque respondem a um modelo de sociedade ultrapassado e preconceituoso. São professores do século XX, dando aulas para os estudantes do século XXI, obedecendo a um formato de escola do século XVII. Como não haver conflitos? Ter consciência disso é o primeiro passo: os próximos dependem de reflexões e ações, porque acreditamos que este é o meio de tirar da ignorância aqueles que ainda não perceberam que a sociedade mudou. Rejeitar a perspectiva da totalidade, limitando-se ao micro, aos casos isolados, sem conectar a realidade social ao cotidiano escolar, trará eternamente prejuízos às relações escolares.

Referências

- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. *Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.
- ASBAHR, F.S. R.; SOUZA, M. P. R. Buscando compreender as políticas públicas em educação: contribuições da Psicologia Escolar e da Psicologia Histórico-Cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- BOARINI, M. L. (Org.). *Higiene e Raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá: EDUEM, 2003.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS M. A. A. *A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação)*. São Paulo: FDE, 1994. p. 25-31. (Série Ideias, 23).
- ESQUIROL, J-M. *O respeito ou o olhar atento: uma ética para a era da ciência e da tecnologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GONDRA, J. (Org.) *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7letras, 2002.
- GUALTIERI, R. C. E.; LUGLI, R. G. *A escola e o fracasso escolar*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação & Saúde; v. 6).
- LEBRUN, G. O conceito de paixão. In: NOVAES, A (Org.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- LUENGO, F. C. *A vigilância Punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- PROENÇA, M. (Org.). *Psicologia e Educação: desafio teórico-prático*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- VERNANT, J-P. Tisser l'amitié In: JANKÉLÉVITCH, S.; OGILVIE, B. *L'amitié: dans sons harmonie, dans ses dissonances*. Paris: Autrement, 1995. p. 188-202.

Bibliografia Consultada

ALMEIDA, M. J. O corpo, a aula, a disciplina, a ciência. *Educação & Sociedade*, São Paulo n. 21, maio/ago. 1985.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA]. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV)*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARIÉS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BARROSO, J. Ordem Disciplinar e organização pedagógica. *Nuances: estudos sobre educação*, ano X, v. 11, n. 11/12, p. 9-17, 2004.

CARVALHO, A. B. Ética e Educação: reflexões sobre amizade e cidadania. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista-BA, ano 5, n. 8, p. 27-46, jan./jun. 2007.

CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História Social da infância no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, A. G. Higiene e controle médico da infância e da escola. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, v. 23, n. 54, p. 9-24, abril, 2003.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

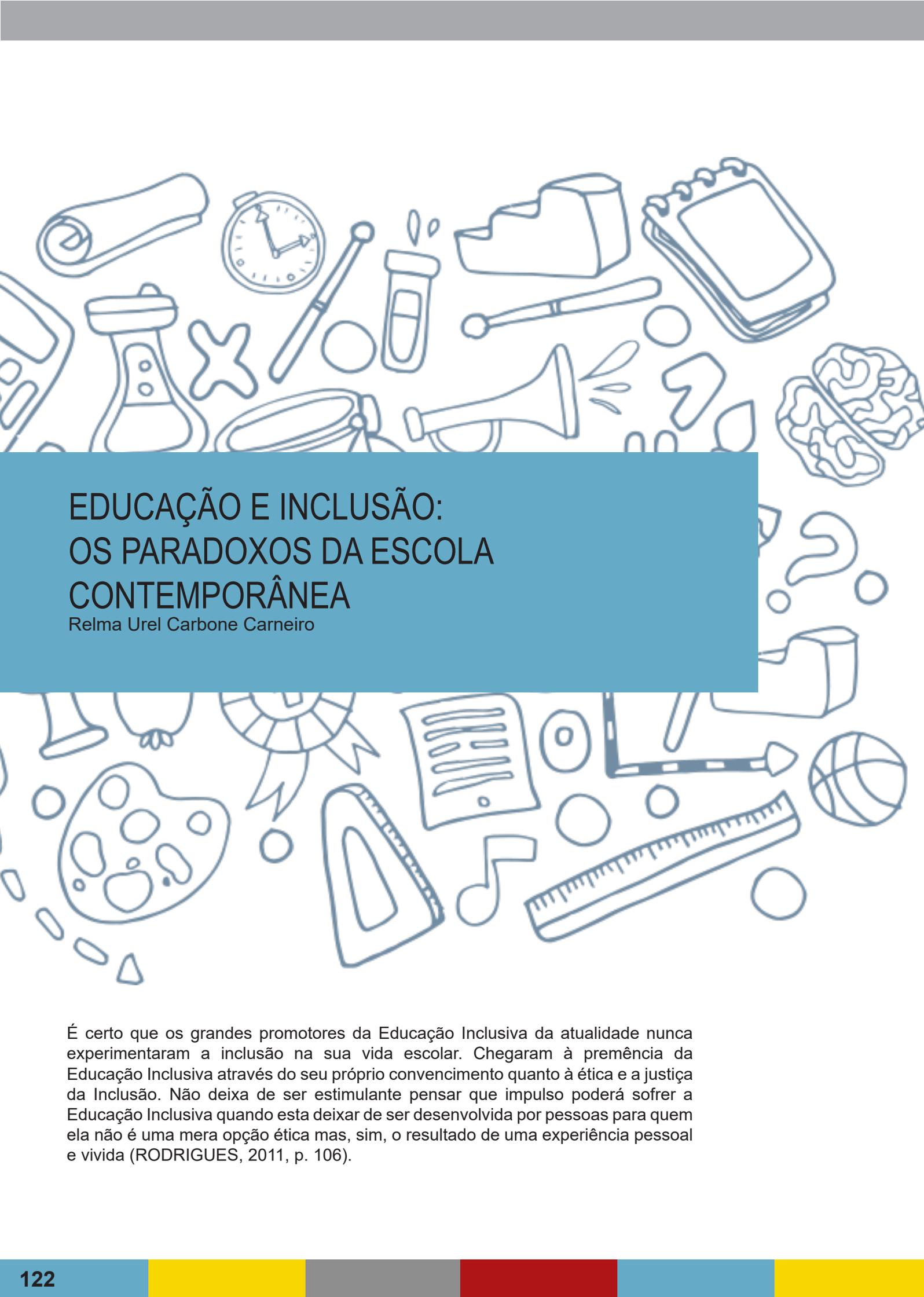
GONDRA, J. (Org.) *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7letras, 2002.

MARQUES, V. R. B. *A Medicalização da Raça: Médicos, Educadores e Discurso Eugênico*. Campinas: UNICAMP, 1994.

MORAES, R. (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 1995.

Notas

¹A noção de agir que adotamos aqui é tomada da filosofia de Hannah Arendt, em seu livro *A condição humana*. Para ela, agir, “[...] no sentido mais geral do termo, significa tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, ‘começar, ‘ser o primeiro’ e, em alguns casos ‘governar’), imprimir movimento a alguma coisa [...]. O novo sempre acontece à revelia da esmagadora força das leis estatísticas e de sua probabilidade que, para fins cotidianos, equivale à certeza: assim, o novo sempre surge sob o disfarce do milagre. O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável” (ARENDR, 1983, p. 191, grifos nossos).

The background is a light blue field filled with various white line-art icons representing school and learning. These include a rolled-up diploma, a clock, a pencil, a test tube, a notebook, a calculator, a beaker, a brain, a question mark, a megaphone, a ruler, a musical note, a paint palette, a globe, and a ruler. The icons are scattered across the page, with a large blue rectangular box overlaid on the upper left portion.

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: OS PARADOXOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Relma Urel Carbone Carneiro

É certo que os grandes promotores da Educação Inclusiva da atualidade nunca experimentaram a inclusão na sua vida escolar. Chegaram à premência da Educação Inclusiva através do seu próprio convencimento quanto à ética e a justiça da Inclusão. Não deixa de ser estimulante pensar que impulso poderá sofrer a Educação Inclusiva quando esta deixar de ser desenvolvida por pessoas para quem ela não é uma mera opção ética mas, sim, o resultado de uma experiência pessoal e vivida (RODRIGUES, 2011, p. 106).

Na atualidade, o discurso da educação inclusiva tomou conta do cenário nacional e, de maneiras variadas, na forma de políticas, leis e práticas pontuais esse discurso perpassa nosso sistema educacional. No entanto, o entendimento do que vem a ser educação inclusiva é muito variado e denota contradição. A educação como um direito de todos, garantida pela democratização do ensino, por si só, deveria ser inclusiva, uma vez que o termo “todos” não admite exclusões. Porém, o “todos” é constituído de cada um, de indivíduos únicos e, portanto, diferentes. Bursztyn (2007) pondera que a diferença não é problema, ao contrário, quem lida com meio ambiente, cultura, por exemplo, sabe que a diversidade significa riqueza, de sorte que as diferenças não são problemas. Segundo ele:

O problema existe quando a diferença instrui desigualdade. Por exemplo, é a situação em que, em referência a uma pessoa que é portadora de algum tipo de deficiência, ou que tem uma determinada vinculação religiosa, ou, ainda, que apresenta uma cor de pele diferenciada, a sociedade oferece um tratamento diferenciado a essas pessoas em função de sua natureza, de suas características, de suas opções. Trata-se, portanto, de estar em um campo de alto risco, em que a diferença fundamenta a desigualdade. (BURSZTYN, 2007, p. 39-40).

A escola, segmento social, atua necessariamente com o coletivo e, historicamente, assumiu um papel de homogeneização, trabalhando com objetivos, metodologias e recursos únicos, desconsiderando as diferenças. Dessa forma, a educação para todos não atende a todos. Embora o processo de desenvolvimento e aprendizagem seja individual, ao chegarem à escola, os alunos aprendem mecanismos para responder ao modelo estabelecido e, na maioria das vezes, aprendem a dar as respostas esperadas, mesmo que isso não signifique realmente aprendizagem. Assim, a escola vem, ao longo do tempo, massificando os alunos, ignorando culturas, valores, crenças, e perpetuando um modelo que descaracteriza a maior riqueza do ser humano, que é sua individualidade. Ser humano é ser único, com possibilidades e impossibilidades, com vantagens e desvantagens. Quando uma característica como a deficiência, por exemplo, impede a adaptação à estrutura fixada pela escola e o aluno não consegue responder de forma igual aos anseios da mesma, toda a estrutura é ameaçada e o instinto de manutenção do mesmo aponta para o sujeito inadaptado como responsável pelo fracasso. Nessa perspectiva, discutimos que a escola tem que acolher os diferentes e criar mecanismos para sua participação. Esse conceito tem sido cada vez mais difundido e adjetivamos a educação, de inclusiva, para marcar que ela deverá assumir aqueles que historicamente foram excluídos do sistema comum de ensino e criar condições, ainda que isso signifique total reestruturação do sistema proposto, para garantir sua participação.

Apesar de esse movimento significar conquistas práticas para as minorias, que, não sem resistências, têm adentrado às escolas, estamos longe de alcançar uma educação para todos, pois isso implicaria outra escola que ainda não conhecemos. No modelo de escola que estamos construindo e chamando de inclusiva, continuamos reproduzindo o mesmo modelo de homogeneização e competitividade. A escola marca a diferença com ações e espaços separados e não altera sua essência. Dizer que a educação é inclusiva reforça uma contradição. Em nosso cotidiano, o adjetivo *inclusiva*, usado como complemento do substantivo *educação*, tem sido utilizado para referir a presença do diferente, caracterizado pela deficiência, pela pobreza, pela

cor da pele, para citar apenas alguns exemplos, como se a presença física no mesmo espaço significasse garantia de educação para todos.

Há algum tempo venho desenvolvendo uma atividade com alunos de Graduação em Pedagogia com o objetivo de refletir sobre suas concepções de educação inclusiva, após o estudo da história da Educação Especial e da discussão da Educação Inclusiva. A atividade consiste na criação de um logotipo e um *slogan* para uma escola inclusiva. É proposto aos alunos que criem hipoteticamente uma escola que seja inclusiva, considerando as discussões sobre essa temática desenvolvidas em aula. Com raríssimas exceções, os trabalhos apresentam a marca da deficiência no logotipo e a ideia de uma escola que atende aos deficientes, no *slogan*. Isso retrata a concepção de que a mudança da escola comum para a escola inclusiva está na característica de sua clientela e não no entendimento de sua real necessidade de mudança de um modelo excludente de forma abrangente, para um modelo para todos, independentemente de características, sociais, culturais, raciais, físicas, sensoriais, intelectuais, ou seja, de qualquer diferenciação. Embora os conceitos sobre o real sentido do termo “educação inclusiva” e “inclusão escolar” tenham sido trabalhados, os alunos carregam uma representação de escola inclusiva valendo-se de suas vivências pessoais enquanto alunos e de estágios que realizam, a qual reforça uma cultura excludente.

Tratar de educação para todos é abordar uma educação que acontece em espaços comuns, onde o desenvolvimento e a aprendizagem se fazem com base nas características de individualidade de cada um. Diferentemente da ideia de integração, o papel da escola não é adaptar os diferentes para viverem a cultura hegemônica, mas produzir uma cultura comum por meio da convivência, participação, valorização de todas as minorias até então estigmatizadas. A escola atual confunde diversidade com desigualdade. Aceitar o princípio da diversidade como um valor e não como um problema é o primeiro passo para a escola ser para todos. Esse valor pressupõe o entendimento de que todos podem aprender. A escola só será para todos, se reformular seus conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação, enfim, desconstruir a ideia de homogeneização e reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico, heterogêneo e independe de condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, entre outras.

A superação de tantas contradições na escola brasileira passa, a meu ver, por vários caminhos. Pretendo analisar alguns desses caminhos, à luz de reflexões teóricas e experiências práticas vivenciadas a partir de pesquisas colaborativas desenvolvidas na escola.

Políticas públicas e educação inclusiva

É notório que, no Brasil, há um sem número de leis, decretos, portarias, resoluções, entre outros documentos oficiais, que tratam de forma direta ou indireta da questão educação e inclusão, no entanto, quero ater-me a uma breve análise da nossa Constituição, carta magna que rege nosso país, com o intuito de refletir sobre o papel das políticas públicas nas ações práticas de nosso sistema educacional, considerando que todas as normativas subsequentes estão a ela subordinadas. Embora, na educação, práticas não sejam alteradas por decreto, gosto de

pensar que os documentos oficiais se constituem em mecanismos de cobrança, uma vez que estabelecem normas, diretrizes e, permitem, assim, a reivindicação de seu cumprimento.

Em seu preâmbulo, a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) apresenta a intenção de garantir os princípios de um estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como fatores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social, entre outros aspectos. Esses princípios correspondem a um ideal preconizado por um novo paradigma, no qual a participação de todos os indivíduos na vida social é um imperativo. No entanto, historicamente, a sociedade criou mecanismos de separação entre grupos, apresentados de diversas maneiras. Na educação, não só os indivíduos com deficiências, por exemplo, foram excluídos do sistema comum e submetidos à criação de um modelo de educação paralelo, chamado de especial, não apenas aceito como também financiado pelo sistema público; além de segregar e inibir o pleno desenvolvimento das capacidades dos alunos nele matriculados, ainda estabeleceu representações sociais de incapacidade creditadas a tais indivíduos.

No Título I, que trata Dos princípios fundamentais, o artigo 3º refere que são objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, entre outros, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação. Ao estabelecer esses objetivos, a Constituição assume uma postura preconizada pelos princípios da inclusão, a qual pressupõe que nenhum tipo de diferença pode separar os indivíduos que têm, como cidadãos, os mesmos direitos e deveres perante a lei, conforme prescrito no Título II - Dos direitos e garantias fundamentais, capítulo I, artigo 5º.

No Capítulo II - Dos direitos sociais, o artigo 6º indica como primeiro direito social a educação, seguido da saúde, alimentação etc. Seguindo a linha mestra de que todos são iguais perante a lei e que a educação é tida como o primeiro direito social, podemos inferir que a nossa Constituição defende a educação inclusiva e prevê a inclusão escolar de todos os seus cidadãos em ambientes comuns. Todavia, a inclusão escolar de alunos com deficiência, por si só, não garante uma educação inclusiva, em que as diferenças, muito mais do que toleradas, sejam valorizadas. Para tanto, faz-se necessário que a garantia desse direito seja traduzida em deveres para além da letra da lei.

O Título III, no capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I - Da Educação traz, no Art. 206, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Sobre esse aspecto, pode-se considerar que o acesso de alunos com deficiência à escola comum tem, aos poucos, se efetivado, embora não sem resistência; porém, a permanência de tais alunos requer uma reorganização da escola para atender às suas necessidades, de forma equânime. Essa reorganização passa por aspectos políticos, econômicos, estruturais, instrumentais etc., e demanda ações práticas e imediatas.

Ainda nessa seção, o Art. 208 estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado, entre outros, mediante a garantia de: III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O atendimento educacional especializado é um dos mecanismos necessários à reorganização da escola, pois

prevê o atendimento de especificidades, bem como provê apoio à escolarização em ambientes comuns, regulamentado em legislação própria, como complementar e não substitutivo ao ensino comum. Ao instituir o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, a Constituição determina que esse atendimento, que é complementar, deva ser realizado prioritariamente na rede regular; quanto à matrícula oficial, esta deve, sim, acontecer na rede regular, de maneira a satisfazer os princípios democráticos de uma sociedade sem discriminações.

Passados 25 anos da promulgação da Constituição, percebemos que caminhamos a passos lentos em direção a uma sociedade igualitária em direitos, no que se refere à educação inclusiva. Mesmo sendo norteadora de princípios gerais e base para reivindicações legítimas, seu impacto na escola real ainda não é profundo. As mudanças necessárias implicam, entre outras coisas, vontade política, tanto na esfera micro como na macro, na necessidade de investimento em políticas públicas capazes de traduzir a letra da lei maior em realidades objetivas, capazes de escrever uma história de respeito e valorização da diferença como característica básica da condição humana.

Formação inicial

A política de formação de professores no Brasil não é uma política de favorecimento de uma concepção de escola para todos. Por ter um longo histórico de exclusão de diversas minorias, a escola não tem, em sua experiência prática, a vivência com a diferença, quando essa diferença é decorrente, por exemplo, de deficiência. O professor, não único, porém elemento fundamental no processo pedagógico, necessita de uma formação capaz de dar a ele elementos para realizar um trabalho diferente do usual, fundamentado na busca de colaboração, da capacidade de flexibilização, do exercício da flexibilidade, para citar apenas alguns elementos. Essa formação exige muito mais que uma disciplina que trate dos conteúdos voltados para a área da Educação Especial, como proposto pelas *Diretrizes Nacionais para Formação de Professores* (BRASIL, 2002). Este é um trabalho que deveria permear todos os momentos da formação. Se a proposta de educação inclusiva é uma proposta de ensino de qualidade para todos, como poderemos mudar uma estrutura excludente, com uma formação tão pontual e tão desconectada do todo?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no inciso III do artigo 59, refere-se a dois perfis de professores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial. Pensando no professor da classe comum – que, em um paradigma inclusivo, atua com alunos com características variadas, buscando atingir o melhor nível de desenvolvimento de cada um, o denominado pela LDB como professor capacitado –, percebemos o quanto a formação de professores tem sido inexpressiva no cumprimento dessa tarefa. Segundo as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001, p. 31-32), são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns, com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação

de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. Podemos perceber, com tal descrição, a enormidade da tarefa exigida do professor, no entanto, continuamos a oferecer uma formação que não contempla tais propósitos nem na teoria e nem na prática, constituindo-se em mais um paradoxo dos nossos tempos. A queixa de professores, mesmo os recém-formados, de que não se sentem preparados para atuar com os desafios da educação atual é algo recorrente nas pesquisas que tenho desenvolvido em escolas públicas. Os professores referem, além da falta de conteúdos específicos, a ausência de articulação entre os conhecimentos trabalhados na formação com a atuação prática do cotidiano. O papel do estágio e sua total reestruturação é, com certeza, um dos principais elementos a serem considerados, na atual formação do professor. Os cursos de licenciatura, de maneira geral, ignoram a temática inclusiva e formam profissionais sem nenhum preparo para realizar tal trabalho, fornecendo apenas um conjunto de teorias e de técnicas que, desvinculadas da realidade prática, não são capazes de corresponder às demandas do processo educativo, a saber, a diversidade de seus alunos. Enfatiza Tardif (2012, p. 129):

A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem os grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva.

A formação inicial de professores necessita de uma urgente reformulação, a fim de contemplar em suas estruturas pedagógicas elementos capazes de levar o futuro professor a ter um conhecimento teórico-prático condizente com a sua atuação, que é, por natureza, o ensino e a aprendizagem de indivíduos diferentes. A superação da contradição existente na escola, que não consegue cumprir seu papel com todos os alunos, requer, entre outras providências, transformações na política de formação dos professores, que são os responsáveis diretos pelo cumprimento dos objetivos da escola, a saber, oportunizar aos indivíduos que nela adentram condições de se humanizarem, por meio da apropriação dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade.

Formação em serviço

Quando o sujeito escolhe a profissão professor e ingressa em um curso de formação de professores, chamamos esse curso de formação inicial. Na verdade, toda sua vivência escolar é suprimida, como se o aprender a ser professor começasse ali, com os conteúdos do curso de formação. Ao escolher a profissão professor, o sujeito tem imagens e representações dessa

profissão estabelecidas ao longo de seu período de contato com professores diversos, os quais fizeram parte de sua formação até ali. Conforme Aranha e Laranjeira (1996, p. 9):

Partamos de uma ideia comum, ou seja, de uma ideia que ocorre a todos os que se veem professores e a todos os que veem os professores: o professor tem que pensar no aluno! Buscando compreender tal ideia em meio à complexidade que constitui o nosso contexto de existência, havemos de refletir: para que o professor possa pensar no aluno, temos que pensar no professor! E temos que pensar mais do que pensar apenas que o professor tem aluno; temos que pensar que o professor foi aluno! Pensar no professor somente enquanto professor é um pensar fragmentado, que congela, isolando, os papéis e os acontecimentos da nossa vida, não nos permitindo vê-la e compreendê-la tal como ela realmente é. Se somos adultos, temos de ter sido crianças: se somos pais, temos de ter sido filhos; se somos professores, temos de ter sido alunos. E tem mais: o jeito de termos sido crianças, filhos ou alunos, influencia o jeito de sermos pais ou professores, o que, por sua vez, influencia o jeito de ser das crianças, filhos ou alunos.

Ao considerar todas essas relações apresentadas por Aranha e Laranjeira, percebemos a enormidade e complexidade do conceito de formação de professores, que vai além das experiências até a escolha da profissão, da passagem pelo curso de formação oficial, mas adentra a prática profissional e permanece ativa para sempre.

A formação do professor tem que ser um *continuum*, e o entendimento dessa premissa é fundamental para o resgate de sua identidade, por vezes, camuflada, por vezes perdida. Ela não começa no curso de formação propriamente dito, seja em nível de ensino médio seja de ensino superior, pois a experiência do ser professor é vivenciada por todo aluno, ao longo de sua vida escolar e, tampouco, termina com a formatura, porque confirmamos e consolidamos a profissão a cada dia, diante da atuação no processo de ensino/aprendizagem que, como o próprio conceito refere, é de ensino e aprendizagem. O professor o é até após a aposentadoria, pois ser professor é viver a experiência de ensinar e aprender para além da escola. Nessa perspectiva de formação constante, faz-se necessária a distinção de dois aspectos distintos dessa formação: a formação pessoal motivada pela busca constante do conhecimento, que é infundável, e a formação institucionalizada, responsabilidade dos sistemas de ensino para garantia de qualidade e inovação. A educação é dinâmica e deve acompanhar as mudanças sociais e culturais, o que por si só justificaria a necessidade de formação em serviço do professor. Levando em conta que a educação inclusiva é uma proposta de mudança de paradigma educacional e que essa mudança é processual, a formação em serviço se torna ainda mais necessária. A pesquisa atual sobre formação de professores tem discutido a necessidade de trabalhar com os aspectos da profissionalização, reflexão, investigação, crítica, ou seja, elementos muitas vezes distantes do cotidiano do professor. O *lócus* dessa formação deve ser a própria escola, onde os elementos constituintes do fazer pedagógico estão presentes.

Em um trabalho desenvolvido com professoras da Educação Infantil em uma perspectiva de formação em serviço para atuação em escolas inclusivas, tenho me deparado com as dificuldades inerentes à falta de tradição dessa prática. Embora já exista em nosso sistema público um espaço destinado também a essa formação, por vezes denominado “Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo”, esse espaço pouco tem servido para garantir mudanças nas práticas

pedagógicas. Defendo uma formação em serviço que trabalhe com os aspectos reais do cotidiano do professor, a partir da junção do estudo teórico às reflexões da prática, construindo com ele, e não por ele ou para ele, possibilidades reais de transformação de uma estrutura competitiva, meritocrática, tecnicista, enfim, excludente. A experiência de desenvolvimento desse projeto, o qual trabalha com o estudo teórico de temas levantados pelas professoras, com base na técnica de grupo focal, em que, por uma questão disparadora, o tema é analisado mediante a concepção que cada uma apresenta sobre o mesmo, o que a literatura apresenta e, por fim, a confrontação entre as concepções, a teoria e as possíveis formas de alteração na prática pedagógica, tem se mostrado um importante canal de formação em serviço, capaz de mudar concepções e ações, visando à promoção de uma educação para todos. O projeto trabalha também com o estudo de casos reais de alunos, baseado em um modelo proposto por Imbernón (2010), em que o pesquisador (na escola, pode ser o coordenador) organiza a seguinte dinâmica:

1. A professora apresenta o caso-problema (registro escrito).
2. O pesquisador propõe formas diferentes de recolher informações (estudo bibliográfico, dados da sala de aula para análise, anamnese adaptada etc.).
3. Discussão sobre os dados.
4. Propostas de mudanças na prática pedagógica.
5. Análise do efeito da mudança, continuidade do processo de formação com base na interação prática-teoria/teoria-prática.

Essa forma de promoção de formação em serviço ao professor, apesar de não ser a única, é um modelo de formação, a meu ver, capaz de quebrar paradigmas, já que atua no chão da escola e usa o próprio trabalho docente como objeto de formação, valorizando o saber docente, partindo da realidade cotidiana e, ao mesmo tempo, proporcionando articulação entre teoria e prática, isto é, uma formação em serviço capaz de ser efetiva, por fazer sentido ao professor. Os dados de um ano e meio do desenvolvimento desse projeto mostram as dificuldades da ação reflexiva por parte das professoras, uma vez que as mesmas não vivenciam tal prática, em outras situações de formação, o que é referendado pela literatura. Porém, revelam também uma avaliação positiva referente à criação de um espaço de interlocução entre a prática pedagógica, o estudo teórico e a prática reflexiva proporcionada por essa experiência, que vem contribuindo com a formação em serviço das professoras participantes e modificando práticas pedagógicas, com o intuito de garantir um ensino de qualidade para todos.

Políticas de formação em serviço de professores, as quais sejam capazes de acompanhar as mudanças necessárias à consolidação de um modelo de escola para todos, fazem parte de um rol de ações necessárias à superação das contradições, pois o professor atua diretamente e diariamente com a formação das novas gerações que, a rigor, podem concretizar tal paradigma.

Organização do espaço escolar

Outro paradoxo a ser superado pelo paradigma inclusivo diz respeito à organização do espaço escolar. Ressalta Padilha (1997, p. 53):

Colocar todas as crianças juntas, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo para aprender tudo não significa que todas aprenderão o que realmente precisam aprender. Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento. Deixar crianças e jovens deficientes ou pobres sem escola, sem ensino, sem aprendizagem e abandonados à própria sorte é impedir, de forma violenta, o exercício do direito que todos têm de participar dos bens culturais produzidos pela humanidade. Tão violento é deixar crianças e jovens sem escola quanto o é deixá-los sem comida, sem casa, sem roupa, sem lazer, sem saúde, sem afeto, sem perspectiva de trabalho, sem segurança, sem orientação, sem cuidados. Igualmente violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem o acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares...

O discurso de escola inclusiva, corrente em nosso sistema educacional brasileiro, parece significar a colocação de indivíduos diferentes, até então alijados do processo educativo comum – como, por exemplo, os deficientes –, na escola como ela é, da forma com que foi concebida, portanto, sem alterações. A concepção de inclusão difere da concepção de integração, justamente porque pressupõe mudanças bilaterais. No paradigma que chamamos de anterior, o qual, na verdade, ainda não mudamos, a premissa básica era o investimento na modificação do diferente para sua posterior integração ao comum, escola, trabalho, lazer etc., fracassado em sua efetivação, justamente por propor algo que, além de improvável, na maioria das vezes, era também imoral, por desconsiderar não só as diferenças individuais, como também a riqueza que há na diversidade humana. O novo paradigma, que ainda temos que construir, vislumbra uma sociedade que, para ser inclusiva e de todos, precisa se refazer. Na escola, isso não pode ser diferente. Para termos uma escola inclusiva temos que construir outra escola, reorganizar seus espaços com base em sua demanda, olhando para as pessoas e não para os grupos. Criar oportunidades equânimes de desenvolvimento e aprendizagem significa, muitas vezes, fazer diferente: muito mais do que matricular todos os alunos na escola comum, temos que fazer com que essa escola consiga responder às necessidades educacionais de cada um, com efetividade. De maneira geral, a escola tem sido eficiente no cumprimento da lei, a qual determina a matrícula, porém, essa eficiência não se traduz em efetividade, ou seja, a matrícula não garante o efeito esperado que é a escola cumprindo seu papel.

No modelo vigente em nossa realidade, a escola ainda separa os espaços educacionais, na medida em que oferece, por exemplo, o atendimento educacional especializado aos alunos denominados, pela legislação, alunos da educação especial, a saber, alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em salas e momentos separados, mantendo, assim, o estigma da diferença e focando no sujeito a inadequação. Outro aspecto relevante se refere à falta de atendimento às necessidades de todos aqueles que, embora não classificados como alunos da educação especial, não aprendem. Se a escola é de

todos, temos que criar mecanismos para que todos aprendam juntos. No entanto, decorrente de sua origem excludente e homogeneizadora, a escola não sabe ser inclusiva, porque, em seu interior, predomina a cultura do individualismo.

A literatura tem apresentado um possível caminho para a dissolução de tal paradoxo, o qual consiste na criação de uma cultura de colaboração, em que a escola cria redes de apoio que podem ser manifestadas na forma de consultoria colaborativa, ensino colaborativo, entre outros. A ênfase de tais iniciativas reside em levar para dentro da escola os elementos necessários para resolução de seus problemas de ensino e aprendizagem, unindo diferentes esforços na busca de objetivos comuns. Se temos um professor especializado competente para dar atendimento educacional especializado a um aluno deficiente, por exemplo, por que não usar essa competência para auxiliar todos os alunos que dela necessitem? A efetivação de um ensino colaborativo, em que o professor regente da classe trabalhe junto com o professor especializado, no mesmo espaço, elaborando juntos um planejamento que, mesmo comum a todos os alunos, contemple as especificidades, criando juntos estratégias pedagógicas flexíveis, repensando o modelo de avaliação, para que a mesma seja mediadora no processo e não apenas classificatória, seria um importante passo na reorganização dos espaços escolares, de sorte a torná-los inclusivos. Nessa perspectiva, sem rotulação e sem separação, todos os alunos poderiam se beneficiar juntos do processo educativo.

Essa alternativa, apresentada como uma possibilidade dentre outras, só exemplifica que a reorganização dos espaços escolares, apesar de complexa, por pressupor mudança de concepção e representações arraigadas ao longo de nossa história educacional, constitui um importante aspecto das mudanças que a educação contemporânea tem como desafio.

Considerações iniciais

Este subtítulo não contém um erro semântico. Nossas considerações sobre esses paradoxos existentes na educação contemporânea, no que concerne à educação e inclusão, são exatamente iniciais. Refletimos de forma efetiva sobre o conceito de inclusão na escola, há menos de duas décadas, o que representa um tempo muito curto diante das mudanças conceituais e paradigmáticas que envolvem. A despeito de a ideia de que a escola deveria ensinar tudo a todos ser bastante antiga, por exemplo, constando na *Didática Magna* de Comenius, que nasceu no final do século XVI, políticas públicas de educação inclusiva só surgiram beirando o século XXI (CARNEIRO, 2011), o que significa que estamos apenas no início do processo. Como o próprio termo diz, é um processo, portanto, demanda tempo. A efetivação de políticas públicas requer mudanças no modelo de gestão pública que, da maneira como está estruturado, não atende às demandas sociais. Neste texto, ative-me a poucas considerações sobre a interface educação e inclusão, no entanto, esse é apenas um aspecto, dentre muitos outros, que, embora distintos, se entrecruzam. Tratar de educação implica, necessariamente, tratar de políticas que se desenvolvem na gestão, por conseguinte, mudanças na gestão são imprescindíveis. Tanto a formação inicial do professor quanto a em serviço, assim como a reorganização dos espaços

escolares, dependem de políticas e de gestão para serem alteradas, quer dizer, as mudanças no chão da escola dependem de mudanças em nível macro, sem as quais as contradições não se desfazem.

A formação inicial do professor também é apenas um dos elementos do processo, porque, embora fundamental agente desse processo, o professor não é o único. As mudanças de formação têm que perpassar todo o contingente humano ligado à educação e, de forma direta e urgente, toda a equipe escolar, do gestor da unidade escolar ao segurança do prédio escolar. A formação em serviço tem que ser institucionalizada e efetivada em cada escola, como meio capaz de instrumentalizar todos os autores envolvidos na educação. A reorganização dos espaços escolares é um elo, que juntamente com muitos outros, como planejamento de ensino, avaliação do processo ensino/aprendizagem, atendimento equânime às diferenças, recursos didáticos, recursos metodológicos, recursos instrumentais etc., forma uma corrente sólida. O paradigma da educação inclusiva ainda não se traduziu em escolas inclusivas, no Brasil, porque os elos dessa corrente estão separados. Essa união pressupõe mudanças de concepção, estruturais e atitudinais, sem as quais o processo de construção de um novo paradigma não se efetiva.

Referências

ARANHA, M. S. F.; LARANJEIRA, M. I. *Brasil, século XX, última década*. Bauru: UNESP; Brasília: MEC/SEESP, UNICEF, 1996. (Íntegra de texto produzido para o projeto “A integração do aluno com deficiência na rede de ensino”, da SORRI-BRASIL).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 9 maio 2011.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. *Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BURSZTYN, M. Modernidade e exclusão. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Org.). *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2007.

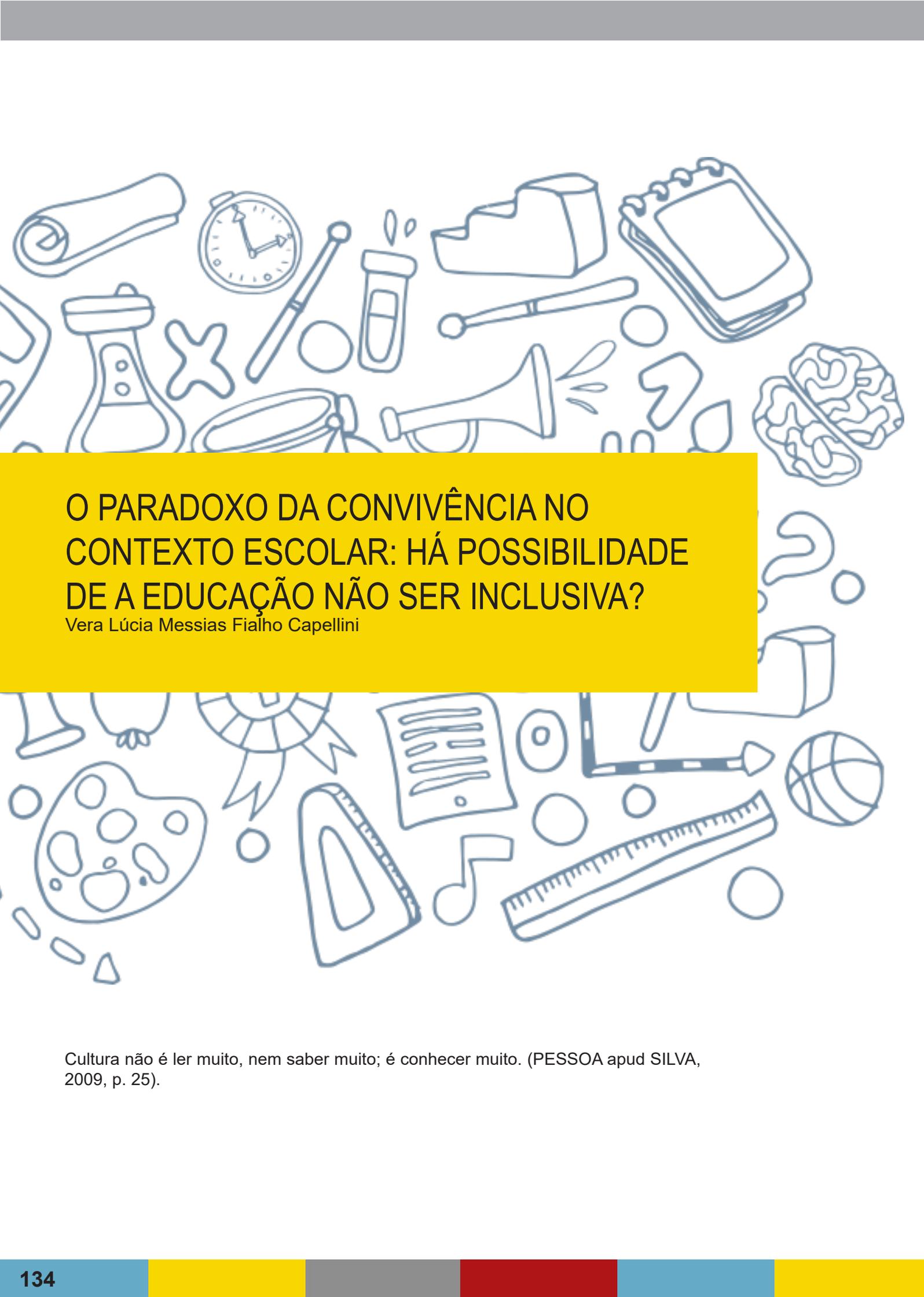
CARNEIRO, R. U. C. Identidades e representações na escola inclusiva. In: MONTEIRO, S. A. I. et al. *Educações na Contemporaneidade: reflexões e pesquisas*. São Carlos: Pedro & João, 2011.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010.

PADILHA, A. M. L. *Possibilidades de histórias ao contrário* – ou como desencaminhar o aluno da Classe Especial. São Paulo: Plexus, 1997.

RODRIGUES, D., RODRIGUES, L. L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? IN: RODRIGUES, D. *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

The background features a collection of light blue line-art icons representing various educational fields. In the upper section, there are icons for a rolled-up scroll, a clock, a test tube, a pencil, a notebook, a beaker, a magnifying glass, a brain, and a question mark. In the lower section, there are icons for a paint palette, a ribbon, a document, a musical note, a ruler, a triangle, and a globe. A yellow rectangular box is overlaid on the left side of the page, containing the title and author information.

O PARADOXO DA CONVIVÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: HÁ POSSIBILIDADE DE A EDUCAÇÃO NÃO SER INCLUSIVA?

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Cultura não é ler muito, nem saber muito; é conhecer muito. (PESSOA apud SILVA, 2009, p. 25).

Este texto não tem a pretensão de ser mais um a defender a Educação como Inclusiva, pois me parece redundância, uma vez que Educação que é EDUCAÇÃO sempre deve ser inclusiva, ou seja, para todos, pois é um direito fundamental, criado num contexto histórico; é inalienável, não podendo ser negociado, nem vendido, muito menos renunciado. Portanto, é imprescritível e não perde a validade. Assim, a ideia central foi tecer algumas considerações sobre o paradoxo da convivência humana. A humanização não está atrelada à anatomia, mas à rede de relações, a qual é bastante complexa.

Refletindo sobre a realidade brasileira, podemos concluir que a sociedade evoluiu; mas até que ponto essa evolução favoreceu a humanização de todos os povos? E a educação acompanhou as mudanças freneticamente aceleradas deste novo século?

No Brasil, ao longo da história, ao se implementar serviços de Educação Especial com o objetivo de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com algum tipo de deficiência, acabamos nas últimas décadas contribuindo para a exclusão dessa população, no sistema regular de ensino.

Na contemporaneidade, vivemos o paradigma da Educação Inclusiva, ou seja, não devemos mais segregar de forma alguma qualquer pessoa para garantir seu processo de escolarização. Nessa lógica, há um paradoxo – exclusão versus inclusão, lembrando que, sem dúvida, é mais difícil pensar na convivência de quem culturalmente esteve sempre separado, ou até mesmo excluído de qualquer possibilidade de educação formal.

A educação inclusiva, então, é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos, inclusive aqueles com deficiência. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. (RODRIGUES; MARANHE, 2012, p. 45).

Assim, por que esse discurso agora de inclusão para todos? Será que a escola é para todos? Neste momento, a quem sempre esteve excluído, segregado, será que a melhor opção é matricular-se numa classe comum? Independentemente da idade? Do comprometimento? Literalmente, são questões complexas a que a ciência ainda não consegue responder.

Tais questionamentos me movem a reflexões que permitem inferir que, se, por um lado, temos muitas dúvidas ainda, por outro penso que, no futuro, ninguém mais tenha que aprender a conviver com o outro sujeito “diferente”, pois a perspectiva é que essa diferença humana desde a mais tenra idade seja incorporada como parte da nossa cultura. É preciso começar! Ainda que esse começo seja doloroso, gradativo e cheio de incertezas, precisamos dar o primeiro passo. O homem, antes de ir à lua, desejou, planejou e tentou por diversas vezes concretizar seus projetos. Acreditou e não desistiu na primeira tentativa sem sucesso.

Antevista, nesse processo que já temos iniciado, de matricular alunos público-alvo da Educação Especial¹⁶ em classes comuns de escolas regulares, onde práticas desenvolvidas são pouco avaliadas, a escola que temos ainda está longe do desejado para a escolarização de qualquer aluno, com ou sem deficiência.

Voltando à pergunta inicial do título: Educação – há possibilidade de não ser inclusiva? Não deveria haver, pois toda educação, sobretudo a pública, deve ser para todos, conforme a Constituição Federal garante:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Concomitante, temos o princípio que deveria orientar a organização dos sistemas de ensino, de modo a torná-los inclusivos, ainda que com metas em curto, médio e longo prazo.

Destarte, nos dias atuais, a história da Educação Especial no Brasil está com uma página em branco a ser reconstruída. Essa reconstrução deve ser pautada em princípios éticos, como respeito à diversidade e igualdade de direitos, tão perseguidos pela humanidade. Esse novo paradigma contribui para a ressignificação do papel da escola na sociedade, porque, conforme mencionamos, evoluímos muito em diferentes aspectos, todavia, a escola ainda está formatada nos moldes do século XIX.

Os direitos humanos têm provocado inúmeros debates, teóricos por excelência. Nas palavras de Bobbio (1992, p. 5), “[...] os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem”.

O grande desafio é, portanto, identificar o modo mais seguro de lutar pela cidadania, para evitar que, apesar de os direitos constarem solenemente dos discursos, continuarem sendo violados na prática.

Penso que (re)conceituar e implementar novas formas de conceber as instituições escolares, bem como o processo ensino/aprendizagem, é um desafio recorrente aos pesquisadores da educação. Não adianta mais investir em pesquisas de concepções e denúncias de que esse modelo atual de escola não é efetivo, visto que desse discurso as bibliotecas já estão abastadas de trabalhos.

Na atualidade, parece-nos que o foco de mudanças deve ser tanto para práticas pedagógicas, quanto para os sistemas, na sociedade contemporânea. A urgência dessa análise mais aprofundada do cotidiano escolar e das relações entre o ensino e a aprendizagem só vêm reafirmar mais uma vez a urgência da imersão nas escolas de educação básica, ao longo da graduação, de tal modo que os licenciandos tenham a oportunidade de formular, discutir e conceituar os fenômenos vivenciados durante a prática com as teorias apreendidas.

Freire (1996) destaca a relevância da reflexão sobre a indissociabilidade entre teoria e prática. Valendo-se de recursos peculiares da linguagem, o autor faz alusões a práticas cotidianas elementares, como cozinhar e velejar, que corroboram fortemente a articulação do que se aprende, como se aprende e para que se aprende. “A reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 24).

Parece mentira, mas, em pleno século XXI, ainda existe muita falta de informação e mitos sobre as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A política atual de educação especial na perspectiva da educação inclusiva prevê a inclusão escolar de todos os alunos. Assim, é muito importante que todos os professores conheçam informações básicas sobre a população-alvo da educação especial, visando a minimizar os preconceitos. O desconhecimento e o conseqüente medo, por parte das pessoas, são obstáculos às situações em que os alunos da educação especial possam conviver com os demais.

Informar os professores do ensino comum sobre quem e quantas são as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, suas características e as causas mais comuns das deficiências, possibilidades de prevenção, o amparo legal – tudo isso constitui o primeiro passo para a construção de um sistema educacional inclusivo.

Na verdade, sabemos que as experiências de inclusão escolar ainda são incipientes no ensino comum e merecem reflexões e planejamento no processo de implantação; além disso, o envolvimento de todos os profissionais é imprescindível.

A assimilação de novos conceitos e novas informações, objetivando mudanças de conteúdos e atitudes, está atrelada ao cognitivo tanto quanto ao emocional das pessoas. Culturalmente pessoas com deficiência despertam sentimentos como medo, raiva, pena, repulsa. (BRASIL, 1998, p. 9).

Tais emoções estão ligadas ao desconhecimento e ideias preconcebidas. A melhor maneira de resolver essas questões é deixar que esses sentimentos sejam expressos e trabalhados. Diversos procedimentos e atividades podem ser realizados, no sistema educacional, objetivando minimizar os preconceitos e a estimular a construção de uma escola inclusiva.

O planejamento e a execução de políticas para afrontar as desigualdades sociais e a democratização do acesso a bens e serviços públicos demandam a construção de espaços comuns, articulados entre as diferentes instâncias da administração pública (PRIETO, 2001).

O poder público deveria coordenar o processo de diagnóstico da realidade local, com vistas à elaboração de plano com objetivos em curto, médio e longo prazo, na direção da implementação gradativa e fundamentada técnico-cientificamente do processo de construção da inclusão escolar.

A formação inicial, por sua vez, é, portanto, outro paradoxo. Os graduados saem da universidade teoricamente formados, com um diploma na mão. Todavia, diferentes pesquisas mostram que se sentem despreparados para o enfrentamento real da sala de aula. Muitos não têm domínio de como o aluno se desenvolve, de como se dá o processo de ensino/aprendizagem, de práticas que contemplem a diversidade e o respeito às diferenças.

Rabelo e Amaral (2003) enfatizam que as transformações referentes à formação de professores para a educação inclusiva têm ocorrido lentamente, porque os currículos das licenciaturas atuais ainda não trabalham na perspectiva da diversidade humana considerando a singularidade de cada um.

Bueno (1999), na década anterior já alertava que os professores da classe comum não tinham formação para trabalhar com alunos com deficiências, como igualmente professores de educação especial tem conhecimento suficiente para contribuir na organização do trabalho pedagógico no âmbito da sala regular, pois historicamente centrou seu trabalho nas dificuldades específicas dos estudantes.

Por isso, torna-se urgente que os alunos de Pedagogia, de Psicologia, das demais licenciaturas e todos os outros profissionais que terão contato com os alunos com deficiência tenham, em sua formação inicial, um conteúdo básico sobre essa população. Silveira et al (2012) ao realizarem um estudo de revisão da literatura sobre as concepções dos professores acerca da inclusão escolar, o fator formação precário foi evidenciado em todos os artigos analisados. O fato de existir uma Portaria do Ministério da Educação, a nº 1.793/94 (BRASIL, 1994), fazendo indicação para que os cursos incluam as respectivas disciplinas, não tem resultado em garantia da inclusão. Logicamente, ter o espaço do currículo não é garantia de qualidade na formação, mas a inexistência torna a educação especial invisível.

A escola para se transformar em um ambiente inclusivo, urge repensar seu papel de instituição burocrática, que apenas cumpre normas pré-determinadas pelos órgãos centrais. Por conseguinte, necessita transformar-se em um espaço de decisões partilhadas, respondendo aos desafios que se apresentam. Deve alterar-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real. A escola é vista como um lugar comum a todos, contudo, para essa afirmação se concretizar, é imperioso garantir, além do acesso, a aprendizagem de cada aluno. Portanto, o que se deseja, na realidade, é a construção de uma sociedade inclusiva compromissada com todos os cidadãos e, nesse grupo, estão todas as pessoas com e sem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação.

Acreditamos que não se trata de eliminar sistemas de ensino, mas de flexibilizar mais o uso das diferentes modalidades, de sorte a garantir melhor o acesso ao conhecimento a todos os alunos. Todos os alunos precisam de educação de boa qualidade, e essa deve ser a nossa meta.

Ainda assim, vislumbramos possibilidades de melhorar esse quadro. As escolas devem manter abertas suas portas a todas as pessoas, com um projeto pedagógico que respeite as diferenças, que se pautem na ideia da unidade na diversidade. Não pode haver democracia e segregação, pois uma nega a outra. Nem se pode esquecer o tempero “alegria”, na realidade escolar. Em geral, as escolas não promovem o saber com alegria, haja vista a aquisição de conhecimentos quase sempre pautada em cumprir tarefas.

A escola deve promover o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, moral e social de todos os alunos, ao mesmo tempo em que deve facilitar-lhes a integração na sociedade como membros ativos.

Concordamos com Carvalho (1997), quando afirma que mudanças são necessárias para se garantir êxito em propostas inclusivas. Há necessidade de mapear a situação real da população com necessidades educacionais especiais, a fim de poder traçar metas a curto, médio e longo prazo.

No âmbito interno da escola, cremos que algumas ações favoreceriam o sucesso da aprendizagem de todos os alunos. As ações que apresentam sucessos em sistemas inclusivos

mostram que é imprescindível alterações em suas práticas, passando desde a diminuição do número de alunos por classe, aprendizado cooperativo, elaboração de projeto pedagógico, plano individual de ensino, melhoria da formação profissional, valorização do magistério, apoio centrado na classe comum – e não via suplementação, com uma pedagogia centrada na criança, baseada em suas habilidades e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e conscientização/sensibilização.

Isso assumido, preconiza-se que a homogeneização dê lugar à individualização do ensino, no qual os objetivos, sequência de conteúdo, processo avaliativo, temporalidade e organização do trabalho contemplem os diferentes ritmos e habilidades dos alunos, favorecendo seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Grandes são as implicações desse redirecionamento, quando se pensa nas consequências práticas por ele impostas à vida educacional do aluno com necessidades especiais e sua relação ao meio sociocultural em que se encontra.

A prática da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar deve apontar para a busca do melhor para cada educando, por isso, deve ser diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como ainda se observa em diversos sistemas escolares.

O importante é uma reflexão da realidade atual visando a futuras transformações. As palavras de Vasquez (1977) ilustram tal situação:

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VASQUEZ, 1977, p. 206-207).

A escola existe em função do aluno. O aluno nela ingressa para se apropriar de conhecimentos, de habilidades, para aprender a se relacionar crítica e produtivamente, na sociedade. Se isso não acontece, a escola não pode depender da adaptação aos códigos existentes em seu interior. Essa é a caracterização da cultura do fracasso. Essas crianças carentes social e culturalmente são vistas como incapazes de aprender e avançar numa escola acabada e perfeita que se julgue imune à avaliação.

Podemos, por conseguinte, concluir que a escola como espaço inclusivo deve, por desafio, o sucesso de todos os seus alunos, sem exceção.

A incorporação de um novo paradigma educacional, o qual inclua a diversidade, pressupõe mudanças internas na escola, na sua organização, na oferta de apoios específico para professores e alunos, nos intercâmbios entre escolas, classes, comunidade, na utilização dos recursos da comunidade, alterações estruturais e adaptações arquitetônicas, preparação do pessoal técnico administrativo, treinamento de funcionários, viabilização de recursos e tudo mais que seja necessário.

Os obstáculos à aprendizagem são as barreiras que se impõem aos alunos, criando-lhes dificuldades no aprender. Inúmeros fatores geram tais dificuldades: alguns são intrínsecos aos alunos e outros, talvez a maioria, externos a ele.

Educadores que se identificam como profissionais da aprendizagem transformam suas salas de aula em espaços prazerosos, onde tanto eles como os alunos são cúmplices de uma aventura que estrutura os pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. O movimento metodológico das atividades no espaço escolar é que favorece essas ações pedagógicas.

O mais importante recurso em sala de aula deve ser o próprio aluno, que representa uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio, que, se for utilizada, pode favorecer o processo ensino-aprendizagem.

A atuação do professor, na sala de aula, tem de ser reestruturada em função da heterogeneidade do seu grupo/classe, no que diz respeito aos saberes já adquiridos pelos alunos, às suas vivências, necessidades e interesses, numa perspectiva de pedagogia diferenciada em relação ao mesmo grupo e no mesmo espaço.

Marques e Marques (2003, p. 238) corroboram, afirmando:

Não há receitas prontas, por isso não há caminho a trilhar, mas a abrir. O único instrumento que temos hoje para iniciar essa caminhada é a certeza de que é preciso romper definitivamente com a ideia do absoluto, do padrão homogeneizante de condutas e de corpos. Assumir a diversidade é, em suma, assumir a vida como ela é: rica e bela na sua forma plural.

Discutir o cenário educativo contemporâneo é um desafio que ainda se encontra nas linhas de um ensaio ou esforço intelectual que, em sua maioria, encontram-se tão alienados pelos pormenores, que dificultam a compreensão do fenômeno em sua dinâmica mais ampla e complexa.

Considerações Finais

A partir dessas breves reflexões entendemos que o pouco investimento em princípios humanos culminou em crise intelectual que permeia a escola pública. Em que pese as dificuldades, é urgente que nós gestores, professores, assumamos essa realidade não como determinada, mas sim plausível de mudanças. Mudanças essas que certamente não dependem apenas dos professores, pois são de natureza política, administrativa e pedagógica.

Nesse sentido, a de natureza pedagógica demanda que cada professor convicto de que as diferenças existem, assim as práticas pedagógicas precisam considerar essa heterogeneidade na classe comum, considerando outras formas para além de um modelo de educação tradicional em que todos aprendem da mesma forma por meio de estratégias uniformes e padronizadas de ensino.

A cultura da inclusão escolar não pode nos imobilizar, precisamos, a partir desse novo cenário, mudar o olhar para as práticas, considerando que todos os alunos são capazes de aprender desde que os professores sejam capazes de ensinar e estabelecer parceria entre educação comum e especial para quem sabe, criar nova instituição escolar. Vamos recorrer a nossa capacidade criativa, inventiva e sensitiva, pois conviver se aprende convivendo!

Acreditamos que não são os especialistas e nem os métodos exclusivos que garantirão aos alunos público-alvo da educação especial a possibilidade de participarem verdadeiramente de tudo o que a escola comum oferece, mas um esforço coletivo e efetivo, visando a formação continuada da equipe escolar para um trabalho que valoriza as diferenças como elemento enriquecedor do processo ensino e aprendizagem.

Não acreditamos ser fácil reverter a situação em que hoje se encontra o ensino público, mas não podemos esquecer que a História da Cultura que está sendo escrita neste momento, a nosso ver, permite olhar para as mazelas da educação básica, que não tem sido inclusiva nem para estudantes sem deficiência, e então planejar, experimentar e avaliar outras formas de se fazer educação de tal modo que todos os alunos aprendam e portanto, que essa aprendizagem seja mola propulsora de desenvolvimento, pois só assim a Educação sempre será inclusiva.

Referências

BOBBIO, N. *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Disponível em: <<https://goo.gl/iFcguD>>. Acesso em: 9 dez. 2016.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/liSddu>>. Acesso em: 9 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *A integração do aluno com deficiência na rede de ensino: novos conceitos, novas emoções*. Brasília: MEC, 1998.

CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: SOUSA, L. F. E. C.; LISITA, V. M. S. S. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

PRIETO, R. *A construção de políticas públicas de educação para todos*. São Carlos: 1º jun. 2001. Palestra apresentada para o Curso de Capacitação para Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP.

RABELO, A. S.; AMARAL, I.J. L. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. In: LISITA, V. M. S. S.; REVELLI, V. M. S. S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 209-221.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A História da Inclusão Social e Educacional da Pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Org.). *Educação Inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais*. Bauru: Unesp/FC, 2012. 222 p. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas, v. 2).

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. *Revista brasileira de educação especial*, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012.

VAZQUEZ, A.D. *Filosofia da praxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454p.

SILVA, P. N. (Org.). *Citações e pensamentos de Fernando Pessoa*. Jundiaí: Casa das Letras, 2009.

Bibliografia consultada

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação Especial: Temas Atuais*. Marília: Unesp/Marília-Publicações, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://goo.gl/TnjgwI>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer n.º 17, de 15 de agosto de 2001. Relator: Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 ago. 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/wDVbtC>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

DE LA TAILLE, Y. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

FERNANDES, F. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus USP, 1966.

MENDES, E. G. *Raízes históricas da educação inclusiva*. Marília, 2001. (Trabalho apresentado em agosto de 2001, durante os Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ocorrido na Unesp). Mimeo.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. *Revista Ponto de Vista*, v. 1, n. 1, p. 4-12, 1999.

SÃO PAULO (Estado). *Novas Diretrizes da Educação Especial*. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001.

Notas

- ¹ “Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. Assim a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 9-10).

SOBRE OS AUTORES

Adriane Gallo Alcantara Silva

Graduação em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar (1995). Pós-Graduação *lato Sensu* em: 1. Psicopedagogia Clínica e Institucional (1999), 2. Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação (2004), 3. Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar (2008) e 4. Língua Portuguesa, com ênfase em multiletramentos (2013). Mestrado em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (2014). Tem experiência na área de Educação, como professora e coordenadora pedagógica do Ensino Infantil ao Fundamental II, e como professora do Ensino Superior. Atuou como supervisora escolar no Colégio Militar de Brasília e como tutora do Ministério da Defesa – Exército Brasileiro – Departamento de Educação e Cultura. Suas áreas de interesse são: altas habilidades/superdotação no contexto escolar, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação, formação docente, inclusão escolar, relação família/escola/estudante. E-mail: adrianecmb@hotmail.com

Alonso Bezerra de Carvalho

Graduado em Filosofia, Ciências Sociais, Mestre em Educação pela Unesp e Doutor em Filosofia da Educação pela USP. Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Charles de Gaulle, Lille, França e Livre-Docente pela Unesp. Atualmente é professor-adjunto do Departamento de Educação da Unesp/Assis e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES/CNPq). E-mail: alonsoprofessor@yahoo.com.br

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres

Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia e Gestão Escolar. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Paraná. Doutorado em Educação, linha de pesquisa Psicologia e Educação, pela Universidade de São Paulo, São Paulo. Atuou como coordenadora de cursos de Graduação e Pós-Graduação na área de formação docente. Atualmente, é docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina, Paraná. E-mail: acpaeslemetorres@uel.br

Ana Mayra Samuel Silva

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Tecnologia/FCT. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela mesma instituição. Além disso, realiza Especialização em “Educação à Distância: gestão e tutoria”, na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Participa ativamente no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (Cpides) e é membro do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para a Inclusão” (API) da FCT – Unesp. E-mail: ana.mayra.ss@gmail.com

Ana Virginia Isiano Lima

Graduada em Pedagogia (Licenciatura) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Tecnologia/FCT e graduada em Letras pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT-Unesp). Além disso, realiza Especialização em “Educação à Distância: gestão e tutoria”, na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Participa ativamente no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (Cpides) e é membro do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para a Inclusão” (API) da FCT – Unesp. E-mail: anaisianolima@gmail.com

Camila Incau

Graduanda em Psicologia no sétimo semestre pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras/FCL – Câmpus de Assis/SP. Bolsista Proex no ano de 2013 pelo projeto “Da Margem ao Rio: Entendendo e Atendendo os Mais Capazes”. Participa do grupo de estudos e núcleo de pesquisa de Assis “Medicalização do social no contemporâneo”. Atualmente, é representante discente suplente do Departamento de Psicologia Clínica. E-mail: camilaincau@hotmail.com

Carina Alexandra Rondini

Graduada em Matemática (Bacharelado) e Mestrado em Matemática Aplicada pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo (USP). Em estágio de Pós-doutoramento na Universidade de Purdue (USA). Especialização em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Norte do Paraná (Unopar). Formação complementar em Educação Especial para Dotados e Talentosos (Unicastelo). É Professora Assistente Doutora (MS-3.2) junto ao Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho da Faculdade de Ciências e Letras do Câmpus de Assis. Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (Unesp/Bauru), linha de pesquisa - aprendizagem e ensino, e do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação *Stricto Sensu* “Ensino e Processos Formativos” (Unesp/São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal), linha de pesquisa – Tecnologias, Diversidades e Culturas. E-mail: carina@assis.unesp.br ou carina@sjrp.unesp.br

Cícera Aparecida Lima Malheiro

Licenciada em Educação Física (Unesp), licenciada em Pedagogia (Uninove), especialista em Gestão Educacional (Unesp), especialista em Planejamento, Implementação, Gestão na EaD (UFF), mestre em Educação Especial (UFSCar), doutoranda em Educação (UFSCar). E-mail: malheiro.cl@gmail.com

Cláudia Aparecida Valderramas Gomes

Graduada em Psicologia pela Unesp/Bauru, com Mestrado e Doutorado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp/Marília-SP. Professora Assistente no curso de Graduação em Psicologia – Departamento de Psicologia Evolutiva Social e Escolar – e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Assis. Com atuação na interface Psicologia-Educação, desenvolve pesquisas e trabalhos nas áreas da psicologia da educação, desenvolvimento humano, psicologia histórico-cultural, educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Integra os Grupos de Pesquisas Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural – Unesp/Marília e Epistemologia e Psicologia: processos e contextos de desenvolvimento humano – Unesp/Assis certificados pelo CNPq. E-mail: cabegomes@uol.com.br

Danielle Aparecida do Nascimento Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp (FCT/Unesp). Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FCT/Unesp. É professora substituta do Departamento de Estatística (DEst) da FCT/Unesp e professora autora da disciplina a distância “Conteúdos e Didática de Libras”, promovida na modalidade semipresencial pela Pró-Reitoria de Graduação da Unesp. Atua também na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) no ensino de graduação e especialização. Tem experiência com Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação especial e Inclusiva, Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, Trabalho com Projetos, Conteúdos e Didática de Libras e Educação a Distância. E-mail: danisantos.unesp@gmail.com

Deivis Perez

Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie (2004) e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP (2009). É Professor Doutor junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia e ao Departamento de Psicologia Social e Educacional da Faculdade de Ciências e Letras do Câmpus de Assis. É membro do Grupo de Pesquisa Figuras e Modo de Subjetivação no Contemporâneo. E-mail: prof.deivisperez@hotmail.com

Denner Dias Barros

Graduado em Matemática (Licenciatura) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) pela Unesp de Rio Claro/SP. Participa ativamente no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (Cpides) e é membro do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para a Inclusão” (API) da FCT – Unesp. Além disso, realiza Especialização em “Libras: prática e tradução/intérprete”. Linhas de pesquisa: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e Conteúdos e Didática de Libras. E-mail: dennerdias12@gmail.com

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Graduada em Matemática (Licenciatura) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Mestre em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Livre-Docente em Formação de Professores pela Unesp. Atualmente, é docente da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Unesp e Coordenadora Acadêmica do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor). Atuou como Coordenadora Geral de Políticas Pedagógicas na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi) do Ministério da Educação (MEC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, Inclusão Digital e Escolar, Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação a Distância. E-mail: elisa@fct.unesp.br

Elizabeth Piemonte Constantino

Psicóloga pela Unesp/Assis, Mestre em Psicologia Experimental pela USP e Doutora em Educação pela Unesp/Marília. Atualmente, é docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Unesp/Assis. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, Aprendizagem e Psicologia da Educação, desenvolvendo pesquisas nos seguintes temas: educação infantil, ensino fundamental e médio, desenvolvimento, aprendizagem, políticas públicas para o atendimento da infância e adolescência e teoria histórico-cultural. Membro do Grupo de Pesquisa “Epistemologia e Psicologia: processos e contextos de desenvolvimento humano” Unesp/Assis, certificado pelo CNPq. E-mail: bethpie@assis.unesp.br

Fabiola Colombani

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), com especialização em Psicologia Escolar e Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), Mestrado em Psicologia pela Unesp/Assis e Doutorado em Educação pela Unesp/Marília. Atua como Psicóloga Educacional Municipal no interior de São Paulo e como professora da UCA – Faculdade Católica, Marília-SP e da Universidade Paulista (Unip/Assis). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES/CNPq). E-mail: fabicolombani@hotmail.com

Janiele de Souza Santos

Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Membro do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para a Inclusão”. Pós-graduanda em “Planejamento, Implementação e Gestão em Educação a Distância” pela Universidade Federal Fluminense/RJ; Especialista em *Design* Educacional pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Atualmente, é designer educacional no Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). E-mail: janiele.unesp@gmail.com

Ketilin Mayra Pedro

Pedagoga pela Unesp/Bauru. Mestre em Educação pela Unesp/ Marília. Doutora em Educação pela Unesp/Marília, com doutorado-sanduíche na Universidade de Barcelona. Docente do Centro de Ciências Humanas da Universidade do Sagrado Coração – Bauru/SP. Colaboradora no Programa de Atenção ao aluno Precoce com Comportamento de Superdotação (PAPCS). Membro do Grupo de Pesquisa “Educação e Saúde de Grupos Especiais”. E-mail: ketilinp@yahoo.com.br

Klaus Schlünzen Junior

Graduado em Matemática (Licenciatura) pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Campinas e doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Livre-Docente em Informática e Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), com estágio de pós-doutoramento na *Universitat de Barcelona*. Foi bolsista Produtividade em Pesquisa PQ de 2006 a 2009, com o projeto Gestão de Conhecimento Corporativo e Mapeamento Cognitivo: Um Estudo de Cenários e Ambientes de Aprendizagem Organizacional. Atualmente, é coordenador do Núcleo de Educação a Distância da Unesp, professor efetivo da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e do programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, informática na educação, tecnologias de informação e comunicação, educação a distância e aprendizagem organizacional. E-mail: klaus@reitoria.unesp.br

Marilene Proença Rebello de Souza

Professora Titular da Universidade de São Paulo. Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Mestrado, Doutorado e Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1991, 1996 e 2010, respectivamente). Coordenadora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2006-2014) e Presidente da Comissão de Pós-Graduação do IPUSP (2011-2014). Professora do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina da USP/PROLAM-USP. Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – Lieppe e é líder do Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPq, Psicologia Escolar e Educacional: processos de escolarização e atividade profissional em uma perspectiva crítica. Editora Responsável pela *Revista Psicologia Ciência e Profissão* (2002-2004 e 2011-2013). Membro da Comissão Editorial da *Revista Psicologia Escolar e Educacional*. Membro da Diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (2002-2014) e Presidente eleita para a gestão 2014-2016. Conselheira do Conselho Federal de Psicologia (2002 a 2004 e de 2011 a 2013). Vice-Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – Anpepp. Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Realizou estágio Pós-Doutoral na York University, Canadá (2001-2002, 2007). É Bolsista Produtividade do CNPq, nível 1C.

Atua na área de Psicologia Escolar e Educacional, pesquisando, principalmente, os seguintes temas: processos de escolarização, políticas públicas em educação, formação do psicólogo e de professores, problemas de aprendizagem e educação, direitos da criança e do adolescente; psicologia, sociedade e educação na América Latina. E-mail: marileneproenca@hotmail.com

Miguel Claudio Moriel Chacon

Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Assis). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Marília), com doutorado-sanduíche no Instituto de Ciências Humanas e Sociais – Paris V – Paris/França. Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp/Marília). Coordenador do Programa de Atenção ao aluno Precoce com Comportamento de Superdotação (PAPCS). Líder do Grupo de Pesquisa “Educação e Saúde de Grupos Especiais”. E-mail: profmcmchacon@gmail.com

Raul Aragão Martins

Graduado em Psicologia pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, Mestre e Doutor (em Psicologia) pela Fundação Getúlio Vargas-RJ. Livre-Docente em Psicologia da Educação pela Unesp. Atualmente, é professor-adjunto do Departamento de Educação do Ibilce/Unesp. E-mail: raul@ibilce.unesp.br

Relma Urel Carbone Carneiro

Possui Graduação em Pedagogia pela Unesp, Câmpus de Marília (1990), Mestrado em Ciências: Distúrbios da Comunicação Humana pela USP, Câmpus de Bauru (2002) e Doutorado em Educação Especial pela UFSCar (2006). Tem experiência em educação especial e inclusiva, com atuação em escolas e consultoria técnica. Atualmente, é professora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Câmpus de Araraquara. Trabalha com estudos e pesquisas na área de formação de recursos humanos para educação especial e inclusiva. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial e Inclusiva (GEPEEI) e vice-líder do grupo de pesquisa Educação Especial: contextos de formação e práticas pedagógicas. Integra o grupo de pesquisadores do Observatório Nacional da Educação Especial. E-mail: relmaurel@fclar.unesp.br

Solange Pereira Marques Rossato

Psicóloga pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Mestre em Psicologia pela UEM. Doutora em Psicologia (Unesp/Assis, 2016). Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM. Tem experiência como professora da Educação Especial, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior e como Psicóloga Escolar. Tem artigos e capítulos de livros publicados na área de Psicologia Escolar e Educação/Educação Especial. É coautora do livro *Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo* (2011), coorganizadora do livro *Pesquisa em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar* (2012). E-mail: solmarques@hotmail.com

Vanessa Terezinha Alves Tentes

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, na área de Desenvolvimento Humano e Saúde. Pesquisadora e Docente no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Coordena o Grupo de Pesquisa Expertise e Criatividade e o Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva, na Universidade Católica de Brasília. Desenvolve estudos direcionados às áreas de altas habilidades/superdotação, criatividade, educação especial e inclusiva, e transtornos funcionais específicos, com ênfase sobre Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. E-mail: psivan@terra.com.br

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba (1991), Mestrado (2001) e Doutorado (2004) em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Realizou em 2012 Pós-Doutorado na Universidade de Alcalá, Espanha, a partir do qual defendeu sua Livre-Docência em Educação Inclusiva, em 2014. Atualmente, é Professora Adjunta do Departamento de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Programa em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências da Unesp, Câmpus de Bauru. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação inicial e continuada de professores (nas modalidades presencial, semipresencial e EAD), prática de ensino, inclusão escolar e avaliação educacional. Líder do Grupo de Pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento. Membro do Observatório Nacional de Educação Especial, ambos cadastrados no CNPq. Presidente da comissão organizadora do I, II, III, IV e V Congresso Brasileiro de Educação da Unesp, Câmpus de Bauru. Coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento em Práticas Educacionais Inclusivas em parceria com o Ministério da Educação, de 2008 a 2013. Coordenadora do Curso de Especialização da Educação Especial do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor), em parceria com SEE/SP. E-mail: verinha@fc.unesp.br

Verônica Lima dos Reis

Licenciada em Psicologia. Psicóloga com Especialização em Psicologia da Saúde: Práticas clínicas e hospitalares e Especialização em Neuropsicologia. Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Doutoranda em Educação Escolar (Unesp/Araraquara). Atua como pesquisadora, na função denominada Especialista, do curso de Especialização em Educação Especial na área de Altas Habilidades/Superdotação, modalidade semipresencial, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Tem experiência na educação de nível técnico para o desenvolvimento social e na educação superior (Graduação e Pós-Graduação *lato sensu*), na modalidade presencial e a distância. E-mail: veronica.lima.reis@gmail.com

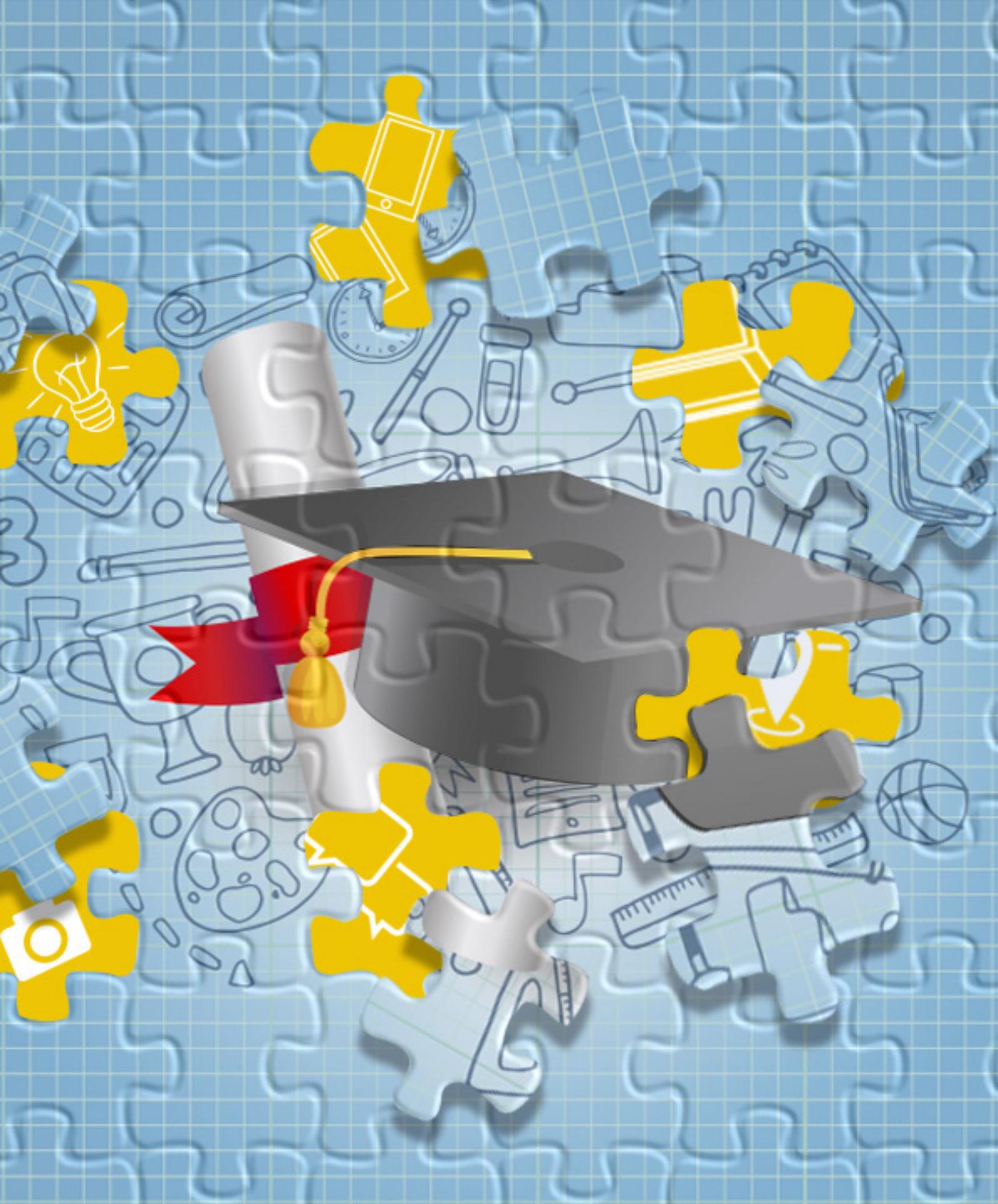
Modernidade e Sintomas Contemporâneos na Educação – pretende firmar o pacto ontológico com a formação do ser social na perspectiva da emancipação humana, por intermédio da educação formal ou informal “para além da lógica do mercado” pautada na emancipação política. Os autores expõem o desafio que este modelo coloca para a atualidade, visto que sua “biografia foi fundamentada na trajetória de exclusão, uma história de minorias, e esse tem sido desde sempre o núcleo gerador das contradições vivenciadas no âmbito da escola”. Neste contexto, explicitam que a educação escolar, por um lado, sofre a influência da objetividade posta pelo sistema vigente na criação do sucesso e do insucesso escolar, em âmbito individual e, por outro lado, apresentam as possibilidades de entendê-los historicamente, o que permite uma intervenção efetiva na direção pretendida: a manutenção da educação na lógica do mercado ou a perspectiva de transformação desta lógica atual.

Deste modo, este compêndio alerta para a contradição entre a proclamação nacional de uma ação educativa inclusiva e a realidade social que se mantém pela exclusão das classes desfavorecidas economicamente. Esta postura nacional, de modo subliminar, determina como responsabilidade da educação escolar, a inclusão produtiva na sociedade dos indivíduos que ela mesma exclui social e economicamente, o paradoxo da atualidade.

Espero que os leitores entendam que é necessário travar uma luta individual por uma educação escolar brasileira que perspectiva colaborar efetivamente na formação humana dos seres sociais nela envolvidos, o que exige o enfretamento do sistema educacional atual.

Maria Eliza Brefere Arnoni

Doutora em Educação. Professora assistente na Universidade Estadual Paulista (Unesp),
câmpus de São José do Rio Preto, SP.



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

ISBN 978-85-7983-889-7

9 788579 838897