

Revista de  
**CIÊNCIAS**  
da **EDUCAÇÃO**



# Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,  
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação

Ano XVIII no 34 jan./jun. 2016

ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37

ISSN versão eletrônica 2317-6091

CAPES/QUALIS B3 em Educação, B2 na área Interdisciplinar e B1 em Ensino - Classificação de periódicos, anais, revistas e jornais (Brasília/DF, CAPES)

Fontes Indexadoras

DOAJ - <http://www.doaj.org/>

BASE - BIELEFELD - [www.base-search.net](http://www.base-search.net)

Latindex - <http://www.latindex.unam.mx/>

IRIESIE/Universidad Autónoma de México - <http://iresie.unam.mx>

EZB - <http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/>

ULRICH'S - <http://www.ulrichsweb.com>

Google Acadêmico - [scholar.google.com.br](http://scholar.google.com.br)

Scirus/Elsevier - [www.scirus.com](http://www.scirus.com)

New Jour/Georgetown University - [gulib.georgetown.edu](http://gulib.georgetown.edu)

Index Copernicus - [www.indexcopernicus.com](http://www.indexcopernicus.com)

Public Knowledge Project - [pkp.sfu.ca](http://pkp.sfu.ca)

Periodicos Capes - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Edubase - <http://143.106.58.49/fae/>

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) - <http://www.ibict.br/>

Diadorim/IBICT - [diadorim.ibict.br](http://diadorim.ibict.br)

LivRe! - [livre.cnen.gov.br](http://livre.cnen.gov.br)

Sumários de Revistas Brasileiras - [www.sumarios.org](http://www.sumarios.org)

Catálogo elaborado por Lissandra Pinhatelli de Britto - CRB8 7539

Bibliotecária do UNISAL - Unidade de Ensino de Americana

Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.  
Programa de Mestrado em Educação - Americana, SP, n. 34 (2016) -

Ano XVIII no 34 jan./jun. 2016

Semestral

Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN 1518-7039

ISSN versão eletrônica 2317-6091

1. Educação - Periódicos. I. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Programa de Mestrado em Educação.

CDD - 370



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional.

### **Permuta/Exchange**

Aceita-se Permuta

*We ask for Exchange*

Os interessados em fazer permutas com a Revista de Ciências da Educação devem procurar:

- Lissandra Pinhatelli de Britto - bibliotecária do *campus* Maria Auxiliadora do UNISAL, unidade de Americana - E-mail: [biblioteca@am.unisal.br](mailto:biblioteca@am.unisal.br) / Tel: (19) 3471-9756 - Ramal 9961

## Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,  
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação

Ano XVIII no 34 jan./jun. 2016

ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37

ISSN versão eletrônica ISSN 2317-6091

**Chanceler:** Prof. Dr. Pe. Edson Donizetti Castilho

**Reitor:** Prof. Dr. Pe. Ronaldo Zacarias

**Pró-Reitora Acadêmica:** Profa. Dra. Romane Fortes Santos Bernardo

**Pró-Reitor de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral:** Prof. Me. Antonio Boeing

**Pró-Reitor Administrativo:** Prof. Ms. Nilson Leis

**Secretário-Geral:** Valquíria Vieira de Souza

### **Liceu Coração de Jesus – Entidade Mantenedora**

**Presidente:** Pe. José Adão Rodrigues da Silva

### **Comissão Editorial**

Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Antonio Carlos Miranda – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Renato Kraide Soffner – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Severino Antonio Moreira Barbosa – UNISAL/Americana-SP – Brasil

### **Conselho Editorial**

Profa. Dra. Antônia Cristina Peluso de Azevedo – UNISAL/Lorena-SP – Brasil

Prof. Dr. Antonio Rial Sanchez – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira – PUCPR/Curitiba-PR – Brasil

Prof. Dr. Bruno Pucci – UNIMEP/Piracicaba-SP – Brasil

Prof. Dr. Edson Donizetti Castilho – UNISAL/São Paulo-SP – Brasil

Prof. Dr. Geraldo Caliman – UCB/Brasília-DF – Brasil

Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi – Univesidad Salesiana – Argentina

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto – UFSCar/São Carlos-SP – Brasil

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – UFSCar/Sorocaba-SP – Brasil

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – UEM/Maringá-PR – Brasil

Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento – UEPG/Ponta Grossa-PR – Brasil

Profa. Dra. María Luisa García Rodríguez – Universidad de Salamanca – Espanha

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS/Campo Grande-MS – Brasil

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Profa. Dra. Rita Maria Lino Tarcia – UNIFESP/São Paulo-SP – Brasil

Prof. Dr. Roberto da Silva – USP/São Paulo-SP – Brasil

Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler – UNISAL/Lorena – SP – Brasil

Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro – UNISAL/Americana – SP – Brasil

**Editor Responsável:** Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto

**Organizada por:** Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto

**Revisor de inglês:** Renata Pereira Calixto

**Tradutora responsável pelos resúmenes:** Lilian de Souza (lilianfascion@gmail.com)

**Tradutora responsável pelas directrices para autores:** Lilian de Souza

**Tradutor responsável pelas guidelines for authors:** Renata Pereira Calixto

**Revisor de português:** Paulo César Borgi Franco

**Projeto gráfico de capa:** Camila Martinelli Rocha

**Diagramação:** Solange Rigamont

**Publicação:** Editora Setembro ([www.editorasetembro.com.br](http://www.editorasetembro.com.br))

**Linha Editorial:** Revistas Científicas

## Editorial

Prezado leitor,

Os temas da Revista de Ciências da Educação, em seu número 34, contemplam esforços de pesquisadores, de diferentes áreas do saber, para fazer frente às situações de desigualdades sociais com as quais, cotidianamente, nos deparamos. Em nossa Seção Internacional, estudos realizados em Portugal e na Espanha atualizam perspectivas nos campos da educação não formal e da educação social, indicando caminhos teóricos para sistematizar a produção de conhecimento nesses campos. No artigo de Antunes, trata-se de efetivar o desenvolvimento de uma educação para a autonomia a partir de intervenções sociocomunitárias com jovens portugueses em situação de vulnerabilidade. Víctor Pérez, em seu texto, nos traz uma análise da historicidade da animação sociocultural, seus avanços e embates teóricos, e os desafios a serem enfrentados pensando-se na contemporaneidade.

Nos artigos da Seção Nacional, a discussão sobre as possibilidades desse enfrentamento perpassam a inclusão digital, também, e de forma relevante, abrangendo pessoas com deficiências, mostrando como as pontes entre as instituições de educação superior e a comunidade podem favorecer o empoderamento social. A análise das políticas públicas educacionais brasileiras, marcadas pelo imbricamento às perspectivas econômicas neoliberais, que tão fortemente impacta a constituição e o fomento às desigualdades sociais, é tema debatido em dois dos artigos, em uma contribuição à compreensão da complexidade sistêmica e às dificuldades subjacentes a toda práxis educativa que se volte para reduzir tais desigualdades. Nessa mesma linha argumentativa, de encontrar formas de efetivar ações educacionais, que se configurem como práxis, seguem as discussões sobre o trabalho docente no âmbito da pedagogia histórico-crítica e da qualificação em serviço de profissionais da saúde.

Completando as argumentações quanto a formas de intervir em quadros de desigualdades sociais, o artigo da Seção Relato de Experiência apresenta uma intervenção, baseada em dados empíricos, sobre o uso de contos da literatura infantil na promoção da vinculação familiar de crianças em situação de vulnerabilidade social. E aquele referente à educação salesiana, que tem por foco a educação profissional desenvolvida em uma instituição de ensino salesiana, tradicionalmente voltada para a superação das situações de vulnerabilidade, está fundado em uma pesquisa que se direcionou a conhecer as percepções dos alunos a respeito do trabalho educacional ali desenvolvido. Ponto de partida para a conscientização do valor que uma gestão participativa e democrática pode ter para a discussão de filosofias e práticas educacionais emancipatórias.

Anunciamos também, neste Editorial, que a partir deste ano a Revista de Ciências da Educação passará a publicar três números anuais, dois regulares e um resultante de um dossiê temático. Tal medida faz parte dos esforços de aprimoramento constante do periódico e também busca atender à demanda de autores interessados em publicar seus trabalhos conosco, além de visar fomentar a produção de conhecimento teórico na nossa linha editorial, geralmente pouco tratada nos demais veículos acadêmicos. Esse dossiê está previsto para ser lançado em outubro, em uma edição referente aos 200 anos do nascimento de Dom Bosco, cujas comemorações, incluindo eventos de discussão acadêmica sobre a obra salesiana, ocorreram durante todo o ano de 2015.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

A comissão editorial

# Sumário

## SEÇÃO INTERNACIONAL

INTERNATIONAL SECTION

SECCIÓN INTERNACIONAL

Percorrendo trilhos: pontes entre a  
proteção e a autonomia

*Traveling rails: bridges between protection and  
autonomy*

*Recorriendo pistas: puentes entre la protección y  
la autonomía*

MARIA DA CONCEIÇÃO PINTO ANTUNES..... 15

Animación sociocultural: revisión teórica y  
reformulaciones actuales

*Animação sociocultural: revisão teórica e  
reformulações atuais*

*Sociocultural animation: theoretical review and  
current reformulations*

VÍCTOR J. VENTOSA PÉREZ..... 29

## SEÇÃO NACIONAL

NATIONAL SECTION

SECCIÓN NACIONAL

O papel das tecnologias digitais na  
educação: perspectivas para além dos  
muros da escola

*The role of digital technologies in education:  
perspectives beyond the school walls*

*El papel de las tecnologías digitales en la educación:  
perspectivas más allá de las paredes de la escuela*

FABIO FERNANDO KOBS E ELOY FASSI CASAGRANDE JÚNIOR..... 41

Estado, economia e educação: uma relação conflitiva e um caminho alternativo para superação das desigualdades sociais

*State, economy and education: a conflictive relationship and an alternative way to the overcoming of social inequalities*

*Estado, economía y educación: una relación conflictiva y un camino alternativo para la superación de las desigualdades sociales*

DÍLSON PASSOS JUNIOR.....

75

Políticas de avaliação da educação superior no Brasil de FHC à Lula: uma análise crítica dos seus pressupostos e fundamentos

*Higher education assessment policy in Brazil since FHC to Lula: assumptions and grounds*

*Política de evaluación de educación superior en Brasil a FHC hasta Lula: una análise crítica de sus presupuestos y fundamentos*

MARIA DENISE GUEDES, MARIA APARECIDA SEGATTO MURANAKA E JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO.....

103

As condições de trabalho docente e a pedagogia histórico-crítica: uma reflexão

*The working conditions of teachers and historical- critical pedagogy: a reflection*

*Las condiciones de trabajo de los profesores y la pedagogía histórico-crítico: una reflexión*

VANESSA MORAES ABDALA GUARDA.....

123

Representações sobre as práticas educativas de qualificação profissional em serviço de trabalhadores da enfermagem de uma unidade hospitalar

*Professional qualification: representation of the nursing workers of a hospitalar unit*

*Representaciones sobre las prácticas educativas de cualificación profesional en los trabajadores de enfermería empleados por un hospital*

ADRIANE DOS SANTOS NUNES ANACKER E MOACIR FERNANDO VIEGAS.....

141

Um estudo da mediação pedagógica em contexto domiciliar na afasia motora: o desenvolvimento da autonomia intelectual do deficiente neuromotor

*A study of the pedagogical mediation in home based context in motor aphasia: the development of intellectual autonomy of person neuromotor disabled*

*Un estudio de la mediación pedagógica en contexto domiciliar en la afasia motora: el desarrollo de la autonomía intelectual del deficiente neuromotor*

FERNANDA CARVALHO POLONIO, TÂNIA SANTOS ALVAREZ SILVA E SÔNIA MARI SHIMA BARROCO.....

161

## SEÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA

EXPERIENCE REPORT

RELACTO DE EXPERIENCIA

Os contos de fadas na promoção da vinculação familiar de crianças em situação de vulnerabilidade social

*Fairy tales in promoting of family binding of children on social vulnerability situation*

*Los cuentos de hadas en la promoción de la familia que une los niños en situación de vulnerabilidad social*

ADRIANE CUNHA E SUELI MARIA PESSAGNO CARO ..... 187

## SEÇÃO EDUCAÇÃO SALESIANA

SALESIAN EDUCATION

EDUCACIÓN SALESIANA

A educação profissional no Centro Profissional Dom Bosco (CPDB) de Campinas: uma leitura do olhar do aluno

*The professional education in the Professional Center Don Bosco (CPDB) - Campinas: A reading of the gaze of the student*

*La educación profesional en el Centro Profesional Don Bosco (CPDB) - Campinas: Una lectura de la mirada del estudiante*

RODRIGO TARCHA AMARAL DE SOUZA E ELIANE MARIA GRIGOLETTO ..... 209

## SEÇÃO RESENHA

REVIEW

RESEÑA

Experimentações, leitura, projeto

*Experimentations, reading, project*

*Experimentaciones, lectura, proyectos*

MATILDE MARIA MAGALHÃES CORRÊA ..... 233

## SEÇÃO EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Motri(z)cidade

ANAMELIA FREIRE D'ALKMIN NEVES ..... 243

SOBRE A REVISTA ..... 245

DIRETRIZES PARA AUTORES .....	247
<i>GUIDELINES FOR AUTHORS (SYNTHESIS)</i> .....	257
<i>DIRECTRICES PARA AUTORES (SÍNTESES)</i> .....	261
LISTA DE PERMUTAS.....	265



Seção Internacional



# Percorrendo trilhos: pontes entre a proteção e a autonomia

---

MARIA DA CONCEIÇÃO PINTO ANTUNES<sup>1</sup>

---

## Resumo

Este artigo resultou de um trabalho de investigação/intervenção com crianças/adolescentes em situação de acolhimento institucional, com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos. A finalidade de tal investigação/intervenção orientou-se para a criação de uma residência/vivência familiar e a promoção de um caminho para a autonomização, por meio da promoção de competências pessoais, sociais e escolares, visando à aquisição de conhecimentos, atitudes e comportamentos potenciadores de emancipação e independência. Para a implementação do plano de ação, em termos metodológicos, orientamo-nos pelo paradigma qualitativo. Tendo como objeto um trabalho de investigação-ação-participativa, procuramos a implicação e a participação dos participantes recorrendo à animação sociocultural. A implementação do projeto fez-se na base do desenvolvimento de cinco oficinas com o objetivo de desenvolver competências comportamentais, emocionais, cognitivas, escolares, funcionais e parentais. A avaliação final do projeto realizado sugere alterações positivas e muito significativas no âmbito do estudo e do aproveitamento escolar, assim como no âmbito das competências pessoais, relacionais e funcionais.

Palavras-chave: Crianças/adolescentes institucionalizados. Intervenção socioeducativa. Autonomia.

## Abstract

This paper is a result from an action-research program developed with 7 to 12 year-children/teens living under institutional care. The aim of this project was the creation of a home and family life for these children and of their empowerment through the promotion of personal, social and academic skills that enhance emancipation and independence. For the implementation of the action plan, in terms of methodology, we are guided by the qualitative paradigm; we followed

a work-action-participatory research plan seeking the active involvement of the participants in sociocultural animation tasks. It was implemented through the development of five workshops about behavioral, emotional, cognitive, educational, functional and parenting skills. The data was subjected to a qualitative analysis, the results of which suggest the existence of positive and significant changes in participants' academic knowledge and school performance, as well as in what concerns to personal, relational and functional skills.

Keywords: Institutionalized children/teens. Socio-educational intervention. Autonomy.

## Resumen

Este proyecto ha resultado de un trabajo de investigación/ intervención con jóvenes en situación de refugio institucional, con edades comprendidas entre los 7 y 12 años de edad. La finalidad de este proyecto se orientó para la creación de una residencia/ vivencia familiar y la promoción de un camino para la autonomía a través de la promoción de competencias personales, sociales y escolares, proponiéndose la adquisición de conocimientos, actitudes y comportamientos potenciadores de emancipación e independencia. Para la implementación del plan de acción, en términos metodológicos, nos hemos orientado por el paradigma cualitativo y teniendo como objeto un trabajo de investigación acción participativa, hemos procurado la implicación y participación de los participantes recurriendo a la animación sociocultural. La implementación del proyecto se realizó con base en 5 workshops con el objetivo de desarrollar competencias comportamentales, emocionales, cognitivas, escolares, funcionales y parentales. La evaluación final del proyecto sugiere alteraciones positivas y muy significativas al nivel de la enseñanza y del beneficio escolar, bien como a nivel de las competencias personales, relacionales y funcionales.

Palabras clave: Niños/adolescentes en institución. Intervención socio-educacional. Autonomía.

## Introdução

O quadro jurídico-institucional que hoje protege e enquadra a infância assenta quer em uma linha de proteção, quer de intervenção promovendo o bem-estar de todas as crianças. A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) recomenda que todos os Estados garantam proteção às crianças e jovens que sejam privadas dos seus direitos e cujos cuidados estejam em risco. O Estado Português na Constituição da República Portuguesa assegura a essas crianças e jovens a proteção necessária ao seu

desenvolvimento e exercício dos seus direitos (artigos 69 e 70) (PORTUGAL, 1976) e a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99, de 1º de setembro) (PORTUGAL, 1999) promove os direitos e a proteção das crianças e jovens em situação de perigo, de forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral. Essa lei remete para situações de perigo: o abandono, a negligência, o abuso sexual, o exercício abusivo da autoridade parental e os comportamentos desviantes e/ou aditivos.

No contexto atual, após a identificação de uma situação de perigo em que a família não é capaz de providenciar o bem-estar da criança/jovem, e esgotadas outras possibilidades de intervenção, procede-se ao acolhimento em instituição.

As crianças em situação de acolhimento institucional sofrem consequências do afastamento familiar que, se, por um lado, é necessário para proteger a integridade dos menores, por outro, é um motor impulsor de carências afetivas, dado que, por muito instável que a família seja, continua a ser a referência de pertença, confiança, liberdade e afeto (ALVES, 2007). Por essa razão, Cuneo (2009) manifesta-se a favor da quase obrigatoriedade de ações que aproximem a família e o menor no sentido de manter ou reforçar os laços afetivos, sempre que possível. A situação de acolhimento, bem como a situação de perigo subjacente, vai fazer parte da história de vida da criança e pode tornar-se influências nefastas. Daí que, nos nossos dias, o objetivo principal das instituições de acolhimento é criar um espaço seguro o mais próximo possível de um ambiente familiar, para acolhê-las em condições de segurança. A criança que cresce em uma instituição deve estar integrada em um meio acolhedor que facilite um desenvolvimento integral, seguro e equilibrado, de forma a ultrapassar todas as consequências da separação que vive em relação às suas figuras de referência de conforto e de identificação (ALVES, 2007).

Durante o acolhimento institucional, a equipe técnica deve definir um projeto de vida a cada criança/jovem, recorrendo a uma avaliação contínua da situação. Nesses projetos, podem trabalhar-se diferentes alternativas à institucionalização consoante o contexto global: o regresso à família/pessoa idônea, a adoção, a integração em uma família de acolhimento ou um acolhimento institucional prolongado no qual se deve preparar para a vida independente.

Embora seja objetivo de qualquer Lar de Infância e Juventude (LIJ) trabalhar no sentido de reintegrar a criança/jovem na família biológica/

comunidade de origem ou em uma família adotiva (FERNANDES; SILVA, 1996 *apud* PIRES, 2011), a realidade vivida nessas instituições evidencia que, frequentemente, as institucionalizações prolongam-se durante meses e anos e, diante desse cenário, o LIJ vai se tornando a única referência para essas crianças e jovens.

O acolhimento prolongado traz, na opinião de Cuneo (2009), uma série de consequências nefastas ao desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças devido às rotinas de caráter mais rígido, à pouca atenção individualizada, aos fracos estímulos afetivos, entre outros aspectos. Pelo fato de os participantes do nosso projeto terem ainda uma curta história de vida, mas, maioritariamente, vivida em contexto institucional, a nossa intervenção procurou desenhar e implementar projetos de vida centrados na aquisição de competências de autonomia e independência das crianças/adolescentes, assim como uma intervenção com as famílias no sentido da aquisição de competências parentais promotoras do regresso das crianças à vida familiar.

## **O Projeto “Percorrendo trilhos: pontes entre a proteção e a autonomia”**

“Percorrendo trilhos: pontes entre a proteção e a autonomia” foi um projeto desenvolvido, ao longo de dois anos, no LIJ do Centro Social Padre David de Oliveira Martins, que procurou promover competências emocionais, comportamentais, cognitivas e parentais das crianças/adolescentes acolhidos, potenciando uma maior independência no dia a dia, prevenindo futuras situações de inadaptação pessoal-social. Para alcançar essa finalidade, promovemos a reabilitação de um espaço físico para acolher, em termos residenciais, o público-alvo e desenvolvemos um projeto potenciador do crescimento integral de cada criança/adolescente. O programa que desenhamos pretendeu promover novas práticas no contexto do acolhimento institucional, centrando-se em um projeto de acolhimento residencial e aproximando-se o mais possível de uma unidade familiar, favorecedor da vinculação afetiva, relações de confiança recíprocas e amadurecimento/crescimento integral. Em paralelo, os pais foram envolvidos enquanto participantes ativos nesse processo de desenvolvimento dos filhos, trabalhando na aquisição das competências necessárias a um regresso mais seguro a casa, quando for possível.

A nossa intervenção consistiu na criação de um espaço físico potenciador de um acolhimento institucional em ambiente familiar e no desenvolvimento de cinco oficinas, nas quais foram dinamizadas atividades de cariz lúdico-pedagógico e socioeducativo.

## Metodologia

O projeto “Percorrendo trilhos: pontes entre a proteção e a autonomia” delimitou como finalidade potenciar uma vivência familiar e um caminho para a autonomização por meio da promoção de competências emocionais, comportamentais, escolares e parentais. No sentido de alcançar essa finalidade, traçou-se como objetivos gerais:

1. Criar um espaço habitacional exclusivo para as crianças/adolescentes do sexo masculino;
2. Promover o empoderamento por meio da aquisição de competências favorecedoras de autonomia e independência;
3. Potenciar a participação familiar e parental.

## Participantes

O público-alvo deste projeto integrou um grupo de oito crianças/adolescentes do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos.

Sobre o caráter emocional, podemos caracterizar essas crianças/adolescentes como muito instáveis ao nível das relações interpessoais, nomeadamente, no seu relacionamento com os pares. A essa situação, não é alheio o fato de serem crianças/adolescentes com baixa autoestima e pouca resistência à frustração, demonstrando pouca capacidade para gerir/mediar/resolver conflitos ou problemas, não sendo capazes de gerir as suas emoções e sentimentos, bem como reconhecê-los.

O processo de ensino/aprendizagem é assinalado como sendo lento, marcado por lacunas nas diversas fases de desenvolvimento, bem como discrepâncias significativas ao nível das competências intelectuais e emocionais. Em âmbito escolar, de uma forma geral, essas crianças/adolescentes caracterizam-se por baixos rendimentos, pouca motivação para o estudo e elevado desinteresse diante das aprendizagens. Duas dessas crianças/adolescentes têm currículo adaptado por terem necessidades educativas

especiais (NEE), mais especificamente, diagnóstico de paralisia cerebral e síndrome alcoólica fetal (SAF).

Quanto ao tempo de permanência na instituição, apuramos que o acolhimento varia entre os 6 e os 7 anos e que essas crianças foram institucionalizadas entre meses de vida e os 6 anos de idade, fato revelador de que o acolhimento é prolongado, quer devido às inúmeras fragilidades dos agregados familiares, quer por causa da falta de alternativas ao acolhimento.

Rodrigues (1997) sublinha que os pais e as experiências de vinculação vividas na infância possibilitam aos filhos a capacidade de construir laços afetivos seguros na vida adulta. Ora, a inexistência de uma família ou a pertença a uma família desequilibrada constituem fatores de risco para o desenvolvimento do menor. O Centro de Estudos Territoriais (AMOR, 2005) frisa que, havendo problemas econômicos, as famílias “encontram-se em situações pouco compatíveis com a guarda e acompanhamento das crianças”, levando-as ao abandono ou à negligência dos filhos ou expondo-os a comportamentos desviantes.

Relativamente à profissão dos pais, a grande maioria encontra-se no desemprego, não possuindo hábitos de trabalho, dado tratar-se de desempregados de longa duração. Alves (2007) considera que as más condições de habitabilidade, a pobreza e o desemprego constituem “fatores tóxicos”, expondo a criança/adolescente a situações de negligência no seio familiar. Essa ideia vem ao encontro do motivo do acolhimento das oito crianças integradas neste projeto, pois, em todas elas, a negligência foi o motivo da institucionalização. Efetivamente, de acordo com o Plano de Intervenção Imediata (PII), relatório publicado pelo Ministério do Trabalho, a negligência, o abandono, os maus-tratos físicos e a carência socioeconômica são os principais motivos do acolhimento institucional (ISS, 2009).

Com o objetivo de conhecer bem os protagonistas do nosso projeto, recorreremos ao Questionário de Avaliação de Comportamentos de Autonomia e ao Questionário de Capacidades e Dificuldades de Goodman (SDQ), com o objetivo de calcular a frequência de valores normais, limítrofes e anormais para a pontuação total de dificuldades e para as subescalas do SDQ, versão para pais/cuidadores e professores.

Na versão para pais/cuidadores, constatamos que, na pontuação total de dificuldades, quatro crianças (57,1%) apresentaram valores dentro do normal, duas (28,6%), valores limítrofes, e uma (14,3%), valores anor-

mais. Consta-se, assim, que as subescalas com maior percentagem de valores anormais se referem às subescalas “problemas de comportamento” e “hiperatividade”. Na versão para professores, verificou-se uma pontuação total de dificuldades de quatro crianças (57,1%) dentro do normal e três (42,9%) nos valores limítrofes. A avaliação feita pelos professores corrobora a avaliação dos pais/cuidadores, dado que ambas assinalam perturbações nas subescalas de “problemas de comportamento” e “hiperatividade”, evidenciando-se, assim, que as maiores dificuldades do grupo-alvo se situam ao nível da hiperatividade e do comportamento.

## Método e instrumentos

De forma a realizar um trabalho no âmbito da intervenção socioeducativa, cujo objetivo é a compreensão da realidade dos participantes no sentido da sua transformação e emancipação, orientamo-nos pelo paradigma de investigação qualitativo hermenêutico, pois nos favorece a compreensão do comportamento e das experiências humanas, assim como a compreensão dos significados que os indivíduos atribuem aos acontecimentos e interações (BOGDAN; BIKLEN, 1994). No que concerne à metodologia, na perspetiva de um trabalho orientado para a mudança social, mobilizando os participantes para intervirem na própria realidade com vista à melhoria das suas condições de vida, optamos pela Investigação-Ação-Participativa (IAP) enquanto metodologia, que parte do pressuposto de que a comunidade constitui o principal agente das mudanças sociais, pressupondo um compromisso entre o investigador e a comunidade (ANDER-EGG, 1990). Como metodologia que se caracteriza pela constante interação entre investigação e ação, pressupõem-se a participação e a implicação de investigadores e agentes sociais, atribuindo a eles um papel ativo e contribuindo para “o conhecimento e transformação da realidade onde estão implicados” (ANDER-EGG, 1990, p. 32). Em consequência, recorreremos à animação sociocultural enquanto estratégia de intervenção social, que integra um conjunto de práticas que incentivam a motivação e a participação, favorecendo a consciencialização dos problemas individuais/coletivos e promovendo estratégias para a sua resolução (ANDER-EGG, 2000; VIVEIROS, 2007).

Relativamente às técnicas de investigação foram utilizadas:

- a. Análise documental: permitiu a recolha de dados e de informações sobre as crianças/adolescentes, o que possibilitou um conheci-

mento mais adequado e profundo dos participantes, suas características, necessidades e expectativas;

b. Observação participante: possibilitou uma melhor percepção da vida cotidiana, bem como conhecer os hábitos, comportamentos e atitudes dos destinatários do projeto, dado que simultaneamente fomos desenvolvendo conversas informais muito frutíferas em termos de recolha de informações;

c. Inquérito por questionário: utilizamos o Questionário de Avaliação de Comportamentos de Autonomia e o Questionário de Avaliação para conhecer comportamentos, capacidades cognitivas, emocionais, sociais e escolares das crianças. Dessa forma, tomamos ciência das necessidades e dos problemas específicos do público-alvo; e, ainda, com um inquérito por questionário para avaliação do projeto.

No que diz respeito às técnicas de intervenção, recorreremos às atividades e técnicas de animação sociocultural descritas por Ander-Egg (2000).

- Técnicas grupais de iniciação, coesão, produção grupal e mediação, que permitiram consolidar o grupo e promover o trabalho em equipe;
- Técnicas de informação e/ou comunicação utilizadas nas atividades de caráter informativo/formativo, com recurso, sejam técnicas de comunicação oral (mesas redondas e seminários), sejam técnicas de comunicação social (jornais, folhetos informativos, vídeos, fotomontagens);
- Técnicas ou procedimentos para a realização de atividades lúdicas usadas nas atividades de caráter lúdico e festivo.

## Procedimentos

De forma a identificar os problemas, necessidades e interesses das crianças/adolescentes, alvos da intervenção, começou por realizar-se uma avaliação diagnóstica para garantir a adequação das respostas às necessidades existentes, para além de garantir a eficácia da intervenção (GUERRA, 2000).

Em uma fase inicial, utilizou-se a análise documental para analisar e estudar os processos individuais dos menores a fim de recolher dados

pessoais que permitiram elaborar a sua caracterização. Por meio da observação participante, fizemos registros diários das rotinas de cada criança/adolescente, anotando atitudes/comportamentos individuais e em grupo, o que permitiu ir conhecendo dinâmicas e interações.

Foi realizado o Questionário de Avaliação de Comportamentos de Autonomia (questionário adaptado pela equipe de investigação/intervenção da Grelha de Avaliação: comportamentos, capacidades cognitivas, emocionais, sociais e escolares das crianças com base no Manual de Processos-Chave para os Lares de Infância e Juventude do Instituto de Segurança Social; esse questionário incidu nos itens: desempenho escolar, adaptação social, autonomia, vestuário, higiene) e o SDQ, instrumento validado para despiste de psicopatologia breve, aplicável a crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 4 e os 16 anos. É constituído por 25 itens que se distribuem por cinco escalas, cada uma delas composta por cinco itens: a “escala de sintomas emocionais”, a “escala de problemas de comportamento”, a “escala de hiperatividade”, a “escala de problemas de relacionamento com os colegas” e a “escala de comportamento pró-social”. Aplicamos a versão pais ou cuidadores (no caso vertente, cuidadores, visto que os pais dessas crianças/adolescentes são muito ausentes e não conhecem adequadamente os filhos) e a versão professores.

Foram, ainda, realizadas várias reuniões de trabalho entre as equipes técnica e educativa do LIJ como forma de recolher e discutir informações obtidas. Essas reuniões permitiram fazer o enquadramento de todos os colaboradores nas novas estratégias de trabalho e, em simultâneo, partilhar informações e conhecimentos.

Com base na avaliação de diagnóstico realizada, traçaram-se a finalidade e os objetivos do projeto, procedendo-se à planificação da intervenção, que consistiu na criação de um espaço físico decorado e mobiliado com o propósito de proporcionar privacidade, relações de afetividade e condições de convívio e lazer, descanso, estudo e apoio, como se tratasse de um espaço familiar e em um programa de intervenção socioeducativa abrangendo diferentes dimensões da vida humana, como a pessoal (realização da higiene pessoal e da habitação, alimentação, comportamentos de vida saudável), a social (contato social, relações interpessoais, gestão de conflitos e de emoções) e a escolar (hábitos e métodos de estudo por meio de um acompanhamento diário, sistemático e personalizado).

## **Do desenvolvimento das atividades para a investigação/intervenção**

### **Oficina de reabilitação**

Objetivos: recriar um espaço habitacional para o público-alvo.

Atividades: reabilitação de um espaço habitacional; aquisição e reaproveitamento de mobiliário; decoração.

### **Oficina de autonomia emocional e comportamental**

Objetivos: promover as competências pessoais e interrelacionais.

Atividades e sessões informativas sobre: tomada de decisão; expressão de emoções e sentimentos; relação e comunicação interpessoal e resolução de problemas/conflitos.

### **Oficina de gestão de vida cotidiana**

Objetivo: promover as competências funcionais.

Atividades e sessões de trabalho sobre: saúde e higiene pessoal; limpeza e arrumação dos espaços habitacionais; gestão do tempo e gestão do dinheiro.

### **Atelier de acompanhamento ao estudo**

Objetivo: promover o desenvolvimento cognitivo e intelectual.

Atividades: monitorização dos trabalhos de casa; preparação para os testes.

### **Atelier de mediação familiar**

Objetivo: promover a interação e o vínculo familiar.

Atividades e sessões de trabalho sobre: promoção de espaços de diálogo e de reforço familiar afetivo; dinamização de atividades conjuntas entre pais e filhos; desenvolvimento de um programa parental.

## **Resultados**

Como facilmente podemos constatar, a avaliação fez parte de todas as fases da nossa intervenção: a avaliação de diagnóstico para conhecer o público e os seus problemas interesses e expectativas; a avaliação contínua,

um instrumento pedagógico de autocorreção relevante que nos ajudou a reorientar a direção sempre que necessário; a avaliação final, que permite avaliar os resultados da nossa intervenção (GUERRA, 2000). Para a realização da avaliação final do projeto, recorremos a um inquérito por questionário dirigido aos seis participantes que permaneceram no projeto até ao momento da avaliação final.

Quanto aos resultados do inquérito realizado nas crianças/adolescentes, no que concerne à primeira questão que pretendia saber como avaliavam de forma genérica o projeto, todos (seis) responderam afirmativamente, dos quais três classificaram-no como “bom”, e três, como “muito bom”.

Em relação às áreas trabalhadas que consideraram mais importantes, destacaram a saúde e higiene pessoal (cinco), acompanhamento ao estudo (três), resolução de problemas e conflitos (dois), autonomia emocional e comportamental (um) e mediação familiar (um).

Quanto à questão relativa aos acontecimentos marcantes que ocorreram ao longo do projeto, os jovens identificaram e destacaram o pequeno almoço no apartamento (um), convívio com os pais no apartamento (três) e a mudança de quarto (um).

Quando procuramos saber o que aprenderam de novo e o que consideraram importante, verificamos que evidenciam o fato de “ser mais autónomo” (quatro), “ser um grupo mais unido” (um), “ser mais responsável” (três) e “ter um grupo de pertença” (um).

No que concerne à questão que pretendia saber se com a entrada nesse projeto alguma coisa mudou, o grupo interpretou o projeto como tendo trazido mudanças ao seu quotidiano, contribuindo para a mudança de “comportamento” (dois), “ganhar orientação” (dois), “responsabilidade e compromissos” (um) e o “passar a ter um novo espaço de residência e uma educadora de referência” (um).

Quanto à questão que pretendia saber como avaliavam a relação com os colegas, educadores e restantes de colaboradores, os jovens classificaram como “boa” (três), “mais envolvimento do funcionário” (um), “má às vezes” (um), “super fixe às vezes” (um), “envolvimento do cuidador” (um) e “normal” (um).

Quando questionamos se estavam satisfeitos com o apoio ao estudo, referem que estão “muito satisfeito” (um) e “satisfeito” (três). Nessa

questão, dois dos jovens não responderam por apresentarem graves limitações cognitivas (paralisia cerebral).

Em relação à questão que procurava aferir o aproveitamento escolar no ano letivo anterior, bem como de que forma esse projeto contribuiu para esse desempenho, destacamos que os jovens referem que “sim, contribuiu” (quatro) e “não contribuiu” (um), referindo que todos transitaram de ano.

Quando pretendemos saber o que significou esse projeto para cada um deles e se consideram importante dar-lhe continuidade, os jovens referiram que mudou “muita coisa” (um), que “deve continuar” (cinco), que serviu para “crescer com responsabilidade, organização e afeto” (um), ajudou a estabelecer “boas relações e ser autônomo” (um) e foi um suporte de “ensino em muitas coisas/suporte de futuro” (um).

## Considerações finais

A implementação deste projeto de investigação/intervenção pretendeu, sobretudo, promover a autonomia das crianças/adolescentes institucionalizados por meio da criação e desenvolvimento de cinco oficinas/ateliers, nos quais foram trabalhadas as competências pessoais, sociais, funcionais, parentais e escolares, visando à aquisição de conhecimentos, atitudes e comportamentos potenciadores de emancipação e autonomia. A animação enquanto conjunto de métodos e técnicas de intervenção social assumiu um papel preponderante, pois se trata de uma intervenção que incentiva a motivação, envolvimento e participação dos participantes e tornando-os, assim, os protagonistas do seu processo de desenvolvimento. Efetivamente, as crianças/adolescentes foram os agentes ativos desse processo educativo, tornando-se os autores do seu processo de desenvolvimento e da construção das suas histórias de vida.

Ao longo dos dois anos de duração do projeto, fomos assistindo a um crescimento gradual individual e coletivo dos participantes e constatando um amadurecimento e autonomização que se revelava em todas as dimensões da vida dessas crianças/adolescentes, desde a vida quotidiana no apartamento, passando pelo relacionamento interpares, com a educadora de referência e com os colaboradores da instituição, até a sua vivência e aproveitamento escolar.

Os resultados da intervenção foram percebidos e evidenciados como muito positivos, visto que toda a instituição sentiu a (trans)forma-

ção nos comportamentos, atitudes e vivências quotidianas do grupo. Acima de tudo, os resultados comprovam que as crianças/adolescentes consideram que o projeto desenvolvido teve um impacto deveras significativo nas suas vidas, passaram a ter “a sua casa” um local de pertença, afeto e partilha, onde dormem, estudam, brincam e recebem os amigos, e uma “educadora” que orienta o seu processo de crescimento e autonomização e, conseqüentemente, as suas vidas (re)nasceram e (re)inventaram-se.

Não obstante o fato de no final de um processo de intervenção de dois anos termos realizado uma avaliação final do projeto, o processo de autonomização dessas crianças/adolescentes continua em curso, como não poderia deixar de ser. A própria idade dos participantes o exige e, desse modo, o processo de aquisição de competências rumo à autonomia de vida continua a desenvolver-se em prol da educação para a cidadania responsável.

Recebido em: 12/03/2016

Aprovado em: 19/05/2016

## Notas

1. Professora doutora. Atua profissionalmente na Universidade do Minho, Instituto de Educação, *campus* Gualtar, Braga, Portugal. E-mail: mantunes@ie.uminho.pt

## Referências

AMOR, Teresa. Programa rede social: redefinição de políticas sociais ou instâncias de governança de base territorial? **Cidades - Comunidades e Territórios**, Lisboa, Centro de Estudos Territoriais, n. 11, p. 39-51, dez. 2005.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Repensando la investigación-acción participativa**. México: Editorial El Ateneo, 1990.

\_\_\_\_\_. **Metodología e prática de la animación sociocultural**. Madrid: Editorial CCS, 2000.

ALVES, Sandra Nunes. **Filhos da madrugada**. Percursos adolescentes em lares de infância e juventude. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CUNEO, Mônica Rodrigues. Abrigamento prolongado: os filhos do esquecimento: a institucionalização prolongada de crianças e as marcas que ficam. In: **ASSESSORIA DE PROTEÇÃO INTEGRAL À INFÂNCIA E À JUVENTUDE** (Coord.). **3º Censo da população infantojuvenil abrigada no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2009. p. 415-432.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Fundamentos e processos de uma sociologia da acção**: o planeamento em ciências sociais. Cascais: Publicações Principia, 2000.

ISS - Instituto de Segurança Social. **Plano de Intervenção Imediata (PII)**: Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2008. Lisboa: ISS, 2009. Disponível em: <<http://www.pgdlisboa.pt/docpgd/files/pii%202008.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2016.

ONU - Organização das Nações Unidas. **A convenção sobre os direitos da criança**. Nova Iorque: Unicef, 1989. Disponível em: <[https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acesso em: 17 maio 2016.

PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa. Portugal, Lisboa, **Assembleia Constituinte**, 2 abr. 1976. Disponível em: <<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 147, de 1 de setembro de 1999. Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo. Portugal, Lisboa, **Assembleia da República**, 13 agos. 1999. Disponível em: <[http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?ficha=1&artigo\\_id=&nid=545&pagina=1&tabela=leis&nversao=&so\\_miolo=>](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?ficha=1&artigo_id=&nid=545&pagina=1&tabela=leis&nversao=&so_miolo=>)>. Acesso em: 17 maio 2016.

PIRES, Susana. **A promoção da autonomia em jovens institucionalizadas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Social) – Bragança: Escola Superior de Educação, Bragança, 2011.

RODRIGUES, Almiro. **A adopção**: um antes; e depois? Revista Infância e juventude, n. 2, p. 31-70, 1997.

VIVEIROS, Albino. Os desafios que se colocam à animação sociocultural. Uma visão a partir da região autónoma da Madeira. **Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana**, ano 1, n. 2, p. 110-121, 2007.

# Animación sociocultural: revisión teórica y reformulaciones actuales

PROF. DR. VÍCTOR J. VENTOSA PÉREZ<sup>1</sup>

## Resumen

El objeto de este artículo se centra en comprobar cuáles han sido las constantes y cuáles las variables de las prácticas de Animación Sociocultural (ASC) a lo largo del más de medio siglo de su existencia, con vistas a descubrir ese mínimo común denominador que ha permanecido constante a modo de hilo conductor y anclaje identitario, diferenciándolo de la envoltura circunstancial en la que se ha venido presentando a lo largo de los diferentes contextos y coyunturas históricas. Este proceder nos permitirá afrontar la necesaria reformulación y adaptación de la ASC a una nueva época, una nueva Sociedad de características sensiblemente diferentes a las de hace medio siglo en donde los paradigmas del siglo XX en los que se asentó, necesitan una revisión a la luz de las nuevas situaciones y aportaciones filosóficas y científicas del nuevo milenio, con el fin de hacer frente a un nuevo tipo de Sociedades caracterizadas por una creciente complejidad que demandan respuestas globales a problemas globales, huyendo por tanto de enfoques parciales, maniqueos y desfasados. Esta revisión permitirá replantearnos el estatuto epistemológico de la Animación Sociocultural como Didáctica de la Participación delimitando y centrando su objeto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la participación, tal y como el autor desarrolla en su último libro: *Didáctica de la Participación* (Ed. Narcea, Madrid, 2016) de próxima publicación en Brasil (SESC, Sao Paulo).

Palabras clave: Animación sociocultural. Estatuto epistemológico. Didáctica de la participación.

## Resumo

O objetivo deste artigo está centrado em comprovar quais as constantes e quais as variáveis das práticas de animação sociocultural (ASC) ao longo de mais de meio século da sua existência, com vistas a descobrir esse mínimo denomina-

dor comum, que tem permanecido constante, como um fio condutor, e a ancoragem identitária, diferenciando-o da envoltura circunstancial, na qual ela vem se apresentando ao longo dos diferentes contextos e conjunturas históricas. Esse proceder nos permitirá afrontar a necessária adaptação e reformulação da ASC a uma nova época, uma nova sociedade, de características sensivelmente diferentes àquelas de meio século atrás, daqueles paradigmas do século XX, sobre os quais se assentou, que necessitam de uma revisão à luz das novas situações e aportes filosóficos e científicos do novo milênio, com o fim de fazer frente a um novo tipo de sociedades, caracterizadas por uma crescente complexidade, que demandam respostas globais a problemas globais, fugindo, portanto, dos enfoques parciais, maniqueístas e defasados. Essa revisão permitirá recolocarmos o estatuto epistemológico da ASC como didática da participação, delimitando e centrando seu objeto nos processos de ensino e aprendizagem da participação, tal e qual o autor desenvolve em seu último livro *Didáctica de la Participación* (Ed. Narcea, Madrid, 2016), de publicação próxima no Brasil (SESC, Sao Paulo).

Palavras-chave: Animação sociocultural. Estatuto epistemológico. Didática da participação.

## Abstract

The purpose of this article is focused on testing what have been the constants and which variables practices Animation Sociocultural (ASC) over more than half a century of its existence, in order to discover that common denominator which has remained as a constant thread and anchor identity, distinct from the circumstantial envelope in which it has been presented throughout the different contexts and historical situations. This approach will allow us to meet the necessary reformulation and adaptation of the ASC to a new era, a new Society of characteristics significantly different from those of half a century ago where the paradigms of the twentieth century in which settled, need revision in light new situations and philosophical and scientific contributions of the new millennium, in order to deal with a new type of diseases characterized by increasing complexity that demand global responses to global problems Societies, fleeing therefore partial, Manichaeic and outdated approaches. This review will reconsider the epistemological status of Sociocultural Animation as Teaching Participation defining and focusing its object in the teaching and learning of participation, as the author develops in his latest book: *Teaching Participation* (Ed Narcea, Madrid, 2016) forthcoming in Brazil (SESC, Sao Paulo).

Keywords: Sociocultural animation. Epistemological status. Teaching participation.

La Animación Sociocultural (ASC) nació en los inicios de la segunda mitad del pasado S.XX, en un contexto histórico traumatizado por las recién finalizadas Grandes Guerras mundiales, vinculada al reconocimiento de la Política Cultural por parte de los Organismos Internacionales y Gobiernos que veían en ella el medio adecuado para conseguir unir y democratizar a los pueblos a través de la participación en la Cultura.

La ASC surge, por ello, para dar respuesta a esta exigencia inicial de democratización cultural, que a su vez dio lugar a una creciente descentralización de la cultura para poderla acercar a la gente como primer paso para posibilitar su apropiación definitiva bajo los dictados de la Democracia Cultural (VENTOSA; MARSET, 2000).

Por eso, es algo constatado y aceptado que la ASC nace como medio para conseguir los objetivos de la Democracia Cultural, una Política Cultural que pretende llevar a sus últimas consecuencias los principios de la Democracia aplicados al ámbito sociocultural. Estos principios van dirigidos, como afirma lúcidamente J. Dewey, a liberar las capacidades de los individuos (1970).

En este sentido, la ASC desde sus mismos orígenes, nace con el propósito de enseñar a vivir en comunidad compartiendo proyectos socioculturales liberadores de las capacidades de sus miembros.

Por tanto, las coordenadas de la ASC están delimitadas por tres conceptos clave, Democracia, Cultura y Educación, que al unirlos nos definen con claridad la finalidad última de la ASC: educar para la democracia a través de la práctica cultural. Por ello, definiremos la ASC como una Didáctica de la Participación Social cuyo objeto o finalidad consiste en enseñar a participar involucrando a las personas en proyectos socioculturales de su interés para liberar y desplegar sus capacidades. Esta definición y esta finalidad, serán los pilares que acotarán por tanto nuestra revisión.

Posiblemente el pensador que más y mejor ha analizado las relaciones entre los tres conceptos citados es John Dewey. Por eso será uno de mis referentes a la hora de fundamentar esta revisión teórica de la ASC, junto con Richard Rorty recuperador y actualizador de su pensamiento, en quien me apoyaré para resaltar la dimensión pragmática que tiene la ASC como práctica social que es. Este autor rememora a Hegel al afirmar que a los conceptos se les conoce igual que a las personas: a través de su historia, descubriendo su biografía. Este es otro de los postulados en los que asentaré mi revisión de la ASC, dado que esta tiene una naturaleza

procedimental e histórica (como he afirmado reiteradamente en anteriores ocasiones, no es un “qué” sino un “cómo”), lo cual significa que es algo que no se puede hipostasiar, sino aplicándola a un determinado contexto necesariamente histórico y determinado.

El carácter procedimental, contextual e histórico de la ASC nos enfrentará a uno de los problemas más peliagudos de la Historia de la Filosofía planteado inicialmente por los presocráticos. Me refiero a intentar comprender lo que permanece y lo que cambia en los conceptos, en nuestro caso en la ASC. Para llegar a diferenciar una y otra cosa de una manera útil y convincente debemos atenernos no tanto a los discursos retóricos, desiderativos e idealistas que han estado circulando a lo largo del tiempo sobre la ASC – la mayor parte dramáticamente alejados de la práctica cotidiana – como a las experiencias que se han venido desarrollando bajo esta denominación.

De este modo podremos comprobar cuáles han sido las constantes y cuáles las variables de las prácticas de ASC a lo largo del más de medio siglo de su existencia, con vistas a descubrir ese mínimo común denominador que ha permanecido constante a modo de hilo conductor y anclaje identitario, diferenciándolo de la envoltura circunstancial en la que se ha venido presentando a lo largo de los diferentes contextos y coyunturas históricas.

Este proceder nos permitirá afrontar la necesaria reformulación y adaptación de la ASC a una nueva época, una nueva Sociedad de características sensiblemente diferentes a las de hace medio siglo en donde los paradigmas del *século XX* en los que se asentó, necesitan una revisión a la luz de las nuevas situaciones y aportaciones filosóficas y científicas del nuevo milenio, con el fin de hacer frente a un nuevo tipo de Sociedades caracterizadas por una creciente complejidad que demandan respuestas globales a problemas globales, huyendo por tanto de enfoques parciales, maniqueos y desfasados.

Los cambios sociales acaecidos en los últimos años obligan a replantearse el paradigma hegemónico sobre el que se ha venido asentando buena parte del discurso de la ASC desde su nacimiento. Dichos cambios, tal y como afirma D. Wildemeersch (2012) están trasladando los ejes de reflexión y de acción socioeducativa haciéndolos bascular de la emancipación al empoderamiento, de los derechos de la colectividad a las responsabilidades de los individuos, de la solidaridad a la autoayuda.

El procedimiento que sustenta mi propuesta (que desarrollo con mayor amplitud en mi libro “Didáctica de la participación” de próxima publicación por parte de la Editorial SESC de Sao Paulo) es de carácter instrumental, al plantear el camino para poder afrontar esta revisión tomando buena nota de las lecciones que podemos extraer de la propia historia de la ASC. Una historia que camina de la mano del avance de Democracia a lo largo de la segunda mitad del *século XX* y la de su logro más evidente y más amenazado en la actualidad, el Estado del Bienestar. Este camino no es otro que el del ejercicio del acuerdo entre discursos, intereses y posturas divergentes, antagónicas e unilaterales hasta llegar a la convergencia a través del consenso, el pacto y la imaginación creadora y solidaria (este es el genuino sentido que daré a otro concepto asociado a la ASC como es el de “recreación”) con el fin de llegar a la emergencia de un nuevo equilibrio integrador en el que todos salgamos ganando, perdiendo lo mínimo necesario para que éste sea posible. Un proceso que podríamos llamar «método conversacional» en honor de R.Rorty en cuya propuesta de concebir la “Filosofía como política cultural” (2012) me apoyaré para fundamentar esta reformulación teórica de la ASC.

De este modo, la revisión que propongo comienza por la del mismo método dialéctico remontándome para ello al significado originario que le dieran Heráclito y Platón, reformulado muy posteriormente por Hegel, desarrollado por Marx y reinterpretado por los sucesivos revisionismos marxistas hasta llegar a la Escuela de Frankfurt y a uno de sus más ilustres miembros J.Habermas de quien proceden las aportaciones más significativas al Paradigma Crítico y sus aplicaciones socioeducativas y culturales que han venido cimentando buena parte del discurso de la ASC hasta ahora.

En este sentido, el cambio metodológico que propongo no es sintáctico sino semántico, rechazando el conflicto como motor del progreso histórico como planteaba el marxismo, para cambiarlo por el concepto de equilibrio inestable.

Un concepto éste último mucho más acorde con el estado de nuestro conocimiento actual de las ciencias sociales y con el que aportan al mismo las ciencias naturales, desde la biología y la teoría evolutiva, hasta la física (especialmente la termodinámica a través de las decisivas aportaciones de Prigogine (2001)), pasando por la aplicación de las Teorías del Caos (BALANDIER,1997) y de la Complejidad a las ciencias sociales (MORÍN, 1998), hasta llegar a las corrientes del pensamiento contemporáneo de

la Epistemología y Filosofía de la Ciencia (BUNGE, 2004), la Analítica (DAVIDSON), el pragmatismo (DEWEY, 1952; 1970; 1995; RORTY, 2012) y el pensamiento sobre la postmodernidad (HABERMAS, 1989; BAUMAN, 1999; 2002). Este cambio me lleva a proponer una trinidad conceptual nueva: divergencia, convergencia y emergencia, frente a la vieja trinidad dialéctica de la tesis, antítesis y síntesis.

En razón de todo ello, pienso que el camino de la emancipación no lo podemos seguir planteando través de la agudización del conflicto, sino mediante el ejercicio del diálogo orientado al acuerdo en busca de un equilibrio siempre inestable (y por tanto indefinidamente inconcluso tal y como ya advirtió Adorno en su crítica a la dialéctica marxista) entre posturas e intereses inicial y aparentemente opuestos (divergencia) pero con la voluntad, la capacidad y la necesidad de llegar a un pacto (convergencia) en el que todos terminen ganando, perdiendo para ello lo mínimo necesario en una nueva reorganización de la vida social (emergencia).

Los logros históricos más significativos y fecundos de nuestra historia contemporánea, nos muestran cómo no han sido fruto de luchas entre opciones contrarias e irreconciliables rematadas con vencedores y vencidos, sino de la búsqueda de equilibrio entre posturas e intereses divergentes que mediante el ejercicio del acuerdo y el pacto llegan a alianzas consideradas en muchos casos antinatura. Esto es lo que muestra Tony Judt en su estudio sobre la construcción del Estado de Bienestar como fruto de un gran pacto entre grupos antagonistas como el Liberalismo y Capitalismo por un lado y el Socialismo por otro (apud WILDEMEERS-CH, 2012, p. 36).

Por otro lado, el reciente y monumental estudio de Acemoglu y Robinson (2012) nos muestra como el progreso de los pueblos no se consigue con sistemas totalitarios, excluyentes y “extractivos”, sino mediante la creación de sistemas políticos y económicos inclusivos que permitan liberar las potencialidades de todos para que reviertan en beneficio de todos y no de unos sectores, clases o castas sobre otras.

Esta capacidad del ser humano para poder llegar a consensos es posible si pasamos de lo que Habermas llama “razón centrada en el sujeto” (ahistórica, trascendente y por ello sólo alcanzable por la vía individual del conocimiento), a la “razón comunicativa”, histórica, contextual y alcanzable por la vía comunitaria a través de la búsqueda del consenso intersubjetivo (HABERMAS, 1989).

Esta interesante distinción de Habermas, pone las bases para pasar de una razón universal inalterable al tiempo y a la historia, a una razón construida socialmente a través del diálogo y del consenso con el fin de ir resolviendo los problemas humanos que van surgiendo en cada momento histórico.

Sin embargo este paso, no termina de ser asumido con todas sus consecuencias por parte de Habermas, como certeramente advierte Rorty (2012, p. 153), al seguir defendiendo la existencia de una verdad o argumento intrínsecamente superior a los demás. Esta rendija universalista (mantenida en un intento de salvaguardar en última instancia la racionalidad postulada por el discurso de la Modernidad frente a la Postmodernidad) es la que fundamenta la pretendida superioridad del Paradigma Crítico frente a los demás y la que termina dividiendo a los que tienen la razón (en nuestro caso, los socio-críticos) de los que no la tienen (los hermenéuticos, pragmáticos, analíticos, postmodernos...). Por ello algunos han venido a denominar a las pedagogías críticas, “pedagogías de la revelación”, frente a las nuevas “pedagogías pobres o de la ignorancia” menos grandiosas que la primera, pero más consecuentes con la sociabilidad de la razón (WILDEMEERSCH, 2012, p. 40).

Quien sí llevará hasta sus últimas consecuencias la distinción habermasiana es R. Rorty (apoyándose para ello en Kuhn (1971), Dewey, Berlin, entre otros) al plantear la misión de la Filosofía y de la Ciencia como la búsqueda de equilibrio entre la necesidad de consenso intersubjetivo (sólidamente planteada por Habermas) y la necesidad de novedad e imaginación (reivindicación inicialmente planteada por el romanticismo y recuperada en la actualidad por el postmodernismo).

Por ello, la propuesta de Rorty me parece más coherente y consecuente con el “discurso filosófico de la modernidad” desarrollado por Habermas en su obra de igual título. Y de ella me serviré para reinterpretar el discurso de la ASC a la luz de nuestro tiempo y su dimensión política.

De tal modo que concebiré la ASC como una búsqueda de equilibrio entre la necesidad de diálogo y acuerdo intersubjetivo en torno a un proyecto que ha de ser finalmente consensuado por el grupo o la comunidad (animus = poner en relación) y la necesidad de innovación para poder “reconfigurar el orden existente” reescribiéndolo y dotando de nuevos significados por parte de sus miembros (WILDEMEERSCH, 2012, p. 49).

Para lo primero, esta lo que llamo la dimensión relacional de la animación o “animus” como movilización y puesta en relación entre las personas en la búsqueda de un proyecto ilusionante. Para lo segundo tenemos la otra gran dimensión de la animación, su “anima” centrada en la búsqueda de sentido o significado.

En los años 80 del pasado siglo, fundamenté la ASC en base a dos grandes dimensiones extraídas de un análisis lingüístico, histórico y comparado de sus orígenes:

- La dimensión trascendente identificada con su raíz etimológica “anima” (dar vida, sentido o significado) y derivada de sus orígenes filosóficos inspirados en la corriente personalista del humanismo cristiano de Lacroux y Mounier.
- La dimensión inmanente identificada con su otra raíz etimológica “animus” (dinamizar, poner en relación) e inspirada en la otra gran fuente de inspiración de la ASC, esto es la corriente del llamado “marxismo cálido” sólidamente construida por Ernst Bloch con su “Principio Esperanza” (1980) y divulgada posteriormente por pensadores como Roger Garaudy.

Desde la primera formulación de esta tesis ha pasado más de un cuarto de siglo y desde entonces han pasado muchas cosas, el mundo, la sociedad, la ciencia y el pensamiento han evolucionado significativamente. A la inicial secularización de la religión consumada en el S.XVIII con la Ilustración, sucedió la posterior secularización de la cultura avanzada en el siglo XIX – especialmente con los tres filósofos de la sospecha: Marx, Nietzsche y Freud- hasta culminar con la secularización de la misma ciencia en el *século XX* – a partir de publicaciones como la “La estructura de las revoluciones científicas” de T. Kuhn (1971).

Con el final del pasado siglo, asistimos al final de los “Grandes relatos”, “al fin de las certidumbres” como plantea Ilya Prigogine en su obra homónima (2001) sobre la realidad y ahora estamos aprendiendo a convivir con la incertidumbre disponiendo tan sólo y como mucho de “microrelatos” parciales y fragmentarios para podernos enfrentarnos a ella.

Por todo ello, la ASC ha de ir adaptándose y evolucionando conforme a los requerimientos históricos, tomando la forma y los discursos que el contexto y la situación de cada momento requieran. Sin embargo el con-

tenido básico de mi tesis creo que continua tan vigente o más que cuando la enuncié. En la base de cualquier proceso de animación actual permanece su doble dimensión trascendente (anima = sentido) e inmanente (animus = relación). Tan sólo es necesario cambiar el rol del animador en relación a la manera de entender estas dos dimensiones.

De este modo, el animador ha de pasar de ser un “pastor de la verdad” (cuya misión es conducir al grupo, ignorante del camino, hacia la meta) a un “cultivador de significados”, dejando claro que el sentido no se descubre ni se revela como algo acabado, sino como algo que hay que construir con los demás, tal y como anuncia G. Deleuze cuando afirma que “El sentido no es nunca principio, ni origen, es producto. No está por descubrir, ni restaurar ni reemplazar; está por producir con nuevas maquinarias” (DELEUZE, 1989). Pero para ello, no creo que haya que renunciar a la trascendencia, tal y como también proclama este autor. Tan sólo hay que resituarla poniéndola en el final, no en el principio del proceso como la sitúa la tradición dogmática y metafísica. Esto significa que, como decía Freire a la trascendencia sólo se puede llegar a través de la inmanencia, y por tanto en este recorrido todos – animador y grupo – somos ignorantes del resultado hasta que éste no llegue.

La trascendencia, de este modo se sitúa en esa tensión y llamada esperanzadora que ejerce el futuro sobre el presente, en ese “ya pero todavía no” que hacer converger la mejor tradición utópica del marxismo cálido del “Principio Esperanza” con la más pura tradición escatológica judeo-cristiana (BLOCH,1980).

No en vano, éste sentido es el que, según algunas interpretaciones al respecto, parece que tiene el significado originario arameo del nombre que utiliza Dios para referirse a sí mismo en los textos bíblicos: Yahveh o Jehová: “Yo soy el que existiré” (אֶהְיֶה יְהוָה אֲשֶׁר אֲנִי אֵלֹהִים Ehyé) (Ex.3:14).

Recibido em: 18/03/2016

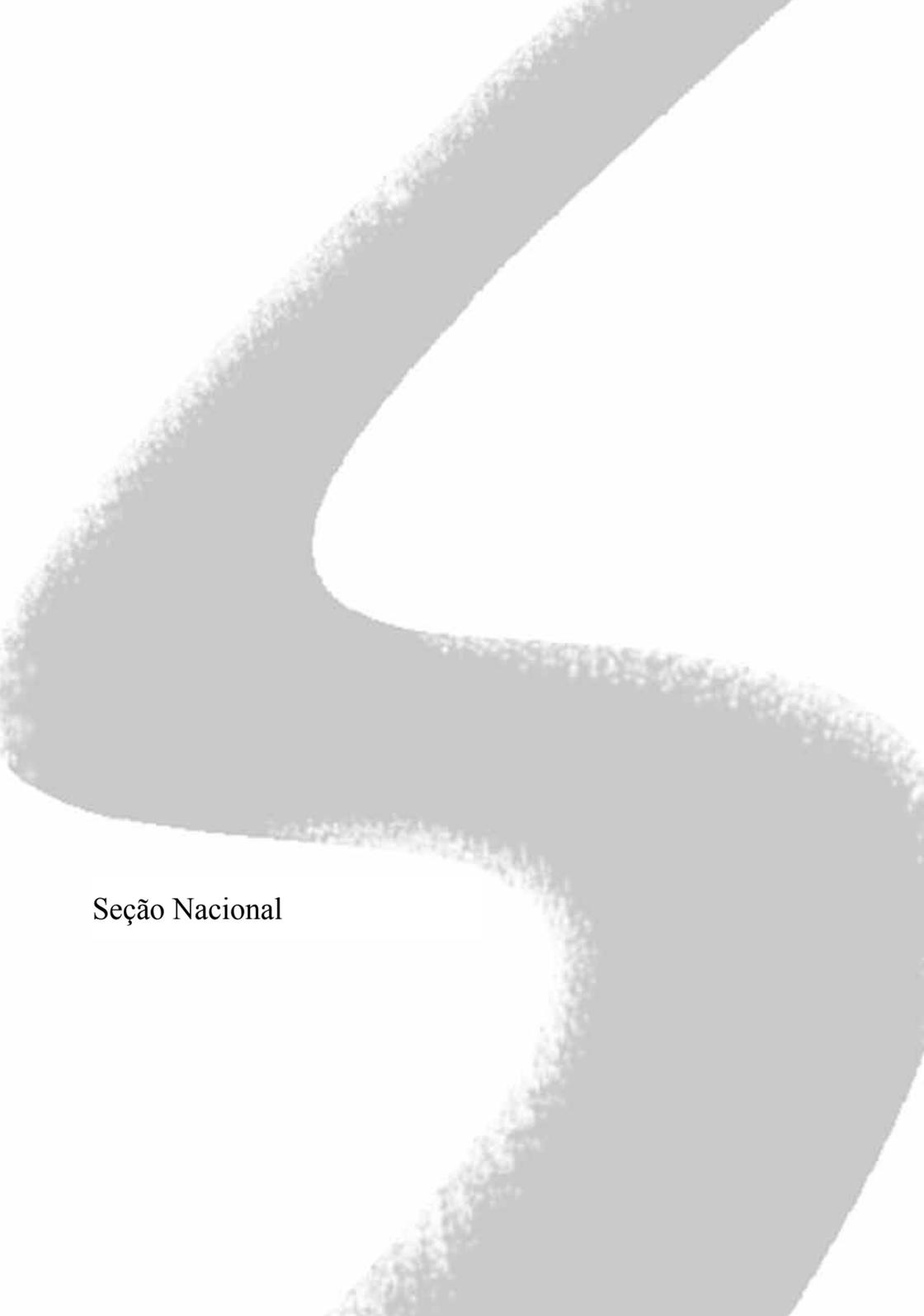
Aprovado em: 20/05/2016

## Notas

1. Professor doutor. Docente da Pontifícia Universidade de Salamanca. Chefe do Departamento da Juventude da Prefeitura de Salamanca (Espanha). Fundador e presidente da Rede Iberoamericana de Animación Sociocultural (RIA). E-mail: vventosap@wanadoo.es

## Referências

- ACEMOGLU, Daron; ROBINSON, James. **Por qué fracasan los países**. Barcelona: Deusto, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidad líquida**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- \_\_\_\_\_. **La cultura como praxis**. Barcelona: Paidós, 2002.
- BLOCH, Ernst. **El principio esperanza**. Madrid: Aguilar, 1980. 3 v.
- BUNGE, Mario. **Emergencia y convergencia**. Buenos Aires: Gedisa, 2004.
- DAVIDSON, Donald. **De la verdad y de la interpretación**. Barcelona: Gedisa, 1989.
- DELEUZE, Gilles. **Logique du sens**. Barcelona: Paidós, 1989.
- DEWEY, John. **El hombre y sus problemas**. Buenos Aires: Paidós, 1952.
- \_\_\_\_\_. **La reconstrucción de la filosofía**. Buenos Aires: Aguilar, 1970.
- \_\_\_\_\_. **Democracia y educación**. Morata: Madrid, 1995.
- HABERMAS, Jürgen. **El discurso filosófico de la modernidad**. Madrid: Taurus, 1989.
- KUHN, Thomas. **La estructura de las revoluciones científicas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.
- Morín, Edgar. **El método: el conocimiento del conocimiento**. Madrid: Ed. Cátedra, 1998.
- PRIGOGINE, Ilya. **El fin de las certidumbres**. Madrid: Taurus, 2001.
- RORTY, Richard. **Filosofía como política cultural**. Escritos filosóficos 4. Barcelona: Paidós, 2012.
- VENTOSA, Victor; MARSET, Rafael. **Integración de personas con disminución psíquica en el tiempo libre**. Madrid: Editorial CCS, 2000.
- WILDEMEERSCH, Danny. Animación y Educación en sociedades complejas: un recorrido por las perspectivas y prácticas sicopedagógicas críticas. En: COLOQUIO INTERNACIONAL DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, 5, Zaragoza, 2012. **Actas...** Zaragoza: Diputación Provincial de Zaragoza, 2012.



Seção Nacional



# O papel das tecnologias digitais na educação: perspectivas para além dos muros da escola

FABIO FERNANDO KOBS<sup>1</sup>

ELOY FASSI CASAGRANDE JÚNIOR<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo apresenta como problema de pesquisa identificar como as tecnologias digitais podem se fazer presentes na educação e como os professores e a escola podem se adequar à nova geração de estudantes. Possui uma hipótese afirmativa positiva, na qual assume que o uso das tecnologias digitais pode ajudar na educação de jovens e adolescentes. Dessa forma, o objetivo do artigo é averiguar algumas possibilidades na extensão das tecnologias digitais à educação de jovens e adolescentes. A classificação do artigo na forma de abordagem do problema e dos métodos empregados classifica-se como bibliográfica. Expõe os conceitos sobre internet e tecnologias digitais, trazendo os números da internet no Brasil e demonstrando as tecnologias digitais e a internet na educação. O artigo expõe sugestões e estratégias para professores na era digital, traz argumentos de mudança do sistema educacional, apresenta os benefícios obtidos com a aprendizagem móvel e também recomendações para o ensino à nova geração de estudantes. Ainda, por meio do papel das tecnologias digitais na educação, evidenciou-se como as tecnologias digitais podem estar presentes na educação e de forma positiva.

Palavras-chave: Internet. Tecnologias digitais. Educação. Jovens e adolescentes.

## Abstract

This article presents as a research problem to identify how digital technologies can be present in education, and how teachers and the school can adjust to the new generation of students. It has a positive affirmative case, where assumes that the use of digital technologies can help in the education of young people and adolescents. Thus, the objective of this article is to ascertain some possibilities in the extension of digital technologies to the education of young people

and adolescents. The classification of the article in the form of approach to the problem and the methods used, is classified as literature. Exposes the concepts of Internet and digital technologies, bringing the Internet numbers in Brazil and demonstrating digital technologies and the Internet in education. The article exposed suggestions and strategies for teachers in the digital age; brought arguments to change the educational system; presented the benefits obtained with mobile learning; and also recommendations for teaching the new generation of students. Still, through the role of digital technologies in education, evidence of how digital technologies can be present in education and positively.

Keywords: Internet. Digital technologies. Education. Youth and adolescents.

## Resumen

En este artículo se presenta como un problema de investigación para identificar cómo las tecnologías digitales pueden estar presentes en la educación, y cómo los profesores y la escuela puede adaptarse a la nueva generación de estudiantes. Tiene una hipótesis afirmativa positiva, lo que supone que el uso de tecnologías digitales puede ayudar en la educación de los jóvenes y adolescentes. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es investigar algunas posibilidades en la extensión de las tecnologías digitales para la educación de los jóvenes y adolescentes. La clasificación del artículo en la forma de abordar el problema y los métodos utilizados, se clasifica como literatura. Expone los conceptos de Internet y las tecnologías digitales, con lo que los números de la Internet en Brasil y la demostración de tecnologías digitales e Internet en la educación. El artículo expone sugerencias y estrategias para los maestros en la era digital; presentó argumentos para cambiar el sistema educativo; Expone los beneficios obtenidos con el aprendizaje móvil; así como recomendaciones para la enseñanza de la nueva generación de estudiantes. Aún, a través de la función de las tecnologías digitales en la educación, evidencia cómo las tecnologías digitales puede estar presente en la educación y positivamente.

Palabras clave: Internet. Tecnologías digitales. Educación. Jóvenes y adolescentes.

## Introdução

O Relatório Nacional do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2012 (INEP, 2014) destaca que o ensino médio compreende uma faixa com índices elevados de evasão escolar e de re-

petência, mesmo com a redução obtida da distorção idade/série nos anos anteriores, havendo, atualmente, um maior número de estudantes na idade correta para a série/ano escolar sendo cursada. Ainda segundo o mesmo relatório, na comparação internacional, constata-se que o Brasil tem um longo caminho a percorrer para aproximar-se dos países com melhor desempenho no campo educacional.

Os estudantes atuais do ensino médio têm à disposição tecnologias digitais, sustentadas pela introdução de uma nova mídia, a internet. Com isso, podem desenvolver níveis elevados de conhecimento e habilidades, associados ao letramento digital, principalmente quanto a três modos de processos formativos: permite ao indivíduo ter melhor desempenho na prática; aumenta e desenvolve um conjunto de habilidades gerais envolvidas na prática; cria condições de transformação da própria prática (MOTA; SCOTT, 2014).

Diante dos problemas encontrados no ensino médio, conforme apresentados no Relatório do INEP (2014), e considerando as tecnologias digitais atuais, Mota e Scott (2014) sugerem como caminho para o enfrentamento desses problemas fazer uso dessas novas tecnologias, disponibilizando o conteúdo da aula antes dos momentos presenciais, ampliando a dinâmica entre professores e estudantes, e promovendo, desse modo, um suporte ao processo de aprendizagem.

Para discutir tal possibilidade, o presente artigo consiste em identificar o impacto das tecnologias digitais na educação, de forma a investigar como vem sendo feito o uso da internet e das tecnologias digitais no Brasil, principalmente entre os jovens, que são os usuários mais representativos da internet e, por sua vez, das tecnologias digitais (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2013a).

A questão do uso de computadores na educação é de suma importância, atinge tanto os pais como a comunidade e as escolas. Se os filhos não usam computadores, os pais, segundo relatos, ficam ansiosos por achar que os filhos não estão se beneficiando de uma poderosa ferramenta educacional nem se preparando para sua futura vida social e profissional (SETZER, 2001). No entanto, o aprendizado com um computador envolve operação com abstrações, e a internet pode limitar o aprendizado, reduzindo-o praticamente a coletar informações. Ainda de acordo com o mesmo autor (2001), há outras objeções em relação ao uso da internet, e a principal é a de que a internet reduz a educação ao consumo e com-

partilhamento de informação, ou seja, não priorizando a compreensão da informação, podendo reduzi-la a meros dados.

No Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), em sua Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o número de pessoas de 10 anos ou mais de idade que utilizou a internet em 2009 foi de 67,723 milhões (41,6%), e em 2011, de 77,672 milhões (46,5%). E, de acordo com o PNAD (IBGE, 2012), o número de pessoas que acessou a internet com idade entre 10 a 24 anos foi de 34,067 milhões de jovens e adolescentes, referentes ao ano de 2011, ou seja, 43,9% dos usuários concentram-se nessa faixa etária.

Nesse contexto, tem-se como indagação norteadora a seguinte pergunta: Como as tecnologias digitais podem se fazer/estão se fazendo presentes na educação? Como os professores e a escola podem adequar o ensino e a aprendizagem a uma nova geração de estudantes? A partir das perguntas do problema, define-se uma hipótese afirmativa positiva, de que o uso das tecnologias digitais pode colaborar para potencializar a educação de jovens e adolescentes. Assim sendo, o artigo pretende abordar algumas possibilidades na extensão das tecnologias digitais à educação de jovens e adolescentes.

Segundo Setzer (2001), a internet estabelece um ambiente construtivista, no qual o jovem aprende fazendo. Todavia, o autor (2001) faz um alerta em relação a uma das missões básicas desse ambiente, que é o de unir os usuários socialmente, e não desagregá-los, pois há relatos na literatura especializada que mencionam dificuldades de usuários em interagir pessoalmente uns com os outros, bem como o abalo da coesão familiar pelo excesso de uso da internet.

O número de brasileiros de 10 anos ou mais de idade com telefone móvel celular para uso pessoal, em 2009, foi de 93,754 milhões (57,6%), e em 2011, de 115,433 milhões (69,1%). Já o número de pessoas com telefone móvel celular para uso pessoal com idade entre 10 e 24 anos foi de 26,395 milhões em 2009 e de 32,553 milhões em 2012 (IBGE, 2012). Desse celulares, acredita-se que a maior parte deva permitir acesso à internet e, por sua vez, às tecnologias digitais, sobretudo nos celulares das pessoas com idade entre 10 e 24 anos.

A relevância do artigo se insere naquilo em que se volta a compreender os impactos da utilização da internet, em particular, pelo uso das tecnologias digitais pelos adolescentes com idade entre 15 e 17 anos.

O artigo, quanto à sua natureza e finalidade prática, classifica-se como uma pesquisa descritiva, a qual, de acordo com Best (1972 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2012, p. 6), “[...] delinea o que é – aborda também quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente”. Já no ponto de vista de seus propósitos, classifica-se como uma pesquisa explicativa, pois, segundo Gil (2010, p. 28), tem como preocupação identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de fenômenos, ou seja, explicar a razão e o porquê das coisas. Na forma de abordagem do problema e dos métodos empregados, esta pesquisa classifica-se como bibliográfica, pois abrange a produção do conhecimento, já tornada pública em uma revisão de literatura, traçando o estado da arte da temática abordada (MARCONI; LAKATOS, 2010).

O texto está estruturado da seguinte forma: em uma primeira seção, apresenta uma contextualização sobre a internet e traz os números da internet no Brasil; a segunda seção aborda as tecnologias digitais, elucidando alguns de seus pressupostos; a seguir, analisam-se as tecnologias digitais e a internet na educação, e, finalmente, apresentam-se as considerações finais.

## **Contextualizando a internet**

A internet é uma rede de computadores ou de sistemas finais interligados com milhares de dispositivos computacionais ao redor do mundo, adaptando uma infraestrutura de fornecimento de serviços a aplicações distribuídas. A internet compõe os serviços de correio eletrônico (em inglês, e-mail), conexão com máquinas remotas, troca interativa de mensagens em tempo real, transferência de arquivos, navegação em hipertextos multimídia, entre outros (SETZER; KON, 1996; KUROSE; ROSS, 2010).

No Brasil, o primeiro contato com a internet foi em 1988, quando a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) realizou a primeira conexão à rede por meio da parceria com a Fermilab (centro de pesquisa científica dos Estados Unidos). Na mesma época, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) também se conectaram à internet por meio de links com universidades americanas (VIEIRA, 2003). O governo federal criou em 1992 a Rede Nacional de Pesquisa (RNP), por meio do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT). O ano de 1995 pode ser

considerado o marco zero da internet comercial no Brasil e no mundo; e, em 1996, o governo federal criou o Comitê Gestor de Internet (CGI), formado por representantes do Ministério das Comunicações, MCT, universidades, ONG e provedores de acesso (VIEIRA, 2003).

De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), a adoção ativa da internet como parte essencial do dia a dia do brasileiro tem provocado mudanças no hábito de comunicação e de relacionamento (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2013a). O fenômeno das redes sociais no Brasil gera impactos em todas as classes sociais, apresentando elevados índices de adoção do uso, sobretudo, entre os mais jovens.

Essas já eram preocupações presentes no Livro Verde e no Livro Branco da implantação dos avanços das tecnologias de comunicação e informação (TICs) no Brasil. No Livro Verde (TAKAHASHI, 2000), que contempla um conjunto de ações para impulsionar a Sociedade da Informação no Brasil, o governo afirma que se deve promover a universalização do acesso e o uso crescente dos meios eletrônicos de informação para gerar uma administração eficiente e transparente desses recursos, em todos os níveis. Confirmando tais asserções, o Estado criou portais de transparência e também aqueles com conteúdo que facilitam a vida do cidadão, incluindo vários serviços de atendimento pela internet.

Já no Livro Branco (BRASIL, 2002), que traça os rumos da ciência, tecnologia e inovação brasileiras, também se reforçam a necessidade de enfrentar os desafios e os benefícios presentes nas TIC aos brasileiros, a fim de evitar o aprofundamento das desigualdades sociais, decorrentes do hiato digital.

Na sequência, são apresentados os números da internet do Brasil, bem como aqueles do uso da internet entre os adolescentes e jovens.

## **Os números da internet no Brasil**

A PNAD (IBGE, 2012) aponta que o Brasil alcançou 77,672 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade que utilizaram a internet em 2011, ou seja, considerando a população residente de 195,243 milhões nesse ano, esse indicador representa 39,8%. Já se consideradando somente a faixa etária de 15 a 17 anos, são 7,845 milhões de adolescentes que

utilizaram a internet em 2011, ou seja, 10,1% dos usuários concentram-se nessa faixa etária (IBGE, 2012).

Outras estatísticas sobre a internet no Brasil, fornecidas pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (2013a) em seu relatório TIC Domicílios e Empresas, de 2012, apontam que o Brasil atingiu a marca de 80,9 milhões de brasileiros com 10 anos ou mais que utilizam a internet. A proporção dos que usam a internet diariamente cresce significativamente: em 2008, era de 53% e, em 2012, passou para 69% (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2013a). Ainda de acordo com a TIC Domicílios e Empresas, de 2012, do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2013a), o rápido avanço dos dispositivos móveis e o crescimento das velocidades da banda larga nos domicílios verificados no Brasil estão alinhados às tendências internacionais de mobilidade e de uso intensivo de aplicações consumidoras de banda, como o fluxo das mídias de áudio e vídeo.

A TIC Domicílios (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2013a) demonstra a posse de equipamentos TIC em 2012, com a finalidade de mensurar o impacto dessas tecnologias no cotidiano dos brasileiros e os hábitos de consumo on-line. A televisão se mantém como o equipamento mais presente nos domicílios brasileiros (98%). Na sequência, estão o telefone celular (88%) e o rádio (79%). Juntos, os computadores de mesa, portáteis e tablets ocupam o quarto lugar (46%), ou seja, 28,1 milhões de domicílios com computador, e destes, 40% têm acesso à internet, segundo o mesmo documento (2013a).

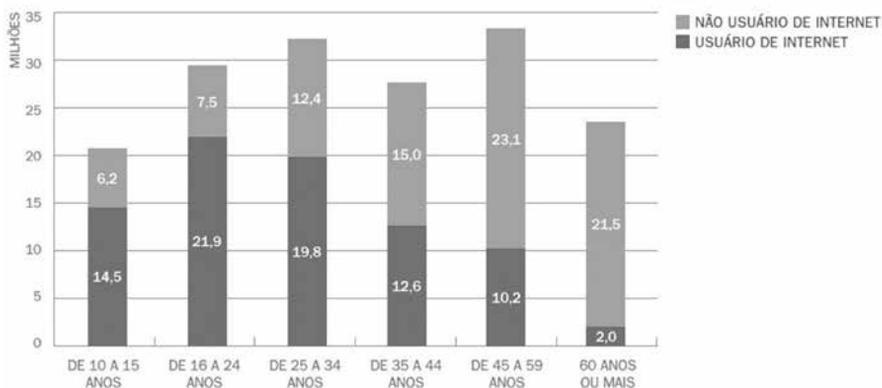
Outro aspecto ligado à internet está na principal forma de conexão dos domicílios com acesso à internet, que é a banda larga fixa (67%). Nesse tipo estão compreendidas as conexões via cabo (37%), DSL via linha telefônica (19%), via rádio (10%) e via satélite (2%). As conexões discadas estão presentes em 7% do total, e a conexão por 3G nos domicílios com acesso à internet cresceu de 10%, em 2010, para 21%, em 2012. A dimensão de domicílios com velocidade de acesso superior a 2 Mbps, por exemplo, vem crescendo, passando de 6%, em 2008, para 32%, em 2012 (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2013a).

Pela pesquisa brasileira de mídia 2015 (BRASIL, 2014), em relação aos principais suportes de acesso à internet, os resultados mostram que a maioria dos entrevistados (71%) o faz via computador, seguido pelo celular (66%). Há ainda uma pequena parcela (7%) dos pesquisados que utiliza tablets para navegar pelo mundo digital.

Ainda segundo a TIC Domicílios de 2012 (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2013a), entre os brasileiros de 16 a 24 anos – a faixa etária em que o acesso à internet é maior –, 17% dos entrevistados nunca acessaram a internet, proporção que é de 65% na faixa etária de 45 a 59 anos e de 90% entre os que têm 60 anos ou mais. Analisando apenas as estimativas populacionais (Gráfico 1), o relatório apresenta que há aproximadamente 23 milhões de indivíduos entre 45 e 59 anos, e outros 21,5 milhões de indivíduos com 60 anos ou mais que não são usuários de internet (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2013a):

Gráfico 1 – Usuários e não usuários de internet, por faixa etária.

USUÁRIOS E NÃO USUÁRIOS DE INTERNET, POR FAIXA ETÁRIA (2012)  
Estimativas sobre o total da população



Fonte: TIC Domicílios e Empresas (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2013a, p. 167).

A pesquisa TIC Educação de 2012 (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2013b) mostra que 89% das escolas públicas brasileiras com computador possuem acesso à internet, independentemente do local de instalação, e este percentual salta para 97% nas escolas privadas. Destaca-se que apenas 8% das escolas públicas têm uma conexão de internet com velocidade superior a 8 Mbps, enquanto nas escolas particulares essa proporção atinge 36%. A velocidade de conexão se sobressai como uma limitação relevante para o professor que busca integrar as tecnologias à prática pedagógica. Para 73% dos professores e para 71% dos coordenadores pedagógicos de escolas públicas, a velocidade de conexão dificulta

o uso pedagógico do computador e da internet (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2013b).

Segundo a pesquisa TIC Kids Online Brasil, de 2012 (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2013c), 24% das crianças e adolescentes declaram acessar a rede por mais de um tipo de dispositivo (tais como computadores de mesa, laptops, celulares ou tablets, por exemplo). Destes, 21% utilizam celular e 20% acessam a internet por meio de um computador de mesa que seja próprio. A pesquisa destaca que o uso de celular para acessar a internet é maior entre os adolescentes de 13 a 14 anos (29%) e os de 15 a 16 anos (30%). A pesquisa brasileira de mídia 2015 (BRASIL, 2014) mostra que 65% dos jovens até 25 anos acessam a internet todos os dias, e para os que têm acima de 65 anos esse percentual cai para 4%.

Em relação ao perfil de uso da internet segundo os dispositivos utilizados para esse acesso, a pesquisa TIC Kids Online Brasil adverte que há implicações relevantes para a forma como esses indivíduos lidam com a rede e se relacionam com aspectos de privacidade e monitoramento do uso pelos mediadores, como pais e professores (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2013c). O volume de crianças e adolescentes que acessa a internet por meio de um dispositivo móvel, como o celular, sugere que uma parcela significativa de crianças pode desfrutar de um acesso que tende a ser menos supervisionado.

Nesse sentido, segundo o estudo de Prioste (2013), os jovens dispõem a maior parte do seu tempo livre na internet, principalmente nas redes sociais, nos jogos on-line, vídeos humorísticos, páginas de celebridades e de pornografia, ou seja, acessam a internet com o propósito de diversão. Além do propósito da diversão, há também a busca por notícias. Isso pode ser verificado na pesquisa brasileira de mídia 2015 (BRASIL, 2014), que revela que os principais hábitos de consumo da internet pela população brasileira são, respectivamente: 67% utilizam como entretenimento e/ou diversão; 67%, para obter informação e/ou notícias; 38%, para passar o tempo livre; 24%, para estudar; entre outros. O estudo também apresenta o uso de redes sociais e de programas de troca de mensagens instantâneas, que são: 83% utilizam o Facebook; 58%, o Whatsapp; 17%, o Youtube; 12%, o Instagram; 8%, o Google+; 5%, o Twitter; entre outros.

Considerando o contexto social, a pesquisa brasileira de mídia 2015 (BRASIL, 2014) apresenta que, entre os entrevistados com renda familiar

mensal de até um salário mínimo, a proporção dos que acessam a internet pelo menos uma vez por semana é de 20%. Quando a renda familiar é superior a cinco salários mínimos, a proporção sobe para 76%. Por sua vez, o recorte por escolaridade mostra que 87% dos respondentes com ensino superior acessam a internet pelo menos uma vez por semana, enquanto apenas 8% dos entrevistados que estudaram até 4ª série o fazem com a mesma frequência.

Verifica-se, então, que a internet é utilizada especialmente para o entretenimento, para a leitura de notícias e, principalmente, para uso das redes sociais. Também, que o celular é uma forma bastante utilizada para acesso à internet e que o uso da rede mundial é maior nas famílias com renda e escolaridade maiores. A seguir, apresentam-se análises acerca das tecnologias digitais.

## **As tecnologias digitais: perspectivas de análise**

Para definir as tecnologias digitais, faz-se necessário contemplar sua trajetória conceitual, que inclui, sobretudo, definições de ciência, técnica, tecnologia e sociedade.

Vieira Pinto (2005) destaca que, contemporaneamente, o maravilhamento de um novo produto cada vez dura menos tempo, havendo necessidade constante de novos produtos, novos fatos, novos acontecimentos. Assim:

Sob o nome de ciência, o que de fato o autor destaca é a solução, em forma de produção de conceitos e de utensílios, da contradição original do homem, a que o opõe à natureza, que necessita cada vez mais dominar para desenvolver, sempre em condições sociais, sua essência humana. Nesse sentido, a constatação de que o homem se maravilha agora com suas obras tem justificativa, pois revela o grau de avanço conseguido no domínio sobre a natureza (VIEIRA PINTO, 2005, p. 39).

Antes, o ser humano se admirava das maravilhas do mundo, da natureza; agora, maravilha-se de suas próprias obras, ou seja, dos produtos fabricados pela arte e pela ciência, estes que configurarão, para ele, uma nova natureza (VIEIRA PINTO, 2005). Além disso, Bazzo, Linsingen e Pereira

(2003, p. 14) definem que “o vocábulo ‘ciência’ deriva do latim ‘scientia’, substantivo etimologicamente equivalente a ‘saber’, ‘conhecimento’”.

Nessa conjuntura, Kreimer (2009) afirma que o conhecimento é uma prática social como qualquer outro aspecto da vida em sociedade e que a ciência representa “promessas” e garantias de soluções, ou seja, se um produto ou uma técnica for cientificamente comprovado, significa que é confiável para ser socialmente utilizado, pois houve um extenso trabalho anterior para obtê-lo. Ainda segundo o autor (2009), ao estudar a ciência, deve-se permear a imparcialidade – no que diz respeito à verdade e falsidade, ao sucesso ou fracasso – e a simetria – no estilo de explicação, sendo que os mesmos tipos de causas devem explicar, por exemplo, crenças verdadeiras e falsas. Alguns riscos envolvem os investimentos feitos pelos pesquisadores – indivíduos envolvidos em um processo de estudo para ver se o objeto de estudo é apropriado ou não –, o primeiro é o de não alcançar o resultado desejado e o segundo é o de estabelecer o momento de empregar o conhecimento.

Ainda segundo Kreimer (2009), a ciência moderna inclui três etapas. A primeira etapa contempla a institucionalização, a qual se refere à criação de instituições nas quais se pode estudar diferentes assuntos. A segunda etapa é a de profissionalização, que inclui recursos econômicos para sua subsistência e que há o compartilhamento do trabalho em fóruns e revistas. Por fim, a última etapa é a da industrialização, na qual a ciência está presente na multiplicação em massa de equipamentos.

Bazzo, Linsingen e Pereira (2003, p. 39-40) definem que a “[...] técnica faz referência a procedimentos, habilidades, artefatos, e desenvolvimentos sem ajuda do conhecimento científico”. Para Vieira Pinto (2005), a técnica representa uma relação entre o homem e a natureza, pois, em cada fase histórica, desenvolve uma técnica para dominá-la. O autor (2005) defende também que uma concepção contemporânea da técnica não deve ser compreendida partindo-se somente da ideia de ferramenta, mas pelo seu manejo e fabricação de coisas.

Gama (1986, p. 30) define técnica como:

Conjunto de regras práticas para fazer coisas determinadas, envolvendo a habilidade do executor e transmitidas, verbalmente, pelo exemplo, no uso das mãos, dos instrumentos e ferramentas e das máquinas. Alarga-se frequentemente o conceito para nele incluir o conjunto dos processos de uma

ciência, arte ou ofício, para obtenção de um resultado determinado com melhor rendimento possível.

Definidos os termos de ciência e técnica, torna-se plausível conceituar tecnologia. De tal modo, o termo tecnologia vem do grego (*techne* = arte, ofício + *logos* = estudo de) e quer dizer aplicação de conhecimentos científicos na solução de problemas práticos, ou ciência aplicada, conforme Nérici (1973, p. 9).

Para Vieira Pinto (2005), a palavra tecnologia pode ser resumida em quatro significados. O primeiro é aquele etimológico, que diz que tecnologia é a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica; ou também, com a noção de artes e de habilidades do saber fazer; e, ainda, como modo de produzir alguma coisa. O segundo, que é o mais usado, trata da tecnologia como um equivalente da técnica quando se apresenta como fazer bem ou, principalmente, um fazer novo. O terceiro, estritamente ligado a esse segundo, entende a tecnologia como o conjunto das técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento. O quarto, e último significado, observa a tecnologia como uma ideologização da técnica, ou seja, a ideologia da técnica.

Outras definições para o termo tecnologia são apresentadas a seguir:

Estudo e conhecimento científico das operações técnicas ou da técnica. Compreende o estudo sistemático dos instrumentos, das ferramentas e das máquinas empregadas nos diversos ramos da técnica, dos gestos e dos tempos de trabalho e dos custos, dos materiais e da energia empregada. A tecnologia implica na aplicação dos métodos das ciências físicas e naturais e, [...] na comunicação desses conhecimentos pelo ensino técnico (GAMA, 1986, p. 30-31).

Conjunto de procedimentos que permitem a aplicação dos conhecimentos próprios das ciências naturais na produção industrial, ficando a técnica limitada aos tempos anteriores ao uso dos conhecimentos científicos como base do desenvolvimento tecnológico industrial (BAZZO; LINSINGEN; PEREIRA, 2003, p. 39).

Considera-se, então, que a tecnologia depende da pesquisa científica, do uso baseado em causa e efeito, como auxiliado por instrumentos

(NÉRICI, 1973). Dessa forma, o ser humano passou a atuar tecnologicamente, auxiliado por máquinas, ferramentas ou instrumentos diversos. A educação não fugiu desse desenvolvimento; assim, a tecnologia da educação significaria a aplicação de princípios científicos na educação, fazendo uso de ferramentas específicas para tanto.

Segundo Kreimer (2009), há uma relação entre o conhecimento científico, desenvolvimento tecnológico, social, econômico e cultural, dentre outros. O processo de conhecimento não tem um percurso fácil, mas, ao ser produzido, procede pelo questionamento da realidade, problematizando-a e levantando fatos e dados, que são então analisados e discutidos com a comunidade científica e com a sociedade, para então chegar-se a inovações, visando, principalmente, à melhoria na qualidade da vida humana.

Uma nova semântica da tecnologia é encontrada por Mota e Scott (2014), como é o caso da tecnologia digital, sustentada pela introdução de uma nova mídia, a internet.

Com as tecnologias digitais, segundo Mota e Scott (2014), novos espaços comuns podem ser desenvolvidos, permitindo e estimulando o acesso e a participação de professores e alunos na produção e acesso ao conhecimento. Dessa forma, favorece-se uma análise coletiva e permanente da aprendizagem em progresso, com o objetivo de ajudar professores e alunos a ensinar e aprender. Ainda segundo os autores (2014), durante o século XX algumas soluções tecnológicas foram desenvolvidas para a comunicação e empregadas na aprendizagem, como os filmes, os programas de rádio, o gravador, a televisão, o computador etc., e foram/são intensamente utilizados. No entanto, as tecnologias digitais têm apresentado resultados de maiores impactos na aprendizagem, tendo como principal razão a convergência das mídias anteriores, acrescidas de novas funcionalidades e viabilizando a interatividade.

Assim, considera-se que as tecnologias digitais incluem, além do conhecimento científico aplicado nas soluções tecnológicas do século XX, a implementação da interatividade nessas soluções, mediante o uso da internet.

Nesse sentido, o significado do computador se desloca de uma fonte de informação fria e racional para um meio de comunicação, com o suporte ao desenvolvimento do ser humano e de comunidades virtuais, inclusive aquelas de aprendizagem (FEENBERG, 2010a). Essa temática continuará a ser discutida a seguir.

## As tecnologias digitais e a internet na educação de adolescentes e jovens

Na nova família da geração internet – adolescentes e jovens urbanos que não conheceram o mundo sem o computador, os chats e o telefone celular, nascidos entre 1989 e 2010 –, afigura-se que os pais, ou os adultos por eles responsáveis, não apenas falam, mas também ouvem e são abertos em relação a novas ideias, que incluem o que eles ou os filhos descobriram ou vivenciam na internet (TAPSCOTT, 2010).

A maioria desses adolescentes parecem possuir afinidade natural com a tecnologia e demonstram uma habilidade para tudo o que é digital, pois cresceram interagindo com esse ambiente, diferente de seus pais, que, muitas vezes, precisam aprender a empregar as denominadas novas tecnologias digitais (ABREU, 2013). Na sequência, abordaremos especialmente essa faixa etária, pois apresenta crescimento na utilização da internet e dos dispositivos móveis nos últimos anos, conforme indicadores apresentados anteriormente.

Entretanto, conforme Miquelin (2009), essa afinidade com a tecnologia pode não ser suficiente para promover o aprendizado, porquanto, assim como alerta Postman (1994), pode-se criar uma falsa impressão de sabedoria, com relatos de que os adolescentes, por exemplo, sabem mexer no celular e/ou no computador, e que “aprenderam mexendo”.

Em relação ao uso da internet, acredita-se que os pais, via de regra, não censuram o acesso, mas se preocupam e então negociam o acesso, explicam e tentam construir uma visão comum em relação aos benefícios e aos riscos que os adolescentes podem encontrar na internet. Nesse sentido, um estudo com 798 pais suecos (KEE; SAMSUDIN, 2014) revela que a preocupação dos pais sobre o uso da internet pelo seu filho adolescente é média. Os pais que se preocupam mais são aqueles que consideram que as vantagens da internet superam suas desvantagens e que a internet é importante para o modo de vida dos adolescentes e para o seu desenvolvimento.

Kee e Samsudin (2014) ainda destacam que os pais estão preocupados porque eles estão conscientes de que o adolescente muitas vezes acaba em situações que, por um motivo ou outro, podem ser consideradas problemáticas, como o cyberbullying – que compreende a falsa sensação de anonimato, a qual estimula a prática de ofensas, agressões e humilhações

por meio da rede. Ou, ainda, porque os pais podem não estar muito bem informados sobre as atividades de tempo livre dos adolescentes, o que contribui para sentimentos de preocupação.

Os adolescentes parecem constituir uma vivência de colaboração e do relacionamento interpessoal, seja em redes sociais, trocando mensagens de texto ou compartilhando arquivos para a escola, trabalho ou simplesmente por diversão. Nesse aspecto, e com a influência do ritmo de vida da modernidade, do qual o consumo é parte importante, eles anseiam que cada mensagem instantânea deve gerar uma resposta instantânea, 24h por dia, sete dias por semana; e querem o novo smartphone, não porque o antigo está em desuso, mas porque o novo traz mais funcionalidades.

Retomando a questão do relacionamento, segundo Cambra e Herero (2014), a socialização dos jovens já não pode ser concebida sem o uso de smartphones e, em geral, seria considerada “chata” sem a presença de tais aparelhos. Assim, no que diz respeito às vantagens oferecidas pelos smartphones, os autores consideram o favorecimento ao processo de socialização dos jovens, bem como em sua alta disponibilidade para uso em qualquer lugar ou tempo. Já em relação às desvantagens do uso do smartphone, os autores citam a perda de privacidade individual ou familiar, ocorrendo ao mesmo tempo uma mudança nas formas de interação e relacionamento social, que às vezes é percebida como prejudicial, por exemplo: isolamento do ambiente, deterioração das relações familiares, formas prejudiciais de expressão oral e escrita e até mesmo transformação das atividades de lazer.

Ainda, Caplan e High (2011) advertem para outros problemas, passíveis para algumas pessoas, principalmente àquelas com problemas psicossociais, que tendem a preferir a interação social mediada pela internet, o que pode acarretar maior probabilidade na alteração do humor, além de apresentarem maior dificuldade para controlar o uso do acesso à internet. A comunicação social mediada pelo computador pode também limitar as informações que as pessoas obtêm a partir de estímulos não verbais, reduzindo a disponibilidade dos recursos adequados para uma interação relacional efetiva.

Na pesquisa de Ch’ng Lay e Samsudin (2014), observa-se que a maioria do tempo gasto pelos adolescentes na internet se dá usando o facebook ou outros aplicativos de mensagens instantâneas para conversar com seus amigos em grupos. O conteúdo da discussão versa sobre as ati-

vidades diárias realizadas na escola. Além disso, a pesquisa observou que algumas tendências mudaram o acesso aos serviços de trocas de mensagens pagas, especialmente no que se refere ao uso daqueles de mensagens curtas (em inglês, short message service - SMS), utilizadas para conversar com os amigos, migrando para aplicativos gratuitos, como as salas de bate-papo do facebook e o whatsapp. Já a realização de chamadas usando o serviço da linha telefônica, como constatado pela pesquisa, é um recurso utilizado apenas para fins de emergência.

Há também outro estudo, realizado por Lin *et al.* (2013), o qual utilizou a sala de aula como cenário, abrangendo 1.875 adolescentes do leste da Ásia. O estudo mostrou que o uso da internet nos smartphones é altamente popular entre os adolescentes incluídos na amostra e que a porcentagem de uso alcança quase 90% desses adolescentes. Esse estudo ainda estabeleceu três dimensões em relação ao uso da internet nos dispositivos móveis, que são: a) dimensão baseada em tarefas (incluindo tarefas da escola, assistir TV, compras, leitura de notícias, votação em enquetes); b) dimensão com base em recreação (incluindo bate-papo, jogos, ouvir música e telefonia); c) informações e dimensão baseada em comunicação (incluindo e-mail, busca de informações, blogs ou aplicativos BBS) (LIN *et al.*, 2013). Desse modo, o estudo identificou que os adolescentes usam o dispositivo móvel para recreação e entretenimento, especialmente para jogar e ouvir música, seguida por algumas atividades como bate-papo e e-mail.

Acredita-se que, guardadas as devidas especificidades das culturas dos países que foram objetos de estudos relatados, a realidade dos adolescentes aqui no Brasil possa ser parecida com aquela encontrada nesses países; ou seja, que o uso indiscriminado ou excessivo dos smartphones e da internet pode estar afetando a socialização dos adolescentes, bem como o relacionamento destes com suas famílias. E, acompanhando as análises de Lin *et al.* (2003), que os adolescentes brasileiros também utilizam seus smartphones maiormente para o lazer. No entanto, como aqui defendido e também como demonstrado pela investigação desses autores, as TICs podem contribuir para a educação, ampliando o envolvimento dos estudantes com os objetos de aprendizagem, a partir da utilização dos smartphones, e outros instrumentos tecnológicos, tanto na escola como fora dela.

As recentes inovações da tecnologia móvel concentram-se na criação de conteúdo digital, especialmente em livros didáticos digitais, acessados por meio de leitores eletrônicos, e no desenvolvimento de aplicativos móveis e plataformas de software, que permitem acessar os recursos digitais nos dispositivos móveis (UNESCO, 2014b).

Todavia, devem-se considerar alguns problemas provenientes da tecnologia dos próprios dispositivos móveis, pois nem todos os alunos têm telefones inteligentes, e alguns nem mesmo os telefones móveis, além de que há o desafio do tamanho da tela, devendo ser considerado os impactos das limitações de se trabalhar com as dimensões de uma tela/teclados pequenos (GUENAGA *et al.*, 2012). Nessa questão, Ch'ng Lay e Samsudin (2014) também expõem, como resultados de suas pesquisas, que o laptop para leitura de textos é ainda preferível por adolescentes, ao invés dos smartphones, devido ao tamanho da tela dos dispositivos, pois o tamanho da tela do laptop cria uma melhor experiência de leitura em relação ao uso do smartphone. Essa melhor experiência está ligada também ao fato de que os alunos são facilmente distraídos pelos recursos incorporados nos dispositivos móveis, sobretudo jogos e sites de rede social, fazendo com que se torne mais difícil que se concentrem em suas tarefas de aprendizagem. Outro fator que, segundo Guenaga *et al.* (2012), tem um custo alto é o tempo necessário para a preparação dos professores na elaboração dos materiais para os dispositivos móveis, além da necessidade do planejamento integrado da aprendizagem móvel dentro do currículo e na contextualização com o cotidiano do aluno. Entende-se por aprendizagem móvel uma aprendizagem que envolve o uso de dispositivos móveis ou sem fios (TRAXLER; KUKULSKA-HULME, 2006).

Os livros didáticos digitais e leitores eletrônicos nos ambientes de educação formal são uma das tendências da aprendizagem móvel (BEDI, 2014; UNESCO, 2014b). A melhoria dos aplicativos de leitura eletrônica e dos leitores eletrônicos tem tornado cada vez mais agradável e favorável a experiência da leitura eletrônica. Novas abordagens para a conversão e a criação de livros didáticos estão permitindo que eles deixem de ser meras reproduções digitais do conteúdo impresso para se tornarem interfaces, que podem incluir elementos multimídia, interativos e de colaboração – como exemplo, permitir um estudo com grupos de alunos colaborando para ler, fazer anotações e comparar um ou mais textos sobre o mesmo assunto, cada qual trabalhando com seu próprio dispositivo móvel e fa-

zendo uso das ferramentas incorporadas nos dispositivos. Ressalta-se que, segundo Feenberg (2010b), os materiais didáticos digitais não substituirão o professor, mas complementarão seus esforços, assim como os livros-texto o fazem.

Um exemplo disso está no estudo de Lee (2014), o qual buscou determinar as diferenças em estudantes de inglês como língua estrangeira na aprendizagem de vocabulário, baseado na utilização de dispositivos móveis, em vez de métodos mais tradicionais. Esse estudo contou com 120 taiwaneses, com idades entre 15 e 21 anos, e foi dividido em três grupos. O primeiro grupo (A) contava com um professor, em combinação com um livro tradicional, por meio do qual se ensinou vocabulário para os estudantes desse grupo. O grupo B, sem a assistência de um professor, aprendeu o vocabulário por meio de um aplicativo em um dispositivo móvel. Já o grupo C contou com um professor, em combinação com um aplicativo em um dispositivo móvel. Após as experiências de aprendizagem, houve a realização de um teste, igual para todos os grupos, e o resultado mostrou que, porquanto a maioria dos estudantes revelou preferir aprender com um livro impresso convencional, os resultados dos testes indicaram que a aprendizagem por meio dos dispositivos móveis aumentou a eficácia do aprendizado, ao menos em termos do vocabulário, quando usado de forma independente (sem a colaboração do professor) e quando combinado com a instrução de um docente.

Algumas desvantagens apontadas no estudo de Lee (2014) indicam os livros impressos como os mais fáceis de marcar e anotar, e, também, raros casos de preocupação com a fadiga ocular devido ao uso de um dispositivo móvel foram relatados.

De tal modo, com as TICs, novas oportunidades surgem para integrá-las ao sistema educacional, estendendo-se, inclusive, para além das salas de aula, resultando em novas maneiras de ensinar e de aprender (MOTA; SCOTT, 2014). Nesse sentido, Rosen (2010) traz alguns argumentos que sugerem a necessidade de mudança do sistema educacional, no sentido de incluir mais tecnologias digitais. Dentre esses argumentos estão:

- os estudantes das sociedades urbanas industrializadas encontram mais facilidade para estar conectados 24h por dia, sete dias por semana, e são os primeiros a adotar as novas tecnologias, após os criadores e desenvolvedores destas;

- esses estudantes mostram muitas habilidades para realizar multitarefas e podem se revelar entediados quando são solicitados a concentrarem-se em uma única tarefa;
- encontram-se constantemente em processo de relacionamento interpessoal via tecnologias digitais, como nas redes sociais e mensagens de texto, favorecendo que se sintam confortáveis participando de interações sociais tecnologicamente mediadas;
- os alunos, de maneira geral, vivem uma vida conectada em casa e estão sendo convidados a desconectarem-se na escola, muitas vezes de maneira equivocada;
- tem sido demonstrado que materiais didáticos de alta qualidade podem ser efetivos quando suportados pelas TICs, favorecendo que essa população conectada de estudantes participe mais ativamente da aprendizagem acadêmica e outras;
- materiais curriculares tecnologicamente adaptados podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades de pensamento, e outras, em especial, para aqueles que possuem necessidades educacionais especiais;
- a participação dos alunos na web mediante conteúdos gerados por usuários, por redes sociais, por aprendizagem móvel e por ambientes virtuais de aprendizagem, pode ser motivador para a aprendizagem.

No entanto, observam-se nos argumentos de Rosen (2010) algumas relações de mercado, como também o fato de que a constante utilização das redes sociais pode causar o isolamento dos estudantes da vida social presencial, ou seja, eles podem ser socializáveis na internet e introvertidos na vida real.

Ainda, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2014a) elenca alguns benefícios obtidos com a aprendizagem móvel, dentre eles: expandir o alcance e a igualdade da educação; facilitar a aprendizagem individualizada; fornecer retorno da aprendizagem e resultados imediatos das avaliações; permitir a aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar; assegurar o uso produtivo do tempo em sala de aula e estender o conhecimento aí trabalhado para a comunidade; criar novas comunidades de aprendizagem, ou de interesses diversos, entre os estudantes; apoiar a aprendizagem fora da sala de aula; potencializar a aprendizagem sem solução de continuidade, por meio da computação em

nuvem; criar uma ponte entre a aprendizagem formal e a não formal; minimizar a interrupção educacional em áreas de conflito e desastre; auxiliar estudantes com deficiências; melhorar a comunicação e a administração; melhorar a relação custo-eficiência.

Feenberg (2010b) destaca outro benefício que pode advir com a generalização na internet, o de um conceito de educação centrado na interatividade humana, a qual facilita a participação de grupos menos favorecidos na produção, acesso e uso do conhecimento gerado pelos grupos sociais predominantes, podendo aumentar, dessa forma, o nível cultural da população como um todo e as possibilidades de emancipação social.

Para concretizar os possíveis benefícios específicos da aprendizagem móvel, a UNESCO (2014a) recomenda aos formuladores de políticas que desenvolvam as ações descritas a seguir:

- criar ou atualizar as políticas referentes à aprendizagem móvel, fornecendo orientação sobre como novos investimentos em tecnologia podem funcionar em conjunto com os investimentos e as iniciativas educacionais existentes;
- formar professores sobre como fazer avançar a aprendizagem por meio de tecnologias móveis, a fim de transformar e melhorar as abordagens de ensino e aprendizagem. Ressalta-se que, embora muitos professores saibam usar aparelhos móveis, muitos não o sabem, e, à medida que se tornam mais versáteis e complexos, os aparelhos tendem a se tornar ainda mais difíceis de usar;
- fornecer apoio e formação a professores por meio de tecnologias móveis, assegurando que, onde possível, os currículos, os recursos educacionais e os planos de aula estejam disponíveis para os professores por meio de aparelhos móveis, mas trata-se de uma abordagem complementar, não devendo substituir a formação presencial;
- criar e aperfeiçoar conteúdos educacionais para uso em aparelhos móveis, assegurando que os recursos e os conteúdos educacionais, incluindo os de depósitos on-line existentes, sejam facilmente acessíveis por meio de aparelhos móveis, ressaltando-se a observação de que, atualmente, há dois grandes monopólios na distribuição de aplicativos, os quais pertencem a duas grandes corporações;
- ampliar e melhorar as opções de conectividade, assegurando também a igualdade de acesso e de qualidade da conexão, exa-

minando a infraestrutura de TICs existentes e estabelecer metas realistas para melhorá-la;

- desenvolver estratégias para fornecer acesso igual a todos, assegurando acesso e participação equânimes na aprendizagem móvel, a todos os estudantes e professores;
- promover o uso seguro, responsável e saudável das tecnologias móveis, atualizando-se sobre pesquisas a respeito de potenciais riscos à saúde associados às tecnologias móveis, incluindo o esforço ocular devido ao trabalho em pequenas telas e a exposição à radiação eletromagnética, a qual é apreciada mais adiante;
- usar as tecnologias móveis para melhorar a comunicação e a gestão educacional, simplificando tarefas, como o registro de frequência e os resultados das avaliações, e também utilizar os aparelhos móveis para comunicação com estudantes e pais;
- aumentar a conscientização sobre a aprendizagem móvel, destacando e elaborando modelos sobre como as tecnologias móveis podem melhorar o ensino, a aprendizagem e a gestão educacional, e oferecer uma visão coerente sobre como as tecnologias móveis podem contribuir para se atingir metas de aprendizagem.

Além disso, para potencializar a aprendizagem, as tecnologias digitais podem ser utilizadas por meio de ambientes virtuais, modificando a experiência da aprendizagem, abrangendo: portabilidade no sentido de permitir aos alunos escolherem onde estudar; flexibilidade no controle em relação a quando estudar, onde e por quanto tempo; transferência das tarefas e atividades de aprendizagem para além dos ambientes físicos da sala de aula, pois a interatividade envolve as respostas para diferentes circunstâncias, bem como permite atender a demandas e necessidades individuais. Desse modo, poderá haver aumento da autonomia do aluno e estímulo na aprendizagem em pares, bem como enriquecimento nos questionamentos dos alunos aos professores (MOTA; SCOTT, 2014).

Observa-se, contudo, que se os potenciais de aprendizagem por meio de aparelhos móveis parecem impressionantes, mas estão longe de ser uma solução para todos os problemas subjacentes à educação e à aprendizagem. Feitosa e Machado (2014) relatam um caso em Vitória, no Estado do Espírito Santo, onde uma escola recolhe diariamente, na entrada dos alunos, até 400 celulares, devolvendo-os somente na saída.

O motivo alegado para a proibição do uso do celular é o de atrapalhar o rendimento dos outros alunos e dos professores. Sem celular, de acordo com a escola, melhorou o trabalho dos professores, o que se refletiu em melhorias no desempenho e na participação dos alunos. Todavia, a escola pretende incorporar o uso do celular à sala de aula, com objetivo pedagógico, para pesquisas e outras estratégias educacionais, de forma organizada e estritamente educacional, mas sem tolerância para qualquer operação ligada aos celulares que possa desviar a atenção do aluno do aprendizado. Ressalta-se que o Estado do Paraná, por exemplo, dispõe da Lei Estadual nº 18.118, de 24 de junho de 2014, que trata da proibição do uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em salas de aula para fins não pedagógicos, no ensino fundamental e médio, e que sua utilização é permitida somente para fins pedagógicos, sob orientação e supervisão do profissional de ensino. Pompeo (2014) cita que proibir o uso de aparelhos eletrônicos soa autoritário e retrógrado; o melhor é adaptar-se à realidade e usar a tecnologia em favor da aula.

Um estudo com 91 escolas de ensino médio, realizado em quatro grandes cidades da Inglaterra, por Beland e Murphy (2015), investigou o impacto de se restringir o uso de dispositivos móveis nas escolas, em relação à produtividade do aluno, e os resultados indicaram que há uma melhoria no desempenho dos alunos de 6,41% nas escolas que introduziram uma proibição. No entanto, os autores não descartam a possibilidade de que os dispositivos móveis possam ser uma ferramenta de aprendizagem útil se o seu uso for devidamente estruturado; e os resultados sugerem que a presença dos dispositivos móveis nas escolas não deve ser ignorada.

Ainda, Guenaga *et al.* (2012) mencionam que, em vez de proibir o uso dos celulares, há possibilidades de explorar os recursos dos dispositivos móveis na educação, tais como: possibilidade de ampliar as experiências de aprendizagem dentro e fora da sala de aula; substituição da necessidade de um computador para acessar a internet em sala; utilização do dispositivo móvel como opção de comunicação, por exemplo, os alunos podem gravar em um vídeo o processo de um experimento e enviar aos professores ou também podem gravar um diálogo em uma língua estrangeira para que os professores possam corrigir a pronúncia.

Observam-se algumas possibilidades no uso dos dispositivos móveis na educação, mas cabe aos professores adicionar um valor acadêmico para a tecnologia disponível, bem como identificar o nível de familiariza-

ção dos alunos com os recursos em seus dispositivos, e atentar para os recursos suportados pelos aparelhos dos alunos, para assegurar que todos tenham possibilidades de empregar recursos tecnológicos semelhantes.

Por fim, Rosen (2010) traz algumas recomendações para o ensino aos estudantes que convivem em situação de conectividade. O autor parte da premissa de que esses estudantes caracterizam-se por serem criativos e revelam não querer mais aulas expositivas “estáticas”, em PowerPoint ou programas similares. Uma aula multimídia, para esses estudantes, significa usar múltiplas modalidades de suporte de conteúdos para efetivar o aprendizado. De tal modo, apresenta algumas sugestões:

- não apresentar uma única modalidade de suporte do conhecimento, todo o tempo;
- não solicitar aos alunos uma única atividade; permitir que, além da execução da atividade, possam ouvir músicas no fone de ouvido, por exemplo, pois há a perspectiva de que assimilem a informação quando estão executando multitarefas, além de permanecerem mais tempo envolvidos com a atividade. Obviamente deve monitorar-se em que medida isso realmente impacta positivamente a execução da atividade e a aprendizagem, bem como o conteúdo daquilo que está sendo paralelamente acessado pelos alunos;
- permitir aos alunos e filhos fazer os trabalhos escolares sem privá-los do acesso a outras tecnologias digitais em seu ambiente de estudos;
- aos pais, recomenda-se estabelecer limites sobre quando a tarefa de casa deve ser feita e quando deve ser entregue, e deixar que os filhos se organizem nesse cronograma, podendo realizá-la com as tecnologias e recursos de suporte de informação e possíveis e pertinentes. Mas devem estar conscientes de que, se os filhos não estão fazendo a tarefa ou não estão fazendo-a corretamente, a liberação do ambiente multitarefa pode ser revertida;
- não propor lições longas e variar os temas tratados, dentro da proposta curricular da classe, com o uso da tecnologia considerado um auxiliar para alunos e professores, favorecendo, nesse sentido, as transições temáticas e a abordagem de temas transversais e inter e multidisciplinares;
- evitar a centralização da metodologia em cursos exclusivamente on-line, pois há indicativos – em especial as taxas de evasão – de que

os alunos não gostam da ideia de ter uma classe totalmente on-line. Essa versão da escola, que restringe as interações interpessoais presenciais, bem como as múltiplas modalidades de ensino, encontra resistência entre os estudantes mais jovens.

Algumas outras considerações dos autores aqui analisados referem que os estudantes que vivenciam a conectividade mostram-se criadores de conteúdo. Se lhes forem dadas as oportunidades adequadas, eles vão mesclar o uso de vários meios de comunicação social em um todo complexo, para abordar a aprendizagem dos temas tratados. Com isso, os alunos tornam-se mais comprometidos com o assunto a ser estudado, sentem-se autorizados a usar todas as ferramentas que têm disponíveis, tanto as eletrônicas como as tradicionais, para aprender. Ainda, não se deve limitar um projeto de ensino para um formato único de suporte de conteúdo. Nesse sentido, os professores devem acolher todas e quaisquer ferramentas que permitam ao aluno aprofundar-se em um tópico.

Outro ponto observado reafirma a colocação de que os jovens das sociedades urbanas modernas vivem interações sociais diversificadas, não apenas conversando entre si, na sala de aula ou no recreio. Para a maioria dos pré-adolescentes e adolescentes analisados nos referenciais bibliográficos por nós estudados, a sua vida social gira em torno de ambos os seus ambientes, o da “vida real” e aquele virtual. Eles têm amigos virtuais, amigos off-line, e muitos que estão presentes, ao mesmo tempo, presencial e virtualmente. Os educadores têm de reconhecer e capitalizar a natureza da vida social de seus alunos, porque suas interações pessoais, com os recursos tecnológicos digitais, que favorecem a virtualidade, vão além do dia na escola. Nesse sentido, seguem algumas sugestões:

- os educadores podem sugerir que sejam criados grupos para desenvolver projetos por meio de ambientes on-line;
- proporcionar também um ambiente de aprendizagem nas redes sociais e atribuir estudantes e nomes de usuários arbitrários, que não deem pistas sobre o sexo ou a identidade dos participantes. Propor a discussão de temas sem revelar a sua identidade e abrir possibilidades para debater o nível de honestidade e de autorrevelação, que podem advir dos contatos estabelecidos nos meios virtuais. Isso pode ajudar a estimular grandes debates sobre determinados temas, que, sem o anonimato, poderiam ficar restritos, quer por inibição, quer

por receio de assumir certos posicionamentos, mais cerceados pelo contexto sociocultural dos estudantes. O anonimato gera desinibição que, por sua vez, pode levar a trocas fascinantes, observando-se o cuidado que deve ser tomado com a desvinculação com a responsabilidade pelos comportamentos, que podem ser gerados pelo próprio anonimato em si;

- considerar o uso de mensagens de texto ou mensagens instantâneas para que os alunos possam se comunicar. Mensagens de texto podem e devem ser usadas por pais e professores para se comunicar com seus filhos e alunos.

Em relação ao uso da linguagem escrita, que pode se apresentar como um problema na aprendizagem para muitos adolescentes, enumera-se a seguir algumas maneiras para transformar a escrita em uma tarefa mais agradável, e produtiva:

- incentivar os alunos a escrever uns aos outros, nomeadamente no âmbito dos grupos de trabalho virtuais, usando qualquer forma de linguagem que desejem;

- usar blogs on-line para incentivar a escrita, mas prestar mais atenção ao conteúdo do que para o formato. Blogs permitem aos alunos se expressarem, sem a sobrecarga por demandas de perfeição sintática à produção textual, embora se mantenham presentes os requerimentos do uso social da língua.

O feedback se mostra um recurso de aprendizagem importante. Os professores devem fazer tudo o que podem para fornecer esse feedback. Podem usar ferramentas eletrônicas, tais como mensagens de texto, para obter a atenção e fornecer o feedback, o que irá, por sua vez, aumentar a motivação. As crianças e adolescentes são mais motivados a produzir projetos de qualidade quando eles têm um público real, como é o caso da web, que fornece esse público, por sua natureza interativa, permitindo que projetos como os vídeos sejam postados on-line e com mecanismos que propiciam a realimentação global, tais como comentários e fóruns de discussão.

Um outro fator considerado importante é que esses jovens conectados parecem preferir outras formas de organização das atividades escolares ao longo do processo de aprendizagem. Os recursos tecno-

lógicos incentivam a aprender de forma não linear, ou seja, sem seguir somente um determinado curso de ação. Para tanto, convém que os professores ensinem em quais fontes de busca por informações eles podem confiar e como saber se as informações on-line são fatos ou opiniões, neutras ou tendenciosas. Ensinar a analisar, filtrar, avaliar e sintetizar as informações que se encontram on-line e por que podem precisar de vários sítios para coletar informações relevantes. Ajudar a entender que o “copiar e colar” não significa que eles podem plagiar o trabalho dos outros, bem como discutir o que significa plágio na contemporaneidade, em que há uma abundância de fontes de informação e grande facilidade para a manipulação de dados.

Deve-se buscar também, ativamente, o apoio entre professores e alunos. A tecnologia muda tão rapidamente que até mesmo os adeptos mais entusiastas têm dificuldade em manterem-se atualizados. Pode-se permitir aos alunos participarem na concepção da próxima “missão de aprendizagem”; assim, tem-se uma abordagem mais centrada no estudante. Reconhece-se que a internet permite o acesso a uma perspectiva global sobre diversos temas. Não se pode considerar apenas uma nação em um mundo globalizado; assim, os alunos e os professores podem e devem aprender com seus pares, de outros países e culturas, discutindo importantes questões em perspectivas internacionais.

Ainda, a UNESCO (2014b) traz considerações sobre avanços tecnológicos, que, com maior probabilidade, poderão impactar o ensino e o aprendizado:

- a tecnologia será, com o passar dos anos, mais acessível, barata e funcional, incluindo dispositivos móveis inteligentes e serviços baseados em nuvens de provedores;
- os dispositivos conseguirão coletar, sintetizar e analisar enormes quantidades de dados, e no setor de educação os dados podem vir de várias fontes: perfis de trabalhos de alunos, resultados de avaliações, registros de frequência escolar, tempo gasto em tarefas específicas e informações produzidas ou utilizadas por alunos;
- novos tipos de dados estarão à disposição devido a sensores em dispositivos móveis, que permitem, por exemplo, que aplicativos analisem padrões de sono e monitoram os sinais vitais;
- as barreiras da linguagem poderão ser superadas com ajuda dos dispositivos móveis, traduzindo a linguagem falada e escrita com

correção e fluidez, permitindo aos alunos e professores acesso a uma gama bem mais ampla de recursos e conteúdo educacional;

- limitações no acesso a fontes de energia e no potencial energético dos aparelhos móveis podem atrapalhar os programas de aprendizagem móveis. As células fotovoltaicas estão se tornando fontes de energia cada vez mais viáveis; conforme ficam menores, mais eficientes e mais baratas são de produzir. Há pesquisadores trabalhando em fontes alternativas de energia, que vão desde a energia cinética do vento ou do sol até o aproveitamento das batidas do coração humano.

Além disso, segundo a UNESCO (2014b), o uso de dados móveis pode apoiar avaliações formais, pois os professores podem coletar informações dos seus alunos de forma rápida e fácil por meio de dispositivos móveis em todas as etapas do processo de aprendizagem. Contudo, serão exigidos investimentos na formação docente para que os professores possam projetar ferramentas de avaliação adequadas e usar as novas séries de dados, trocando as abordagens atuais de avaliação – que comumente enfatizam memorização e reprodução do conhecimento –, por abordagens que avaliem a exploração, investigação e colaboração, por meio da análise de dados coletados quando os alunos usam seus dispositivos móveis. Mas deve-se atentar para as questões éticas, de privacidade e de segurança pessoal e institucional, que as possibilidades abertas por essas perspectivas trarão.

Já não se pode pedir aos alunos e filhos a viver em um mundo em que eles estão imersos em tecnologia, em todas as partes de suas vidas, exceto quando vão para a escola. A educação precisa ser redefinida ou poderá incorrer na perda do potencial de alunos mais experientes em tecnologia, que muitas vezes são mais brilhantes e criativos do que se imagina (ROSEN, 2010).

Nessa conjuntura, resistir à tendência de automatizar a educação não é simplesmente se entregar sentimentalmente à defesa saudosista de algo ultrapassado; trata-se de uma questão de projetos civilizacionais diferentes, com bases institucionais diferentes. A discussão do que é uma boa educação – e um bom ensino – deve ser preservada nunca pela adoração acrítica do passado, mas pela vertente dos avanços do presente e do que se anuncia para o futuro (FEENBERG, 2010b).

## Considerações finais

A partir da exposição das sugestões e estratégias para professores na era digital, dos argumentos sobre a necessidade de mudanças do sistema educacional, dos benefícios e das questões desafiadoras postas pelas possibilidades da aprendizagem móvel e das recomendações para o ensino à nova geração de estudantes, foi possível discutir como os professores e a escola podem se adequar – e adequar o ambiente de ensino-aprendizagem – às tecnologias digitais.

Também, por levantar a reflexão a respeito do papel das TICs na educação, evidenciaram-se como as tecnologias digitais podem estar presentes na educação, e de forma positiva, mesmo considerando algumas das desvantagens existentes. Dessa forma, buscou-se atender ao objetivo do artigo, que procurou analisar algumas das potencialidades para o ensino e a aprendizagem, e para a educação em geral, de adolescentes e jovens, tendo por cenário a extensão das possibilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais. Nessa conjuntura, entende-se que a hipótese inicial se confirmou, ou seja, defende-se que o uso das tecnologias digitais pode colaborar na educação de jovens e adolescentes.

E, como sugestão de trabalhos futuros, algumas questões são elencadas, com base no documento da UNESCO (2014b), e que podem ser exploradas para que a aprendizagem móvel tenha impacto real na educação:

- A comunidade de educação reconhece o vasto potencial dos espaços informais de educação e aproveita bem à ubiquidade – estar presente ao mesmo tempo em todos os lugares – das tecnologias móveis nos ambientes pelos quais os alunos transitam, abrangendo a escola, os ambientes frequentados no período pós-escolar e o lar?
- Como é que os dispositivos móveis estão sendo usados para apoiar o sistema de educação no modelo atual?
- Que métodos ou programas de formação são usados para capacitar os educadores no uso de tecnologias móveis, considerando que os alunos têm à disposição quantidades enormes de informação e de forma imediata?
- Como os educadores podem capacitar os alunos para que exerçam maior controle e poder de escolha sobre o próprio aprendizado?

- Quais experiências o docente emprega no campo da aprendizagem móvel e considera que são de fato efetivas não só em termos de resultados, mas também de escala e impacto?
- As soluções de aprendizagem móvel conseguiram provar seu valor para os alunos e suas famílias, a ponto de fazer com que os pais estejam dispostos a investir em dispositivos móveis?

Acreditamos que a busca pelas respostas a essas questões pode mobilizar alunos, gestores, professores, pesquisadores e famílias a refletir e a propor outras formas de se pensar a educação, o ensino e a aprendizagem, nos novos cenários sociais que se apresentam, e que têm como pano de fundo o avanço numérico e qualitativo das TICs.

Recebido em: 23/01/2016

Revisado pelo autor em: 23/03/2016

Aprovado em: 12/04/2016

## Notas

1. Doutorando em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Atua profissionalmente na Universidade do Estado de Santa Catarina (UESC). E-mail: fabiofk@gmail.com
2. Pós-doutor pelo Instituto Superior Técnico (IST-Portugal). Professor adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

## Referências

BAZZO, Walter; LINSINGEN, Irla von; PEREIRA, Luiz Teixeira (Eds.). **Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). Madrid, Espanha:** Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 2003. (Cadernos de Ibero-América).

BEDI, Krunoslav. Tablet PC & smartphone uses in education (Tablet Tours). In: INTERNATIONAL CONVENTION ON INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY, ELECTRONICS AND MICROELECTRONICS (MIPRO), 37, 2014, Opatija. **Proceedings...** Opatija: IEEE, 2014. p. 940-945.

BELAND, Louis-Philippe; MURPHY, Richard. (2015). **Ill Communication: technology, distraction & student performance**. London: Centre for Economic Performance/London School of Economics and Political Science, 2015. (CEP Discussion Paper, 1350). Disponível em: <<http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp1350.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Livro branco: ciência, tecnologia e inovação**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília: Secom, 2014.

CAMBRA, Ubaldo Cuesta; HERRERO, Sandra Gaspar. Análisis motivacional del uso del smartphone entre jóvenes: una investigación cualitativa/ Motivational analysis of smartphone use among young people: a qualitative research. **Historia y Comunicación Social**, v. 18, p. 435-447, 2013.

CAPLAN, Scott; HIGH, Andrew. Interação social na internet, bem-estar psicossocial e uso problemático de internet. In: YOUNG, Kimberly; ABREU, Cristiano de. **Dependência de internet: manual e guia de avaliação e tratamento**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 55-76.

CH'NG, Lay Kee; SAMSUDIN, Zarina. Integration of Mobile Devices into Ubiquitous Learning by the 21 st Century Teenagers. **Education**, v. 3, n. 6, p. 362-374, 2013.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Domicílios e Empresas 2012: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013a.

\_\_\_\_\_. **TIC Educação 2012: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013b.

\_\_\_\_\_. **TIC Kids Online Brasil 2012: Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013c.

FEENBERG, Andrew. Teoria crítica da tecnologia: um panorama. In: NEDER, Ricardo (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racio-**

nalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010a. p. 97-117.

\_\_\_\_\_. A fábrica ou a cidade: qual o modelo de educação a distância via web? In: NEDER, Ricardo (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010b. p. 153-175.

FEITOSA, Tainã; MACHADO, Lui. Escola institui tolerância zero para celulares na sala de aula. **Gazeta Online**, 27 ago. 2014. Disponível em: <[http://gazetaonline.globo.com/\\_conteudo/2014/08/noticias/cidades/1495819-escola-institui-tolerancia-zero-para-celulares-na-sala-de-aula.html](http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2014/08/noticias/cidades/1495819-escola-institui-tolerancia-zero-para-celulares-na-sala-de-aula.html)>. Acesso em: 22 maio 2016.

GAMA, Ruy. **A tecnologia e o trabalho na história**. São Paulo: Nobel/Edusp, 1986.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUENAGA, Mariluz. et al. A tool to evaluate the level of inclusion of digital learning objects. **Procedia Computer Science**, v. 14, p. 148-154, p. 2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2011. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php?id\\_pesquisa=40](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40)>. Acesso em: 22 maio 2016.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica**: 2012 – resumo técnico. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2016.

KEE, Ch'ng Lay; SAMSUDIN, Zarina. Mobile devices: toys or learning tools for the 21st century teenagers? **TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology**, v. 13, n. 3, 2014.

KREIMER, Pablo. **El científico también es un ser humano**. 1. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009.

KUROSE, James; ROSS, Keith. **Redes de computadores e a internet: uma abordagem top-down**. Tradução de Opportunity translations. 5. ed. São Paulo: Addison Wesley, 2010.

LEE, Piyu. Are mobile devices more useful than conventional means as tools for learning vocabulary? In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON EMBEDDED MULTICORE/MANYCORE SoCs (MCSoc), 8, 2014, Aizu-Wakamatsu. **Proceedings...** Aizu-Wakamatsu: IEEE, 2014. p. 109-115.

LIN, Wan-Ying et al. From the wired to wireless generation? Investigating teens' Internet use through the mobile phone. **Telecommunications Policy**, v. 37, n. 8, p. 651-661, sept. 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MIQUELIN, Awdry. **Contribuições dos meios tecnológicos para o ensino de física na escola básica**. 2009. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MOTA, Ronaldo; SCOTT, David. **Educando para inovação e aprendizagem independente**. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Educação e tecnologia**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. Brasília: UNESCO, 2014a.

\_\_\_\_\_. **O futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas**. Brasília: UNESCO, 2014b.

POMPEO, Carolina. Professores disputam atenção de alunos com redes sociais. **Gazeta do Povo**, Londrina, 24 maio 2014. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1471036>>. Acesso em: 22 maio 2016.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Nobel, 1994.

PRIOSTE, Cláudia Dias. **O adolescente e a internet**: laços e embaraços no mundo virtual. 2013. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2013.

ROSEN, Larry. **Rewired**: understanding the igeneration and the way they learn. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

SETZER, Valdemar. **Meios eletrônicos e educação**: uma visão alternativa. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

SETZER, Valdemar; KON, Fábio. **Introdução à rede internet e seu uso**. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 1996.

SILVA, Patricia Konder Lins. A escola na era digital. In: ABREU, Cristiano Nabuco de; EISENSTEIN, Evelyn; ESTEFENON, Susana Graciela Bruno. **Vivendo esse mundo digital**: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 137-145.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TRAXLER, John; KUKULSKA-HULME, Agnes. The evaluation of next generation learning technologies: the case of mobile learning. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE ASSOCIATION FOR LEARNING TECHNOLOGY, ALT-C 2006: The Next Generation 13, 2006, Scotland. **Proceedings...** Scotland: Heriot-Watt University, 2006.

VIEIRA, Eduardo. **Os bastidores da internet no Brasil**. Barueri: Manole, 2003.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.



# Estado, economia e educação: uma relação conflitiva e um caminho alternativo para superação das desigualdades sociais<sup>1</sup>

DÍLSON PASSOS JUNIOR<sup>2</sup>

## Resumo

Por décadas, a escola pública brasileira vem sendo marcada pelo baixo nível no binômio ensino/aprendizagem. O poder político tem se mostrado incapaz de implantar um sistema orgânico e eficiente de educação. As constantes mudanças de objetivos e de políticas educacionais a cada governo impedem a configuração de uma escola que efetivamente prepare crianças e jovens para o acesso às universidades públicas. Este ensaio propõe que o capital utilizado para as escolas públicas seja injetado na iniciativa privada, oferecendo financiamento da educação para as classes populares a partir das leis de mercado. Promover uma sadia competitividade entre escolas comunitárias e privadas na captação de alunos financiados pelo Estado é a saída para se superar um modelo de instituição de ensino que se tem mostrado – com raras exceções – incapaz de oferecer qualidade de ensino.

Palavras-chave: Educação. Financiamento da educação. Iniciativa privada. Leis de mercado. Competitividade.

## Abstract

For decades the Brazilian Public School has been marked by the low level in the binomial teaching/learning. The political power has demonstrated unable to introduce an organic and efficient education system. The constant changes of goals and educational policies of each government prevent the configuration of a school that effectively prepare children and young people for access to public universities. This paper proposes that the capital used to the Public Schools may be injected into the private sector, offering funding of education for the popular classes from the market laws. Promote a healthy competitive-

ness between community and private schools in attracting students financed by the State is the way to overcome an education institution model that has shown – with rare exceptions – unable to offer quality education.

Keywords: Education. Education funding. Private sector. Market laws. Competitiveness.

## Resumen

Por décadas la Escuela Pública brasileña ha sido marcada por el bajo nivel en el binomio enseñanza/aprendizaje. El poder político se ha mostrado incapaz de implantar un sistema orgánico y eficiente de educación. Las constantes mudanzas de objetivos y de políticas educacionales de cada gobierno impide la configuración de una escuela que efectivamente prepare a niños y jóvenes para el acceso a las universidades públicas. Este ensayo propone que el capital utilizado para las Escuelas Públicas sea inyectado en la iniciativa privada, ofreciendo financiamiento de la educación para las clases populares a partir de las leyes de mercado. Promover una sana competitividad entre escuelas comunitarias y privadas en la captación de alumnos financiados por el Estado es la salida para superar un modelo de Institución de Enseñanza que se había mostrado – con raras excepciones – incapaz de ofrecer enseñanza de calidad;

Palabras clave: Educación. Financiamiento de la educación. Iniciativa privada. Leyes de mercado. Competitividad.

Caminhos alternativos  
são os escolhidos como opção daqueles  
que seriam os caminhos normais.  
São escolhidos, ou por uma opção cômoda,  
ou como uma saída,  
quando os caminhos principais  
ficam obstruídos.

## Introdução

Nos 500 anos de história de nossa educação, trilhou-se um longo caminho em que as esperanças de educadores debateram-se entre a burocracia e os interesses corporativos de segmentos sociais, cujos privilégios nortearam a educação pública e privada. No Brasil não faltou – e nem falta – educação acessível para os que podem custeá-la. O problema é que a distribuição de bens e oportunidades não é democrática. A riqueza é resultado

da conjugação de capital e trabalho. O lucro é passado, porém, prioritariamente, para o capital, que ainda amplia mais seu ganho pela apropriação de parte da remuneração do trabalho. Nossa sociedade nunca foi justa.

Nos últimos anos, jovens de classes populares têm tido melhoria na qualidade de vida. A educação, porém, permanece dual, como denunciara Anísio Teixeira (1967), que, sob a influência de Dewey, entendera que por ela se superaria o Brasil arcaico. No contraponto do seu pensamento, colocou-se Paschoal Lemme (2000), que, como marxista, desacreditava na escola como elemento de transformação social que, só seria realizada, por meio de movimento revolucionário.

Passadas algumas décadas, o contexto do Brasil mudou. O pensamento de Lemme ficou superado quando os princípios do marxismo aplicados por Lênin, Stalin e Mao Tsé-Tung mostraram-se ineficientes para a criação de uma sociedade igualitária. O pensamento marxista é revisto pelos neomarxistas a partir do momento em que os países do antigo bloco comunista se lançaram com volúpia nos braços da economia de mercado.

O pensamento de Anísio Teixeira continua atual, porquanto persiste a educação dual de privilégio, pois a educação, como porta de ascensão social e de melhor remuneração, continua fechada para muitos e entreaberta para poucos. E, antes que o Brasil pudesse resolver definitivamente o problema da educação, fomos absorvidos pelo neoliberalismo e envolvidos nos amplexos da globalização cultural e financeira, quando cada dia somos menos donos do jogo, e as cartas, dadas pelo capital internacional. A educação está saindo do controle nacional para a subserviência ao capital internacional que nela busca não a formação da pessoa e do cidadão, mas um investimento financeiro em que o lucro é um fim, e a atividade acadêmica, um meio. O Estado sofre interferência de corporações que legislam em benefício próprio, não se importando com a instrumentalização, domesticação e alienação dos cidadãos.

O antídoto contra a coisificação do homem pode ser encontrado em uma educação que gere autonomia, autoconsciência e espírito crítico, não adiantando postar-se, simplesmente, diante do descabro de nossa realidade educacional pública, fazendo dela muro de lamentações. O surfista não faz da onda um obstáculo, mas, aproveitando-se da sua energia, torna-a força de locomoção rápida e eficiente. Colocar-se frontalmente contra as “grandes ondas”, que assolam nossa sociedade, é um ato romântico, mas ineficiente. Quando o Vesúvio cobriu Pompeia com sua chuva de poeira, um guarda não abandonou seu posto: gesto romântico e inútil. Se tivesse tido outra

atitude, não teria ficado para a história; contudo, poderia não só ter salvo sua vida, mas estendido suas mãos salvadoras para outras pessoas. Não aproveitou a emergência do momento para agir sob o impulso e a motivação da catástrofe, fazendo dela motivo para uma ação construtiva.

A economia de mercado é essa grande onda global que tudo invade: países capitalistas, socialistas, emergentes e de terceiro mundo. O Estado tem sido sistematicamente apropriado e expropriado por levas de políticos corruptos, que não têm por meta outra coisa senão se locupletarem. “They don’t care about us” cantara Michael Jackson, em 1996, em uma favela do Rio. Era então uma denúncia pela falta de sensibilidade social e de princípios morais de boa parte dos políticos, por não olharem para a sociedade a não ser na lógica de obterem alguma vantagem pessoal. Mas a população mais carente parece não estar politicamente conscientizada para reivindicar seus direitos cidadãos. Nesse contexto – provisoriamente – a educação deve “surfar” nas leis de mercado, na qual se mesclam os interesses privados de professores, pais e alunos. As escolas privadas são ágeis empregadoras e remuneradoras, já que como instituições sempre têm algo a perder e algo a ganhar a partir de sua eficiência. Isso se aplica para o corpo docente, o qual, ainda que movido pelos ideais da educação, possui seus interesses particulares que também se materializam em uma justa remuneração. Há finalmente o interesse do próprio aluno, que, com uma educação mais qualificada, terá mais competitividade acadêmica e profissional.

Esse não é o caminho tranquilo e harmônico daquela escola superior sonhada como pública, que atenderia a toda sociedade ou, ao menos, as classes mais desprovidas de recursos, já que hoje ela é tomada de assalto pelos egressos das escolas privadas, que acessam o ensino gratuito universitário porque possuíram meios de investir financeiramente em uma formação mais qualificada, no primeiro e segundo grau.

Caminhos alternativos não são os melhores nem os primeiramente desejados, mas são caminhos, e talvez, na atual conjuntura, os únicos. Por paradoxal que possa parecer, talvez devamos defender uma grande contradição: uma escola estatal privatizada.

## **Dos princípios da argumentação**

Não importa a matriz filosófica: qualquer pensador concordará na importância da educação, estando muitos de acordo que o Estado deva re-

alizá-la integralmente. Importa balizar alguns referenciais. A educação tem por finalidade a transmissão de uma visão de mundo, que enseje a construção da vida pessoal, social e ativa de uma pessoa. O Estado administra, gerencia, defende e cuida do bem da coletividade para que todos vivam bem. A política representa a ação concreta, cotidiana, pragmática da finalidade do Estado e “governativa”. Em uma sociedade democrática, as aspirações de materializar as finalidades do Estado têm por agentes os partidos políticos que, ainda que divergentes, buscam realizar a finalidade primeira e única do Estado, que é o bem comum. Um político eleito para um cargo executivo, ainda que filiado a uma agremiação política, ideologicamente de direita ou de esquerda, efetivamente, porém, assume uma função acima de cores partidárias. O eleito será intérprete de certa parcela da sociedade, e, ainda que se pautе pelos princípios do seu partido, não poderá abrir mão do bem comum, missão fundamental do Estado.

## Uma metáfora

O cristianismo, nos seus livros sagrados e nos ensinamentos dos seus intérpretes, elaborou um conceito de amor matrimonial ideal. Nas relações familiares entre esposos, pais e filhos, deve estar presente o amor ágape em contraposição aos “amores” *eros* e *filia*. Estes dois últimos representam, respectivamente, formas de “amores” egoístas e interesseiros, enquanto que ágape representa a gratuidade, a capacidade de entrega. Esse ideal, embalado nas solenes leituras litúrgicas, no odor do incenso e na coreografia ensaiada das antigas liturgias, parece ser “um pedaço do céu”. São ideais ansiados pelo espírito. Encerrado o serviço religioso, as luzes dos templos vão se apagando e os fiéis retornam às suas vidas. No entorno do templo, movidos ainda pelas celebrações, cumprimentam, trocam gentilezas, dão gorjetas aos “nunca-ausentes” guardadores de carros. Aos poucos, os crentes se integram no fluxo da cidade com seus semáforos, locais de possíveis assaltos ou de troca de “gentilezas” por motoristas mais estressados. Volta-se ao cotidiano. Os ideais cristãos palpitam, então, em maior ou menor intensidade no coração desses fiéis dominicais, entre os quais existem aqueles que se fizeram presentes nas celebrações apenas por motivos sociais. Essas famílias religiosas, porém, no seu cotidiano, nem sempre encarnarão os ideais vislumbrados nos serviços religiosos. Alguns procurarão transportar para a vida os ideais propostos. Existirão famílias,

porém, em que as aparências encobrirão desentendimentos entre esposos, pais e filhos, infidelidades e agressões. Nem sempre os ideais sonhados de família correspondem à realidade vivida.

Alguns pensadores da educação parecem viver envoltos no clima litúrgico de uma academia que se faz templo do saber. Sob a doce melodia dos princípios e o incenso dos sonhos, acreditam em um amor perfeito entre Estado, educação e política. Acreditam em um Estado fiel e zeloso, desdobrando-se com enlevo sobre os educandos, oferecendo-lhes o que há de melhor. Não são pessoas alienadas e desencarnadas da realidade. Mais do que ninguém sabem das mazelas que assolam a educação. São, porém, idealistas e construtores de novas mentalidades, esperando transplantar os ideais do templo ou, melhor dizendo, da academia para a realidade. Não há dúvidas de que muitas e repetidas pregações acabam por influenciar e modificar a vida dos fiéis. Toda igreja é renovadora da vida. Mas existem as “quedas”, as infidelidades, os filhos que nem sempre abraçarão a fé dos pais. Existe o cansaço dos bons diante da força dos maus. O repetir de muitas pregações acaba por criar uma cultura boa. Os ideais – do templo e da academia – devem ser proclamados e buscados. A vida, chamada de concreta, porém, não acontece nem no templo nem na academia, mas se desenrola naquele espaço chamado de realidade, no qual não há vitrais para filtrar a luz nem lousas para elaborar “esquemas”. A realidade acontece nas filas de ônibus, nas gôndolas do supermercado, no holerite de fim de mês, na conta de água e de luz, no crediário, na busca do pão nosso de cada dia e, mais do que do pão, da “mistura”, do celular, da televisão de última geração, da mobília nova da casa, do aluguel e de todas as coisas que, filosoficamente, definimos como não essenciais, bem à moda platônico-aristotélica, mas que buscamos com afincamento como absolutas. O aluno criança, adolescente ou universitário, que nos olha como professores, alterna seu olhar entre nós, a menina bonita e o relógio, tendo no seu universo mental, permitam-me a redundância, a realidade real, e não as luzes da catedral ou os esquemas da lousa. O teórico da educação alimenta seu espírito na solene liturgia – a da academia – para haurir forças e princípios para tocar a “realidade real” de forma eficiente, concreta e de forma não romântica. Os pensadores e os teóricos da educação interferem de forma incisiva nos rumos da educação e, portanto, no futuro da sociedade. Um velho adágio afirma que o ótimo é inimigo do bom. Qualquer um de nós sempre quer o ótimo e, por querê-lo somente como única pos-

sibilidade, acaba não só por não possuí-lo como ainda perde esse bem em um grau menor. Ainda outro adágio: quem tudo quer nada tem. Cessam aqui as metáforas.

## Delimitando e explicitando conceitos

Sinalizemos alguns princípios e crenças sobre a relação do Estado com a educação como referenciais e premissas do nosso pensamento:

1. O Estado é responsável imediato pela educação;
2. O ensino deve ser financiado integralmente pela sociedade por meio dos seus impostos;
3. Os grandes capitais e riquezas devem ser onerados de forma a partilhar esses bens acumulados como forma de socialização dessas riquezas, que são resultado da integração produtiva entre capital e força de trabalho. Nada mais justo, portanto, que o lucro retorne às suas duas fontes de origem: o capital e a força de trabalho; neste caso, na forma de salários, participação nos lucros e impostos.

Feitos esses balizamentos, aprofundemos alguns conceitos.

O Estado é um conceito abstrato. No absolutismo francês, quando o rei Luís XIV da França afirmava que *l'Etat c'est moi*, ele dizia uma verdade, pois personificava e era efetivamente o Estado, possuindo suas decisões seu rosto, sendo, portanto, reconhecido e responsabilizado como origem de todas as ações políticas de forma inequívoca. O Estado moderno, atendendo aos interesses na burguesia, organizou-se em torno do rei absolutista, meio humano e meio divino, tendo Jacques Bossuet (1627-1704) elaborado princípios que justificavam a origem divina do poder real e, portanto, do Estado.

A Revolução Francesa ampliou o sentido de Estado. Ao desligar-se da pessoa física do rei, o Estado passou, gradativamente, a possuir um sentido equívoco. Pretendia-se com esse termo indicar uma entidade neutra, estável e gestora do bem comum. Essa concepção asséptica é equivocada enquanto se imagine que exista em si. Esse espaço de poder é apropriado por grupos ideológicos, religiosos ou econômicos, que, de posse deste nicho chamado Estado, impõem seus interesses de classe ao resto da sociedade, a qual, por seu turno, também luta para se apossar dele. O público é um espaço de dis-

puta pela sobrevivência, que se radicaliza em situações de violência, como Word Trade Center, Iraque, Afeganistão, Guantánamo, conflito entre judeus e palestinos e que são retratos recentes dessa selvagem luta pela primazia ideológica, quando o que conta é o poder, e não o ser humano.

Pretender que o Estado seja um desinteressado gestor da educação é ignorar que ele estará sob a posse de um grupo, que se apropriou do poder impondo seus interesses. Na democracia, o poder controla o poder. Para que ele não seja desmedido, os partidos políticos, a sociedade organizada e a imprensa fazem com que o confronto de interesses neutralize ou amenize esses ímpetos mais selvagens dos que estão no poder. As políticas educacionais, em todos os níveis, sofrem as influências dos partidos políticos e dos grupos que as sustentam.

São seres humanos os gestores do Estado, assim, um segundo ponto deve ser considerado em nível antropológico. Não existe consenso sobre a verdadeira natureza do homem, havendo concepções diametralmente opostas, nas quais ele é concebido desde como *homo lupus homini* (HOBBS, 2014) até o *beau sauvage* (ROUSSEAU, 2015). O ser humano facilmente descamba para o individualismo e, se existem pessoas altruístas, existem, de outro lado, aqueles que buscam seus interesses em detrimento do interesse do próximo. Religiões e filosofias procuram burilar o ser humano para uma dimensão social altruísta. O interesse pessoal, porém, estará muitas vezes acima do coletivo e do comunitário. De posse do poder muitos fazem da coisa pública coisa privada, governando em benefício próprio quando os interesses pessoais costumam ser maiores que os da sociedade.

A política é o gerenciamento de vida de uma determinada comunidade. Platão e Aristóteles definiram como objetivo da ação política fomentar o bem comum. O Estado moderno o verá de forma reducionista, como algo próprio da burguesia. O marxismo defenderá esse conceito em favor da classe operária, entendendo que as elites teriam de se apropriado dele de forma míope. O gerenciamento desse bem comum se faz por meio da ação política partidária, que reúne sob uma bandeira princípios que são considerados por cada agremiação como os melhores para a coletividade. O Estado deve se utilizar dos recursos humanos e materiais da coletividade para garantir o bem de todos, cabendo ao partido político que assume o poder de zelar por ele. Essa visão linear, porém, não é tão simples e pura como pode parecer em um primeiro momento. Os partidos são o braço político de grupos de interesses, que procuram se apossar da máquina ad-

ministrativa para perpetuar e ampliar seus direitos. Nesse processo, não se pode ignorar a força do poder econômico que manipula a opinião pública, sobretudo aquela pouco politizada. O espaço político, sobretudo o democrático, é um espaço de luta de interesses de grupos que buscam garantir, a partir do controle da máquina estatal, seus privilégios. Jamais o Estado existirá “a se”, mas terá o rosto dos grupos políticos que se apropriarem dele na luta por seus interesses.

Essa percepção é fundamental, pois, muitas vezes, esperamos do Estado ações que visem ao bem da coletividade, quando, de fato, ele defende interesses corporativos. A alternância entre partidos políticos faz com que haja também alternância de objetivos e metas de cada governo. Esses impactos gerados pelos “humores” partidários será atenuado mediante mecanismos de controle que se sustentam pela constituição, pela politização da sociedade, pela imprensa livre e pela educação. Não podemos perder de vista esses enunciados para discutirmos posteriormente a escola.

A educação faz parte da formação do ser humano, cabendo, nas sociedades primitivas, à família e ao clã a formação das novas gerações. Nas sociedades mais complexas, essa ação é assumida pelo Estado ou por agências por ele avalizadas para que, de forma sistêmica e densa, “passem” valores culturais, morais e técnicos com objetivos bem delineados para disciplinar e socializar os educandos e para que possam apreender o conhecimento e os valores acumulados pela sociedade. A educação é um dos campos de disputa de poder, pois o controle ideológico das novas gerações serve de espaço tanto para garantir autonomia como a alienação e a instrumentalização das pessoas. O ensino público sofre certa descontinuidade com as mudanças de governo, enquanto que as escolas particulares possuem maior estabilidade, porque se pautam mais por interesses mercadológicos. No entender de Apple (2003, p. 45):

A idéia de ‘consumidor’ é crucial aqui. Para os neoliberais o mundo é, em essência, um vasto supermercado. A ‘liberdade de escolha do consumidor’ é garantia da democracia. Na verdade, a educação é vista apenas como mais um produto, como pão, carros e televisão. Ao transferi-la para o mercado através de planos de financiamento estudantil e de opção por escolas, a educação vai acabar se auto regulamentando em sua maior parte. Desse modo, a democracia é transformada em prática de consumo. Nesses planos, o ideal do cidadão é o ‘ideal do comprador’ as conseqüências

ideológicas dessa posição são graves. Em vez de democracia ser um conceito político, é transformada num conceito inteiramente econômico. A melhor forma de batizar a mensagem dessas políticas é o que poderia ser chamado de ‘particularismo aritmético’, onde o indivíduo isolado – enquanto consumidor – é destituído de raça, classe e gênero.

As escolas públicas sofrem as influências dos humores políticos e, ao mesmo tempo, não possuem a necessária força da reivindicação de seus destinatários. Enquanto isso, as particulares, ao “venderem um produto educacional”, têm por escopo a satisfação dos consumidores, conscientes de que a qualidade do serviço educacional está atrelada ao crescimento ou diminuição de uma clientela exigente quanto à qualidade do ensino. Dois polos aqui se colocam: de um lado, a gratuidade do ensino e, de outro, um grupo de consumidores exigentes de qualidade dos serviços educacionais, pelos quais pagam diretamente. Seria possível aliar a questão da gratuidade com a qualidade de ensino, sem termos a ilusão poética dos “litúrgos” da academia?

A educação é importante para a formação da sociedade, da família e da pessoa, representando possibilidade de ascensão de classe, maior participação em decisões no âmbito político e de acesso a bens de consumo. Sendo ela um direito do cidadão e dever do Estado, há tensão entre o ensino público e o privado – este último acessível à classe abastada, que, ao financiar a própria educação, exige qualidade de serviço e de pessoal docente.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, defendia uma escola pública, gratuita e laica. Entre seus signatários estava Anísio Teixeira, autor do texto “Educação não é privilégio”, que diagnosticava uma educação dual, uma para ricos e outra para pobres:

As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro entre os ‘favorecidos’ e os ‘desfavorecidos’. Por isso mesmo a escola comum, a escola para todos, nunca chegou entre nós a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para ‘privilegiados’. Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao ‘pobre’ uma educação pela qual ele pudesse participar da elite (TEIXEIRA, 1967, p. 29).

Para as elites, a educação lhes conferiria um lugar que, de fato, pertencia-lhes: a liderança na sociedade. Para os carentes de recursos, a educação se revestia apenas como funcional, como ferramenta para trabalhadores, e não lhes traria, efetivamente, oportunidades de ascensão social. Por trás desse diagnóstico estava a questão do financiamento da educação:

A questão do financiamento da educação torna mais clara a divisão entre os economistas intervencionistas (entre eles os que se alinham ao pensamento keynesiano, apoiando maior participação do governo na definição dos rumos da atividade econômica) e os não intervencionistas (que se opõem ao avanço do papel do governo na economia) no traçado da política educacional. A discórdia parece interminável, com o predomínio das posturas ora de uns ora de outros, ao sabor da gangorra ideológica e da conjuntura econômica. O elemento central da falta de consenso reside principalmente na avaliação de quem se beneficia com a educação: se a educação de um indivíduo beneficia somente a ele, seu custo deve ser bancado por ele mesmo; se, por outro lado, o fato do indivíduo ser educado gera benefício para toda sociedade, então é justo e correto que parte de sua educação corra por conta do dinheiro público. Como há tipos de educação que beneficiam mais o indivíduo que a sociedade (por exemplo, a educação superior) e tipos de educação cujo resultado além do benefício individual é muito grande (por exemplo, a educação básica), deve haver diferentes formas de financiamento, combinando a utilização de recursos privados e públicos. E, no caso do subsídio público, podem ser oferecidas vagas diretamente pelo governo ou fornecidos cupons que o indivíduo pode utilizar na instituição de ensino que escolher. A questão de fundo é sempre: mais mercado e menos governo, ou mais governo e menos mercado na educação (PIRES, 2005, p. 63).

Há três formas de cobertura dos gastos da educação: o autofinanciamento, o financiamento estatal e aquele das escolas comunitárias. Como em uma democracia se poderia garantir educação de qualidade para todos? Aqui está o primeiro conflito: a escola pública versus a escola privada. Esse conflito passa pelos campos político, social e econômico, e é uma velha batalha da educação no Brasil.

## O caminho da educação no Brasil

A igreja foi a primeira agência educacional no Brasil com a atuação dos jesuítas com os silvícolas e colonos. Aranha (1989, p. 145), citando Fernando de Azevedo (1989), assim coloca:

Entre as três instituições sociais que mais serviram aos canais de ascensão, a família patriarcal, a igreja e a escola, estas duas últimas, que constituíram um contrapeso à influência da casa-grande, estavam praticamente nas mãos da Companhia; quase toda mocidade, de brancos e mestiços, tinha de passar pelo molde do ensino jesuítico, manipulado pelos padres, em seus colégios e seminários, segundo os princípios da famosa ordenação escolar, e distribuída para as funções eclesiásticas, a magistratura e as letras.

Posteriormente, significativa importância tiveram os seminários. Pombal, ao expulsar os jesuítas, no ano de 1759, não conseguiu de imediato superar essa lacuna. Os internatos e seminários foram uma solução para a educação dos filhos dos grandes proprietários e classe média urbana (SANTOS, 2000). Na República Velha, buscou-se a expansão com qualidade da escola pública, para cujo período Nagle (2001, p. 131) cunha expressões consagradas, que representam a mentalidade da época, que são o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. São construídas escolas normais visando à formação de professores que atendessem ao ensino público no Brasil. O Manifesto dos Pioneiros, de 1932, como já assinalamos anteriormente, defendia uma grande movimento a favor do ensino público, com queda de braço entre os defensores da escola pública e a igreja, que lutava para que a lei de Diretrizes e Bases da Educação salvaguardasse seus interesses – lei esta que só foi publicada em 1961, prevalecendo a maior parte das teses da igreja e das escolas particulares. Para Buffa (1979, p. 79):

Pode-se verificar que na defesa da escola particular se colocavam dois grupos: a Igreja Católica e os donos das escolas particulares leigos. Como esses últimos não tinham uma doutrina própria, apoiavam-se na doutrina da igreja para defender seus interesses, que eram principalmente financeiros. A bandeira de luta dos privatistas era, como se

viu, a liberdade de ensino, que significava a liberdade de escolha por parte do indivíduo do tipo de escola que ele desejava frequentar. Para sustentar essa bandeira de luta, empregavam argumentos tais como: a prioridade da família na esfera educacional, a subvenção pública às escolas particulares, para que as famílias sem recursos também tivessem oportunidade de escolher o tipo de educação que melhor lhes conviesse, e o papel subsidiário do Estado na educação. Afirma que a ‘filosofia’ que os inspira é verdadeiramente democrática e cristã e, frequentemente, se apóiam na apresentação de argumentos, na Encíclica *Divini Illius Magistri* de Pio XI. Os principais ataques que os privatistas dirigem aos defensores da escola pública é que estes propugnam por uma educação materialista e atéia, exclusivamente nas mãos do Estado, para depois introduzir no país um regime totalitário.

A educação se ressentiu com as mudanças políticas nacionais e internacionais das décadas de 1960 e 1970. O golpe militar de 1964 instrumentalizou a educação, priorizando a formação de técnicos e enfraquecendo a formação humanística, que ensejava uma visão crítica da realidade. Em 1989, com a queda do muro de Berlim, símbolo da cisão político-econômica entre leste e oeste, o sistema comunista foi se rendendo à economia de mercado. A dissolução política da União Soviética fez com que os poucos focos de comunismo ainda existentes, entre eles a China, passassem paulatinamente a adotar práticas do capitalismo com o fenômeno mundial da globalização. Nesse processo, foi crescente o enfraquecimento do Estado-nação, subordinado a uma economia global, que lhe escapa ao controle (DOWBOR, 2009). Nesse lastro, criaram-se agências internacionais de educação, visualizadas como um negócio rentável, apropriando-se dos mercados disponíveis. Entendia-se que a educação era uma ação da iniciativa privada em busca de lucros, com uma visão neoliberal, que defendia um Estado minimalista, cabendo à iniciativa privada a exploração da economia, sem maiores preocupações com questões de cunho social. A mercantilização da educação é em si um processo excludente, voltado apenas para os que podem financiar sua própria formação ou tê-la financiada por agências, que se norteiem pelo conceito custo-benefício.

Esse é o cenário de fundo que rege a lógica da educação. Prevalece o princípio marxista de que a infraestrutura econômica determina as supe-

restruturas sociais e que, neste caso, uma economia global neoliberal verá na escola, de um lado, um investimento formando pessoas que atendam às demandas desse sistema e, de outro, uma organização que impeça a conscientização que leve a questionamentos sobre o sistema político-econômico vigente. Em outros termos, uma escola que ao mesmo tempo forneça mão de obra qualificada que “acredite” nesse modo de produção e que, de outro, esteja alienada, não possuindo consciência crítica que conteste o sistema.

## Política e educação

Como solucionar a questão da educação no Brasil de forma pragmática a partir de nossas possibilidades reais, longe de devaneios ideológicos com soluções exequíveis? Devemos lembrar que a ação educativa passa pelo Estado, apropriado por determinada facção política. Será então por meio de gestores oriundos de partidos políticos que a ação educativa será realizada, seja pelo Estado, seja pela iniciativa privada consentida pelo Estado.

*Le Brésil n'est pas un pays sérieux.* Essa frase, atribuída a Charles de Gaulle, embora haja controvérsias sobre sua autoria, causou furor porque foi dita por um chefe de Estado estrangeiro. Se fosse atribuída à nossa classe política, poderíamos considerá-la verdadeira. Pesa-nos uma herança colonial: nos primeiros 300 anos de nossa história, havia um punhado de terras exploradas por aventureiros quando, então, éramos efetivamente quintal de Portugal. Nesse período, entendermo-nos com “explorados” seria arroubo nacionalista vazio, pois aqui não existiam “brasileiros”, mas portugueses buscando seu enriquecimento. O pacto colonial tinha por característica a manutenção de total dependência administrativa e econômica da colônia, cabendo à metrópole todas as decisões, por meio de um emaranhado burocrático que incrementará uma cultura de práticas de corrupção como meio eficaz de se conseguir favores e evitar punições (BUENO, 2006, p. 61). Essa mentalidade se entranha na nossa cultura e perpassa todos os segmentos de comando. Passados alguns séculos do início da colonização, associamos a classe política à corrupção, o que é consolidado por inumeráveis fatos do dia a dia. Na nossa história, as elites procuram seus interesses em detrimento do bem comum. Houve uma privatização do bem público, tomado de assalto por segmentos políticos corporativistas:

[...] os principais obstáculos para a melhoria da educação no Brasil não são técnicos ou financeiros, mas políticos. Aqueles que têm a seu cargo o sistema educacional não ignoram os problemas que enfrentam nem são desprovidos de recursos para implementar soluções. O que lhes falta é a capacidade política para realizar a mudança. De um lado, tem origem em um sistema político estruturado para maximizar a decisão administrativa e minimizar a responsabilidade política. Em um extremo, isso se manifesta em episódios frequentes de corrupção, nos quais as autoridades públicas e seus associados exploram órgãos e recursos sob seu controle em benefício próprio. No outro extremo, a deficiência do sistema educacional em relação a interesses privados específicos se manifesta na incapacidade dos sucessivos governos para cuidar dos problemas econômicos e sociais debilitantes, quando esse cuidado representa uma ameaça aos interesses de grupos poderosos. Entre esses dois extremos, situa-se o vasto reino do clientelismo, nos quais os recursos públicos e as políticas públicas são usados para alimentar as bases de políticos individuais, que estão minimamente comprometidos com obrigações em relação aos seus partidos políticos ou a outras instituições coletivas. A lógica do clientelismo permeia o sistema político e apresenta um obstáculo virtualmente intransponível à adoção de políticas orientadas para o bem comum (PIRES, 2005, p. 25).

Nascidos com essa mentalidade, é difícil que todo o serviço público, incluindo a educação, fosse objeto do interesse e dedicação da classe política. Nas constantes alternâncias de políticos no poder, muitas ações positivas são anuladas por outras tantas negativas, sobretudo em áreas em que a população é menos politizada. A escola pública é, por sua própria natureza, um espaço democrático por excelência, mas, no seu funcionamento, é subjugada por inumeráveis problemas, que vão desde o descaso dos políticos até a força do corporativismo do corpo docente. A escola privada, ao contrário, tendo o lucro como escopo, fica subordinada às leis de mercado, tendo que possuir eficiência no atendimento aos seus clientes, sob pena de ter reduzidos os seus ganhos. Dentro da nossa realidade política brasileira, como buscar um caminho que salvguarde a direito à educação gratuita com a qualidade do ensino?

## Escola pública e privada

No socialismo, a educação é considerada um direito universal, devendo ser custeada pelo Estado, oferecendo oportunidades concretas a todos de se educarem. No nosso sistema público de educação, alguns elementos comprometem a qualidade de ensino: a burocracia estatal, atores que não se comprometem com a educação, a cultura de se lançar mão de “soluções alternativas”, como o uso de estagiários ou de “professores eventuais” para lecionar, a falta de estrutura ou de recursos econômico e materiais, dentre outras, suficientemente já citadas em diversos estudos.

Outro ponto é a violência urbana que adentra as escolas, com professores ameaçados e até agredidos, o que faz com que muitas vezes a gestão das instituições convoque a força policial para garantir a disciplina e a ordem. Essas situações representam a negação da escola como agência educativa. E não é ainda incomum que em diversos locais do país se encontrem escolas do ensino fundamental nas quais uma única professora ministra aulas para alunos de séries diferentes, em uma mesma sala aula, as denominadas salas multisseriadas. Nas mudanças de governo, novos secretários de educação apresentam prioridades educacionais diferentes daquelas adotadas pelo governo anterior, levando à relativização das políticas implantadas por um governo, sabendo que elas não serão as do próximo. O preenchimento de formulários e de provas, que “indicariam” a qualidade do ensino, parece se constituir como mais importante que a ação efetiva educativo-pedagógica. Existem nas escolas públicas dedicados profissionais que paulatinamente vão perdendo a motivação diante de uma estrutura viciada. Com isso, a escola pública acaba não oferecendo uma preparação adequada para uma qualificada competição no mercado, ou para a transformação social, subutilizando, em muitos casos, por ineficiência, o capital humano e financeiro dessas instituições escolares. E, como a classe política, via de regra, não possui compromisso com o social, não há empenho por melhorias da educação e, quando isso acontece, essa ação pode ser esvaziada pelos governos seguintes. Não faltam defensores da privatização da educação como forma de amenizar os contratempos gerados pelo Estado. Isso é bem levantado por Sguissardi (2005, p. 275):

Sob o argumento da crise do Estado e do déficit público, das supostas vantagens comparativas custo/benefício do

ensino básico em relação à educação superior (tradicional tese do Banco Mundial, agora sendo parcialmente reformulado), e, em especial, do interesse cada dia maior de empresas por esse lucrativo negócio, pode-se identificar nas políticas e medidas oficiais visando à modernização do setor público universitário no Brasil: a) o implemento a privatização direta, via expansão de Instituições de ensino Superior (IES) privadas, e a privatização indireta, com o gradativo afastamento do Estado exclusiva manutenção do sistema estatal; b) a tentativa de adoção de um estatuto de autonomia, que instauraria autonomia financeira, via contratos de gestão ou desenvolvimento institucional, celebrados em cada instituição federal de ensino superior (IFES) e o governo em lugar da efetiva implementação de autonomia de gestão financeira conforme os termos consagrados pela atual Constituição Federal; c) a autorização por essa via às IFES de venderem serviços e cobrarem por eles, inclusive dos alunos (agora clientes, na linguagem do mercado), isto é, via consultorias a empresas públicas ou privadas, cursos de pós-graduação *latu sensu* e de extensão, etc.; d) adoção de uma administração gerencial similar a de qualquer outro tipo de empresa privada; e) criação de sistemas de incentivos tanto para a busca de recursos de fontes alternativas públicas e privadas, como para redução do custo/aluno e para o aumento da produtividade científica; f) incentivo a competitivo entre as IES, públicas ou privadas, e entre os professores – pesquisadores ou não – como presumida condição *sine qua non* ao aumento da eficiência e da qualidade; g) criação de um sistema de avaliação de produto final (exame nacional de cursos – ENC ou provão, e gratificação de estímulo à docência – GED), marca de um Estado que passa de mantenedor a regulador, controlador ou avaliador.

Enquanto isso, a escola privada possui suas bases no mercado, dependendo sua manutenção e sobrevivência da qualidade do “produto” educacional que vende: instalações, laboratórios, assistência ao estudante, pessoal qualificado e sucesso acadêmico e profissional dos seus egressos. Professores que não garantam qualidade na sua atuação docente são desligados, enquanto os que se qualificam garantem suas permanências na instituição de ensino. O apadrinhamento de profissionais que não correspondam às expectativas dos pais-consumidores representará perda de alunos, queda na arrecadação e, eventualmente, diminuição de pessoal. A escola privada está

em constante processo de avaliação, que se materializa, de forma pragmática, na aprovação de seus egressos no ensino superior, especialmente nas instituições públicas, quando a gratuidade dessas escolas representa retorno financeiro aos pais que investiram em uma formação do ensino médio em escolas privadas “de ponta”. Não há aqui a defesa dessas instituições, mas a constatação de como funcionam. Autossustentação, lucro, competitividade e atendimento ao mercado são elementos propulsores dessas instituições, não se ignorando que muitos pais se preocupam também com a formação humana dessas agências de ensino. A escola privada, em que pese a busca pela eficácia de uma educação integral, está apoiada em uma base liberal, que não deixa de se confrontar com a escola pública, procurando aquela instrumentalizar esta. Para Buffa (1979, p. 98):

O estudo do contexto histórico do período em que se desenrolou o conflito escola particular – escola pública permitiu que se evidenciasse o advento, a consolidação e o significado da ideologia liberalista. Tal ideologia é a ideologia da classe dominante que, imposta à sociedade como um todo, através dos Aparelhos Ideológicos de Estado, tem por função justificar e manter a ordem existente do sistema capitalista. Assim sendo, a educação liberal consiste num processo de adaptação às relações capitalistas de produção, adaptação essa que assegura aos filhos da classe dominante as vantagens e privilégios de sua classe e adapta os filhos da classe dominada condições de exploração a que são submetidos. Esses dois sentidos da adaptação se refletem na própria organização dualista da escolarização: uma educação ‘desinteressada’ para as elites, e um ensino primário mais algumas escolas profissionais para os trabalhadores.

## Proposições

A incidência familiar sobre a formação dos filhos está sendo diminuída pela mídia, que incute nos jovens modelos que os incentivam ao consumo, não desenvolvendo neles uma visão crítica e autônoma. O ônus da educação formal se amplia diante do enfraquecimento da ação formativa da família, quando então se espera da escola não só a transmissão do conhecimento, mas também de valores.

O Estado brasileiro, em diversas instâncias, é um mau gestor da coisa pública. Essa situação, como já assinalamos, agrava-se pela instabilidade econômica, pela baixa politização das classes populares, pela corrupção, pelo clientelismo e pelo populismo. Se há avanços e ações sérias, há também discursos e ações mentirosas. O espaço político tem sido um balcão de negociações, ficando a escola pública ao sabor de oscilações políticas.

A partir dessas constatações, apresentamos uma proposta de se constituir uma escola gratuita que se ligue às leis de mercado, à concorrência e aos interesses corporativos dos profissionais da educação. A economia de mercado, na qual a prestação de serviço se alia aos interesses individuais, impôs-se ao socialismo marxista, quando Rússia e China se abriram às práticas de mercado, favorecendo a iniciativa privada como fomentadora de maior produtividade. Nossa proposta dessa relação educação com leis de mercado não representa um ato de se prostituir ao liberalismo econômico, mas de estabelecer que o “consumidor da educação” seja árbitro da qualidade das escolas, definindo em qual delas seus filhos devem estudar a partir do conteúdo, da formação humano-cultural e dos resultados em avaliações nacionais. Criar-se-ia concorrência entre as instituições educacionais, que disputariam entre si “clientes”, que lhes trariam imediato retorno financeiro, fundamental para sua sobrevivência, conciliando-se o financiamento estatal com os princípios de mercado e da iniciativa privada.

Temos um trinômio que deve ser integrado naquilo que possui de melhor: verbas estatais, iniciativa privada e leis de mercado. As duas últimas, isoladas, podem ser instrumentos de exploração, mas, integradas racionalmente e somadas com as verbas estatais, podem representar um diferencial de qualidade. Explicitemos melhor esses três aspectos. Verificamos que as verbas estatais ficam sujeitas a manobras políticas e, não raro, mal administradas, por serem públicas. Desmandos administrativos, superfaturamento, aquisições desnecessárias ou subutilizadas fazem parte do cotidiano da administração pública. O Estado cria mecanismos de controle que procuram gerenciar o bom uso da verba da educação, o que é, de fato, também isso mais um gasto dessas verbas com o “policiamento” das escolas. No entanto, apesar desse “zelo”, em uma escola pública a troca de uma porta pode representar meses de espera. Os mecanismos de supervisão dos maus professores e sua destituição esbarram em uma burocracia emperrada e no corporativismo da classe docente. Vários problemas de disciplina básica e ensino no cotidiano das escolas não são efetivamente

enfrentados. Apesar dos discursos de gestão participativa e autonomia das instituições escolares, essas proposições estão longe de se constituírem em uma realidade concreta na maioria das escolas brasileiras.

A iniciativa privada apresenta alguns elementos positivos. Ela trabalha com resultados. Suas decisões são mais ágeis, seja na manutenção das instalações, seja no atendimento qualificado aos pais e professores em suas necessidades, seja ainda nos esforços para encontrar caminhos que façam avançar o processo educacional. Essa agilidade está relacionada à conquista e manutenção de clientes, devendo possuir atrativos pedagógicos, educacionais e estruturais para pais e alunos.

As leis de mercado funcionam na seleção natural dos melhores serviços, feita pela própria sociedade, sobretudo quando possuidora de recursos financeiros. As empresas, para conquistarem consumidores, esmeram-se na busca de ambientes e serviços de qualidade; sem isso, verão diminuir seus lucros, tendo, eventualmente, que fechar suas portas. É um princípio simples e imediato. Quando não há competitividade, mesmo na iniciativa privada, a qualidade de serviços decai. Friedman (1977, p. 91) já apresenta a proposição de uma escola financiada pelo Estado, que gere competitividade:

Os pais que quisessem mandar os filhos para escolas privadas receberiam uma importância igual ao custo estimado de educar uma criança em uma escola pública, desde que tal importância fosse utilizada em educação em uma escola aprovada. Essa solução satisfaria as partes válidas do argumento do ‘monopólio técnico’. E também resolveria o problema das justas reclamações dos pais quando dizem que, se mandarem os filhos para as escolas privadas, pagam duas vezes pela educação – uma vez sob a forma de impostos e outra diretamente. Tal solução também permitiria o surgimento de uma sadia competição entre as escolas. Assim, o desenvolvimento e o progresso de todas as escolas seriam garantidos. A injeção de competição faria muito para a preocupação de uma salutar variedade de escolas. E também contribuiria para introduzir flexibilidade nos sistemas escolares. E ainda ofereceria o benefício adicional de tornar os salários dos professores sensíveis à demanda de mercado. Com isso as autoridades públicas teriam um padrão independente pelo qual julgar escalas de salários e promover um ajustamento rápido à mudança de condições de oferta e procura.

Com essa proposta, Friedman (1977) considera que se estaria atacando diversos problemas na escola pública, a saber:

1. Estaria atribuindo ao mercado consumidor da educação a avaliação da qualidade das escolas;
2. Motivaria que as escolas procurassem o serviço de profissionais qualificados;
3. Permitiria definir a qualidade dos salários dos docentes, diante da valorização de seu trabalho, a partir da procura da escola onde lecionam;
4. Os pais pagariam por serviços adicionais, não onerando ao Estado por serviços educacionais não previstos no currículo básico;
5. Geraria uma motivação para o corpo docente e os gestores, que procurariam se qualificar melhor e prestar um serviço de qualidade não só para garantir o seu lugar na rede de educação, mas com a consciência de que, dessa forma, poderiam exercer, com mais excelência, sua profissão.

Um novo modelo de escola deve ser criado, no qual as leis de mercado e os interesses pessoais do corpo docente e dos pais possam ser atendidos e financiados pelo Estado. Poderiam coexistir três tipos de escolas: as privadas, as estatais tradicionais e a escola estatal com privatização social. Sobre este último modelo, seguem algumas proposições:

1. Estruturas físicas: em um primeiro momento, toda estrutura física existentes nas escolas estatais que fizessem parte desse projeto – prédios amplos e de boa qualidade, mobiliários e instrumentos – seriam fornecidos pelo Estado, em boas condições de uso. A partir do início dessa experiência, aquisições, reformas, manutenções, dentre outros, seriam integralmente assumidas pela direção da escola como uma instituição particular;
2. Recursos: o governo pagaria a cada escola a mensalidade de cada aluno no valor de mercado da rede particular. A escola receberia o valor dessa mensalidade com ingresso de aluno e o perderia com sua saída. Manteria os gastos de pessoal, material, estruturas e reformas como na iniciativa privada, com o caixa composto pelas mensalidades. Toda legislação escolar seria a mesma que rege as escolas particulares, e o material escolar seria financiado pelo Estado, livremente escolhido, porém, pela escola;

3. Estruturas administrativas: a escola teria personalidade jurídica própria, com todas as obrigações legais e trabalhistas. Constituir-se-ia em uma escola comunitária, cuja mantenedora seria constituída por uma organização não governamental (ONG), sem cargos remunerados. A essa mantenedora caberia a contratação dos diretores. À direção caberia, com absoluta liberdade, contratações e demissões de pessoal de serviço e professores como em uma escola privada. Com a direção deveria funcionar associação de pais e mestres, setores organizados da sociedade que, trienalmente, confirmariam ou não a direção no cargo. Não teriam, porém, o direito de eleição da nova diretoria, o que caberia à ONG mantenedora;

4. Corpo docente: seria escolhido por competência e atuação profissional, podendo ser demitido, como na rede particular, a qualquer momento. Teria remuneração nos padrões das escolas particulares e participação anual nos lucros com gratificações por alunos aprovados nas universidades públicas. As exigências de pontualidade, frequência, engajamento, disciplina seriam pontos fundamentais que, desrespeitados, seriam motivo de dispensa. Professores da rede pública poderiam se licenciar sem tempo para trabalhar nessas escolas comunitárias. As contratações, porém, não estariam reservadas ao corpo docente do ensino público, prevalecendo o critério de competência.

5. Corpo discente: seriam oriundos somente da rede pública de ensino, mediante concurso. Seriam portadores de um vale-mensalidade repassado para a escola em que estudam. Todos poderiam migrar entre as escolas desse sistema pagando a escola em que estudassem; 30% dos alunos desse sistema poderiam ainda migrar para a rede particular, na qual, ao seu vale-mensalidade, teria o valor do preço praticado por essa escola. Esse processo teria seu início a partir da sexta série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Isso pressionaria as escolas públicas tradicionais nas fases anteriores a preparar bem os alunos para essa etapa de seleção e ao mesmo tempo competiria com a rede privada.

Esse processo possui alguns aspectos que valem ser ressaltados:

a. O governo não possuiria ingerência nessas escolas, salvo as exigências normais das secretarias de educação como é hoje para as escolas particulares;

- b. O corpo docente deve apresentar produtividade para a manutenção do emprego e ser remunerado nos padrões da iniciativa privada e com participação nos lucros, gratificações e prêmios mediante produtividade expressa em egressos aprovados em vestibulares;
- c. Os alunos poderiam migrar para outras escolas do sistema. Essa perda financeira seria para a escola; portanto, punitiva para sua administração, então com menos recursos. Com a redução de alunos, os professores poderiam ter redução de aulas ou mesmo perda do emprego;
- d. A possibilidade de migração de alunos para a rede particular acirraria a competitividade não somente entre as escolas do sistema, mas também com as privadas. As escolas do sistema teriam uma vantagem: como comunitárias, os lucros retornariam para investimentos na própria escola, enquanto que nas particulares os lucros são repassados para seus proprietários;
- e. O processo seletivo na rede pública seria para o ingresso nas escolas comunitárias uma oportunidade de distinguir alunos que mais se empenham e têm oportunidade de efetivamente aproveitar os estudos. Isso, indiretamente, motivaria aqueles que querem melhor situação de estudo a se empenharem na rede pública tradicional no fundamental I;
- f. Os pais avaliariam, além dos resultados pedagógicos, também a educação global oferecida.

Com esse processo se fugiria das manipulações políticas e eleitoreiras, colocando-se os recursos estatais a serviço das classes populares. Pais, portadores do vale-mensalidade, poderiam optar por escolas que apresentassem melhor qualidade de ensino e estruturas. As escolas deveriam se empenhar para que no mercado educacional fossem atrativas e até competitivas para atrair alunos. Escolas que tivessem alto nível de resultados gerariam competitividade entre os alunos que buscariam concorrer às vagas disponíveis. Seria uma saudável concorrência em favor da educação.

## Considerações finais

O caminho ideal da educação seria uma escola pública gratuita que, oferecendo qualidade de ensino e educação, desse aos egressos oportunidades concretas de progresso nos estudos de forma competitiva no ensino

superior, baseada na competência e esforço pessoal, iguados aos ex-alunos do ensino privado. Retornamos à metáfora inicial em que a liturgia – a da academia – sonha com possibilidades voláteis de sucesso diante do concreto descalabro de significativo segmento da educação estatal de primeiro e segundo grau. Nunca será demais sonhar e lutar por uma educação igualitária para todos. É necessário, porém, tocar a “realidade real”. Houve um “amornamento” nos ideais da escola pública que marcaram os educadores da República Velha, apesar do coronelismo e de uma política viciada de uma elite que governara em seu próprio interesse.

Alguns movimentos sociais dessa época se, de um lado, foram marcados por um romantismo pouco calculista, como o tenentismo, o movimento comunista, a Coluna Prestes e a Semana de Arte Moderna, houve, porém, crenças que quiseram fazer do Brasil uma verdadeira “res pública”, que teria na educação o elemento libertador com a passagem de um Brasil arcaico para uma nação moderna. Nague bem apreendeu a mentalidade dessa época ao consagrar as expressões “otimismo pedagógico” e “entusiasmo pela educação” quando houve a criação das escolas normais, que se configuravam não só como um ideário de modernidade, mas que se tornaram visíveis por imponentes prédios.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, gestado na década anterior, foi a manifestação de uma contra cultura versus o Brasil atrasado. Nosso país conheceu, posteriormente, regimes totalitários que impediram uma prática democrática de educação enquanto promotora de verdadeira autonomia. Na era Vargas, houve o confronto entre as ideias de uma escola democrática com o ensino católico, questão fechada somente em 1961, ainda que essas querelas sobrevivam ainda hoje em diversas trincheiras. Os anos de chumbo do Golpe de 1964 representaram o massacre de todo o ideário libertário da sociedade sobre a educação, quando a estrutura escolar foi subordinada aos interesses de uma direita intolerante que buscava a domesticação do alunado por um controle ideológico ferrenho e quando apenas contava a formação de técnicos para o mercado, buscando-se que as novas gerações não fossem educadas para a democracia, mas absorvessem os “valores” da ditadura, o que tornaram, posteriormente, os anos de 1990 como a “década perdida”, sem uma juventude politizada e sem novos líderes na política e na educação.

Sem se ter recuperado desses infortúnios, a globalização dentro de conceitos econômicos e individualistas foi se impondo e impedindo

a formação de uma nova mentalidade de educação. Nossa política não mudou desde os velhos coronéis, tomado apenas novas formas, mas não perdendo o “espírito” oportunista na busca de benefício pessoal. A imprensa tem feito denúncias, ainda que esteja em parte subjugada pelo poder econômico. As políticas educacionais enquanto um todo acabam por estar à mercê dos interesses corporativos de uma máquina política com grande vocação para a corrupção. O antídoto para esse processo retrógrado é a educação.

Nossa proposta possui, é verdade, grande vulnerabilidade, enquanto pretende se utilizar exatamente daquilo que condenamos, que é uma economia de mercado. Nesse caso, porém, seria o velho princípio de “usar o veneno contra o veneno”. Uma educação que, mantida pelo Estado no seu financiamento, desse aos pais a oportunidade de “pagar” às escolas que correspondessem aos seus interesses de educadores naturais e ao mesmo tempo desse aos alunos competitividade nas universidades públicas. Seria a construção, em si paradoxal e até contraditória, de uma educação pública privada.

As políticas educacionais serão reflexo da ação política de agremiações no poder, muitas delas operadas por uma mentalidade política corrupta e clientelista que, não promovendo uma educação séria, impedem de colocar luz sobre suas mazelas. É necessário que se comece o desmonte dessa estrutura educacional viciada, incrementando a educação a partir de princípios competitivos de mercado. É uma opção que retira dos políticos o controle da educação, confiando-a à sociedade, apostando que, seguindo as tendências de mercado, pode-se libertar o estudante pobre do fisiologismo político. Um paraquedas de reserva nunca é o ideal, mas certamente garante a vida. São escolhas a serem assumidas com todo o risco que representam.

A base da nossa proposição é a rejeição da relação da educação estatal com o mundo político. Ainda que tenhamos feito significativos avanços no campo federal, a política ainda não está integrada em nossa cultura, pois parte dos brasileiros vota em candidatos, e não em partidos. Simpatia e comunicabilidade de candidatos são fortalecidas por significativas injeções de dinheiro em eficientes agências de propaganda que criam uma imagem para a mídia. Os programas partidários ficam em último plano e, na maioria dos casos, desconhecidos.

A proposição alternativa que fazemos pretende ser um paliativo que permita maior educação e, com ela, maior politização de nossa sociedade. É uma proposta de risco, pois estaremos entregando às leis de mercado o

futuro das novas gerações. Acontece, porém, que uma educação pública eficiente só funcionará quando a sociedade for não só letrada, mas educada. Esse não é, em momento nenhum, o melhor caminho, mas talvez o único que se apresente com possibilidade de alguma eficiência. Essa escola estatal deve estar sob o controle da sociedade, tendo seu aval, reconhecendo nela um caminho natural de educação e eficiência que lhe dará sempre mais credibilidade. Esse é um caminho que passa pela sociedade com seus anseios individuais e que, somados, tornam-se coletivos.

Este ensaio seria pretensioso se pretendesse dar uma fórmula definitiva para a educação. É antes uma provocação para início de diálogo. Tem-se que buscar alternativas para qualificar a educação no Brasil, hoje visivelmente sucateada, sobretudo na rede pública. Em torno dessas proposições, podem ser levantadas questões, princípios, dúvidas. No nosso país tem-se perdido o sentido do bem comum e do bem público. O individualismo tem crescido como modo de vida. Os grandes ideais evolucionários que queriam uma sociedade melhor e mais justa e que sacudiram as décadas de 1960 e 1970 possuem hoje pouca expressão na juventude. Nas universidades faltam politização, líderes e idealistas com reflexos na sociedade e na educação. As leis de mercado e os interesses individuais não são os melhores substitutos para a filantropia e a fraternidade. Se estas faltam, porém, apela-se, ao menos provisoriamente, para essa saída que acirra os interesses pessoais e individualistas para deles se tirar algum proveito. Vale aqui, infelizmente, o adágio popular: o ótimo é inimigo do bom.

Recebido em: 10/11/2015

Revisado pelo autor em: 19/04/2016

Aprovado em: 27/04/2016

## Notas

1. A primeira versão deste artigo está publicada em: <[https://www.academia.edu/10317071/ESTADO\\_POL%C3%8DTICA\\_ECONOMIA\\_E\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_-\\_UMA\\_RELA%C3%87%C3%83O\\_CONFLITIVA\\_proposta\\_de\\_um\\_caminho\\_alternativo](https://www.academia.edu/10317071/ESTADO_POL%C3%8DTICA_ECONOMIA_E_EDUCA%C3%87%C3%83O_-_UMA_RELA%C3%87%C3%83O_CONFLITIVA_proposta_de_um_caminho_alternativo)>. A versão aqui publicada é original, revista e aprimorada em relação àquela inicial.

2. Professor doutor. Atua profissionalmente no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Diretor pedagógico da Escola de Tecnologia de Campinas (ETEC) do UNISAL e da Escola Salesiana São José, unidades de Campinas. E-mail: dilson.passos@essj.com.br

## Referências

- APPLE, Michael. **Educando à direita**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- ARANHA, Maria Lucia. **História da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1989.
- BUENO, Eduardo. **A coroa, a cruz e a espada**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
- BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- DOWBOR, Ladislau. **A formação do capitalismo no Brasil**. São Paulo, Editora Brasiliense, 2009.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Artenova, 1977.
- HOBBES, Thomas. **Leviatã**. São Paulo Editora Martin Claret, 2014.
- LEMME, Paschoal. **Memórias 5: em defesa da escola pública**. Brasília: INEP, 2000
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
- PIRES, Valdemir. **Economia da educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez Editora, 2005
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discursos sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Editora Edipro, 2015.
- SANTOS, Manoel. **Luz e sombras: internatos no Brasil**. São Paulo: Ed. Salesiana, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado mercantil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

TEIXEIS, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1967.

# Políticas de avaliação da educação superior no Brasil de FHC a Lula: uma análise crítica dos seus pressupostos e fundamentos

---

MARIA DENISE GUEDES<sup>1</sup>

MARIA APARECIDA SEGATTO MURANAKA<sup>2</sup>

JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO<sup>3</sup>

---

## Resumo

O presente trabalho analisa as políticas públicas de avaliação da educação superior no Brasil nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. Visa apresentar a análise dos pressupostos e fundamentos teórico-metodológicos subjacentes a essas políticas nas últimas décadas, tomando a avaliação da educação superior brasileira como expressão fenomênica das múltiplas relações da realidade concreta da sociedade capitalista contemporânea. Metodologicamente, a partir de pesquisas bibliográfica e documental, a análise está ancorada nos pressupostos do materialismo-histórico e dialético, segundo o qual os dados da realidade não aparecem ao homem, à primeira vista, em sua forma concreta, mas como uma representação caótica do todo, mostrando o fenômeno em sua aparência e ocultando sua essência. Tais análises permitiram concluir que as políticas públicas de avaliação para a educação superior brasileira, implementadas pelos referidos governos, desde a década de 1990, têm o “modelo de competências” como fundamento, o qual visa atender às demandas do mercado por um novo perfil de trabalhador, apto a adaptar-se às necessidades técnicas e ideológicas do capital na sociedade contemporânea. Palavras-chave: Políticas públicas para a educação superior. Modelo de competência. Avaliação da educação superior.

## Abstract

This paper analyzes public policy evaluation of higher education in Brazil in the government of Fernando Henrique Cardoso and Luiz Inacio Lula da Silva. It aims to present the analysis of the assumptions and theoretical and me-

thodological foundations underlying these policies in recent decades, taking the evaluation of Brazilian higher education as a phenomenal expression of multiple relationships of the concrete reality of contemporary capitalist society. Methodologically, from bibliographical and documentary research, analysis is anchored on the assumptions of materialism-dialectical and historical, according to which real data do not appear to man, at first sight, in its concrete form, but as a chaotic representation of whole, showing the phenomenon in its appearance and hiding its essence. Such analyzes have concluded that public policy evaluation for Brazilian higher education, implemented by these governments since the 1990s, has the “Competence Model” as the foundation, which aims to meet the demands of the market for a new profile worker, able to adapt to technical and ideological needs of capital in contemporary society.

Keywords: Public policies for higher education. Competency model. Evaluation of higher education.

## Resumen

En este trabajo se analiza la evaluación de políticas públicas de educación superior en Brasil en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso y Luiz Inacio Lula da Silva. Su objetivo es presentar el análisis de los presupuestos y fundamentos teóricos y metodológicos que subyacen a estas políticas en las últimas décadas, tomando la evaluación de la educación superior brasileña como una expresión fenoménica de múltiples relaciones de la realidad concreta de la sociedad capitalista contemporánea. Metodológicamente, desde la investigación bibliográfica y documental, el análisis está basada en las hipótesis del materialismo dialéctico e histórico, según el cual los datos reales no aparecen al hombre, a primera vista, en su forma más concreta, sino como una representación más caótica del conjunto, que muestra el fenómeno en su apariencia y oculta su esencia. Estos análisis han llegado a la conclusión de que la evaluación de políticas públicas para la educación superior de Brasil, ejecutado por estos gobiernos desde la década de 1990, tiene el “modelo de competencias” como la fundación, que tiene como objetivo de satisfacer las demandas del mercado de un nuevo perfil trabajador, capaz de adaptarse a las necesidades técnicas e ideológicas del capital de la sociedad contemporánea.

Palabras clave: Políticas públicas para la educación superior. Modelo de competencias. Evaluación de la educación superior.

## Introdução

A década de 1990 é o marco inicial da construção e difusão da necessidade de processos de avaliação, que pudessem mensurar o desempe-

nho das instituições de educação superior (IES), visando ao aperfeiçoamento contínuo das atividades de ensino, pesquisa e extensão e, ao mesmo tempo, como uma prestação de contas à sociedade.

Ao analisar o debate sobre a avaliação da educação superior no Brasil, constatou-se que há certo consenso entre gestores, educadores e a própria sociedade sobre a importância da avaliação educacional (VIEIRA, 2000; SOUZA, 2001; MELCHIOR, 2004 *apud* ARAGÃO, 2009). Contudo, observa-se também que ainda existem divergências quanto à forma, bem como sobre quem avalia e o que fazer com os resultados. Na perspectiva dos especialistas, a avaliação educacional é um instrumento valioso para orientar as reformas educacionais e induzir políticas públicas para melhoria da qualidade da educação.

Segundo Warthen, Sandres e Fitzpatrick (*apud* FIRME; LETICHEVSKY, 2002, p. 4), a avaliação pode ser:

[...] um empreendimento de sucesso, mas também de fracasso; pode conduzir a resultados significativos ou a respostas sem sentido; pode defender ou ameaçar [...] Nesse sentido a avaliação deixa de ser evento para ser processo, troca o medo pela coragem, as notas pelas anotações, a imposição pela negociação, a atitude secreta pela transparência, o ser arbitrário pelo ser criterioso e o ser classificatório pelo ser promocional.

De acordo com Maia Filho, Pilati e Lira (1998 *apud* ARAGÃO, 2009), o Brasil foi o primeiro país da América Latina a instituir processos de avaliação na educação superior, começando pela pós-graduação. O processo, iniciado na década de 1970, esteve relacionado à formulação de ações e políticas para o desenvolvimento da pós-graduação, cujo foco de avaliação era a proposta didático-pedagógica e a produtividade científica e acadêmica dos cursos *stricto sensu*. Entretanto, segundo esses autores, há 20 anos não se havia conseguido implantar um processo semelhante para os cursos de graduação. Os autores citados apontam várias tentativas nesse sentido, entre elas o Programa de Avaliação da Reforma Universitária, implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre 1983-1985 e apoiado pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Nesse sentido, observam também que, apesar de se constituir em uma proposta abrangente, essa experiência serviu para re-

forçar a necessidade de uma avaliação no sistema de educação superior em suas múltiplas dimensões e funções, utilizando-se, para tanto, múltiplos e complementares instrumentos e procedimentos (MAIA FILHO; PILATI; LIRA, 1998 *apud* ARAGÃO, 2009).

Em 1985, o Ministério da Educação (MEC) formulou a proposta “Uma Nova Política para a Educação Superior”, produzida pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, com ênfase na avaliação como mecanismo de melhoria da qualidade desse nível de ensino. Na sequência, surgiu o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), constituído em 1986 e que:

[...] propunha substituir o controle burocrático das instituições de caráter universitário pela constituição de um processo de avaliação conduzido pelo ministério, que deveria contemplar duas vertentes básicas: a da avaliação do desempenho institucional e a da avaliação da qualidade dos cursos oferecidos (MAIA FILHO; PILATI; LIRA, 1998, p. 77 *apud* ARAGÃO, 2009).

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária acabou por estimular uma série de experiências institucionais, bem como estimular estudos mais abrangentes até o início da década de 1990. Dentre essas experiências, outra contribuição importante foi o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), coordenado pela Secretaria de Educação Superior (SESU). Esse programa surgiu em 1993, com ênfase na autoavaliação institucional, voluntária, de distintos tópicos, apoiada nas mais diferentes abordagens teóricas e metodológicas. Em uma etapa seguinte, essa autoavaliação interna seria equilibrada por uma avaliação externa feita por especialistas das diferentes áreas analisadas. Cabia a cada instituição o controle dessa avaliação e ao SESU incentivar o intercâmbio entre as experiências das instituições e a eventual alocação de recursos para o apoio parcial de cada projeto.

Mas foi a partir de 1995, com a Lei nº 9.131/95, que, sob a coordenação do MEC, as avaliações das IES e dos cursos de graduação passariam a ser periódicas e realizadas a partir de “[...] procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (MAIA FILHO; PILATI; LIRA, 1998, p. 78 *apud* ARAGÃO, 2009). Essa lei alterou dispositivos

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 4.024/61, que disciplinava a educação superior, determinando que compita ao poder público a avaliação da política nacional de educação, caracterizada pelo princípio da qualidade. Como órgão executor dessa política, a lei instituiu a figura do Conselho Nacional de Educação (CNE), composto de duas câmaras específicas: a Câmara de Educação Básica (CEB) e a Câmara de Educação Superior (CES). A CES tinha as seguintes atribuições: analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior; deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo MEC sobre autorização e reconhecimento de cursos; deliberar sobre autorização, credenciamento e credenciamento periódico de IES, dentre outras. Os procedimentos adotados para avaliações incluíram a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso.

O Decreto nº 2.026/96<sup>4</sup> regulamentou a Lei nº 9.131/95 e estabeleceu procedimentos para o processo de avaliação de cursos e IES, dentre os quais se destaca: a avaliação do ensino de graduação, por meio da análise das condições de oferta das diferentes IES e pelo exame nacional de cursos (ENC). Em 1996, a LDBN nº 9.394/96 ratificou as determinações da Lei nº 9.131/95 e do Decreto nº 2.026/96, ao atribuir à União a responsabilidade de assegurar o processo nacional de avaliação das IES, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre esse nível de ensino. Em 1998, a Portaria nº 302/98 estabeleceu normas relativas ao processo de avaliação do desempenho individual das IES e ressaltou que a avaliação institucional, sob a coordenação da SESU, constitui-se em um processo permanente, envolvendo uma etapa prévia de autoavaliação, complementada pelo trabalho de avaliadores externos, mediante orientações e parâmetros preestabelecidos e sistematizados por meio de relatórios (BRASIL, 1998). Com base nessa legislação, a avaliação externa de cada IES passou a ser realizada por comissões de especialistas nomeadas pela SESU, que analisa aspectos relacionados à administração geral, administração acadêmica, integração social, produção científica e avaliações de cada um dos cursos de graduação por meio da análise das condições de oferta, com ênfase na organização didático-pedagógica, nas instalações físicas e no corpo docente.

Nessa perspectiva, o ENC, a avaliação das condições de oferta de cursos de graduação, as avaliações de comissões de especialistas nomea-

das pela SESU para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e o Sistema Integrado de Informações Educacionais do INEP constituíram o sistema de avaliação do ensino superior brasileiro como um todo.

Essa política de avaliação educacional, que se desenvolveu durante os dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), causou polêmica em toda a comunidade acadêmica, sobretudo em relação ao ENC, conhecido como provão, o qual possibilitou a divulgação, pela primeira vez, de um ranking dos cursos de graduação no Brasil. Os resultados do ENC eram publicados na forma de conceitos que variavam de “A” a “E”; ou seja, o ranking buscava sinalizar conceitual, mas não numericamente, a qualidade do ensino oferecido pelas IES, que, segundo Gomes (2002 *apud* ARAGÃO, 2009), por se tratar de um ranking sem escore, fazia parte de um movimento tático do MEC para introduzir e equipar o mercado como vetor de coordenação do sistema de ensino superior. De acordo com esse autor, a implantação da avaliação no formato ENC foi aplicada com o objetivo de contribuir para a transformação de um sistema seletivo, fechado e elitista de ensino superior em um sistema de massas. Desse modo, a avaliação tinha o objetivo de gerar informações específicas sobre o desempenho das instituições, para reestruturar e promover o mercado da educação superior, por meio da competição institucional pelos estudantes e do fortalecimento do poder de estudantes-consumidores, que passariam a competir pelas melhores instituições a partir dos resultados do exame nacional.

Para Dias Sobrinho (1999, p. 40 *apud* ARAGÃO, 2009), o ENC, assim como outras modalidades de avaliação de mesma matriz teórica e ideológica, constitui-se de procedimentos avaliativos dotados de grande apelo de mercado e que encontram sua sustentação técnica na larga e antiga tradição dos testes para mensuração dos rendimentos escolares. Nesse sentido, esse autor afirma que esse tipo de avaliação, frequentemente, tem estado a serviço de ideias e práticas de controle, seleção e organização ou mesmo hierarquizações sociais. Tem motivação mais fora do que dentro da escola, apresenta uma racionalidade muito mais mercadológica do que pedagógica e valoriza mais a competitividade do que a solidariedade.

Segundo Linhares (2002, p. 44 *apud* ARAGÃO, 2009), o “provão” não alcançou o objetivo de avaliar os cursos superiores, tendo em vista que o critério utilizado foi meramente classificatório, e não gerador de indica-

dores de qualidade. Contudo, o autor argumenta que, apesar de todas as críticas, esse processo de avaliação apresentou alguns aspectos positivos, pois o exame causou uma reviravolta nas universidades e faculdades, que passaram por mudanças, como a busca de bons professores, instalação de laboratórios, melhorias nas bibliotecas, “tudo em nome da melhoria da qualidade do ensino ministrado”.

Melchior (2004 *apud* ARAGÃO, 2009) corrobora as argumentações de Linhares, afirmando que, mesmo sendo uma prova elaborada longe da realidade das instituições e sem considerar os seus respectivos contextos, os seus resultados serviram de referência para induzir ao diagnóstico, por meio da avaliação das condições de oferta. A partir do ENC, afirma Melchior, muitas IES deram mais atenção à titulação dos professores, às instalações, às bibliotecas, aos laboratórios e ao projeto pedagógico.

Em 2004, no governo Lula da Silva, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, regulamentada pela Portaria nº 2.051, de 9 de julho do mesmo ano, o qual se constituiu da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Esse sistema de avaliação foi idealizado e construído por uma Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pela SESU e composta por docentes de diversas IES do país e que tinha por finalidade analisar, subsidiar e propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da educação superior, bem como elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados (BRASIL, 2004).

O SINAES tem como objetivo avaliar o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos estudantes, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Além disso, tem como instrumentos complementares a autoavaliação, a avaliação externa e o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) dos cursos de graduação e instrumentos de informação. A responsabilidade pela coordenação e supervisão da avaliação fica a cargo da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), composta por especialistas de diferentes áreas do conhecimento e sua operacionalização é de responsabilidade do INEP (BRASIL, 2004).

Segundo Verhine, Dantas e Soares (2006 *apud* ARAGÃO, 2009), em contraste com o sistema anterior, a abordagem do SINAES foi pensada como verdadeiramente sistêmica e com foco na instituição. As avaliações

institucionais passariam a fornecer análises abrangentes das dimensões, estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos e responsabilidade social das IES e de seus cursos. Para os autores, pode-se perceber uma nítida diferença entre avaliação institucional e avaliação de cursos, e o ENADE passou a ser a terceira parte do sistema, com igual peso.

Diante do exposto, pode-se constatar que o debate sobre a avaliação da educação superior gira em torno de comparações entre os modelos ou instrumentos utilizados, quanto à sua forma, quanto a quem avalia, quanto ao encaminhamento dos resultados, ou, ainda, destacando seus aspectos positivos e negativos. Essa é uma análise necessária, mas não é suficiente. Portanto, este trabalho tem como objetivo contribuir com esse debate apresentando os resultados da pesquisa realizada sobre os pressupostos e fundamentos da avaliação da educação superior no Brasil nos governos de FHC a LULA.

## **Pressupostos teórico-metodológicos**

Metodologicamente, a análise está ancorada nos pressupostos do materialismo-histórico e dialético, segundo o qual, a realidade concreta de determinado fenômeno da realidade “[...] aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação” (MARX, 1987); ou seja, os dados da realidade não aparecem ao homem, à primeira vista, em sua forma concreta, mas como uma representação caótica do todo, mostrando o fenômeno em sua aparência e ocultando sua essência (GUEDES, 2006).

Com base nesses pressupostos teórico-metodológicos, foi realizada uma análise dos pressupostos e fundamentos que orientam as políticas educacionais brasileiras em geral e, mais especificamente, as políticas de avaliação da educação superior implantadas pelo governo brasileiro nas últimas décadas. Dessa forma, considera-se que uma análise mais profunda, para além da aparência do fenômeno em questão, deve partir da totalidade das condições materiais e históricas, que determinam as relações sociais na sociedade capitalista contemporânea. Vale lembrar que o modo de produção capitalista tem como objetivo central e permanente a maximização do lucro e a acumulação do capital nas mãos dos proprietários dos meios de produção, o qual se materializa por meio da exploração da força de

trabalho dos não proprietários (GUEDES, 2006). Os ideólogos do capitalismo, pautados pelos princípios de liberdade, igualdade e propriedade, defendem que todos os homens são cidadãos livres e iguais, perante a lei, para negociarem suas propriedades no mercado de trocas, da maneira que desejarem. Entretanto, segundo Mészáros (2001, p. 19), “o sistema do capital se articula numa rede de contradições que só consegue administrar medianamente, ainda assim durante um curto intervalo, mas que não consegue superar definitivamente”.

De acordo com Frigotto (1995), esse caráter contraditório manifesta-se, historicamente, por um lado, pela capacidade de desenvolvimento das forças produtivas que ele engendra e, por outro, pela impossibilidade de romper-se com as relações sociais de exclusão, uma vez que o resultado do trabalho humano nunca é socializado de forma igualitária para a satisfação das necessidades sociais coletivas. As crises capitalistas, argumenta o autor, constituem-se na exacerbação dessa contradição, que ocorre de tempos em tempos, com formas e conteúdos históricos, que, apesar de diversos, possuem em comum a mesma gênese estrutural: superprodução e superacumulação do capital nas mãos das classes dominantes, por um lado, e aumento da exclusão e da exploração da classe trabalhadora, por outro (GUEDES, 1999; 2006).

Para superar suas crises e ocultar as contradições, o capital precisa renovar suas estratégias de reprodução e controle da força de trabalho, divulgando uma determinada concepção de mundo e de homem que corresponda aos objetivos de acumulação. Nesse processo, a educação ocupa lugar de destaque, uma vez que, por sua própria natureza e função, que é a de mediadora do processo de formação do indivíduo, quando subordinada aos interesses do capital, contribui para a (con)formação do indivíduo social e ideologicamente útil, para atender aos objetivos do lucro e da acumulação (GUEDES, 2006).

As últimas décadas do século passado marcaram mais uma crise do sistema capitalista em suas taxas de lucro, estimulando a financeirização do capital (CHESNAIS, 1996). Dentre as estratégias de superação da crise, o capital promove, por um lado, a reestruturação produtiva e, por outro, a reforma do Estado.

Do ponto de vista da reestruturação produtiva, inaugura-se um novo paradigma de produção, o qual se opõe à produção em massa taylorista-fordista (HIRATA, 1994). Esse novo paradigma, que passou

a ser chamado de modelo da especialização flexível, é representado pelo modelo empresarial japonês e propõe uma ruptura com os princípios organizacionais de produção do taylorismo-fordismo. Tal modelo inaugura, portanto, uma nova lógica de exploração da força de trabalho, caracterizada pelo trabalho em equipe, pela falta de demarcação das tarefas, polivalência, multifuncionalidade e uma visão de conjunto do processo de trabalho que possibilita ao trabalhador julgar, discernir, intervir, resolver problemas e propor soluções no chão de fábrica. O “modelo japonês” de produção demanda um tipo de trabalhador, cujos requisitos exigidos são a capacidade de pensar, de tomar decisões, de ter iniciativa, responsabilidade, de fabricar e consertar, administrando a produção e a qualidade a partir da linha; ou seja, além de suas atividades de produção e de manutenção, o trabalhador passa a ser, ao mesmo tempo, inspetor de qualidade e engenheiro, sem aumento em seus ganhos salariais. Na verdade, o que esse modelo promove é a intensificação da exploração da força de trabalho em favor do capital (HIRATA, 1994).

Esse novo modelo de produção ficou conhecido, no âmbito empresarial, como “modelo de competências” e tem como premissa a avaliação de desempenho do trabalhador a partir das competências e habilidades que consegue demonstrar. Portanto o conceito de competência assimila a ideia de capacidades individuais de aplicação prática de conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas em diversas situações e passíveis de serem mobilizadas em situações específicas de trabalho. Além disso, o conceito de competência pressupõe o entendimento da responsabilidade pessoal que o indivíduo assume diante de situações produtivas, bem como um distanciamento crítico diante do trabalho, questionando os modos de trabalhar, dos conhecimentos e das capacidades mobilizadas em cada situação profissional (MASCARENHAS, 2008 *apud* GUEDES; MURANAKA; ARAGÃO, 2013).

Nesse sentido, Fleury (2002) diz que o conceito de competência é pensado como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam uma alta performance, acreditando-se que as melhores performances estão fundamentadas na inteligência e na personalidade das pessoas. Em outras palavras, refere-se à capacidade da pessoa assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações no trabalho com base em sua experiência prática. Em outras palavras, o que o capital requer do trabalhador é que este coloque à

sua disposição os chamados saberes tácitos, acumulados ao longo da sua experiência no trabalho e em outras esferas da sua vida social. Para Dolz e Ollagner (2004, p. 11 *apud* GUEDES; MURANAKA; ARAGÃO, 2013):

[...] quando se coloca em primeiro plano as práticas que apelam à competência, percebe-se uma espécie de desvalorização dos saberes acadêmicos ou especializados, bem como uma vontade de manter os empregados em um status de simples executantes.

Os grandes difusores da nova ordem capitalista mundial são os organismos internacionais, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), e os regionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). Depois do Consenso de Washington, ou seja, a partir da década de 1990, esses organismos passaram a convocar e patrocinar conferências internacionais, com o objetivo de impor a reforma política a ser seguida pelos Estados nacionais, fundamentalmente, aos países periféricos do sistema capitalista. A reforma da educação pública brasileira reflete a objetivação das diretrizes políticas e pedagógicas, determinadas por esses organismos. Tais conferências internacionais passam a divulgar a formação por competências como sendo a “nova” função da educação para o século XXI. Nesse sentido, defendem uma concepção de educação apoiada no determinismo tecnológico, ou seja, partem do pressuposto que avanço tecnológico e, por decorrência deste, as novas formas de organização do trabalho são os fatores determinantes dessa nova função da educação. Assim, conforme a orientação política e pedagógica desses organismos, a educação deveria ser reformada para acompanhar as mudanças tecnológicas e organizacionais na esfera produtiva de modo que venha a formar pessoas aptas a adaptarem-se a um mercado de trabalho que, em função das tecnologias de informação, está sempre a exigir novos conhecimentos dos trabalhadores, novos saberes evolutivos, que mudam em uma velocidade vertiginosa (GUEDES, 2006).

No Brasil, desde a década de 1990, as diretrizes curriculares nacionais da educação foram regulamentadas com base nos pressupostos dessa

concepção de educação. Do ponto de vista pedagógico, essas diretrizes postulam a passagem do ensino centrado em conhecimentos científicos a um ensino centrado no desenvolvimento das competências verificáveis na prática e em situações de tarefas específicas (RAMOS, 2001). A passagem a seguir, destacada dos Parâmetros Curriculares Nacionais, explicita essa nova função da educação:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para as futuras habilitações em termos de especializações tradicionais, mas antes se trata de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica teria assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 1997, p. 28).

Nesse cenário ganharam força as teses neoliberais ou neoconservadoras que identificam a crise como sendo de responsabilidade do Estado, particularmente do Estado de bem-estar social, que, dadas as políticas de cunho social, o levaram a uma “crise fiscal”. Diante disso, os neoliberais propõem a reforma do Estado, sugerindo redesenho de suas funções e o seu não intervencionismo no mercado, pois a liberdade de mercado é a garantia da liberdade individual (HAYEK, 1990). Os organismos multilaterais, como FMI, BIRD, Banco Mundial e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passaram a ter um importante papel de monitorar as reformas, particularmente as dos países do capitalismo periférico, para garantir a acumulação do capital das grandes corporações.

Essa modernização conservadora, visando integrar o país à economia mundial, teve início no governo Collor (1990/1991), perpassou o governo de Itamar Franco (1992/1994) e ganhou força no octênio de FHC, que, já no início do primeiro mandato, promoveu a reforma do Estado

que pautava os ajustes estruturais e fiscais. A redução dos gastos públicos, a desregulamentação do setor financeiro, os processos de privatização de empresas e serviços públicos, de terceirização e de “publicização” (organizações sociais) passaram integrar as medidas governamentais sob o argumento de uma administração pública eficiente, moderna e racional, não mais baseada em princípios burocráticos, mas focada na administração pública gerencial, descentralizada, onde o cidadão é o “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995b).

Segundo a ótica da reforma, o Estado tem seu papel redefinido, pois “[...] deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995a, p. 12). A educação e a saúde passam a integrar os serviços não exclusivos do Estado, ou seja, “[...] o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas” (BRASIL, 1995a, p. 41). Assim, reconfiguram-se, no âmbito do Estado, as esferas pública e privada, e os serviços não exclusivos do Estado – mormente as universidades, centros de pesquisa, hospitais e museus – seriam transferidos para entidades de direito privado, as organizações sociais, reforçando-se, pois, a concepção do público não estatal.

## **A educação superior no Brasil a partir de 1990: fundamentação legal de uma reforma à conta-gotas**

Os documentos que deram sustentação teórica à reforma do Estado, bem como aqueles de caráter mais operacional, para que ela se efetivasse, elaborados pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), guardam coerência com aqueles elaborados pelo MEC, particularmente o Planejamento Político Estratégico –1995/1998 (BRASIL, 1995b), e as “orientações” do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1995). As publicações elaboradas pelo Banco Mundial na década de 1990 enfatizam que as políticas públicas dos países em desenvolvimento devem ter como prioridade a “educação básica” (entenda-se, no caso brasileiro, o ensino fundamental).

O documento que trata especificamente da educação superior reafirma que esse nível de ensino não deve ter maior direito no uso de recursos fiscais – especialmente nos países que não atingiram o acesso, a equidade e

a qualidade nos níveis anteriores de ensino – e que é possível aumentar as taxas de matrícula e a qualidade com pouco ou nenhum aumento do gasto público. Nesse sentido, apresenta quatro orientações-chave que devem ser observadas na reforma da educação superior: a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento das instituições privadas; a diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas; a redefinição da função do governo; a adoção de políticas que priorizem a qualidade e a equidade, com o apoio financeiro administrado de forma equitativa entre as instituições públicas e privadas. Essas “orientações” são ratificadas no documento do MEC Planejamento Político Estratégico – 1995/1998, quando traça as três linhas de sua atuação, que podem assim ser sintetizadas: transformar as relações do poder público com as instituições de ensino; expandir o sistema de ensino superior público diversificando o atendimento e valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes; reconhecer a diversidade e heterogeneidade do sistema em formular políticas diversificadas que atendam às peculiaridades do ensino público e privado (BRASIL, 1995b, p. 26). Esse conjunto de documentos não considera a educação superior como direito social, mas sim como um bem privado “[...] espécie de quase mercadoria no quase mercado educacional” (SGUISSARDI, 2004, p. 49).

Alguns dados relativos à expansão da educação superior demonstram um dos resultados dessas políticas neoliberais. Considerando o período de 1994 a 2002 (ou seja, um ano antes do governo FHC até o final de seu segundo mandato), a diversificação das IES pode ser ilustrada pelos dados apresentados pelo INEP: em 2002, eram 81,9% de faculdades, escolas e institutos, 3,2% de centros de educação tecnológica, 4,7% de centros universitários e 9,9% de universidades. Portanto, um novo modelo de educação superior foi se firmando: as instituições de ensino, uma vez que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se restringe às universidades. A expansão da educação superior, como recomendava o Banco Mundial, ocorreu no setor privado. Tomemos os dados de 1996 e de 2002: o percentual de IES privadas passou de 77,1% para 88,1%; o de cursos, de 55,2% para 63,5%; e o de matrículas, de 60,6% para 69,8%. Esses dados nos permitem afirmar a tendência à privatização da educação superior brasileira.

Embora um projeto de lei sobre a reforma universitária se encontre em tramitação desde outubro de 2004, até hoje não ganhou status de lei,

pois tanto o governo de FHC como o de seus sucessores, Lula da Silva e Dilma Rousseff, por inúmeros expedientes legais, impuseram mudanças estruturais a esse nível de ensino, promovendo uma reforma à conta-gotas.

Nesse processo, ao promulgar as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, o MEC defende a ideia que estas assegurarão às IES, dentre outros aspectos, ampla liberdade na composição da carga horária, na especificação das unidades de estudos, indicando campos de estudo, estimulando práticas de estudos independentes e encorajando o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar.

No que se refere à avaliação da educação superior, o ENADE se constitui na expressão fenomênica do modelo de competências como fundamento do ensino superior no Brasil, pois tem como objetivo:

[...] acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes de educação superior. Nesse sentido, o exame avalia os participantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de seus respectivos cursos de graduação; suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2013).

De acordo com o MEC, o ENADE se constitui em um dos pilares do SINAES, portanto,

[...] aliado aos processos de avaliação de cursos e de avaliação institucional, é um importante instrumento de avaliação, aferição e de promoção da qualidade para cursos de graduação e para as políticas de educação superior no país (BRASIL, 2013).

Conforme afirmam Verhine, Dantas e Soares (2006 *apud* ARAGÃO, 2009), o ENADE seria, principalmente, um instrumento de avaliação que, por meio do diagnóstico de competências e habilidades adquiridas ao longo de um ciclo de três anos de escolarização superior, cruza a visão do aluno sobre sua instituição com seu conhecimento sobre aspectos mais

gerais, não relacionados a conteúdos específicos. Para esses autores, o ENADE torna o sistema mais subjetivo e dificulta os processos de avaliação, em especial quanto ao estabelecimento de critérios e de padrões a partir dos quais decisões quanto à regulação viriam a ser tomadas.

Conforme mencionado anteriormente, as análises evidenciaram que essas habilidades e competências se constituem nos chamados saberes tácitos, adquiridos pelo indivíduo a partir da sua experiência no trabalho e em outras esferas da vida social; ou seja, as políticas públicas para a educação superior brasileira, dentre as quais, as políticas de avaliação, instituem um modelo de formação que tem como eixo o “currículo por competências” ou “pedagogia das competências”, cujo objetivo é atender às demandas do capital diante de um novo paradigma de reestruturação produtiva baseado no padrão flexível de produção.

## Considerações finais

Nas análises, observa-se como resultado das políticas neoliberais para a educação superior no Brasil a diversificação das IES, a expansão do setor privado da educação superior, cujos dados permitem afirmar a tendência à privatização da educação superior brasileira. Esse processo teve como consequência a transformação do direito à educação em serviço a ser comprado no mercado, corroborando os pressupostos neoliberais de que o mercado é o único caminho que garante a liberdade de escolha dos indivíduos. Constatamos ainda que, para assegurar a diversificação e a suposta qualidade dos serviços educacionais ofertados no âmbito da educação superior, foram realizadas diversas tentativas de avaliação da educação superior que estão, teórica e ideologicamente, pautadas nos mesmos pressupostos mercadológicos. Em outras palavras, as políticas de avaliação da educação implementadas nos governos de FHC e Lula da Silva tem o “modelo de competências” como fundamento, cuja origem é no sistema produtivo e visa atender às demandas do mercado por um novo perfil de trabalhador, apto a adaptar-se às necessidades técnicas e ideológicas do capital na sociedade contemporânea.

Por fim, vale destacar que, ao analisar a produção acadêmica voltada ao debate sobre as políticas de avaliação da educação superior implantadas no Brasil, encontram-se, em sua maioria, dados comparativos quanto aos

modelos ou instrumentos utilizados, quanto à sua forma, quanto a quem avalia, quanto ao encaminhamento dos resultados, ou, ainda, destacando os aspectos positivos e negativos dos modelos, programas ou sistemas implementados no período em estudo. Em que se pese a importância dessas análises, nota-se a ausência de um estudo mais aprofundado dos fundamentos históricos que esses modelos estão ancorados. Do ponto de vista de análise desta pesquisa, essa ausência de fundamentos teórico-metodológicos mantém presos à superfície do fenômeno. Portanto, conclui-se que uma contribuição efetiva para esse debate deveria ser pensada tomando como ponto de partida a totalidade histórica das relações sociais capitalistas, sobretudo dos últimos 30 anos. Nesse sentido, considera-se que as políticas públicas para a educação superior em geral e as políticas de avaliação especificamente se constituem na expressão fenomênica do capitalismo contemporâneo, que, em um jogo de claro e escuro, ora revela, ora oculta sua essência, seu verdadeiro sentido.

Recebido em: 14/10/2015

Revisado pelo autor em: 25/02/2016

Aprovado em: 28/03/2016

## Notas

1. Professora doutora. Atua profissionalmente no Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de São José do Rio Preto. E-mail: mdeniseg@ibilce.unesp.br
2. Professora doutora. Atua profissionalmente no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Rio Claro. E-mail: ma.segatto@hotmail.com
3. Professor doutor. Atua profissionalmente no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Rio Claro. E-mail: aragao@rc.unesp.br
4. Esse dispositivo passou por diversas regulamentações que evidenciam que a problemática da avaliação sempre se fez presente na agenda do poder central. Além do Decreto nº 2.026/96, foram editados os Decretos nº 2.207/97 e nº 2.306/97, revogados pelo Decreto nº 3.860/2001. Este, por sua vez, também foi revogado pelo Decreto nº 5.773/2006. Esse documento, embora não revogado, teve alguns dispositivos alterados pelos Decretos nº 6.303/2007 e nº 6.861/2009

## Referências

ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza Aragão. **Cursos de administração e políticas de avaliação do ensino superior no estado de São Paulo (1995-2006)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2009.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington: Banco Mundial, 1995. p.1-16.

BRASIL. Ministério da Administração e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho de estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995a. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento político-estratégico: 1995-1998**. Brasília, DF, 1995b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual do ENADE 2013**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/manuais/manual\\_enade\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2013.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 11 out. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D2026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm)>. Acesso em: 25 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm)>. Acesso em: 25 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 25 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 25 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 302, de 7 de abril de 1998. Normatiza o procedimentos de avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 9 abr. 1998.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Scrita, 1996.

FIRME, Thereza Penna; LETICHEVSKI, Ana Carolina. O desenvolvimento da capacidade de avaliação no século XXI: enfrentando o desafio através da meta-avaliação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 36, p. 289-300. jul./set. 2002.

FLEURY, Maria Tereza Leme. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GUEDES, Maria Denise. **Qualidade total e a educação do trabalhador na perspectiva da empresa**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação de jovens e adultos: o debate na década de 1990**. 139 p. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação, UFSCar, São Carlos, 2006.

GUEDES, Maria Denise; MURANAKA, Maria Aparecida Segatto; ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza. Avaliação da educação superior no Brasil: uma análise dos seus fundamentos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, 13, Florianópolis, 2013. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114802>>. Acesso em: 25 maio. 2016.

HAYEK, Friedrich A. **O caminho da servidão**. Tradução e revisão de Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 128-137.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores, 1).

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** Tradução de Paulo Cezar Castanheira. 1. ed. São Paulo, Boitempo, 2003.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Denise; FÁVERO, Maria de Lourdes (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira**. Brasília: INEP/SESU/MEC, 2004.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e a educação superior**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

VIEIRA, Paulo Reis. Avaliação institucional e acadêmica: tendências nos Estados Unidos e no Brasil. In: MEYER JR., Victor; MURPHY, Patrick (Orgs.). **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 117-137.

# As condições de trabalho docente e a pedagogia histórico-crítica: uma reflexão

---

VANESSA MORAES ABDALA GUARDA<sup>1</sup>

---

## Resumo

O presente artigo tem como objetivo promover uma breve análise de como as condições de trabalho docente podem influenciar o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica e, ainda, como essa perspectiva pode auxiliar a análise sobre as atuais condições de trabalho dos professores, tomando-se por base a concepção dialética da teoria proposta por Saviani. Este artigo contempla, ainda que de forma sucinta, uma reflexão sobre a pedagogia histórico-crítica, enquanto pressuposto teórico-metodológico, e alguns apontamentos acerca das condições de trabalho docente, a fim de problematizar as implicações dessas condições no desenvolvimento da perspectiva histórico-crítica, a partir do reconhecimento da influência de condicionantes histórico-político-sociais na educação.

Palavras-chaves: Pedagogia histórico-crítica. Dialética. Trabalho. Condições de trabalho docente.

## Abstract

This article aims to promote a brief analysis of how the working conditions of teachers may influence the development of the historical-critical pedagogy, and also how this approach can help the analysis of the current working conditions of teachers, from the design dialectics of Saviani theory. This article contemplates, albeit briefly, a reflection on the historical-critical pedagogy as a theoretical-methodological fundamentals and some notes about the working conditions of teachers in order to discuss the implications of these conditions in the development of historical-critical perspective, from the recognition of the influence of historical, political and social conditions in education.

Keywords: Historical-critical pedagogy. Dialectics. Work. Working conditions of teachers.

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo promover un breve análisis de cómo las condiciones de trabajo de los maestros pueden influir en el desarrollo de la pedagogía histórico-crítico, y también cómo este enfoque puede ayudar al análisis de las condiciones actuales de trabajo de los profesores, desde el diseño dialéctico de la teoría de Saviani. En este artículo se contempla, aunque sea brevemente, una reflexión sobre la pedagogía histórico-crítico como un supuesto teórico y metodológico, y algunas notas acerca de las condiciones de trabajo de los profesores con el fin de discutir las implicaciones de estas condiciones en el desarrollo de la perspectiva histórico-crítico desde el reconocimiento de la influencia de las condiciones históricas, políticas y sociales en la educación.

Palabras clave: Pedagogía histórico-crítico. La dialéctica. Trabajo. Condiciones de la enseñanza.

## Introdução

O cenário educacional brasileiro, nas últimas décadas, tem passado por diversas mudanças em relação à expansão do ensino básico, ao financiamento da educação, ao currículo escolar, às formas de avaliação, à carreira docente, entre outras mais. É no contexto dessas transformações e dessas mudanças que surge a preocupação com a questão das condições de trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula.

Apontaremos a seguir algumas reflexões acerca de como o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica pode ser influenciado pelas condições de trabalho docente, considerando que essa pedagogia é pouco praticada no cotidiano escolar. Também, partindo da concepção dialética dessa teoria, proposta por Saviani (2012; 2013), discutiremos como essa perspectiva pode auxiliar a análise sobre as condições de trabalho dos professores na atualidade. Propomos, ao finalizar do texto, uma reflexão que se estende para além do contexto escolar propriamente dito.

## A pedagogia histórico-crítica

Antes de iniciarmos a discussão sobre a pedagogia histórico-crítica, faremos aqui um breve levantamento acerca das teorias da educação, a partir da questão da marginalidade em relação ao fenômeno da escolarização. Saviani (2012), em seu livro “Escola e Democracia”, faz referência a problemas existentes, na então década de 1970, em boa parte dos países

da América Latina, em relação à grande quantidade de alunos das escolas primárias que se encontravam em condições de semianalfabetismo ou de analfabetismo potencial, assim como ao enorme contingente de crianças em idade escolar que não tinham acesso à escola. Assim, o autor, a partir desses dados e da realidade da marginalidade, sugere a classificação das teorias educacionais em dois grupos, teorias não críticas e teorias crítico-reprodutivistas, uma vez que são fundamentais na proposta realizada por ele quanto a uma nova visão da pedagogia, a qual pudesse compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico das sociedades e promover mudanças na prática pedagógica, articulando-a aos interesses populares.

Para Saviani (2012), as teorias não críticas são aquelas que entendem a educação como um instrumento de equalização social e, conseqüentemente, de superação da marginalidade. Entre elas, encontram-se a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

Essas teorias entendem a sociedade como essencialmente harmoniosa, voltando-se à integração de seus membros. A marginalidade, ou o processo de exclusão social, no âmbito dessas, constitui-se em um fenômeno acidental, que afeta individualmente os membros da sociedade, em maior ou menor número. Assim, a marginalidade é vista como um desvio a ser corrigido, então caberia à educação tal tarefa, pois se compõe como instrumento de correção dessas distorções.

Nessa perspectiva, a educação é a força homogeneizadora que possui como função a promoção da coesão social, a garantia da integração de todos os indivíduos, capaz de reforçar os laços sociais, com vistas à superação da marginalidade. A educação possui, a partir do ponto de vista dessas teorias, certa autonomia em relação à sociedade e assume a responsabilidade de garantir e promover uma sociedade igualitária.

Quanto às teorias crítico-reprodutivistas, Saviani (2012) explica serem aquelas que entendem a educação como um instrumento de discriminação social e, portanto, um fator de marginalização.

Nesse segundo grupo, encontramos a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico do estado (AIE) e a teoria da escola dualista (SAVIANI, 2012).

Essas teorias, de acordo com Saviani (2012), entendem a sociedade como essencialmente marcada pela divisão entre classes ou grupos antagônicos, baseada na relação de força manifestada pelas condições de produção de vida material.

Diferentemente do primeiro grupo de teorias, a marginalidade surge como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade, uma vez que o grupo ou classe que possui maior força se constitui como dominante e, ao se apropriar dos resultados de produção material, abandona os demais à condição de marginalizados.

A educação, nessa concepção, é entendida como um instrumento capaz de (re)produzir a marginalidade social, a qual ocorreria por meio da marginalidade cultural. Nesse sentido, a educação, distante de ser um instrumento de superação da marginalidade, teria como papel reforçar a dominação, por legitimar a marginalização, uma vez que é entendida como sendo totalmente dependente da estrutura social geradora das desigualdades.

A fim de justificar a denominação de ambos os grupos de teorias da educação, Saviani (2012, p. 5) argumenta que:

Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de ‘teorias não críticas’, já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas, uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas ‘teorias crítico-reprodutivistas’.

Aqui, não adentraremos de forma detalhada em cada uma das teorias citadas anteriormente, pois, como já apontado, este artigo possui como objetivo proporcionar a análise e a reflexão acerca das influências que podem ser exercidas pelas condições de trabalho docente na efetivação da pedagogia histórico-crítica nas escolas. Aprofundaremos, a seguir, a exposição sobre a pedagogia histórico-crítica, a qual Saviani propõe como sendo uma teoria crítica da educação e como resposta à necessidade de encontrar alternativas à pedagogia dominante; ou seja, origina-se a partir da insatisfação do autor com as teorias consideradas não críticas e com as teorias crítico-reprodutivistas.

Inspirado em Marx, em sua concepção de materialismo-histórico, Saviani (2012) busca uma fundamentação teórica para a pedagogia histórico-crítica, de forma a se constituir como uma concepção pedagógica

em consonância com a concepção de mundo e de homem, a partir das condições históricas da existência humana, que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital.

É importante destacar que o surgimento da pedagogia histórico-crítica se deu como uma proposta, para que se tornasse uma orientação crítica, sem ser reprodutivista, influenciada pelas consequências dos movimentos de maio de 1968, os quais tinham como propósito realizar a revolução social por meio da revolução cultural, a fim de mudar as bases da sociedade.

Podemos considerar que a visão crítico-reprodutivista teve um papel de grande relevância na história educacional brasileira, uma vez que impulsionou, de alguma forma, as críticas ao regime autoritário, instalado a partir de 1964, e a pedagogia autoritária desse regime, ou seja, aquela tecnicista. Contribuiu, dessa forma, para a reflexão e análise daqueles que se colocavam na oposição à pedagogia tecnicista e à política educacional dominante.

Porém, as perspectivas críticas que surgiram nesse período eram tidas como possuindo certa homogeneidade, uma vez que se acreditava que não diferenciavam o reprodutivismo do não reprodutivismo. Aos poucos, contudo, as limitações dessas perspectivas foram se evidenciando e foram surgindo diferenciações conceituais.

Saviani defende que a teoria crítico-reprodutivista fazia a crítica às importantes questões existentes à época, assim como explicava os mecanismos de controle e dominação; entretanto não apresentava uma proposta de intervenção prática, apenas ficando no plano das constatações.

No que concerne à atuação dos professores no campo pedagógico, Saviani destaca também o problema enfrentado por eles ao buscar desenvolver uma prática de caráter crítico. Para o autor:

A teoria crítico-reprodutivista não pode oferecer resposta a essas questões, porque, segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem. Consequentemente, não há como ter uma atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes; o professor pode até desejar

isso, mas é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que ele se realize (SAVIANI, 2013, p. 59).

A partir, assim, da insatisfação com as análises realizadas pelas teorias crítico-reprodutivistas, é que Saviani introduziu orientações teóricas com vistas a promover mudanças na prática pedagógica e possibilitar a articulação entre tal prática e os interesses populares, a fim de promover a transformação da sociedade. Primeiramente, denominou essas orientações como “tendência histórico-crítica” e, depois, como “concepção histórico-crítica”, argumentando que buscava manter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que as teorias reprodutivistas possuíam, vinculado à dimensão histórica que o reprodutivismo teria deixado de lado. Para Saviani, o fato de os crítico-reprodutivistas não considerarem a dimensão histórica é que impossibilita essa teoria de atender às contradições existentes na sociedade, diferentemente daquela pedagogia histórico-crítica. Ainda nas palavras desse autor:

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico-objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979 (SAVIANI, 2013, p. 76).

Quanto à nomenclatura, inicialmente, Saviani denominou a teoria como pedagogia dialética. No entanto, a partir do ano de 1984, o autor fez a opção pela terminologia pedagogia histórico-crítica, pois, ao seu entender, a palavra dialética permite diferentes conceituações e interpretações.

A expressão pedagogia histórico-crítica surge como a passagem da visão crítico-mecanicista para a visão histórico-crítica, tendo como significado o envolvimento da compreensão da educação, considerando seu desenvolvimento histórico e a articulação de uma proposta pedagógica cujo objetivo e compromisso sejam de transformação da sociedade.

A pedagogia histórico-crítica tem como pressuposto a concepção dialética da escola. A partir disso, é possível entender a educação escolar

da forma como ela se manifesta, no momento presente, porém como resultado de um longo processo de transformação histórica.

Ainda, a pedagogia histórico-crítica busca defender a especificidade da escola. Para ela, torna-se necessário resgatar a importância dessa instituição, assim como reorganizar o trabalho educativo, pois a escola tem uma função especificamente educativa, de caráter pedagógico e ligada à questão do conhecimento. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica defende que a especificidade da educação escolar é definida a partir do problema do saber sistematizado. O ensino dos conteúdos é tarefa primordial da escola.

Na sequência, adentraremos a discussão acerca das condições de trabalho docente; em seguida, analisaremos como tais condições influenciam a implementação da pedagogia histórico-crítica e, conseqüentemente, a qualidade da educação nessa concepção, e quais influências a escola sofre, do ponto de vista de uma sociedade dividida em classes sociais e fortemente marcada pela ideologia imposta pela classe dominante.

## As condições de trabalho docente

O trabalho, compreendido a partir de uma forma social genérica, constitui-se na utilização da força de trabalho, na relação com a natureza, para a produção de valores de uso necessários à vida humana (TUMOLO; FONTANA, 2008). Portanto o processo de trabalho, independente do modo de produção, é condição *sine qua non* para a produção da existência social.

Marx e Engels (2009), em seus estudos sobre o trabalho, influenciados pelo contexto histórico do século XIX, defendiam que o trabalho é fundamental para a existência humana, pois, diferentemente dos outros animais, os homens têm de adaptar a natureza a si, ou seja, agem sobre ela, transformando-a e ajustando-a às suas necessidades:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. No entanto, os seres humanos começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse salto é condicionado também por sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2009).

Em “O Capital”, Karl Marx (2013, p. 326) defende que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Nesse sentido, Saviani (2013) também defende que o trabalho é próprio do ser humano e é o que diferencia o homem dos outros animais, ao transformar a natureza para garantir sua própria existência. Para o autor, o trabalho instaura-se no momento em que o sujeito antecipa mentalmente a finalidade da sua ação. O trabalho, assim, constitui-se como uma ação intencional, uma vez que é adequada a finalidades:

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo do trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (SAVIANI, 2013, p. 11).

Saviani (2013) divide o trabalho em trabalho material e trabalho não material. De acordo com o autor, o trabalho material consiste na produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais. Já o trabalho não material diz respeito à produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, atitudes, hábitos. Ainda, Saviani (2013) justifica que o trabalho não material é dividido em duas modalidades: a primeira refere-se às atividades em que o produto se separa do produtor, havendo um intervalo entre a produção e o consumo; a segunda diz respeito àquelas em que o produto não se separa do ato de produção, ou seja, o ato de produção e o ato de consumo ocorrem ao mesmo tempo. Sendo assim, a educação pertence à categoria do trabalho não material e faz parte da modalidade em que o produto não se separa do ato de produção.

Tais definições ajudam a compreender o trabalho desenvolvido na escola, mais especificamente o trabalho docente, o qual pode ser entendido como parte constitutiva do trabalho, como um todo, no capitalismo.

De tal modo, encontra-se submetido à lógica e às contradições capitalistas. A sociedade capitalista é marcada por múltiplas dinâmicas específicas, tais como a organização produtiva, do sistema político e social, do conhecimento, da tecnologia, de gênero, e muitas destas podem ser encontradas no espaço escolar, como forma de regulação social. A análise do trabalho docente precisa considerá-lo como forma/lugar da regulação social (BIRGIN, 2000).

Nas últimas décadas, as reformas educacionais ocorridas no Brasil e demais países da América Latina, em âmbito municipal, estadual e federal, têm trazido mudanças significativas em relação ao trabalho docente. Tais reformas afetam diretamente a educação escolar e, concomitantemente, todo o sistema educacional, o que provoca mudanças na natureza do trabalho escolar.

Essas reformas educacionais têm sido orientadas pelos princípios da equidade social, firmados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien no ano de 1990 e reafirmados, mais tarde, no ano 2000, em Dacar, os quais defendem a ampliação do atendimento educacional, estendendo-os a todos aqueles que não possuem acesso ou que, por algum motivo, evadiram-se da escola, assim como a redução das desigualdades sociais a partir da oferta da educação para a população que se encontra em situações de maior vulnerabilidade.

As reformas pelas quais a escola vem passando ao longo do tempo têm alterado a sua organização de trabalho, o que mostra que a escola formal e laica não é mais a mesma do que quando foi criada:

Essa nova organização escolar reflete um modelo de regulação educativa, produto de novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais. Por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, as escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades (OLIVEIRA, 2007, p. 356).

Nesse sentido, a escola passa também a se organizar a partir das demandas por maior atendimento e, ainda, na extensão das etapas e modalidades do ensino que passa a atender. Ocorre o aumento do número de matrículas, o que exige a organização quanto ao número de turmas e número de alunos em sala de aula (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Quanto aos profissionais da educação, no contexto da nova regulação educativa, apresentam-se a eles novas exigências que, segundo Assunção e Oliveira (2009), parecem pressupor maior responsabilização dos trabalhadores, o que demanda maior autonomia desses profissionais, além da capacidade de resolver os problemas que surgem em seu dia a dia, em seu local de trabalho, como também a capacidade de refletir sobre sua realidade, trabalhar de forma coletiva e cooperativa.

Ao assumirem as novas atribuições, os professores são obrigados a se adaptarem às mudanças no mundo do trabalho, como um todo, e às cobranças por parte do Estado e sociedade:

Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto atual de reformas educacionais e de nova regulação educativa. Diante das variadas funções que a escola pública assume, os professores encontram-se muitas vezes diante da necessidade de responder a exigências que estão para além de sua formação profissional (OLIVEIRA, 2007, p. 3).

Segundo Assunção e Oliveira (2009), diante da ampliação das demandas propostas por políticas recentes, novas competências são esperadas dos professores para que possam exercer suas atividades de forma plena:

O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 355).

As reformas educacionais trouxeram ainda meios de padronização dos processos escolares. Podemos citar, como exemplo, os currículos centralizados, a adoção do livro didático, a implantação de programas de computadores, a realização sistemática dos exames nacionais de avaliação.

Dessa forma, podemos concluir que as reformas educacionais citadas resultaram na reestruturação do trabalho na escola e, consequentemente, trouxeram mudanças significativas nas condições de trabalho docente. Um processo de desvalorização e de precarização do trabalho docente tem se agravado nos últimos anos, o que traz novos desafios para os professores.

Para Marx (2013), as condições de trabalho encontram-se relacionadas às condições de vida do trabalhador. Para ele, melhorando as condições de trabalho, melhora-se também a vida dos trabalhadores. Ainda, defende que as condições de trabalho devem estar situadas no contexto histórico-social em que se dão, ou seja, situadas em um determinado tempo e espaço.

Assunção e Oliveira (2010), considerando o conceito presente na obra de Marx, defendem que a noção de condição de trabalho envolve todos os recursos que permitem a realização do trabalho, ou seja, as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades, assim como outros tipos de apoio necessários, a partir da natureza da produção. Apontam ainda que as condições de trabalho não se limitam ao local de trabalho ou à realização em si do processo, o qual transforma matérias-primas em produtos, mas também envolvem as relações de emprego, ou seja, as formas de contratação, a remuneração, a estabilidade.

Na definição de Tardif e Lessard (2014), as condições de trabalho dos professores correspondem a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino, por exemplo, o tempo de trabalho – diário, semanal, anual –, a quantidade de horas obrigatórias de permanência em sala de aula, o salário, o número de alunos na classe, entre outros. Para os autores, tais variáveis têm como função definir “[...] o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido; elas são utilizadas pelos estados nacionais para contabilizar o trabalho docente, avaliá-lo e remunerá-lo” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 111).

Na atualidade, para que possamos discutir sobre as condições de trabalho em geral e também as dos professores, é importante considerar que, a partir dessas perspectivas, tais condições resultam de uma determinada organização social definida pelo modo de produção capitalista e, conseqüentemente, pela organização do trabalho no capitalismo.

Para Migliavacca (2010), a expressão “condições de trabalho do professor” refere-se aos aspectos políticos, sociais, culturais e educacionais que delimitam o marco estrutural em que se desenvolve o processo do trabalho docente em um determinado período histórico:

A ideia de condições leva a tomar distância daquelas análises que buscam a identificação de uma suposta essência universal imanente ao trabalho docente, procurando focalizar o olhar nas relações de forças que permitem pensar o

problema a partir de sua contextualização histórica e geográfica (MIGLIAVACCA, 2010).

Inúmeros problemas relacionados às condições de trabalho docente são destacados por Souza e Leite (2011), dos quais podemos citar alguns, como os baixos salários, as precárias condições de trabalho, a dupla jornada de trabalho, a desvalorização, a burocratização e rotinização das atividades, a falta de autonomia e de diálogo com a administração, o trabalho em mais de uma escola, os contratos de trabalho que não atendem aos direitos trabalhistas, a dificuldade na participação em cursos de aperfeiçoamento.

Nessa perspectiva, encontramos diversas consequências dos problemas causados pelas condições de trabalho docente. No que diz respeito aos professores, tais fatores, muitas vezes, acabam por promover crises de identidade, os quais passam a se questionar sobre a sua escolha profissional e sobre o próprio sentido da profissão, a manifestação de sentimentos negativos como angústia, ansiedade, desmotivação, exaustão física, alienação, assim como o próprio adoecimento dos professores.

Também, as precárias condições de trabalho trazem consequências às práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na escola e na sala de aula e, dessa forma, podemos dizer que influenciam no desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, o que será abordado a seguir.

## **As condições de trabalho docente e a perspectiva histórico-crítica: algumas considerações**

Após apresentação realizada anteriormente sobre a pedagogia histórico-crítica e breve discussão acerca das condições de trabalho docente, buscaremos fazer, neste momento, uma reflexão acerca das possíveis relações existentes entre as principais ideias defendidas pela pedagogia histórico-crítica e as condições de trabalho dos professores.

Alguns questionamentos se fazem pertinentes neste momento: o que dificulta a efetivação da pedagogia histórico-crítica em nossas escolas? Por quê? As condições de trabalho exercem influências nas práticas docente no processo educativo? De qual forma isso ocorre? A pedagogia histórico-crítica sofre influência das condições de trabalho docente? Tal perspectiva contribui para a análise das condições de trabalho dos professores?

Tentaremos, aqui, fazer alguns apontamentos de como as precárias condições de trabalho dos professores podem anular as práticas docentes

pautadas na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, propondo reflexões sobre como essa perspectiva pedagógica pode contribuir para um melhor entendimento acerca das atuais condições de trabalho docente em nossas escolas.

Iniciamos a reflexão partindo da concepção que a pedagogia histórico-crítica, por ser dialética, portanto histórica e crítica, defende que a educação interfere na sociedade, contribuindo para sua transformação, e que é possível que se tenha a consciência da influência exercida pela sociedade sobre a educação. Também que essa pedagogia tem sido entendida como uma perspectiva que visa resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo, objetivando a transformação social. Para a pedagogia histórico-crítica, a escola pode promover a elevação humana dos educandos, para que estes rompam a alienação, colocando-se conscientemente no âmbito social, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar.

No entanto, a escola não escapa a determinantes sociais. Por isso a escola pode servir para a reprodução de estruturas de poder ou para a sua transformação. Nessa perspectiva, é imprescindível que a classe proletária apreenda os instrumentos pelos quais ela possa se organizar para se libertar das condições de exploração (SAVIANI, 2012).

O saber/conhecimento historicamente produzido, do qual a classe dominante já dispõe e o usa a fim de perpetuar a dominação, deve ser apropriado pela classe dominada para fazer deste um instrumento de emancipação, pois dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2012).

Nesse aspecto, a educação, segundo Saviani (2013), é um meio para alcançar a hegemonia, que significa a apropriação pela classe trabalhadora dos conhecimentos acumulados pela classe dominante, mas que, todavia, não são inerentes a ela. Para ele, a conquista da hegemonia, por parte da classe proletária, é a conquista de determinados elementos e conhecimentos, que também lhe são de direito, como a consciência política, social e econômica, coerência e concepção de mundo elaborada.

O método dialético, proposto por Saviani (2013), possibilita a compreensão da realidade na busca por mudanças e transformações dessa realidade, e não somente a crítica pela crítica. Pensando a educação nesse contexto, compreendemos as contradições da prática, os limites das políticas públicas aplicadas à educação, as ações de formação continuada e as atuais condições de trabalho docente.

Anteriormente, levantamos alguns dos vários problemas relacionados às condições de trabalho dos professores. Dentre eles, os baixos salários, a desvalorização, a intensificação do trabalho, a dificuldade na participação em cursos de formação, a falta de recursos físicos e materiais etc. Assim, tornam-se inúmeros os desafios enfrentados pelos docentes e que causam significativas consequências no desenvolvimento de seu trabalho.

Na perspectiva histórico-crítica, é importante que o professor tenha consciência da relevância social do seu trabalho, para que possa pôr em prática uma práxis transformadora pela sua ação, por meio de um processo dialético.

Todavia, o trabalho do professor tornou-se tão alienante que ele já não é capaz de enxergar as influências das relações de dominação social na sua prática de ensino, ao mesmo tempo em que se percebe impotente para influenciar a sociedade. São muitos os fatores responsáveis por esse processo de alienação, os quais resultam no movimento de desvalorização do professor, assim como causam o mal-estar docente.

Esse processo de alienação também impede que o professor defina o seu papel, e quanto mais esse papel se torna “insubstancial”, mais eficazmente reproduzem as relações de poder dominantes.

Da mesma forma, os fatores de desvalorização e mal-estar dos docentes contribuem para reforçar a marginalidade social e impedem que o professor torne-se um sujeito crítico, que promova, na sala de aula, a articulação entre sua prática pedagógica e os interesses populares, a fim de promover a transformação social.

Ademais, as atuais condições de trabalho dos professores influenciam a prática pedagógica docente e, por conseguinte, contribuem para o fenômeno da queda da qualidade do ensino, o qual é entendido como aquele com vistas às mudanças e transformações da realidade no que tangue à reorganização das relações de poder e dominação aí existentes.

Contudo, quando pensamos nas condições de trabalho docente, entendemos que é muito difícil a apropriação pela classe trabalhadora dos conhecimentos acumulados pela classe dominante e, conseqüentemente, a superação da alienação e a libertação da exploração.

A escola encontra dificuldades em ensinar os conteúdos historicamente construídos e, dessa forma, impede a constituição de uma sociedade hegemônica, uma vez que a prática pedagógica vigente está a serviço da ideologia da classe dominante, a fim de promover a reprodução

das relações de produção e manter a estrutura da sociedade, fortemente marcada pela divisão de classes sociais.

Ainda, ao abordarmos a questão dos conteúdos a serem ensinados pela escola, a padronização dos processos escolares é algo a ser considerado. Sabendo que na perspectiva histórico-crítica os conteúdos possuem relevância significativa para a promoção de uma sociedade mais igualitária, entendemos e reforçamos a importância do currículo estar ligado aos interesses dos sujeitos, que se encontram presentes na escola, a fim de promover a transformação da realidade presente.

Por fim, é necessário destacar que as precárias condições de trabalho docente anulam o resgate da importância da escola, assim como a reorganização do trabalho educativo e a retomada da função da escola como especificamente educativa, de caráter pedagógico. A tarefa primordial da escola, que se constitui no ensino do conteúdo, acaba sendo neutralizada.

## **Algumas considerações finais**

O trabalho em questão buscou apresentar uma discussão acerca da pedagogia histórico-crítica e as influências dela nas condições de trabalho docente. Argumentamos que o trabalho docente e a pedagogia histórico-crítica estão interligados. Podemos dizer que, quando as condições de trabalho dos professores são favoráveis, a escola pode se tornar um locus privilegiado à efetivação de um ensino de qualidade, que vise à apropriação, pelos sujeitos, dos saberes e conhecimentos, tão necessários para a transformação da sociedade.

No entanto, quando as condições de trabalho são adversas – longas jornadas de trabalho, baixa remuneração, elevado número de alunos em sala de aula, condições físicas das escolas precárias, ausência de recursos financeiros e materiais –, tornar a escola um local de produção de conhecimento e saberes fica muito difícil.

Nesse sentido, é importante compreender que a educação brasileira passa por problemas estruturais no que diz respeito às condições de trabalho dos professores. Há uma exigência muito grande em relação os profissionais da educação, porém não lhe são dadas condições de trabalho adequadas para que possam desenvolver plenamente suas atividades.

Entendemos que o professor é um sujeito histórico, portanto está submetido às possibilidades e limitações pessoais, profissionais e, ainda, ao contexto em que atua.

No entanto, é importante que tenhamos clareza dos desafios postos à educação, para que, a partir de um esforço coletivo, possamos avançar no debate acerca da melhoria da qualidade da educação. A perspectiva da pedagogia histórico-crítica, aqui discutida, apresenta contribuições para a compreensão das condições de trabalho dos professores e suas implicações na prática pedagógica.

Por fim, ao analisar o contexto educacional, é necessário também refletir sobre a falta de incentivos à educação, o que contribui, fortemente, para impossibilitar as mudanças e transformações necessárias para que a educação possa atingir um padrão de excelência e que tenha, dessa forma, um papel mais efetivo de melhoria na qualidade de vida da população

Recebido em: 28/03/2016

Revisado pelo autor em: 14/05/2016

Aprovado em: 24/05/2016

## Notas

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), no Núcleo de Estudo e Pesquisa Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais. E-mail: vaneabdala@yahoo.com.br

## Referências

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 349-372, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adrina Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/pdf/390.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2016.

BIRGIN, Alejandra. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma argentina. Tradução de Aúrea Maria Corsi. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 95-113, dez. 2000. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/631/649>>. Acesso em: 28 maio 2016.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boin-tempo Editorial, 2013. Disponível em: <<https://coletivocontracorrente.files.wordpress.com/2013/10/tmps7jbv.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Frank Müller. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2009.

MIGLIAVACCA, Adriana. Condições de trabalho do professor. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adrina Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/383.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Aparecida Neri; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a12.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.



# Representações sobre as práticas educativas de qualificação profissional em serviço de trabalhadores da enfermagem de uma unidade hospitalar

---

ADRIANE DOS SANTOS NUNES ANACKER<sup>1</sup>

MOACIR FERNANDO VIEGAS<sup>2</sup>

---

## Resumo

O artigo tem origem em pesquisa que teve como objetivo central descrever, analisar e compreender as representações de enfermeiros e técnicos de enfermagem de uma unidade hospitalar acerca das práticas educativas de qualificação profissional realizadas no seu local de trabalho. A temática situa-se no campo das relações entre trabalho, saúde e educação. A pertinência e a atualidade do tema relacionam-se com a necessidade permanente de pensar práticas educativas no trabalho em um contexto de profundas mudanças na produção do serviço em saúde. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa com abordagem histórico-crítica. Como instrumentos, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e observações de campo. Os resultados descrevem as práticas educativas realizadas na instituição objeto de estudo, suas limitações e possibilidades.

Palavras-chave: Educação e trabalho. Educação em saúde. Educação continuada em enfermagem. Condições de trabalho.

## Abstract

The article has its roots on a research that had as main goal to describe, analyze and comprehend the representations of nurses and nursing technicians of a hospital unit regarding the educative practices of professional qualification realized within their workplace. The theme lies in the field of the relations between work, health and education. The relevance and topicality of the theme relate with the constant need of thinking about educational practices at work in a context of deep changes in the service production in health. The study cha-

racterizes as a qualitative research with historical-critic approach. As tools were used semi structured interviews and field observations. The results describe the educational practices mad within the institution that was object of the study, its limitations and possibilities.

Keywords: Education and work. Health education. Education, nursing, continuing. Working conditions.

## Resumen

El artículo proviene de una investigación que tuvo como objetivo central para describir, analizar y comprender las representaciones de las enfermeras y de la enfermería en un hospital sobre las prácticas educativas de cualificación profesional que tienen en su lugar de trabajo. El problema radica en el campo de la relación entre el trabajo, la salud y la educación. La relevancia y la actualidad se refieren a la continua necesidad de pensar las prácticas educativas en el trabajo en un contexto de cambios profundos en la producción de servicios de salud. El estudio se caracteriza por ser una investigación cualitativa con enfoque histórico-crítico. Como instrumentos se utilizaron entrevistas y observaciones de campo semi-estructurado. Los resultados describen las prácticas educativas llevadas a cabo en el objeto de estudio de la institución, sus limitaciones y posibilidades.

Palabras clave: Educación y el trabajo. Educación para la salud. La educación continua. Condiciones de trabajo.

## Introdução

O presente artigo apoia-se em pesquisa que teve como objetivo descrever, analisar, compreender e explicar as representações de enfermeiras e técnicas de enfermagem sobre as práticas educativas que realizam em um hospital situado no Vale do Rio Pardo, no Rio Grande do Sul, no contexto de importantes mudanças na produção dos serviços em saúde.

As inovações tecnológicas das últimas décadas e as mudanças delas decorrentes expressam uma ruptura em termos da tecnologia predominante no sistema produtivo, marcando “a transição para um paradigma fundado na informação, em que processos de produção e organização do trabalho, ancorados na flexibilidade, na integração e na descentralização ganham ênfase” (DELUIZ, 1995, p. 162). Nesse sentido, concordamos com Santana, Campos e Sena (1999), que afirmam que compreender essa realidade e seus desdobramentos específicos para o trabalho e para a edu-

cação no setor saúde é um desafio para a conformação de papéis e ações de desenvolvimento profissional dos trabalhadores no espaço de trabalho.

Assim, buscamos no contato com uma equipe de enfermagem conhecer como a qualificação profissional tem se configurado no cotidiano do trabalhador, ou seja, nas relações sociais de produção do trabalho em saúde, no sentido de pensarmos estratégias que possam atender às necessidades de formação dos trabalhadores, por meio das trocas, do convívio com o outro, das diferenças e igualdades presentes nesse fazer representado no cuidado de enfermagem.

Como sujeito atuante no local de trabalho desta pesquisa, buscamos uma análise e uma interpretação críticas, em que o pensar e o fazer se unem para produzir mudanças a partir de uma política contínua de qualificação dos profissionais. A pesquisa realizada enquadra-se no tipo qualitativa, o que nos permite um confronto das diferentes perspectivas do nosso objeto, buscando uma compreensão histórica dos fatos, em que, a partir da realidade do trabalhador, do conhecimento de sua prática social, podemos pensar formas de transformação dessa mesma realidade.

Para a seleção dos participantes, utilizamos uma amostra intencional, optando por estudar indivíduos do gênero feminino, ou seja, as enfermeiras e técnicas de enfermagem, por serem elas ampla maioria nesse ramo de atividade profissional. Além desse critério, seguindo as indicações de Triviños (2008), procuramos contemplar sujeitos essenciais, os quais têm maior potencialidade para o esclarecimento do tema abordado. Por fim, consideramos também a facilidade de acesso às pessoas em termos de espaço e tempo. Compuseram a amostra oito enfermeiras, representadas aqui por ENF1 a ENF8, e seis técnicas de enfermagens, representadas como TEC1 a TEC6. A identidade das participantes foi mantida em sigilo e todas receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Iniciamos pela discussão das questões teóricas mais importantes de nossa pesquisa. Em primeiro lugar, discorreremos sobre o conceito de qualificação profissional, o qual, com as mudanças ocorridas no trabalho nas últimas décadas, vem sofrendo alterações significativas, com resultados específicos no caso das trabalhadoras da saúde. Em segundo, falamos das representações, buscando expor brevemente o apoio teórico em que nos apoiamos na utilização desse conceito. Dividimos a discussão dos resultados em dois tópicos. Iniciamos com a preocupação em descrever, a partir

das falas das entrevistadas, as características e as propriedades das práticas sociais educativas realizadas na instituição objeto de estudo. Em seguida, buscamos apontar as limitações dessas práticas, nas quais se destacam, principalmente, a ausência de um espaço e de um tempo para a realização de práticas sociais educativas mais sistemáticas e organizadas, ao mesmo tempo em que procuramos pensar, com as trabalhadoras, caminhos que possibilitem ações mais efetivas.

## **Qualificação para o trabalho em tempos de economia informacional**

O desenvolvimento de um novo paradigma produtivo no decorrer dos anos de 1990 trouxe profundas mudanças para a qualificação dos trabalhadores. Embora não haja consenso sobre o tema, concordamos com autores como Kuenzer (2003) e Dugué (2004), que, de modo geral, destacam que a principal característica dessas mudanças é a exigência de habilidades mais subjetivas, de nível de complexidade mais elevado. Isso porque o novo paradigma, como afirma Castells (2000), apoia-se crescentemente na produção e disseminação de informações. Para o autor, a nova economia é global e informacional, assim justificando seu pensamento:

É global porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologia e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos. É informacional e global porque, sob novas condições históricas, a produção é gerada e a concorrência é feita em uma rede global de interação (CASTELLS, 2000, p. 87).

É interessante perceber, que até certo ponto, esta que sempre foi uma propriedade de trabalhos como o realizado na saúde, qual seja, a produção de um serviço, antes ocupante de um espaço menor da economia, passa a ser uma propriedade também do trabalho realizado nos demais setores.

Outro aspecto importante a ser destacado é que as “novas” habilidades têm origem histórica na própria prática social dos trabalhadores, mais visíveis nos momentos de luta, quando esses demonstravam que

conheciam muito mais sobre o trabalho do que o taylorismo-fordismo deixava transparecer. Daí se pode perceber que as transformações tecnológicas são elas mesmas fruto das contradições sociais. Como afirma Deluiz (1995), as qualificações profissionais devem ser entendidas como expressão das relações sociais e resultantes do embate entre o capital e o trabalho. Conforme a autora, elas “expressam [...] uma relação política e uma relação de poder, cujo movimento se dá no cerne do processo de produção de bens e serviços” (DELUIZ, 1995, p. 170).

A essa ideia é necessário acrescentar, como diz Cunha (2005), que a dinâmica das qualificações extrapola um determinado paradigma produtivo. Elas podem ser pensadas como “a capacidade de produção de tipos de saber em perpétuo movimento” (CUNHA, 2005, p. 3), produzida na situação de trabalho. Entende-se, nas palavras da autora, que, no movimento de produção das qualificações, estão presentes tanto os saberes da experiência dos trabalhadores quanto as exigências do trabalho prescrito pelas empresas.

Desse modo, compreendemos a qualificação profissional no trabalho como uma prática social de transformação e crescimento do trabalhador, e não apenas como mecanismo de aumento da produtividade. Como diz Ceccin (2008, p. 21):

A educação dos profissionais de saúde requer que seus atores se sintam convocados à criação, a abertura e ao coletivo. [...] o investimento pedagógico é para poder quebrar o que está dado, ampliar as noções de autonomia do outro e construir espaços criativos e sensíveis na produção de saúde.

A saúde é um campo de trabalho particularmente sensível a essas transformações, na medida em que está fundada na relação entre pessoas que lidam todo o tempo com variados tipos de informação em permanente mudança. Conforme dizem Padilha, Borenstein e Santos (2011, p. 40), a enfermagem é uma ciência “ligada estritamente com a arte de cuidar”.

Não há um consenso sobre o conceito de cuidado, cujos estudos são relativamente recentes. Partilhamos da concepção de Zelizer (2012, p. 18), que afirma:

As relações de Care<sup>3</sup> incluem qualquer tipo de atenção pessoal, constante e/ou intensa, que visa melhorar o bem-es-

tar daquela ou daquele que é seu objeto, [...] um leque de atenções pessoais constantes e/ou intensas, [...] do cuidado da manicure num salão de beleza ou o breve conselho telefônico num hotline de ajuda psicológica [...] aos laços estabelecidos ao longo de uma vida inteira entre uma mãe e sua filha, ou, ainda, o devotamento de um velho empregado.

Além das transformações associadas à economia informacional, o trabalho do cuidado tem se ampliado e complexificado em função de outras importantes mudanças sociais, como a crescente entrada da mulher no mercado de trabalho e o envelhecimento da população, questões ligadas ao aumento dos serviços relacionados tanto aos idosos como as crianças.

## **Práticas educativas e representações sociais**

Para Kosik (2002), as representações são uma das formas de conhecer a realidade, especialmente, e sobretudo, a partir da práxis humana. O ser humano é histórico e desenvolve a sua atividade prática no contato com a natureza e com os outros seres humanos, almejando alcançar seus objetivos e interesses no contexto de um determinado conjunto de relações sociais. Porém, no dia a dia, no sentido de alcançar objetivos e interesses imediatos como parte da luta diária pela sobrevivência, as formas como os seres humanos representam o mundo tendem a captar apenas o que ele chama de “aspecto fenomênico da realidade”, não conseguindo compreender um fenômeno de forma aprofundada. Não temos a possibilidade de parar para refletir sobre cada relação social vivenciada, pois, no que ele chama de “trato prático-utilitário” das coisas, precisamos dar respostas urgentes para seguir adiante.

Como afirmam Marx e Engels (1996), as pessoas tendem a representar as relações sociais de forma fragmentada, e isso porque no seu cotidiano experienciam as relações sociais de forma também fragmentada. Para eles, a produção de ideias e de representações da consciência está diretamente entrelaçada à atividade material e ao intercâmbio dos homens, expressas por meio da linguagem:

Os homens são os produtores das suas representações, ideias, etc., e precisamente os homens estão condicionados

pelo modo de produção da sua vida material, pelo seu intercâmbio material e o seu desenvolvimento posterior na estrutura social e política (MARX; ENGELS, 1996, p. 22).

Dessa forma, as ideias que os homens criam são representações da sua relação com a natureza, ou da sua relação uns com os outros, ou, ainda, sobre a sua própria natureza.

Pensando nos trabalhadores da saúde, no seu “trato prático-utilitário” das coisas, que no caso é a ação de trabalhar, eles se conhecem, trocam experiências profissionais, saberes e, acima de tudo, aprendem uns com os outros. Porém, em geral, não têm a possibilidade de pensar profundamente sobre a experiência, porque não têm o tempo e o espaço necessários. Assim, pensamos que criar espaços no ambiente de trabalho para que os trabalhadores possam falar do seu fazer e o impacto que isso causa no outro é algo que pode contribuir para a melhoria do trabalho e das condições em que é realizado.

## **A produção do serviço em saúde e as práticas educativas na experiência investigada**

As formas como os trabalhadores representam as práticas sociais educativas realizadas no seu local de trabalho estão relacionadas às suas diferentes experiências, formação profissional e funções ocupadas. Quanto a esse último aspecto, é representativa do trabalho em saúde a divisão entre os técnicos de enfermagem, responsáveis pelas tarefas de execução do cuidado na relação direta com os pacientes, e as enfermeiras, cuja atividade está crescentemente integrada à atividade de gestão. Porém, apesar de essa questão aparecer na análise das informações, privilegiaremos aquilo que é comum entre todas as trabalhadoras da pesquisa.

Em geral, as entrevistadas concordam que existem práticas educativas no local de trabalho. As enfermeiras afirmam que a qualificação profissional está presente em várias das atividades desenvolvidas no seu cotidiano, e esses momentos proporcionam ao profissional novos conhecimentos:

Aqui no hospital se trabalha muito com palestras informativas, em âmbito de recursos humanos, quando trazem profissionais terceirizados, fazem trabalho de capacitação,

de autoestima, de empenho no trabalho, de coisas que vão refletir no trabalho do funcionário e nas atividades que ele exerce (ENF4).

Para outra trabalhadora, tais práticas “acabam desenvolvendo algumas qualidades que, até então, muitas vezes a gente não teve dentro da formação profissional ou dentro do campo de trabalho a oportunidade em desenvolver” (ENF2), o que traz à tona a relação entre a formação e a prática profissional, questão bastante presente nas falas dos sujeitos.

Conforme depoimento de outra enfermeira, além das capacitações específicas para a área da enfermagem, há outros programas educativos acontecendo no ambiente de trabalho, os quais são oferecidos por empresas terceirizadas:

[...] tem uma empresa que faz essa parte de qualificação profissional, com foco na qualificação do atendimento e, até mesmo, a questão pessoal, motivacional, e há vários grupos de funcionários e de gestores fazendo [...] (ENF4).

Um dos técnicos de enfermagem entrevistados destaca as atividades de “treinamento” realizadas:

Bom, essa qualificação vem acontecendo [de forma] bem frequente. A cada ano que entra, sempre acontece nos treinamentos, quando participamos bastante de palestras... enfim, tudo que nos oferecem de alguma maneira procuramos participar [...] (TEC3).

As enfermeiras buscam organizar as práticas educativas de modo a promover atividades que visem à qualificação profissional das suas equipes de trabalho. Segundo as entrevistas realizadas, elas utilizam, basicamente, duas formas para identificar as demandas nos diferentes turnos de trabalho da enfermagem: por meio da observação do trabalho realizado pelo técnico ou pela solicitação do trabalhador.

Elas demonstram preocupação com a qualidade dos serviços prestados aos usuários, com as equipes de trabalho capacitadas e com a satisfação da instituição hospitalar em relação aos resultados alcançados nos indicadores dos serviços. Porém pensamos que a essas questões deve-se acrescentar que as práticas educativas desenvolvidas no trabalho precisam

atender também às necessidades dos trabalhadores envolvidos. Como afirma de Deluiz (1995, p. 193), a educação:

[...] deve desenvolver competências para que o indivíduo possa refletir criticamente sobre a esfera da produção; sobre sua posição e função na estrutura produtiva; sobre o conteúdo do seu trabalho; sobre seus direitos e deveres como trabalhador; sobre as relações de produção.

Para Ricaldoni e Sena (2006), o cuidado de enfermagem prestado pelo enfermeiro não pode ficar limitado a visitas para levantar reclamações e realizar procedimentos específicos, mas deve implantar mecanismos que assegurem a integralidade e a qualidade na unidade de trabalho. Nesse âmbito de preocupações, citamos contribuições feitas pelas profissionais entrevistadas:

Na verdade, é o reconhecimento do nosso trabalho. Não ganho nada financeiramente com as capacitações que realizo. É recompensador ver as pessoas comentando sobre o meu trabalho. Isso é uma grande realização profissional (ENF4).

Eu acredito que essas capacitações sempre são válidas no sentido de autorreflexão, sobre as tuas condutas profissionais e melhorando como pessoa, com a tua equipe (ENF2).

Percebemos também que algumas enfermeiras sentem a necessidade de participar de eventos fora do local de trabalho, mas não conseguem ajuda financeira nem, às vezes, liberação. No entanto, dizem que, quando a capacitação é também de interesse da instituição, as coisas ficam mais fáceis: “[...] não que as pessoas não queiram que a qualificação aconteça, mas falta um certo investimento e até a liberação da instituição sem descontar do banco de horas dos funcionários” (ENF3).

Observamos que a maior referência de qualificação para essas profissionais são os procedimentos operacionais padrões (POPs), talvez por ter sido essa prática a mais duradoura desenvolvida com a equipe de enfermagem. Conforme Guerrero, Beccario e Trevisan (2008, p. 2), os POPs descrevem “[...] cada passo crítico e sequencial que deverá ser dado pelo operador para garantir o resultado esperado da tarefa”.

A implementação dos POPs envolveu intensamente as enfermeiras com programas educativos em sua unidade de trabalho, nos quais cada uma delas era responsável pela capacitação de sua equipe. A organização para esse programa na instituição partiu de um grupo de enfermeiras que formaram uma comissão para desenvolver os estudos e a distribuição dos conteúdos que seriam padronizados e protocolados. Inicialmente, a comissão desenvolveu a capacitação com as enfermeiras das unidades e, depois, elas capacitaram os técnicos nas unidades de trabalho. O depoimento a seguir traz os POPs no contexto das demais práticas educativas:

[...] nós, enfermeiras, não tivemos nada contínuo. Tivemos um curso de Excel, que foi uma solicitação nossa. Temos as reuniões mensais, mas nada de treinamento. Até o ano passado tinha os POPs. Esse ano não teve continuidade, porque nem todos os funcionários foram capacitados, mas, quando entrei na unidade onde atualmente estou, conseguimos concluir todos os POPs [...] (ENF3).

Quando ouvimos as técnicas de enfermagem, percebemos sua preocupação com o que é o principal aspecto de seu trabalho, qual seja, a relação direta com o paciente, pois sua atividade repercute de imediato no atendimento prestado. É nesse sentido que elas se sentem pressionadas a buscar constantemente o aprimoramento profissional. A técnica citada a seguir, por exemplo, traz a preocupação com o atendimento em uma parada cardiorrespiratória:

Eu gostaria que tivesse, como prática educativa, mais atividades relacionadas à parada cardiorrespiratória, para poder ser debatido com toda a equipe, pois esse é um procedimento que envolve, diretamente, habilidades, competências e o trabalho em equipe (TEC5).

As entrevistadas compreendem a necessidade de constante atualização profissional advinda do trabalho. Sabem que a formação acadêmica e técnica não é suficiente para lidar com as exigências de formação do dia a dia:

Quando terminamos o curso, temos apenas o conhecimento, e não a prática, mas temos que estar sempre nos aperfeiçoando. [...] vejo que aprendemos sempre algo novo, dia-

riamente, e eu me sinto interessada em buscar e aprender. Quero me manter nessa profissão, na qual sabemos que, hoje em dia, há várias pessoas se formando. Então não dá para ficar parado e desatualizado (TEC3).

Todo dia aprendemos algo novo. Não podemos nos satisfazer em achar que a gente sabe, ficar apenas com a graduação. Ela deve ser o começo, e não o fim da nossa formação (ENF1).

Interpretamos essa busca por espaços educativos como uma tentativa de ir além dos processos de produção, criando, assim, uma aproximação entre os diferentes conhecimentos presentes nas relações de trabalho, ou seja, um processo de identificação com os trabalhadores da área da enfermagem das suas necessidades educativas e dos meios para implementá-las. Citamos o relato de uma enfermeira, que demonstra a preocupação de atender às necessidades educacionais dos técnicos de enfermagem e também com as exigências da instituição em relação à carga horária utilizada para esses momentos:

[...] uma vez por mês são realizadas reuniões em que abordamos vários temas, selecionados conforme a necessidade do pessoal. A preferência é que as atividades sejam realizadas nos horários de trabalho para que todos possam participar, pois muitos possuem outro emprego e também para que os funcionários não tenham um banco de horas muito extenso, tornando difícil para a gente fornecer as folgas (ENF1).

Algumas profissionais destacam o fato de serem obrigadas a participar das práticas educativas, reclamando da falta de espaço para poder expressar suas necessidades em termos de qualificação:

Nós somos convocadas ou convidadas a participar das capacitações e não escolhemos nem damos sugestões de temas. O que a gente pode escolher é qual o dia para participar, mas, quando é convocação, a gente nem o dia escolhe (TEC1).

[...] muitas vezes a qualificação vem de uma forma imposta, tanto pela coordenação como pelo setor de recursos humanos. Difícilmente ela vem de uma motivação dos fun-

cionários ou de nós mesmos, pois damos sequência a uma demanda interna da instituição e, em função disso, muitas vezes, a gente acaba qualificando no que a instituição acha que é importante (ENF4).

Como afirma Faustino e Egry (2002, p. 336), é necessário envolver as pessoas no processo de qualificação profissional, dando-lhes oportunidade e abertura para a busca do novo, investindo em conhecimentos de seu interesse: “Se se deseja que ocorram transformações, precisa-se dar abertura às propostas de mudança que se apresentam em todos os âmbitos, e em especial no terreno pedagógico”.

### **Limites das práticas educativas: expressões da necessidade de um processo de formação continuada**

Durante os relatos, percebemos a necessidade de uma melhor organização e sistematicidade no desenvolvimento das atividades. Há grande rotatividade dos funcionários, tanto entre os diferentes setores do próprio hospital como em consequência de demissões e novas contratações (nesse caso, principalmente das técnicas), que resultam em ações fragmentadas e descontínuas. A essas questões soma-se a inexistência de funcionários que possam “cobrir” a ausência de colegas dos diferentes setores, limitando, assim, a participação dos trabalhadores nas práticas educativas. A necessidade de uma educação que seja mais sistemática e planejada é, no final das contas, o aspecto mais ressaltado: “[...] algumas capacitações ficam inacabadas, e os funcionários, os nossos técnicos de enfermagem, sentem falta dessa continuação [...]” (ENF2).

Eu acho que as práticas educativas poderiam ser mais frequentes, servindo como um estímulo para os funcionários, para não deixar cair na rotina [...]. Acho, também que, para essa organização das práticas ocorrer de forma apropriada no setor, deveria existir uma certa união entre as equipes dos três turnos (TEC4).

Uma outra enfermeira fala sobre a rotatividade interna e a chegada de novos funcionários como sendo um dos problemas para o desenvolvimento das atividades:

O enfermeiro, hoje, não consegue dar atenção ao novo trabalhador e acaba deixando-o com o funcionário que desenvolve melhor o trabalho na unidade. [...]

Um dos motivos por não funcionar [os POPs] é que temos uma rotatividade muito grande, e isso prejudica o andamento do serviço e das capacitações (ENF1).

Também é comum as funcionárias começarem uma atividade educacional em uma determinada unidade de trabalho e, ao serem transferidas para outra, não darem continuidade nela. Para Souza (1993), os programas de formação na área da saúde não podem ficar apenas ao acaso. Devem ser planejados de forma individual ou organizacional, e avaliados sistematicamente por profissionais que possam se responsabilizar pelo processo de qualificação profissional em serviço.

A pouca disponibilidade de tempo para a formação tem a ver com o fato de os hospitais, em geral, contarem com um número mínimo de trabalhadoras para executar as tarefas, o que torna muito difícil, e às vezes mesmo impossível, que elas saiam do setor para participar das práticas de qualificação durante o horário de trabalho. E, fora de seu horário de trabalho, muitas possuem outro emprego ou inúmeros afazeres ligados à família. É bastante comum, inclusive, encontrarmos trabalhadoras que desempenham a atividade de cuidado em tempo integral, de maneira formal no hospital e de maneira informal nas suas residências ou de familiares, onde cuidam de seus filhos, de seus pais e, muitas vezes, de seus maridos.

Outra preocupação demonstrada pelas enfermeiras é com o período de duração das atividades no local de trabalho. Dizem que, por serem desenvolvidas durante o horário de atendimento aos usuários, não podem ser muito extensas. Algumas criaram uma periodicidade para a realização das práticas educativas e outras conseguiram desenvolvê-las fora do horário de trabalho, em formato de banco de horas. Além disso, por estarem sobrecarregadas de tarefas, não conseguem acompanhar, avaliar nem organizar as práticas educativas de suas equipes.

Essas constatações corroboram a assertiva de Davim (1999, p. 48), de que “a maioria das barreiras e dificuldades encontradas pelos enfermeiros no desenvolvimento de suas atividades em educação continuada é de ordem administrativa, financeira e organizacional da instituição”.

As técnicas de enfermagem também não percebem uma organização sistemática e contínua das práticas educativas. Elas afirmam que os programas de que participam são pontuais, surgindo de necessidades diagnosticadas em serviço e trabalhadas nas reuniões realizadas mensalmente ou quando alguém tem dúvidas. As falas a seguir expressam essa ideia:

Não tem uma capacitação que seja selecionada. Apenas, às vezes, surge uma dúvida em uma determinada prática. Então, acabamos debatendo e vendo o que é certo fazer (TEC5).

As capacitações surgem da necessidade de esclarecer alguns pontos para a realização do nosso trabalho. Agora, como estava tendo muito isolamento, tivemos palestra com o controle de infecção para saber que cuidados devemos ter. Depois fomos convidadas a participar da palestra sobre a febre amarela, e assim vai indo, conforme surgem as novidades (TEC1).

Na concepção de Ricaldoni e Sena (2006), o conceito de uma prática educativa mais efetiva deve corresponder a um “contínuo de ações de trabalho-aprendizagem”, que ocorre em um espaço de trabalho, produção e educação em saúde, partindo de uma situação já existente e se dirigindo a sua superação, mudança e transformação em algo novo e desejado. Já para Davim (1999), pode-se compreender uma prática educativa como contínua quando a qualificação é adquirida de forma sistematizada e levando-se em consideração o seu desenvolvimento, a aquisição de uma maior satisfação profissional e melhorando a sua produtividade.

Sabemos que cada pessoa absorve as informações de forma diferente, de acordo com seu conhecimento e visão de mundo. Assim, limitar as práticas educativas à participação isolada em eventos ou atividades pontuais é limitar o crescimento pessoal e profissional, pois as trabalhadoras sentem a necessidade de se reunir para discutir suas atividades e questões de aprimoramento. Acreditamos nesse caminho para a busca do saber, pois, como Dascal (2005) comenta, o saber científico é um saber “coletivo”, e, atualmente, é difícil pensar em uma construção desse saber que não se apresente dessa maneira. A necessidade tanto de trabalhos quanto de práticas educativas em que a característica da coletividade esteja mais presente é bem expressa na fala a seguir:

Gostaria que as enfermeiras estivessem mais presentes com a gente. Não faz mal que elas escolham as nossas capacitações, mas elas precisam estar com a gente no dia a dia para saber o que estamos precisando. A informatização é importante e facilitou muito o nosso trabalho, mas a gente precisa ser motivada sempre para trabalhar feliz (TEC1).

Nesse sentido, como afirmam Ricaldoni e Sena (2006), todos os profissionais atuantes no serviço precisam conhecer as propostas educativas no ambiente hospitalar e cada um deve se sentir responsável por sua continuidade. Ainda nessa perspectiva, segundo Koizumi (*apud* DAVIM, 1999, p. 45):

A educação continuada concilia as necessidades sentidas pelos enfermeiros com as normas institucionais, mantém formas de avaliação visando a promoção e o desenvolvimento, favorece condições materiais e de tempo para o cumprimento da mesma, que é um direito do cidadão e ao mesmo tempo uma responsabilidade profissional.

O desenvolvimento tecnológico está associado à crescente demanda e às necessidades qualitativas e quantitativas de saúde da população, e requer, segundo Ricaldoni e Sena (2006), a incorporação de processos de educação permanente, vinculados a um programa de desenvolvimento das pessoas, em uma realidade concreta de vida e de trabalho. Embora a padronização das atividades desenvolvidas pela enfermagem possa promover uma série de benefícios a todos os envolvidos, sabemos que, na realidade, somente criar rotinas e padrões não é suficiente. Para ENF1, a organização das práticas educativas deve fazer parte de um “centro” de educação que consiga dar conta de um programa contínuo de qualificação profissional:

O que eu acredito que daria certo é ter um centro (unidade) de educação em serviço, no qual todo o funcionário novo ficasse uns 15 dias recebendo informações de como funcionam os atendimentos necessários para atuar na instituição e, depois, ir para a sua unidade já conhecendo o serviço (ENF1).

As enfermeiras acreditam que as práticas educativas podem ser trabalhadas de forma diferente, com maior direcionamento às áreas es-

pecíficas do conhecimento e atualidades na área da saúde. Sabemos que os usuários estão mais esclarecidos sobre os serviços que buscam, e o fato de as trabalhadoras serem questionadas e não terem um retorno para oferecer é algo que atormenta os profissionais, em especial as técnicas de enfermagem. Elas se sentem no compromisso de estar aptas a realizar qualquer atendimento e oferecer as informações necessárias para deixar os usuários satisfeitos.

Nesse sentido, Davim (1999, p. 45) ressalta que:

A educação continuada nas instituições deve acompanhar o profissional desde a sua inserção, fazendo-o adaptar-se à mesma e dando-lhe condições de prosseguir no seu desempenho profissional, mantendo sua prática relevante e orientada, valorizando o seu fazer diário e transformando-o em trabalho de comunicação científica.

Para o autor, o fator mais influente na aprendizagem e nas mudanças é a prática constante e o conhecimento atualizado, criando no trabalhador a necessidade de adaptação e reorientação em suas atividades.

Na visão de Dilly e Jesus (1995, p. 92), a educação continuada deve ser vista de maneira ampla:

[...] como um processo que se confunde com a própria vida, sendo que na área da enfermagem tem de ser reservado o uso do termo para designar o conjunto de práticas educacionais que visem melhorar e atualizar a capacidade do indivíduo, oportunizando o desenvolvimento do funcionário e sua participação eficaz na vida institucional.

Para concluir, outro aspecto destacado pelas trabalhadoras diz respeito ao espaço físico. A enfermeira que citaremos a seguir fala sobre a importância de um local apropriado para os estudos dentro do ambiente hospitalar, para que o trabalhador possa buscar o conhecimento, pesquisar e, até mesmo em sua hora de intervalo, utilizá-lo para interagir com seus colegas:

[...] gostaria de aproveitar para registrar a necessidade de ter um local destinado somente à educação permanente no local de trabalho. A biblioteca do hospital deveria ser mais

bem estruturada para que o colaborador possa buscar livros e estudar. Poderia ter uma sala com mesas, na qual os colaboradores pudessem, no intervalo de descanso, ou antes de uma reunião, estudar, ler, esclarecer suas dúvidas sobre anatomia. Ou, ainda, em jornais, ler e acompanhar outros fatos que possam estar ocorrendo na sua unidade de trabalho (ENF1).

Para Dilly e Jesus (1995), boa parte do fracasso dos processos educativos realizados no trabalho está associada à inadequação de um planejamento que desconsidera as particularidades de cada grupo de trabalho, o que acaba tornando a atividade educativa inútil e, por vezes, inviável, pois não existe um único projeto que sirva para todas as situações, indistintamente, o que resulta na necessidade de constantes avaliações e adaptações por parte dos profissionais que organizam as práticas educativas. É necessário levar em consideração que cada unidade de trabalho e cada profissional envolvido possuem as suas necessidades de aprendizagem.

## Considerações finais

Sabemos que a realização de práticas educativas no ambiente de trabalho qualifica o trabalhador e desenvolve nele uma consciência e uma maior responsabilidade sobre ele. Como afirma Deluiz (1995, p. 22), “a educação ou formação do sujeito é um componente inseparável de toda a vida social do homem, e não se restringe apenas ao âmbito escolar”; ou seja, a educação não está separada das atividades de trabalho realizadas pelos funcionários, que aprendem na prática, no dia a dia, uma série de novos conhecimentos. Assim, são necessários momentos para que esses saberes produzidos de forma espontânea e assistemática possam ser objeto de diálogo, no compartilhamento de experiências, de modo a serem apropriados de forma coletiva e produzirem todo o seu potencial.

As falas de enfermeiras e de técnicas indicam as limitações das práticas educativas tal como vêm se realizando na unidade hospitalar pesquisada, especialmente quanto à sua fragmentação e descontinuidade, causadas por questões como a grande rotatividade, novas trabalhadoras despreparadas para assumir suas unidades de trabalho, enfermeiras distantes das unidades por assumirem muitos locais para supervisionar, impedindo-as,

assim, de terem maior contato com as técnicas e pacientes para esclarecer suas dúvidas e anseios.

Assim, a nosso ver, fica nítido, nas falas das enfermeiras e das técnicas de enfermagem entrevistadas, a necessidade de um espaço de educação permanente no local de trabalho, no qual as trabalhadoras possam se desenvolver, trocar experiências, falar e ouvir sobre o seu fazer. Um espaço e um tempo em que a preocupação não seja apenas com os resultados imediatos

Recebido em: 11/12/2015

Aprovado em: 3/03/2016

## Notas

1. Mestre em Educação. Atua profissionalmente como docente e pesquisadora do Departamento de Enfermagem e de Odontologia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: [adrianeanacker@unisc.br](mailto:adrianeanacker@unisc.br)
2. Professor doutor em Educação. Pós-doutor em Psicologia do Trabalho pela Universidad Autónoma de Barcelona. Atualmente, é professor adjunto da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), atuando na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*, na linha Educação, Trabalho e Emancipação. E-mail: [mviagas@unisc.br](mailto:mviagas@unisc.br)
- 3 Helena Hirata e Nadya Araújo Guimarães, organizadoras da coletânea na qual consta o texto referido, optam por manter o termo inglês Care por corresponder melhor à sua compreensão do conceito

## Referências

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** - a era da informação: economia, sociedade e cultura. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 1 v.

CUNHA, Daisy Moreira. Saberes, qualificações e competências: qualidades humanas na atividade de trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu, 2005. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005.

DASCAL, Marcelo. A dialética na construção coletiva do saber científico. In: REGNER, Anna Carolina; ROHDEN, Luiz. (Orgs.). **A filosofia e a ciência redesenham horizontes**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2005. p. 15-31.

DAVIM, Rejane; TORRES, Gilson; SANTOS, Sérgio. Educação continuada em enfermagem: conhecimentos, atividades e barreiras encontradas em uma maternidade escola. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 5, p. 43-49, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v7n5/13503.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2016.

DELUIZ, Neise. **Formação do trabalhador: produtividade & cidadania**. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

DILLY, Cirlene; JESUS, Maria Cristina. **Processo educativo em enfermagem: das concepções pedagógicas à prática profissional**. São Paulo: Robe, 1995

DUGUÉ, Elizabeth. A lógica da competência: o retorno ao passado. In: TOMASI, Antonio (Org.). **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 19-32.

FAUSTINO, Regina Lucia; EGRY, Emiko. A formação da enfermeira na percepção da educação-reflexão e desafios para o futuro. **Rev. Esc. Enferm. da USP**, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 332-337, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/reensp/v36n4/v36n4a05.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2016.

GUERRERO, Giselle; BECCARIA, Lucia; TREVIZAN, Maria Auxiliadora. Procedimento operacional padrão: utilização na assistência de enfermagem em serviços hospitalares. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, v. 16, n. 6, nov./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rlae/v16n6/pt\\_05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v16n6/pt_05.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.senac.br/bts/291/boltec291b.htm>>. Acesso em: 25 maio 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

PADILHA, Maria; BORENSTEIN, Miriam; SANTOS, Iraci dos (Orgs.). **Enfermagem**: história de uma profissão. São Paulo: Ed. Difusão, 2011.

RICALDONI, Carlos Alberto Caciquinho; SENA, Roseni Rosângela. Educação permanente: uma ferramenta para pensar e agir no trabalho de enfermagem. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, São Paulo, v. 14, n. 6, p. 837-842, nov./dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692006000600002&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692006000600002&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 25 maio 2016.

SANTANA, José; CAMPOS, Francisco; SENA, Roseni. Formação profissional em saúde: desafios para a universidade. In: SANTANA, José. **Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos de saúde**. Natal: Universidade Federal Rio Grande do Norte, 1999. p. 233-244.

SOUZA, M. B. B. **A gênese da educação continuada em enfermagem e seu percurso histórico no HCRP/USP: 1956-1986**. 1993. 203f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, USP, Ribeirão Preto, 1993.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

ZELIZER, Viviana. A economia do care. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nády Araújo (Orgs.). **Cuidado e cuidadoras**: as várias facetas do Care. São Paulo: Atlas, 2012. p. 15-28.

# Um estudo da mediação pedagógica em contexto domiciliar na afasia motora: o desenvolvimento da autonomia intelectual do deficiente neuromotor

---

FERNANDA CARVALHO POLONIO<sup>1</sup>

TÂNIA SANTOS ALVAREZ SILVA<sup>2</sup>

SÔNIA MARI SHIMA BARROCO<sup>3</sup>

---

## Resumo

Este estudo, que aborda o desenvolvimento da linguagem em pessoas com dismotria cerebral ontogenética, teve por objetivo identificar ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da linguagem em pessoas sob tal condição e que apresentem afasia motora. É preciso compreender, por um lado, como as dificuldades de linguagem podem prejudicar o sujeito com deficiência física neuromotora em seu desenvolvimento afetivo, social e intelectual. Por outro lado, urge desvendar os caminhos alternativos e recursos especiais capazes de promover o desenvolvimento de pessoas sob a condição em foco. As análises apresentadas neste estudo têm como base teórica os pressupostos da psicologia histórico cultural, particularmente, no entendimento de que a linguagem é um instrumento fundamental para o desenvolvimento intelectual. Em sua metodologia, a pesquisa contemplou, além da investigação teórica, um estudo de caso sobre as condições de linguagem e desenvolvimento de uma mulher adulta, com dismotria cerebral ontogenética, condição conhecida como paralisia cerebral, com tetraplegia espástica e ausência de fala. Por meio do estudo de caso, buscou-se verificar o impacto de um programa de estimulação da linguagem expressiva, com recursos de comunicação aumentativa e alternativa de alta tecnologia, sistematizado para o atendimento das necessidades do sujeito da pesquisa. Os recursos de comunicação aumentativa e alternativa são apontados como um caminho eficaz para minimizar as dificuldades experimentadas por sujeitos com afasia motora. Como resultado das intervenções propostas, foi possível identificar uma conduta mais autônoma do sujeito em questão, em relação ao uso da linguagem escrita, que é

o canal de comunicação por ela empregado. Além disso, o estudo revelou que a ampliação de possibilidades comunicativas, por meio do sistema de escrita virtual, redimensionou as relações sociais da participante desta investigação.

Palavras-chave: Pensamento e linguagem. Dismotria cerebral ontogenética. Autonomia. Comunicação aumentativa e alternativa. Afasia motora.

## Abstract

This study, which covers language development in people with Ontogenetic Cerebral Dysmetria, aimed to identify educational activities which promote language development in people under such a condition who present motor aphasia. On the one hand, it is necessary to understand how language difficulties can harm the subject with physical neuromotor disabilities in their emotional, social and intellectual development. On the other hand, it is imperative to unveil alternative paths and special features which promote the development of people under the condition in focus. The analyses presented in this study have as theoretical basis the assumptions of historical-cultural psychology, particularly the understanding that language is an essential tool for intellectual development. In its methodology, the research included, in addition to a theoretical investigation, a case study on the conditions of language and development of an adult woman with ontogenetic cerebral dysmetria, a condition known as cerebral palsy, spastic quadriplegia and lack of speech. The case study intended to determine the impact of a stimulation program of expressive language, with augmentative and alternative high technology communication resources which were systematized to meet the needs of the research subject. The Augmentative and Alternative Communication resources are seen as an effective way to minimize the difficulties experienced by individuals with motor aphasia. As a result of the proposed interventions, it was possible to identify a more autonomous behavior of the subject in question regarding the use of written language, which is the communication channel used by her. Furthermore, the study revealed that the expansion of communication possibilities through the virtual writing system resized the social relations of the participant in this research.

Keywords: Thought and language. Ontogenetic cerebral dysmetria. Autonomy. Augmentative and alternative communication. Motor aphasia.

## Resumen

Este estudio, que abarca el desarrollo del lenguaje en personas con parálisis Dismotria Ontogénico, con el objetivo de identificar las actividades educativas que promueven el desarrollo del lenguaje en personas menores de tal condición, y la presentación de afasia motora. Es preciso comprender, en primer lugar, cómo las dificultades de lenguaje pueden lastimar al chico con discapacidades neuromo-

toras en su desarrollo emocional, social e intelectual. Por otro lado, es urgente dar a conocer los caminos alternativos y características especiales que promueven el desarrollo de las personas con la condición de enfoque. Los análisis presentados en este estudio tienen la base teórica, los presupuestos de la psicología histórico cultural, en particular, en el entendimiento de que el lenguaje es una herramienta esencial para el desarrollo intelectual. En su metodología, la encuesta incluye, además de la investigación teórica, un estudio de caso sobre las condiciones de la lengua y el desarrollo de una mujer adulta con el cerebro dismotria ontogénica, una condición conocida como parálisis cerebral con cuadriplejía espástica y la falta de expresión. A través del estudio de casos se trató de determinar el impacto de un programa de estimulación del lenguaje expresivo, con recursos de comunicación aumentativa y alternativa de alta tecnología, sistematizadas para satisfacer las necesidades del sujeto de investigación. Los recursos de comunicación aumentativa y alternativa son vistos como una forma efectiva de reducir al mínimo las dificultades experimentadas por los individuos con afasia motora. Como resultado de las intervenciones propuestas, fue posible identificar un comportamiento más autónomo de la persona de que se trate en relación con el uso de la lengua escrita, que es el canal de comunicación para su empleada. Además, el estudio reveló que la expansión de las posibilidades de comunicación a través del sistema de escritura virtual, cambia el tamaño de las relaciones sociales de los participantes de esta investigación.

Palabras clave: Pensamiento y lenguaje. Dismotria cerebral ontogénica. Autonomía. Comunicación aumentativa y alternativa. Afasia motora.

## Introdução

Compreender os impactos que as dificuldades motoras e os prejuízos linguísticos causam à vida de pessoas com deficiência física neuromotora é primordial para pensarmos em estratégias pedagógicas que promovam o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social. As relações entre a estrutura neuropsicológica e os estímulos afetivos, sociais e culturais, disponibilizados ao aprendiz por meio da linguagem, possibilitam o desenvolvimento das capacidades intelectuais mais elevadas, como o pensamento verbal, a memória e a atenção voluntária, o domínio de conceitos, o planejamento, o raciocínio lógico, a criatividade e outras. Nesse sentido, a linguagem é um recurso fundamental para favorecer o desenvolvimento humano.

Este artigo tem como objetivo discutir os resultados obtidos na investigação intitulada “O desenvolvimento da autonomia intelectual do deficiente neuromotor: um estudo da mediação pedagógica na afasia motora<sup>4</sup>”, realizada no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). No desenrolar desta pesquisa, buscamos entender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de pessoas com deficiência neuromotora, que são privadas de viver plenamente os processos sociais interativos em razão de suas dificuldades motoras e de seu comprometimento no campo da fala. Questionamo-nos sobre quais seriam os prejuízos cognitivos experimentados por pessoas com afasia motora e qual o impacto que teria sobre seu desenvolvimento integral e para a ampliação das suas possibilidades comunicativas, por meio de recursos de comunicação assistiva.

Buscando entender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da pessoa com deficiência neuromotora, privada de viver plenamente os processos sociais interativos, envolvemo-nos no desafio de responder a alguns questionamentos: Quais seriam os prejuízos experimentados por pessoas com afasia motora? Que impacto exerceria sobre seu desenvolvimento a ampliação das possibilidades comunicativas do sujeito com afasia motora por meio de recursos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) de alta tecnologia<sup>5</sup>?

Diante dessas perguntas, definimos como objetivo geral de nossa pesquisa compreender como os efeitos da privação da expressão oral (e o empobrecimento de formas alternativas de expressão da comunicação verbal) podem prejudicar o desenvolvimento social, afetivo e intelectual em pessoas com afasia motora, bem como buscar estratégias pedagógicas para a superação dos obstáculos identificados. Constituem-se como seus objetivos específicos: estudar a deficiência física neuromotora e suas implicações no desenvolvimento da linguagem; investigar como a ausência da linguagem interfere no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos sujeitos; identificar a possibilidade de sistematização de condutas alternativas de expressão da linguagem que possam contribuir para o desenvolvimento intelectual, social e afetivo de pessoas com afasia motora; observar, por meio da recuperação da história de vida de uma mulher adulta com dismotria cerebral ontogenética (DCO) com afasia motora, as estratégias adotadas para seu desenvolvimento social, afetivo e intelectual; sistematizar meios que, com os recursos de CAA informatizada, possibilitassem

a comunicação, o contato social e a aprendizagem a essa mulher, sujeito de nossa investigação, e analisar como essas intervenções impactam seu desenvolvimento global.

Para alcançar tais objetivos, esta pesquisa consistiu em estudos bibliográficos referentes à linguagem e suas implicações no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da pessoa com deficiência física neuromotora. Com respaldo teórico na Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvemos um estudo de caso sobre a história de vida de uma mulher com DCO e afasia motora. Este estudo contemplou a realização de intervenções, com a finalidade de analisar a relação entre o uso de CAA e a possibilidade de comunicação, o contato social e a aprendizagem dessa mulher. Com base nos dados levantados, analisamos como e em quais situações essas intervenções repercutiram na qualidade da comunicação da pessoa estudada e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento.

O estudo de caso foi realizado pelo período de 13 meses (de maio a novembro de 2015 e de março a setembro de 2014), em encontros semanais, com duração de 2h. Por causa das dificuldades de locomoção da pessoa sujeito da pesquisa, a família preferiu que os encontros acontecessem em sua própria residência. Assim, os encontros tiveram por finalidade proporcionar momentos de interação e comunicação, mediante o contato pessoal tanto com a pesquisadora como com outras pessoas, por meio de ferramentas de comunicação da internet. Esse meio de comunicação foi adaptado às necessidades e potencialidades do alvo do estudo, por meio de recursos da CAA de alta tecnologia.

## **Do desenvolvimento da pesquisa**

Em respeito ao sujeito participante desta pesquisa e às normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), a pessoa participante da pesquisa foi denominada “Si”, uma nomeação fictícia para designá-la ao longo da apresentação das intervenções e de suas produções.

O contato com Si, o sujeito da pesquisa, foi possível por meio do Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais (PROPAE), da UEM. A família de Si solicitou ao programa uma avaliação sobre suas competências em leitura e escrita, tendo em vista as suas dificuldades relacionadas com a comunica-

ção. Para aprofundarmos nosso estudo sobre as dificuldades de linguagem do deficiente neuromotor e suas implicações no desenvolvimento intelectual, social e afetivo, propusemos à família intervenções em linguagem, com vistas ao desenvolvimento desta pesquisa. A proposta foi aceita, com entusiasmo, pela família e por Si.

Si é uma mulher de 45 anos, que sofre DCO espástica grave, decorrente de anóxia neonatal. Possui comprometimento motor dos membros inferiores e superiores (tetraplegia espástica) como também da musculatura orofacial, o que lhe acarreta impedimentos para a expressão da fala (afasia motora).

Neste estudo, optamos por utilizar o termo DCO em vez do mais comumente empregado, paralisia cerebral, cuja utilização não é universal. Muitos especialistas, especialmente os neurologistas, acreditam que esse termo é inapropriado, já que leva a entender que o encéfalo lesionado ficará estático, não sendo apto a se reorganizar estrutural e funcionalmente, por meio da plasticidade neuronal. Segundo Oliveira (1997, p. 221), “[...] paralisia cerebral é um estado de funcionamento orgânico situado entre o coma profundo e a morte cerebral”. Outros termos conhecidos, além de paralisia cerebral, são: encefalopatia crônica não progressiva da infância, proposta por Brissaud em 1864 (TABAQUIM, 1996), disfunção neuromotora (MEDEIROS, 2008), lesão cerebral (OLIVEIRA, 1997) e DCO (BRANDÃO, 1992).

Concordamos que o termo paralisia cerebral sugere a ideia de um encéfalo totalmente paralisado, o que não é adequado, visto que a pessoa com tal condição apresenta uma lesão cerebral que prejudica as áreas motoras do córtex, mas não, necessariamente, o desenvolvimento de outras áreas. Diante disso, consideramos que o termo mais apropriado é DCO, proposto por Brandão (1992), o qual será utilizado neste trabalho. Dismotria indica as alterações da motricidade e de tônus muscular; cerebral refere-se ao cérebro; ontogenético designaria as alterações no desenvolvimento completo da pessoa, diante do funcionamento motor alterado. Brandão (1992) conceitua a DCO da seguinte maneira:

É uma condição por uma lesão no encéfalo de caráter não progressivo. Os sinais e sintomas dependem da área lesada do cérebro e da extensão da lesão e se expressam em padrões anormais de postura e movimento [...] Nos portadores de DCO, sempre encontramos lesão (alteração – histo-

logia e bioquímica) das zonas do cérebro responsáveis pela elaboração e programação da execução de nossas ações, das posturas e do tono sob o controle do córtex [...] (BRANDÃO, 1992, p. 9-11).

A DCO é uma encefalopatia crônica que acomete especificamente crianças no período pré, peri e pós-natal (até os 3 anos de idade), com consequência de lesões no sistema nervoso central em desenvolvimento. A DCO é caracterizada por distúrbios motores de caráter não progressivo, que afetam a motricidade, o tônus e a postura, podendo ou não estar associados a déficits cognitivos e sensoriais. Devido à plasticidade neuronal, estímulos e tratamentos específicos poderão reduzir as dificuldades causadas pela lesão no encéfalo.

## **O papel da linguagem no desenvolvimento intelectual**

A comunicação de Si é marcada por uma linguagem emotiva e exclamativa. Como não articula as palavras, Si se comunica com o olhar, com a mímica facial e com alguns sons guturais. Foi-lhe dada uma prancha alfabética, ou seja, um prancha retangular de plástico, com 30 cm de altura por 40 cm de comprimento, e 3 mm de espessura, que contém o alfabeto e algumas palavras comuns no seu cotidiano (porque, dor, eu, preciso, errei, quero). Para comunicar algo, Si aponta as letras do alfabeto, formando a escrita das palavras que deseja enunciar. Na realidade, essa prancha é pouco utilizada por aqueles com quem convive, que raramente recorrem a ela, optando pelos códigos familiares estabelecidos, alicerçados nos olhares, na mímica facial e nos sons guturais.

Ao nos depararmos com suas dificuldades de linguagem, vimos a necessidade de ampliar suas possibilidades de comunicação. Um de nossos objetivos era desenvolver um trabalho orientado pelos recursos da CAA informatizada, tendo em vista as ricas possibilidades de comunicação que tal recurso oferece. Diante dessa proposta, colocada em pauta em nosso primeiro contato, Si demonstrou grande interesse e escreveu na prancha alfabética “Meu sonho”.

Desde o primeiro momento, observávamos em Si o desejo de se comunicar, de fazer-se “ouvir”. Era perceptível sua vontade de expressar o que pensava. O fato de firmarmos o compromisso de encontros semanais,

nos quais ela seria “ouvida” e teria nossa atenção voltada para ela, já a animava. Ela nos relatou que se sentia presa diante de suas condições físicas e que a “falta da fala” a fazia sentir-se como alguém que apenas “assistia o mundo”, ou seja, sentir-se uma expectadora do mundo. Suas dificuldades comunicativas intensificaram nosso desejo de estudar questões referentes à linguagem e ao desenvolvimento humano.

Pevzner (1974, p. 55), refletindo sobre o alcance do pensamento da criança, afirma que “[...] o mundo da criança é limitado por seu campo de visão e o tamanho de seus braços”. Tal afirmação suscita reflexões acerca das condições de pessoas com deficiência física neuromotora que, em razão de limitações orgânicas, interagem de forma restrita com o mundo.

Buscando entender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da pessoa com deficiência neuromotora, a qual, por suas dificuldades motoras e seu conseqüente comprometimento no campo da fala, fica privada de viver plenamente os processos sociais interativos, propusemo-nos a discutir neste estudo o impacto desses prejuízos linguísticos no desenvolvimento intelectual. Utilizamos, para isso, sobretudo, contribuições teóricas de Vigotski, Luria e Leontiev, autores da Psicologia Histórico-Cultural.

A relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada pelos instrumentos e signos. A mediação incide no espaço de desenvolvimento invisível, que o autor denominou de zona de desenvolvimento proximal. O lócus que acolhe a mediação (ou a ação dos instrumentos) se encontra entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se à capacidade já conquistada da realização autônoma de tarefas; já o nível de desenvolvimento potencial pode ser atingido como resultado da realização de tarefas, com a ajuda de outras pessoas mais capazes. A zona de desenvolvimento proximal está entre esses dois níveis, o real e o potencial. Assim, é função do educador ser mediador na zona de desenvolvimento proximal, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2007).

As funções psicológicas superiores são formadas pelas relações sociais e são específicas do desenvolvimento humano. É importante lembrar que os seres humanos possuem funções psicológicas elementares (ligadas ao desenvolvimento orgânico e às percepções do mundo exterior) e funções psicológicas superiores (controladas pela consciência humana, que é constituída pelas relações sociais) (LURIA, 1981; LURIA; YUDOVICH, 1987; VIGOTSKI, 2007; 2009; VIGOSTKI, 1983).

Segundo Leontiev (1980) e Lúria (1970; 1979), a linguagem não é uma habilidade inata, mas uma elaboração humana resultante das condições históricas que possibilitaram a divisão do trabalho. Com a criação do sistema de signos, decorrente da cooperação dos seres humanos entre si, na situação de trabalho, as possibilidades para a transformação da realidade se multiplicaram. A linguagem é, pois, um instrumento simbólico e age como mediadora nas relações humanas e na elaboração e organização do pensamento. Leontiev (1980) esclarece que é função da linguagem servir como meio de assimilação da experiência histórico-social, em que todos os conceitos indispensáveis na vida de um povo estão ou poderão se definir na língua, que assim se torna responsável por fixar os resultados do pensamento, do conhecimento e da atividade humana.

## **Adaptações tecnológicas para CAA: caminhos para uma comunicação autônoma**

Para a pessoa com afasia motora, a CAA é o meio de viabilizar o contato com os objetos simbólicos sociais e propiciar, além da comunicação, a aprendizagem. Segundo Deliberato e Guarda (2007), o contato com os recursos de CAA – como computadores adaptados, pranchas alfabéticas ou pictóricas, fichas de comunicação etc. – poderá promover experiências de aprendizado. Mas isso não permite concluir que seja suficiente oportunizar esses recursos adaptativos; é necessário que haja uma troca efetiva de comunicação e que os sujeitos utilizem constantemente tais recursos, no intuito de desenvolver o pensamento verbal.

Nos primeiros meses da pesquisa empírica (maio, junho e julho de 2013), os recursos da CAA foram empregados para encontrarmos em Si um caminho viável que permitisse uma via de comunicação autônoma, que, a nosso ver, aconteceria por meio da internet. Assim, a cada encontro, procurávamos estratégias para o uso de tecnologias de acessibilidade que nos permitissem alcançar os objetivos de comunicação autônoma.

Si já possuía uma adaptação para mouse, com seis acionadores adaptados em seu teclado, no entanto a dificuldade estava em digitar textos que interagissem com todos os programas disponíveis no computador, permitindo a escrita e a comunicação de forma autônoma. Em um dos nossos encontros, levamos um teclado de colmeia e uma órtese de ponteira para a mão esquerda, por ser a mão que, aparentemente, permitia-lhe maior

firmeza e controle de movimentos. A tentativa foi infrutífera. A órtese para Si era inviável. Ela nos dizia que não tinha controle de movimentos nas mãos e nos pés, e nos sugeriu utilizar um capacete de ponteira ou um software que capturasse o movimento ocular: “Eu vi uma reportagem mexer com o olho pelo computador, é fácil ou com a cabeça”.

O capacete de ponteira era uma alternativa que nos agradava, pois ela poderia utilizar a maior parte das teclas disponíveis no teclado; porém não encontrávamos o equipamento em nenhum lugar; estava somente disponível para vendas on-line, o que dificultava que pudéssemos experimentá-lo e verificar sua viabilidade. Isso se fazia necessário porque o preço não era acessível – é um equipamento de alto custo – e nem ao menos sabíamos se tal alternativa seria bem-sucedida. Assim, primeiramente, gostaríamos de analisar as possibilidades de tal recurso para depois adquiri-lo. Diante disso, pensamos em confeccionar uma ponteira.

Durante o período de confecção da ponteira, resolvemos testar o software Headmouse, que, por meio de uma câmera, capta os movimentos da cabeça, fazendo com que a pessoa movimente o cursor do mouse por meio dos movimentos da cabeça. O clique para esse recurso pode ser configurado entre o piscar de olhos ou o abrir e fechar de lábios. Aparentemente, a utilização desse programa facilitaria o uso do mouse, uma vez que Si possuía maior controle de movimentos nessa região do corpo; no entanto, ao testar o software, tivemos alguns contratemplos. Si conseguia movimentar o cursor com os movimentos da cabeça, mas a dificuldade estava em clicar. O clique com os lábios não era possível em razão de seus prejuízos na musculatura orofacial. Configuramos, então, o clique para ser executado com o piscar dos olhos. Infelizmente, Si não conseguia controlar suas piscadas e piscava antes de chegar à opção desejada, e, dessa forma, ao piscar, acabava abrindo outros programas ou realizando outras funções no computador, que não eram as que desejava. Desse modo, esse software não atendeu às necessidades de Si.

A solução mais pertinente, em nosso entendimento, tornou-se o capacete de ponteira. Como já dissemos, estávamos tentando confeccionar um que atendesse às necessidades de Si, pois não havíamos conseguido um exemplar para testarmos suas vantagens. Então, com tecido, plástico, velcro, um tubo de plástico, borracha e cola quente confeccionamos a ponteira. Testamos a ponteira e aparentemente ela alcançou nossas expectativas, porém precisaríamos de um suporte para fixação do teclado.

Esse suporte deveria ficar disposto de forma a não atrapalhar o manuseio do teclado adaptado. O desafio foi dispor dois teclados em uma mesma mesa e organizá-los de forma que contribuíssem com os movimentos de Si quando ela fosse utilizar o computador. Fizemos todos os ajustes necessários e, finalmente, Si conseguiu digitar um pequeno texto e salvar o que havia escrito.

Com a adaptação do computador, alcançamos nosso primeiro objetivo: disponibilizar as ferramentas que permitissem que Si pudesse utilizá-lo com mais autonomia, interagindo com as possibilidades virtuais desse recurso. O passo seguinte foi ensiná-la a utilizar tal recurso. Começamos pelos editores de texto do computador, pois agora suas mensagens semanais poderiam ser salvas e, assim, sua mãe não precisaria transcrevê-las. Logo após, trabalhamos com os recursos referentes à internet, que favoreceriam a interação com uma grande quantidade de pessoas, maximizando o alcance de suas relações pessoais.

Mediações específicas sobre as técnicas de como e por que utilizar os recursos digitais foram realizadas. Logo que começou a utilizar a internet e trocar mensagens com seus amigos e familiares pelo correio eletrônico, Si nos pediu que a ajudássemos a abrir um perfil em uma rede social. Nossa preocupação quanto a isso era referente à utilização de tal recurso com as ferramentas que seu computador possuía, pois não gostaríamos que ela dependesse de alguém para navegar nesse ambiente. No entanto, páginas de redes sociais são repletas de informações e propagandas que interferem na acessibilidade e manuseio desse recurso. Apesar disso, fizemos um teste e conseguimos utilizar a rede social por meio de alguns atalhos encontrados no teclado adaptado.

A interação com as redes sociais contribuiu em muitos aspectos para a efetivação de uma comunicação autônoma na vida de Si. Diariamente, muitas pessoas utilizam tais ambientes virtuais para relacionarem-se com amigos, familiares e outras pessoas. A conexão a esses ambientes está cada vez mais proliferada por meio de aparelhos portáteis, como celulares, tablets e notebooks. Pelo acesso às redes sociais, a comunicação de Si com outras pessoas tornou-se prática e viável. Ela passou a encontrar com mais facilidade as pessoas e a obter respostas aos recados de uma maneira mais rápida e eficaz em comparação com o e-mail, por exemplo.

As interações sociais de Si se ampliaram e ela começou a se comunicar com muitas pessoas conhecidas por meio da linguagem verbal. No

primeiro mês em que utilizou o computador com internet de forma autônoma, ela trocou cento e três pequenas mensagens. Pudemos observar que as vivências comunicativas de Si foram rapidamente ampliadas.

## **Mediações pedagógicas na afasia motora: a leitura e escrita como recursos eficazes na construção de uma comunicação autônoma**

Com a escrita diária de mensagens, Si começou a perceber com mais nitidez suas dificuldades referentes à organização do pensamento, ao vocabulário reduzido e ao uso autônomo da leitura e escrita. Suas queixas em relação às próprias dificuldades com a escrita nos levaram a propor intervenções pedagógicas específicas em leitura e escrita, conforme seu desenvolvimento linguístico.

Diante disso, planejamos intervenções pedagógicas no período de 11 meses, no intuito de favorecermos a consolidação de sua aprendizagem em leitura e escrita. Nosso plano tinha como objetivo a ampliação de vocabulário, a fluência na leitura e a organização do pensamento por meio da elaboração da escrita. Nessas intervenções, definimos atividades que partissem de sua realidade e de suas preferências, tornando tais momentos significativos para ela.

Nas intervenções propostas, primeiramente, nós lhe antecipávamos resumidamente o conteúdo do texto. Após a explicação inicial, pedíamos que ela lesse as frases dispostas nos slides e perguntávamos o que havia entendido. Somente após sua explicação, quando constatávamos que Si havia compreendido a frase lida, partíamos para a próxima parte do texto, disposta no slide seguinte.

A leitura de cada frase demorava de 6 a 10 minutos e, provavelmente devido a isso, a compreensão do texto ficava prejudicada. Durante a leitura, em alguns momentos, ela parava e soletrava na prancha alguma palavra que não conhecia, solicitando que lhe explicássemos seu significado. Na maioria das vezes, quando líamos a palavra, ela logo compreendia seu significado, pois sua dificuldade estava na decodificação e na interpretação da palavra pela via da leitura.

A dificuldade de interpretação parecia ser decorrente da falta de familiaridade com a forma gráfica da palavra (informação visual), pois, quando transformávamos o registro escrito em informação sonora, a

dificuldade desaparecia. Em diversas situações, ficamos com a impressão de que Si realizava leitura lexical, tanto que, ao deparar-se com palavras novas ou desconhecidas, apresentava acentuada dificuldade em compreendê-las. Assim, questionamo-nos sobre os caminhos adotados pelo deficiente neuromotor, com afasia motora, para transformar os grafemas em informação sonora, no plano do pensamento, visto que o sussurro, que acompanha a aprendizagem da leitura inicial, como descrito por Knox e Kozulin (1989), não ocorre nas tentativas de leitura desses sujeitos. Assim nos questionamos: Teriam os sujeitos com afasia motora uma memória sonora dos grafemas?

Si mostrava-se frustrada ao ver seus erros ortográficos, por isso, durante as correções, tínhamos o cuidado de apontar os erros afetuosamente para que ela percebesse que o erro e o acerto fazem parte das situações de aprendizagem. No início, não corrigíamos tanto seus erros ortográficos, pois os erros cometidos na escrita, em sua maioria, pareciam revelar trocas nas combinações de letras que compunham as diferentes palavras. Outras vezes ela omitia letras. Seus erros se assemelhavam aos cometidos por pessoas surdas, que se apoiam na leitura lexical, conforme pontua Silva (2008).

A cada encontro escolhíamos imagens, pequenos textos, vídeos e músicas, com o intuito de propiciar a elaboração e a organização do pensamento por meio da escrita e da leitura. Nesse período, escolhemos utilizar recursos midiáticos (imagens, vídeos, músicas) em razão do interesse manifestado por Si. A cada encontro percebíamos, por um lado, o desejo de Si de aprender e, por outro, a necessidade de aprimorar as estratégias de ensino da leitura e da escrita de modo a proporcionar-lhe autonomia na comunicação.

Trabalhamos com transcrições de imagens e músicas (para uso e ampliação da função de memória), leitura e interpretação de poemas, músicas e clipes, relatos de histórias do seu cotidiano e resumos de novelas. Em cada atividade desenvolvida buscávamos trabalhar com a organização, categorização e associação de ideias por meio da escrita, ampliação de vocabulário e leitura e interpretação de textos.

Percebemos que as dificuldades de Si eram expressas pela defasagem de escolarização; assim pensamos em estratégias que pudessem nos ajudar na sistematização do ensino e que não se restringissem as 2h de

atendimento que realizávamos aos sábados. Consideramos oportuno vincular às nossas intervenções as videoaulas do telecurso 2000 disponíveis na internet. O telecurso 2000 é um sistema educacional a distância que viabiliza o estudo das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, por meio de teleaulas que podem ser assistidas em casa. Tais aulas são mantidas e disponibilizadas pela Fundação Roberto Marinho e atualmente estão disponibilizadas nos canais de vídeos na internet. As aulas do telecurso são dinâmicas e desenvolvidas com recursos da teledramaturgia. Nas aulas, os conteúdos abordados são contextualizados em cenas do cotidiano dos brasileiros. Importante destacar que Si acompanha novelas como hobby, assim o recurso adotado foi plenamente aceito.

Inicialmente, planejamos 15 aulas do telecurso 2000 para desenvolvermos durante nossas intervenções. Para a definição do planejamento, consideramos o nível de desenvolvimento real de Si em relação às habilidades de leitura e escrita, visto que as aulas selecionadas abordariam conteúdos partindo de um repertório de saberes que Si já possuía como conhecimento consolidado. Como Si demonstrava um grande interesse em telenovelas, pensamos que o telecurso, por seu formato, asseguraria a motivação necessária para ampliar as possibilidades de contato com o conteúdo científico e sistematizado referente à língua portuguesa.

Dessa forma, salvamos 12 videoaulas no computador de Si, e a cada encontro desenvolvíamos atividades a partir delas. Organizamo-nos da seguinte forma: Si assistiria à aula durante a semana e depois realizaria sozinha a atividade proposta. No sábado conversaríamos sobre a atividade e a corrigiríamos juntas, enfatizando aspectos nos quais Si apresentasse maiores dificuldades. As teleaulas nos pareciam eficazes. Si compreendia bem o conteúdo e apresentava avanços na organização de suas ideias por meio da escrita, e o aumento de vocabulário era significativo.

Contudo, a metodologia que adotamos no trabalho com Si, articulando as aulas a distância com as aulas presenciais, não estava sendo suficiente para melhorar seu desempenho em leitura. Percebíamos que suas dificuldades na leitura não estavam sendo solucionadas com o emprego das estratégias empregadas, embora tenhamos observado pequenas melhoras na leitura e escrita, desde o início das intervenções. Si conseguia ler com dificuldades, mas não compreendia, de forma autônoma, as mensagens que lhe enviavam. Por vezes não compreendia alguma

palavra, mas no contexto conseguia atribuir-lhe significado. No entanto, percebemos que Si havia estacionado em seus progressos na leitura. Sua lentidão na leitura era um dado que nos afligia.

Diante disso, pensamos em modificar nossa estratégia pedagógica. O fato de mediarmos o conteúdo das teleaulas somente depois de Si ter assistido a elas e realizado a atividade nos forçava, nas intervenções, a nos restringirmos à escrita, pois Si nunca apresentava dúvidas sobre a aula, mas em como organizar suas ideias. Dessa forma, pensamos em organizar a mediação das aulas do telecurso da seguinte forma: primeiramente, iríamos acompanhar a teleaula com ela e, quando surgissem dúvidas, ela poderia intervir. Também trouxemos, em forma de textos, algumas exposições da teleaula, pois dessa forma ela disporia de mais um recurso para facilitar a aprendizagem daquele conteúdo.

Iniciamos com pequenas falas dos personagens da história e coloríamos as falas para facilitar a visualização e o direcionamento da atenção para cada parte do texto, ajudando Si a compreender a história sem maiores dificuldades. Assim, antes de essas falas aparecerem na história, pedíamos a Si que lesse uma pequena parte do que seria dito e nos explicasse ou expusesse sua opinião sobre aquele excerto, soletrando na prancha o que havia entendido. Iniciamos, esses momentos de leitura com pequenas frases que iam sendo intercaladas durante as teleaulas.

O que conseguimos depreender dessa forma de intervenção é que a mediação, durante o processo de aprendizagem da leitura e escrita, era fundamental para o desenvolvimento das competências referentes a esse saber. A cada intervenção percebíamos a melhora na leitura de Si, e assim aumentávamos a quantidade de palavras na oração ou ampliávamos o nível de dificuldade, com a inclusão de palavras desconhecidas.

## **De telespectadora para agente do mundo social**

Após 13 meses de intervenção, podíamos afirmar que se observavam avanços significativos nas diferentes áreas de desenvolvimento de Si. Os seis primeiros meses de intervenção (de maio a novembro de 2013) foram destinados a conhecermos Si, criarmos laços afetivos e possibilitarmos as adaptações necessárias para seu computador, no intuito de ampliar

suas possibilidades comunicativas de forma autônoma, estruturando, assim, uma ferramenta que possibilitasse o uso efetivo da linguagem.

Com o computador adaptado e configurado conforme suas necessidades e com o uso de recursos da internet para se comunicar (redes sociais e correio eletrônico), Si começou a interagir, por meio de mensagens escritas, com um número de pessoas muito maior do que o que tinha antes das intervenções. Dessa forma, observamos que a internet e as redes sociais configuram-se como um excelente recurso de comunicação para pessoas com afasia motora, possibilitando uma comunicação ativa em suas vidas.

A ausência da expressão verbal – precisamente da fala – prejudicou o desenvolvimento linguístico de Si. Também suas dificuldades com a leitura e escrita dificultaram a conquista da autonomia em sua comunicação, levando-a a necessitar de outrem para esse fim. A apropriação de conhecimentos referentes à leitura e escrita possibilitaria o desenvolvimento da linguagem verbal, visto que a escrita, assim como a fala, conduz o usuário ao pensamento categorial, à abstração e à ação consciente e planejada, ou seja, ao desenvolvimento intelectual superior.

A internet, com seus recursos de comunicação disponibilizados para Si em nossas intervenções, possibilitou-lhe maior e mais significativo contato com a expressão da escrita. Dessa forma, nas intervenções que conduzimos, foram oferecidas atividades específicas ao desenvolvimento da leitura e escrita. Após sete meses de intervenção (dezembro de 2013, fevereiro a julho de 2014), observamos melhora significativa no desenvolvimento em leitura e escrita e, conseqüentemente, nos aspectos linguísticos, afetivos, sociais e intelectuais de Si. Ela passou a conversar de modo autônomo com qualquer pessoa por meio das redes sociais e correios eletrônicos, podendo ler e compreender as mensagens enviadas por seus amigos e familiares e enviar-lhes recados com facilidade. Com isso, a sua relação com os amigos e familiares foi ampliada e valorizada. Sua autoestima, confiança e segurança aumentaram. Atualmente, Si brinca, conversa, troca ideias, acompanha as notícias do mundo e tira dúvidas por intermédio da internet. Podemos inferir que Si é uma agente ativa nas suas relações pessoais e familiares. Ela não depende da ação de outros para se relacionar com as pessoas, pois ela mesma pode antecipar essa ação e se colocar em contato com as outras pessoas.

As relações estabelecidas com o auxílio dos recursos de altas tecnologias de CAA e o domínio da leitura e da escrita representam na vida de Si mais que uma possibilidade de contato virtual. Tais ferramentas proporcionam o contato real com o mundo, pois por meio delas Si consegue organizar suas ideias e expressar seus pensamentos sem o intermediário do outro, assim como ela nos disse: “Minha vida mudou muito, é como eu ganhasse voz em mim; hoje eu posso falar com todos que quero e eles ficam mais perto de mim”.

A ampliação das possibilidades comunicativas de Si permitiu que suas ações e ideias começassem a ser mais valorizadas por todos aqueles que a cercam. A própria Si começou a perceber seus avanços e viu a necessidade da busca constante por novos aprendizados. Ao recordarmos uma das primeiras frases ditas por Si, no início desta pesquisa – “Eu assisto o mundo como TV” –, informando sua sensação de ser uma telespectadora de sua própria vida, destituída de autonomia para se comunicar, tendo dificuldades para expressar seus pensamentos, desejos, angústias opiniões etc., nós nos surpreendemos e nos alegramos com as grandes mudanças que presenciamos em sua linguagem e em sua vida. São visíveis as transformações exibidas por Si em seu desenvolvimento social, afetivo e intelectual. Nesse momento, Si, de forma simbólica, possui uma “voz” e já não é dependente dos desígnios e vontades de outros, pois pode por si mesma expressar seus sentimentos e vontades, suas opiniões e reflexões sobre a realidade à sua volta.

## Considerações finais

Pessoas com DCO apresentam comprometimentos específicos, os quais, em menor ou maior grau, afetam seu desenvolvimento motor. No caso de Si, o sujeito deste estudo, tal comprometimento impossibilita uma existência ativa e autônoma na sociedade, uma vez que ações simples, como de ir e vir e o uso da fala não lhe são possíveis. Si é fisicamente dependente de mediadores que lhe oportunizem o acesso a recursos tecnológicos que lhe permitam comunicar-se. Por via de regra, a participação direta de mediadores em situações de comunicação compromete o sucesso da interação entre interlocutores, porque, ao ser intermediada, a informação do sujeito passa pelo filtro (de critérios, cultura, humor,

paciência etc.) do outro. Neste estudo, buscamos prover para Si saberes e habilidades que lhe permitissem o estabelecimento de trocas comunicativas independentes.

Os recursos de CAA são fundamentais para o desenvolvimento linguístico de pessoas com afasia motora, por isso devem ser estudados e empregados no cotidiano familiar, escolar e em outros ambientes frequentados por pessoas que vivam nessa condição. Si teve acesso tardio a recursos de CAA. Sua primeira prancha comunicativa foi-lhe apresentada somente aos 24 anos. Até essa idade, sua interação com familiares, amigos e professores ocorria por manifestações de linguagem expressiva e exclamativa. Provavelmente em razão desse longo tempo de impossibilidade de comunicar-se, Si tinha grande dificuldade em expressar e organizar seus pensamentos e ideias, evidenciando um déficit linguístico significativo. A utilização dos recursos de CAA viabiliza e amplia o sucesso de estratégias pedagógicas voltadas a pessoas com afasia motora. Para isso, o profissional da educação que lida com alunos que sofrem afasia motora deve buscar desenvolver seu trabalho em parceria com uma equipe multidisciplinar composta por terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo e outros. A meta primeira do profissional que atua na educação de pessoas com afasia motora deve ser encontrar o recurso mais propício para efetivar a comunicabilidade de seus alunos.

Para cada realidade uma forma de CAA deve ser disponibilizada, pois cada caso é único. Por exemplo, uma criança ainda não alfabetizada não poderá utilizar uma prancha alfabética para se comunicar. Para crianças não alfabetizadas, é indicado o emprego de materiais de CAA de base pictórica, mas cumpre lembrar que os recursos adotados em um dado momento não serão definitivos e estáticos. À medida que se obtenham ganhos no desenvolvimento pedagógico e intelectual do sujeito, outras estratégias devem ser disponibilizadas.

No caso de Si, embora já fosse usuária do sistema alfabético, verificamos que ela não dominava a leitura e escrita, e, para garantir-lhe o uso efetivo e autônomo de sua prancha de comunicação e dos recursos de CAA de alta tecnologia, foi necessário propiciar-lhe momentos de aprofundamento na aprendizagem da leitura e escrita. Os recursos de CAA – de baixa ou alta tecnologia – que se ancoram na leitura e escrita são os mais eficazes. Neles se encontra a maior possibilidade de estruturação de

um discurso verbal e da expressão plena das ideias. Também pelo domínio da leitura e escrita é possível aprender conceitos, organizar e estruturar pensamentos, memorizar, representar – enfim, a escrita possibilita as mais elevadas ações intelectuais, fundamentais para o desenvolvimento do sujeito. Nesse contexto é fundamental que o professor recorra a estratégias para alfabetizar seu aluno.

No atendimento ao sujeito com dificuldades motoras, é importante que se saiba esperar as respostas, visto que a demora na execução de suas ações motoras é maior do que o padrão habitual. Dessa forma, é necessário que não se antecipe a resposta ou informação comunicada pelo proponente do discurso, pois, ao interrompê-lo, sugerindo a complementação da informação, corre-se o risco de dificultar a organização mental do sujeito.

As reflexões aqui apresentadas nos remetem ao papel do professor de apoio a alunos com deficiência neuromotora. A mediação oportunizada por esse profissional é essencial para que alunos com dificuldades motoras e de linguagem consigam aprender conteúdos fundamentais para seu desenvolvimento.

Este estudo pôs em evidência que o recurso maior de compensação para o sujeito com afasia motora é o domínio da linguagem escrita. Vimos que quanto mais Si lia e escrevia coerentemente, mais ela interagia, aprendia conceitos, planejava suas ações, demonstrava interesse em aprender e adquiria autonomia comunicativa.

Possibilitar a aprendizagem da escrita a pessoas com afasia motora é oportunizar o recurso mais eficaz de comunicação, capaz de compensar efetivamente a ausência da fala. Negligenciar esse ensino, em contrapartida, corresponde a ampliar os limites que obstaculizam o processo de aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos com afasia motora.

Devido às dificuldades motoras que atingiram sua locomoção e fala, o mundo de Si corresponde ao que seus olhos alcançam. Ela observa cada detalhe de cor e forma e apreende rapidamente os estímulos visuais. Impressionávamo-nos quando, em nossos encontros, procurávamos ensiná-la a utilizar as ferramentas do computador e ela decorava rapidamente e com precisão os caminhos dos layouts de tela. Inferimos que essa facilidade demonstrada por Si decorria do fato de, nesses momentos, recorrermos a informações visuais.

Observando que ela respondia bem a todos os estímulos visuais, partimos desses recursos para propor-lhe atividades que favorecessem a organização de ideias, a memorização de novas palavras, enfim, a organização da linguagem verbal, precisamente por meio da escrita. Trazíamos fotos, imagens, cenas de suas novelas preferidas, cliques musicais, filmes e teleaulas para que ela traduzisse em palavras sua percepção visual sobre os estímulos apresentados. Em todas as atividades solicitávamos que ela organizasse suas ideias verbalmente e soletrasse ou digitasse palavra por palavra, até concluir o que queria dizer.

Quando Si tinha dificuldades em lembrar-se da forma gráfica de determinada palavra, mostrávamos-lhe sua grafia e lhe pedíamos que soletrasse, indicando, na prancha alfabética, as letras que compunham aquela palavra. Assim, novas palavras eram incorporadas ao seu vocabulário. Importante destacar que, nesses momentos, a repetição que fazíamos dos segmentos sonoros da palavra era insuficiente para levá-la à escrita correta. Normalmente, essa escrita só era alcançada no padrão esperado a partir da apresentação da imagem visual da palavra. Também essa conduta nos levou a inferir que a rota de leitura e escrita adotada por Si é lexical.

Percebemos em Si certa dificuldade de converter os grafemas em informação sonora, e vice-versa. Essa característica que identificamos em sua relação com a escrita nos levou a refletir sobre a apropriação da escrita por pessoas com afasia motora. No processo de alfabetização desses sujeitos não ocorre o sussurro, conduta fundamental para a apropriação da relação entre grafia e fonema e consolidação dos mecanismos da escrita no plano do pensamento, como verificaram Knox e Kozulin (1989).

Como resultado das intervenções em linguagem que realizamos no desenvolvimento deste estudo, vimos que Si alcançou avanços significativos em seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo. Suas conquistas e mudança de condutas e o alargamento das possibilidades de interação só foram possíveis quando ela dominou os processos de leitura e escrita e se tornou um sujeito ativo na criação de textos. Segundo Si, ela ganhou “voz” e hoje consegue interagir autonomamente com todos à sua volta, tem acesso às informações que lhe interessam, brinca, demonstra seu afeto por meio de palavras, aprende, planeja e se representa de forma diferente nas suas relações familiares e com amigos.

O desenvolvimento social, afetivo e intelectual de Si foi alavancado por nossas intervenções no intervalo de 13 meses – tempo de dura-

ção da pesquisa empírica; porém esse desenvolvimento só é perceptível quando olhamos para o microuniverso no qual Si está inserida (seus familiares, amigos, conhecidos, programas a que ela assiste etc.). A informação lhe está disponível de forma mais abrangente, no entanto ela busca aquilo que faz parte das suas vivências. Inferimos que, possivelmente, a interação de Si com outras instâncias – como a escola, o trabalho ou grupos culturais diferentes – lhe possibilitaria novas formas de olhar e agir sobre o mundo, ampliando ainda mais suas possibilidades de desenvolvimento. Ao término deste estudo, alimentamos o desejo de que alunos com DCO com afasia motora regularmente matriculados no sistema de ensino se beneficiem, ainda mais do que Si, de recursos de CAA capazes de conferir-lhes “voz” e cidadania.

Recebido em: 25/03/2016

Aprovado em: 17/05/2016

## Notas

1. Mestre em Educação. Atua profissionalmente como professora de sala de recursos multifuncional da Prefeitura Municipal de Maringá, no Paraná. E-mail: fernandapolonio@gmail.com

2 Professora doutora. Atua profissionalmente como professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Paraná. Área de pesquisa: Educação Infantil e Educação Especial. E-mail: tsasilva@uol.com.br

3 Professora doutora e pós-doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Atua profissionalmente no Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Paraná. E-mail: contato@soniashima.com.br

4 Este artigo se origina de dissertação de mestrado. A dissertação completa se encontra em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Fernanda%20de%20Carvalho%20Polonio.pdf>>.

5 Segundo Nunes (2003), os recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), podem ser divididos em baixa e alta tecnologia. Os recursos de baixa tecnologia são aqueles confeccionados artesanalmente, como pranchas, pastas, desenhos, fotografias impressas e cartões de comunicação. Já os recursos de alta tecnologia, de maneira geral, são os que envolvem a tecnologia informatizada e virtual (hardwares e softwares), como pranchas vocálicas, computadores, teclados adaptados, softwares de comunicação, sintetizadores de voz etc.

## Referências

- BRANDÃO, Juércio Samarão. **Bases do tratamento por estimulação precoce de paralisia cerebral ou dismotria cerebral ontogênica**. São Paulo: Mennon, 1992.
- DELIBERATO, Debora; GUARDA, Nathália Silveira. Construção de histórias pelos símbolos gráficos do Picture Communication Symbols por um aluno com paralisia cerebral. In: NUNES, Leila Regina; PELOSI, Miryan; GOMES, Marcia (Orgs.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências** Rio de Janeiro: Quatro Pontos, 2007. v. 1. p. 261-273.
- KNOX, Jane; KOZULIN, Alex. The vygotskian tradition in soviet psychological study of deaf children. In: MCCAGG, William; SIEGELBAUM, Lewis (Orgs.). **The disabled in the soviet union: past and present, teory and practice**. Pittsburgh: University of Pittsburgh, 1989.
- LEONTIEV, Alexei. **Linguagem e a razão humana**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Traumatic aphasia: its syndromes, psychology and treatment**. Paris: The Hague Mouton, 1970.
- \_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. IV.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LURIA, Alexander Romanovich; YUDOVICH, F.I.A. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MEDEIROS, Mylena. **A criança com disfunção neuromotora: a equoterapia e o Bobath na prática clínica**. Rio de Janeiro: Revinter, 2008. p. 26-72.
- NUNES, Leila Regina. Modelos teóricos na comunicação alternativa e ampliada. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Comunicação alternativa: favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 15-48.

OLIVEIRA, Maria Aparecida. **Neurofisiologia do comportamento**. Canoas: ULBRA, 1997.

PEVZNER, Mariia Semenovna. Particularidades do comportamento dos oligofrenicos na escola. In: LURIA, Alexander Romanovich. **A criança retardada mental**. Tradução para o francês de Anne Kugener-Deryckx e Jacques Kugener; tradução livre para o Português de Teresinha Preis Garcia. Toulouse: Privat Éditeur, 1974.

SILVA, Tania dos Santos. **A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil**. 2008. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

TABAQUIM, Maria de Lourdes. **Paralisia cerebral: ensino de leitura e escrita**. Bauru: EDUSC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Avaliação neuropsicológica: estudo comparativo de crianças com paralisia cerebral hemiparética e distúrbios de aprendizagem**. 2002. 275 f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, 2002.

VYGOTSKI, Lev. **Fundamentos de defectología**. Obras Completas, t. 5, Havana: Pueblo y Educación, 1983.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.





Seção Relato de Experiência



# Os contos na promoção de vínculos de crianças em situação de vulnerabilidade social<sup>1</sup>

ADRIANE CUNHA<sup>2</sup>

SUELI MARIA PESSAGNO CARO<sup>3</sup>

## Resumo

O projeto de pesquisa, que fundamenta a escrita deste artigo, objetiva proporcionar às crianças participantes um melhor desenvolvimento cognitivo e emocional por meio da leitura, trabalhando o vínculo entre família e criança. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, que teve como amostra crianças de 6 a 9 anos, que se encontravam, à época, em situação de vulnerabilidade psicossocial. Foram utilizados como ferramentas para coleta de dados desenhos e contos de fadas. As crianças participantes da pesquisa eram atendidas por um projeto social, situado em uma região periférica e de alta periculosidade e vulnerabilidade social, em uma cidade de médio porte, na Região Metropolitana de Campinas. Observou-se que os contos de fadas podem atuar como agentes facilitadores do desenvolvimento, possibilitando aventar-se o sofrimento psíquico infantil. No momento em que a criança passa a ter contato com os contos de fadas, inicia-se um processo de construção do “eu”, pois os contos despertam a fantasia e a imaginação e tornam possível o processo de autovalorização. Os resultados obtidos foram expressivos no que diz respeito à aquisição de habilidades sociais, que facilitaram a elevação da autoestima, favorecendo, assim, a socialização. Como resultados, promoveu-se a produção de conhecimentos pessoais, a recreação, a interação social e a criação de um ambiente de desenvolvimento mais saudável.

Palavras-chave: Contos de fadas. Desenvolvimento cognitivo emocional. Vínculos familiares.

## Abstract

This project aimed to provide for the participants children a better cognitive and emotional development through reading, working the link between family and child. This is a qualitative research that had as sample children from 06 to 09 years old. Some drawings and tales were used as tools. Children participating in the rese-

arch are from a social project that is located in the peripheral region and with high danger levels and social vulnerability in the city of Americana. It was observed that the tales act as facilitators, and it is possible to have an outline of child psychological distress. So when the child begins to have contact with the fairy tales, it begins a construction process of the “Me” because the tales arouse fantasy and imagination and make possible the valorization process. The results were significant in relation to the acquisition of social skills, which helped to increase the self-esteem, fostering socialization. It promoted the production of personal knowledge, recreation, and finally the interaction and the creation of a healthy environment.

Keywords: Fairy tales. Emotional cognitive development. Family bindings.

## Resumen

El proyecto de investigación, que fundamenta la redacción de este artículo, con el objetivo de proporcionar a los participantes los niños un mejor desarrollo cognitivo y emocional a través de la lectura, que trabaja en el enlace entre la familia y el niño. Se trata de una investigación cualitativa que tuvo como hijos de muestra 06-09 años de edad, que estaban en el momento de la vulnerabilidad psicosocial. Fueron utilizados como instrumentos de recogida de datos y dibujos de cuentos de hadas. Los niños participantes de la investigación fueron recibidos por un proyecto social, que se encuentra en la zona periférica y de alta peligrosidad y la vulnerabilidad social en la ciudad de Americana. Se observó que los cuentos de hadas pueden actuar como facilitadores de los agentes de desarrollo, si es posible, a través de éstos, sugerir a la angustia psicológica del niño. En el momento en que el niño entra en contacto con los cuentos de hadas, se inicia un proceso de construcción del “yo”, porque los cuentos despiertan la fantasía y la imaginación y hacen posible el proceso de valoración. Los resultados fueron significativos en relación con la adquisición de habilidades sociales, lo que facilitó el aumento de la autoestima, el fomento de la socialización. Como resultado de ello, ha promovido la producción de conocimiento personal, la recreación, la interacción social y la creación de un entorno de desarrollo más saludable.

Palabras clave: Cuentos de hadas. Desarrollo cognitivo emocional. Lazos familiares.

## Introdução

As histórias, na forma de narrativas, estão presentes em nossa cultura há muito tempo, e o hábito de contá-las e ouvi-las tem inúmeros significados. Está relacionado ao cuidado afetivo, à construção da identidade, ao desenvolvimento da imaginação, à capacidade de ouvir o outro e àquela

de se expressar. Além disso, a leitura de histórias aproxima a criança do universo letrado e colabora para a democratização de um de nossos mais valiosos patrimônios culturais: a escrita.

Tendo em vista a grande necessidade encontrada por determinado projeto social na vinculação familiar dos sujeitos atendidos por esse projeto, principalmente porque a região em que se localiza tem alto índice de vulnerabilidade social, a investigação ora relatada teve o objetivo de proporcionar às crianças participantes um melhor desenvolvimento cognitivo e emocional por meio da leitura, trabalhando-se, por meio dela, o vínculo entre família e a criança. Parte-se da hipótese de que a fantasia originária dos contos, de fadas ou outros, pode promover o processo da construção do eu, favorecendo também o processo de autovalorização, trazendo conteúdos inconscientes para o plano da consciência por meio da fantasia.

É importante favorecermos a familiaridade das crianças com as histórias e a ampliação do seu repertório com histórias. Isso só é possível por meio do contato regular com textos desse gênero desde cedo e da participação frequente em situações diversas de conto e leitura. Para algumas famílias e crianças, os professores e os educadores são os principais agentes na promoção dessa prática – e a escola, o principal espaço para isso. Um dos objetivos da pesquisa por nós desenvolvida foi tornar os cuidadores da instituição, na qual a pesquisa foi feita, a porta de entrada para a leitura, e os animadores das famílias, da prática da leitura, considerada por nós como enriquecedora do desenvolvimento afetivo e emocional das crianças.

O presente artigo inicia-se com um breve histórico da literatura infantil, apresenta conceitos de linguagem e leitura, enfoca a importância de ouvir histórias e do contato da criança desde cedo com o livro de histórias e, finalmente, esboça algumas estratégias para ressaltar a importância da literatura para o desenvolvimento psicossocial de crianças em situação de vulnerabilidade. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, que teve como sujeitos crianças de 6 a 10 anos e que utilizou como ferramentas de coleta de dados os desenhos feitos pelos sujeitos e os contos de fadas e de outros temas. As crianças participantes da pesquisa participavam, à época (de maio a junho de 2013), de um projeto social, que está situado em uma região periférica e de alta periculosidade e vulnerabilidade social, em uma cidade de médio porte localizada na Região Metropolitana de Campinas.

Observou-se que os contos, de forma geral, atuam como agentes facilitadores da expressão projetiva das crianças, possibilitando ter um

esboço do sofrimento psíquico infantil. No momento em que a criança passa a ter contato com os contos, há também um processo de construção do “eu”, pois os contos despertam a fantasia e a imaginação, e favorecem o processo de autovalorização. A investigação realizada visou fazer com que as crianças participantes tivessem prazer em ler e conseguissem transmitir ao outro o que leu, além de estabelecer um vínculo prazeroso com a infância, a literatura e a leitura. Consideramos que o livro deve ser aberto e mostrado para a criança na dimensão do prazer e da alegria, para que ela perceba que ler é uma viagem prazerosa, e não uma mera atividade.

Observamos que a abordagem adotada nessa investigação foi aplicada, anteriormente, em escolas da rede estadual de ensino e projetos sociais da região central da mesma cidade em que esta pesquisa foi desenvolvida, alcançando resultados positivos em sua proposta de aprofundar a vinculação família e criança. Professores, educadores sociais, cuidadores e pais, que, atualmente, encontram cada vez menos chances de estarem com seus filhos, aprovaram a ideia, como uma alternativa para ampliar a convivência com os filhos. Em todas as escolas e instituições beneficentes que participaram desta proposição, essa ação continua a ser realizada a pedido das crianças, pais e profissionais da educação.

Entre os objetivos específicos estavam: proporcionar situações de leitura compartilhada e debater as questões dos comportamentos pertinentes, construir o hábito de ouvir e sentir prazer nas situações que envolvem a leitura de histórias, facilitar a interação entre cuidadores e crianças, proporcionando um vínculo saudável e duradouro, que pudesse ser estendido também a outras pessoas.

## **Contos de fadas e outros: origem e importância**

Uma breve revisão bibliográfica revela a dificuldade generalizada em identificar uma origem dos contos de fadas (COSTA; BAGANHA, 1991; BETTELHEIM, 2002; GUTFREIND, 2003). Sabe-se apenas que, em termos geográficos, o uso dos temas fantásticos nos contos teria se originado na Índia e daí migrado para a Europa (FRANZ, 1990), enquanto outros defendem uma origem babilônica. Um importante aspecto ligado à evolução dos contos, que têm por tema seres ou situações imaginárias, é a de que não teriam sido escritos para crianças, ao contrário do uso que têm hoje (BETTELHEIM, 2002), mas eram dirigidos a jovens e

adultos. Segundo Darnton (*apud* CORSO; CORSO, 2006), o objetivo não era educativo, no sentido formal do termo. Mas, no século XIV, dá-se uma importante transição desses tipos de contos, que, transmitido oralmente e registrado sob a forma escrita, passa para uma categoria estética, na qual o contador procura a forma artística do conto sem perder o tom da narrativa oral (GOTLIB, 1987). O conto de fadas, na forma como o conhecemos, terá nascido da escola de Perrault, da tradição oral camponesa (século XVII), da criação da família nuclear e da invenção da infância (FRANZ, 1990; GOTLIB, 1987). Nos finais do século XIX, Laistner (*apud* FRANZ, 1990) coloca a hipótese de que os temas básicos dos contos derivam de sonhos. Gutfreind (2003) afirma que foi com a psicanálise que os contos de fadas passaram a ser estudados cientificamente. Em relação aos benefícios do conto de fadas, para a psique, Diatkine (1998 *apud* VIDIGAL, 2005) atribui-lhes o valor de expressão simbólica, na medida em que os inícios como “Era uma vez...” ou “No tempo em que os animais falavam...”, entre outros, enviam-nos para os primeiros anos da vida, em que tudo era possível. Além disso, criam condições que permitem certa proteção em relação às próprias experiências (GUTFREIND, 2003). Segundo afirma Bettelheim (2002, p. 11):

O conto tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções.

Os contos dão suporte à criança para decifrar os enigmas da vida, participando na construção do eu, da sua história ou narrativa (CABRAL, 2007). Segundo Costa, Santos e Vidigal (2005), o conto personaliza e externaliza controladamente o mundo externo, expressam a busca da totalidade psíquica, da plenitude do ser, a individuação:

Oferecendo personagens nas quais elas podem personalizar os desejos destrutivos numa só figura, ir buscar satisfações desejadas a outras e identificar-se ainda com uma outra, as histórias falam ao seu ego nascente, encorajando o seu desenvolvimento, enquanto, ao mesmo tempo, aliviam tensões pré-conscientes ou conscientes (COSTA; SANTOS; VIDIGAL, 2005, p. 28).

Bettelheim (2002) aponta que tais impactos só são possíveis porque, no caso dos contos de fadas, há a potencialidade de distrair, divertir, elucidar aspectos da pessoa sobre si mesma e desenvolver a personalidade. A identificação que a criança lança sobre o herói/heroína fará com que, na sua imaginação, sofra com ele, acompanhe-o em todas as tribulações e também na sua vitória. Os contos favorecem um importante elemento, que pode manter-nos ligados ao mundo: a “formação de uma relação verdadeiramente genuína”. Encorajam a criança a livrar-se das dependências infantis, orientando-a para uma existência mais autônoma, por meio de uma consciencialização mais madura, que põe ordem no caos interior e, assim, facilita a descoberta da sua identidade e vocação (BETTELHEIM, 2002). Uma ideia muito corrente é a importância de fantasiar, brincar, desenvolvendo a imaginação infantil (BETTELHEIM, 2002; COSTA; SANTOS; VIDIGAL, 2005). Bettelheim (2002, p. 14) esclarece que “é aqui que os contos de fadas têm um valor ímpar, porque oferecem à imaginação da criança novas dimensões”. Para Cyrulnik (2003), quando o desespero é duradouro, o devaneio pode preencher a psique, pois, com os sentimentos emersos dos contos, pode constituir-se como fator de proteção e reparação.

Costa e Baganha (1991, p. 33) referem que mantemos aceso o projeto de viver se, durante a vida, formos encontrando, nas coisas, nas pessoas, nas ideias, “o objeto capaz de responder ao vazio do desejo, usando a linguagem do desejo”. É essa a linguagem de que fala a arte em geral, a capacidade transformadora do mundo real pela fabulação em um outro mais subjetivo e mais suportável, e é inegável que o conto tem essa propriedade.

Segundo Bonaventure (1992), ler ou contar história é um ato mágico, tanto para quem conta como para quem o ouve, o poder de se transformar, de se transportar, incorporando o personagem, vivendo emoções, viajando a lugares fantásticos e tenebrosos, lutando, sofrendo e crescendo, de acordo com a temática oferecida pelo conto. A leitura e a narração de histórias são fundamentais para a vida do ser humano. O tempo e o espaço místico da narrativa, além de propiciarem o autoconhecimento, despertam um clima de confiança, que, por manifestações artísticas, abrem espaço para reflexão e para a discussão, permitindo a construção de novas histórias, cultivando a consciência crítica e colaborando para o próprio processo de amadurecimento, organizando o caos interno. Tanto a criança como adolescente ou o adulto têm a atenção despertada, o silêncio respeitado,

e há um clima de mistério, de cumplicidade e de aconchego, que é criado entre quem ouve e quem conta as histórias. As imagens e o encantamento passam a fazer parte desse momento mágico, e o mundo do faz de conta se torna um momento único.

Kast (1997) afirma que a imaginação facilita o processo de individualização, possibilitando lidar com o inconsciente de modo mais livre, autônomo, conquistando o próprio espaço. Os contos de fadas e outros de fundo imaginário estimulam a imaginação; sendo assim, as imagens internas se confundem com a linguagem figurada nesses presentes. Ao ouvi-los, do início ao fim, percebe-se que a história poderá encaminhar-se para a resolução das tensões criadas ao longo da história, o que acena para as possibilidades de superarmos os nossos medos, as tensões dos problemas reais. As imagens criadas levam à criatividade para solucionar as dificuldades da vida real, fortalecendo a possibilidade de solução para os problemas. Nas palavras de Kast (1997, p. 56):

Quando o tema de um conto de fadas consegue nos afetar, significa que ele é, também, um tema de nossas vidas. A partir das imagens do conto de fadas podemos tocar em partes de nossa psique que causam dificuldades e, assim, conter suas vias de desenvolvimento.

Segundo Estés (1999), ao utilizar-se de uma história, precisa-se ter a consciência e a clareza da intenção, pois a história contada veiculará mensagens, que poderão ser diferentes para cada pessoa, e diferentes para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida, mobilizando energia e assumindo significados pessoais:

Ao lidarmos com as histórias, estamos trabalhando com a energia arquetípica, que é muito parecida com a eletricidade. Ela pode animar e iluminar, mas no local errado e na hora errada, como qualquer medicamento, pode produzir efeitos nem um pouco desejados. Às vezes, pessoas que coletam histórias não percebem o que estão pedindo quando querem saber uma história dessa dimensão. Os arquétipos nos modificam. Se não houver modificação, então não houve nenhum contato real com o arquétipo. Transmitir uma história é uma responsabilidade muito grande. Temos de nos certificar de que as pessoas estejam preparadas para as histórias que contam (ESTÉS, 1999, p. 569).

Bettelheim (2002) reconhece o papel central que as histórias ocupam em nossas vidas. Ressalta, especialmente, o valor indiscutível dos contos de fadas no desenvolvimento psicológico das crianças.

## **Os contos como recurso terapêutico**

Apresentando enredos e situações aparentemente simples, os contos podem desenvolver a imaginação, mantêm viva a chama da flexibilidade cognitiva e emocional, e da resiliência. Contribuem para facilitar o relacionamento familiar, diminuindo a agressividade, levando a perceber possibilidades de relacionamento de maneira mais sadia, administrando melhor as fontes de pressão interna e externa de cada um. O imaginário advindo dos contos traz benefícios para o desenvolvimento integral das crianças, envolvendo os processos cognitivos de assimilação e integração, uma vez que aumentam a atenção e a concentração. O imaginário leva a pensamentos únicos. As imagens podem ser descritas por meio de palavras, movimentos, danças e ritmo, desenhos, pinturas, modelagem etc. (MACHADO, 2004). Dialogando com os personagens das histórias, as crianças e os adolescentes falam de suas vivências reais, confundindo-se com os personagens:

Quando o tema de um conto de fadas consegue nos afetar, significa que ele é, também, um tema de nossas vidas. A partir das imagens do conto de fadas podemos tocar em partes de nossa psique que causam dificuldades e, assim, conter suas vias de desenvolvimento (KAST, 1997, p. 56).

Os contos, ao estimularem a fantasia, facilitam com que cada um personifique o seu problema pessoal, fazendo com que alguns dos conflitos internos possam ser solucionados, liberando o inconsciente na certeza de que o final da história é potencialmente libertador.

## **Métodos e materiais**

O estudo coletou respostas verbais e não verbais. Foram analisadas as permanências e alterações de percepções, posturas e o desenvolvimento cognitivo-afetivo das crianças participantes durante quatro meses, duas

vezes por semana, com encontros de 1h30, dependendo das dinâmicas e expressões dos participantes. Os contos foram selecionados a partir da demanda comum do grupo de sujeitos, da demanda pertinente ao comportamento de cada sujeito e também das dinâmicas e expressões não verbais e verbais, que se revelaram durante o desenvolvimento dos projetos de intervenção.

Destacam-se, a seguir, as dinâmicas mais significativas: selecionar bons contos de fadas – versões originais ou mais fiéis a elas; oferecer um repertório variado e deixar que a criança escolha seus contos preferidos, pois, conforme a escolha da criança, é possível perceber que tipo de angústia a aflige naquele momento; estimular a criança a fazer ilustrações a partir das histórias lidas ou contadas; dar oportunidade para a criança criar um final diferente para a história; após contá-la, propor atividades com argila, massa de modelar, colagem, pintura, desenhos, dramatizações, projetando na arte seus conteúdos inconscientes ativados pela história.

Como parte imprescindível da investigação, desenvolveu-se uma atividade extra com foco no âmbito familiar, intitulada “Viajando na Sacola Mágica da Leitura”. Essa atividade se deu da seguinte forma: as crianças levavam para casa uma sacola contendo seus contos de fadas favoritos, preferencialmente pertinente a conflitos revelados por elas em seus comportamentos ou verbalizações, e um caderno de desenho, no qual registravam o conteúdo que mais gostavam ou que mais havia despertado seu interesse. Em casa, o cuidador (pais ou responsáveis) dessa criança contava a história escolhida durante o tempo em que a sacola permanecia com eles e, em seguida, a criança trazia a sacola para a próxima reunião e contava a experiência vivida.

## Resultados

A seguir, descrevem-se as observações realizadas diante das intervenções propostas. Em todos os 34 encontros que compuseram a pesquisa, o objetivo também era a checagem do humor e suas alterações, e o estabelecimento de vínculos. As crianças foram divididas em três grupos de seis e sete integrantes, com variações desse número dependendo das presenças/ausências, com duração de cerca de 1h30 cada encontro. Na sequência, encontram-se os objetivos específicos de cada encontro, a história trabalhada e os resultados apresentados:

- 1º, 2º e 3º encontros (realizados nos dias 5, 7 e 12 de março de 2013)

Objetivos: identificar demandas individuais e comuns ao grupo; trabalhar a história previamente escolhida; observar os comportamentos pertinentes dos sujeitos no brincar livre.

História trabalhada: “Dona Baratinha”, na versão de Ana Maria Machado (2004), que traz a temática sobre a importância de nossas escolhas, como elas interferem direta e indiretamente na vivência individual e do grupo.

Resultados: dos comportamentos observados durante o brincar livre, o que mais chamou a atenção foi a dificuldade do brincar em conjunto, por exemplo, na construção de uma cidade com materiais diversos. Somente a minoria tinha atitudes colaborativas com os outros participantes; a maioria preferiu brincar individualmente e foi a clara a separação entre os gêneros. Também se constatou a falta de habilidade ao lidar com situações que exigiam a coletividade. Outro ponto relevante nos relatos das crianças foi sobre o ambiente familiar, nos quais foram destacados os afazeres domésticos, e a pouca ou nenhuma referência à interação lúdica com os pais ou responsáveis. São dados que nos remetem à necessidade do fortalecimento da vinculação familiar, o de instruir esses pais e responsáveis sobre a importância da escuta, que, de fato, na maioria das vezes, mostrou-se inexistente nas falas das crianças, em nosso entender por uma questão sociocultural.

- 4º, 5º e 6º encontros (realizados nos dias 14, 19 e 21 de março de 2013)

Objetivos: trabalhar a escuta e a argumentação com histórias escolhidas a partir da demanda identificada no encontro anterior; investigar sobre a interação de crianças, pais e/ou responsáveis; identificar e trabalhar crenças centrais pertinentes ao grupo.

História trabalhada: “Patrícia”, de autoria de Stephen Michael King (2012), que enfoca a dificuldade da criança em encontrar escuta sobre suas aflições e aspirações, e a resistência quanto ao respeito sobre seus pensamentos no ambiente familiar, enfatizando a importância de haver a escuta, além da elaboração dos pensamentos em conjunto com o desenvolvimento das habilidades sociais.

Resultados: observou-se que houve uma adesão consideravelmente positiva à proposta do projeto por parte das crianças. Durante a narrativa da história, as crianças foram verbalizando suas dificuldades de se expor no ambiente familiar, a dificuldade de se fazer entender pelos pais/res-

ponsáveis, os quais, de acordo com os relatos das crianças, muitas vezes mostravam comportamentos na direção contrária disso, ou seja, da negação das falas infantis. Em um segundo momento, confeccionou-se um painel dos sonhos, com o objetivo de que, por meio da colagem, a criança pudesse expressar seus desejos e aspirações para a vida adulta. O ponto relevante referente a essa atividade foi a descoberta de que as crianças desconheciam um rol mais amplo de profissões, privilegiando, em suas colocações, aquelas de jogador de futebol, na expressão dos meninos, e de estilista, naquela das meninas. De todas as respostas, somente três crianças manifestaram uma diferença de opinião, afirmando a intenção de serem professores. Quando questionadas sobre a possibilidade de suas escolhas não darem certo, de não se realizarem, e o que poderia ser feito se isso acontecesse, a maioria não soube responder. Esses dados trazem à tona a necessidade de se fazer um trabalho quanto à valorização dos vários papéis sociais, desempenhados pelos diferentes profissionais, a importância das escolhas profissionais e da reflexão sobre como a educação e o acesso à cultura, em suas várias vertentes, podem fazer a diferença nas escolhas dos nossos rumos de vida, incluindo aqueles profissionais.

• 7º, 8º e 9º encontros (realizados nos dias 26 e 28 de março e 2 de abril de 2013)

Objetivos: trabalhar a responsabilidades sobre o que falamos, daquilo que podemos inferir do que é falado, sobre como podemos interferir de forma positiva ou negativa nas vivências individuais das demais pessoas pelas nossas colocações e afirmações, e sobre os impactos que estas têm na convivência e nos aspectos emocionais dos outros; confeccionar fantoches com o intuito de contar a história no ambiente familiar.

História trabalhada: “Duda Bocuda”, de autoria de Andréia Vieira (2010), que traz a temática da responsabilidade sobre o que falamos e também trabalha o amadurecimento, a amizade, a sabedoria, as atitudes sociais, a comunicação, a convivência, a ética, o arrependimento, o pedido de desculpas, trabalhando, assim, habilidades sociais.

Resultados: observou-se a perplexidade das crianças ao saberem que tudo o que falavam refletiam em suas vivências e naquelas dos grupos dos quais faziam parte. Outro fato importante foi que as atitudes colaborativas entre os participantes e o interesse por aquilo que seria trabalhado pelo grupo aumentaram de forma positiva. Observou-se uma sutil diminuição

dos comportamentos com teor de agressividade em alguns grupos. Durante a confecção dos fantoches, feita com material reciclável, foi quando mais apareceu a questão das habilidades sociais em desenvolvimento positivo. Nas outras sessões, o que se notava era que uma criança, quando queria um determinado brinquedo ou objeto, simplesmente o pegava da mão de outro participante sem fazer solicitação nenhuma. E, nas intervenções realizadas a partir dessas sessões, o comportamento não agressivo, que já vinha sendo bastante trabalhado, foi dando lugar a modos de agir em que era mais natural pedir com licença, por favor e obrigado, com as crianças fazendo uso das habilidades sociais e diminuindo consideravelmente os atritos durante a realização das atividades, em especial daquelas em grupos. Esses resultados foram pontuados e reforçados positivamente com as crianças, para que tais comportamentos fossem estendidos para todos os seus âmbitos sociais.

- 10º, 11º e 12º encontros (realizados em 4, 9 e 11 de abril de 2013)

Objetivos: trabalhar a temática do medo individual e investigar possibilidades de um medo comum ao grupo; elaborar a criação de estratégias individuais para colocar tal sentimento (medo) em processo de extinção; favorecer um ambiente acolhedor para que as crianças possam expor tais sentimentos; pontuar e relembrar as temáticas trabalhadas em sessões anteriores; confeccionar chapéus com papel de seda amarelo simbolizando a superação.

História trabalhada: “Chapeuzinho Amarelo”, de autoria de Chico Buarque (2013). Essa obra nos remete à magia do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault (século XIV), mas ressalte-se que há, nesse novo conto, uma inversão total da história perraultiana. A personagem enfrenta um conflito da modernidade e, para resolvê-lo, não recebe ajuda de nenhuma entidade mágica, mas o faz sozinha. O controle do comportamento da criança, a relação de mando, a ausência de atitudes decididas por outrem, o isolamento, o encontro, a coragem, o poder da palavra, são fatos destacados. O tema central, porém, é o medo. No início, a personagem se apresenta como extremamente triste, angustiada, sofrendo de insônia, pois sente medo de tudo, e esse medo a impede de viver enquanto criança, afastando-a do contexto social.

Resultados: observou-se que muitos dos participantes já conheciam a história, porém, no modelo de contação utilizado, puderam expor seus

medos e identificarem-se com a personagem. Em relação ao fato de se favorecer a oportunidade da criança elaborar seus sentimentos e, com isso, verbalizá-los, cria-se o empoderamento da criança em relação ao enfrentamento de seus medos, oportunizando, assim, um modelo de dessensibilização sistemática. Observou-se que os participantes possuem medos individuais característicos da idade, mas também (re)agem com medo por modelação por interferência do grupo. Contudo o que mais nos chamou a atenção foi o medo, comum ao grupo, de perder a mãe. No que diz respeito às habilidades sociais, os participantes fizeram uso desses hábitos durante a realização das atividades no grupo de contos. Outro fato interessante foi que o vínculo formado no grupo contribuiu para atitudes colaborativas e iniciativas de diálogo entre os participantes.

- 13º, 14º e 15º encontros (16, 18 e 23 de abril de 2013)

Objetivos: dar continuidade à temática anterior, o medo, promovendo um exercício de dessensibilização em grupo; oportunizar a fala dos participantes; apontar e reforçar positivamente os comportamentos adequados; colocar em processo de extinção comportamentos agressivos. A atividade proposta foi uma dinâmica de dessensibilização, baseada na terapia comportamental cognitiva (BECKER, 2013).

História trabalhada: “Gildo”, de autoria de Silvana Rando (2009), que conta a história de um elefante muito corajoso, porém, como todo mundo tem um medo específico, ele tinha medo de balões. Traz a temática dos medos específicos de cada um e a possibilidade de lidarmos com eles e até eliminá-los ou transformá-los, de forma positiva.

Resultados: as crianças acharam muito divertido o fato de o personagem ter coragem para coisas que causariam medo em muitos e, entretanto, ter medo de balões. Imediatamente se identificaram com o personagem e relataram seus medos mais cotidianos, porém, novamente, observou-se o comportamento de modelação, pois a maioria se apropriou do medo dos colegas, após a fala deles. Durante a realização dos grupos, foi possível desenvolver uma dinâmica de dessensibilização, utilizando bexigas da cor marrom, que representavam o medo. Estas foram estouradas em conjunto, significando que o medo poderia ser vencido, contando com a colaboração dos amigos. Também teve como objetivo fazer a ligação com a história trabalhada anteriormente, promovendo

um momento de reflexão de como podemos enfrentar e falar de nossos medos, fechando, assim, o ciclo desse tema.

- 16º, 17º e 18º encontros (realizados em 25 e 30 de abril e 2 de maio de 2013)

Objetivos: apontar e reforçar positivamente os comportamentos adequados; colocar em processo de extinção comportamentos agressivos. A temática trabalhada foi como colocar-se no lugar do outro, exercitando a empatia, respeitar as ideias e opiniões do outro e ter a escuta como fonte importante para a socialização e a boa convivência.

História trabalhada: “O Reizinho e ele mesmo”, de autoria de Luciene Tognetta (2014). Essa história faz parte de uma coleção que trabalha sentimentos, e nessa, em particular, aqui selecionada, aborda-se a importância de criar estratégias internas para o desenvolvimento de habilidades sociais, destacando-se a amizade e a empatia.

Resultados: trabalhou-se a temática da necessidade de se refletir sobre atitudes socialmente inadequadas e a importância de se conhecer e de se colocar no lugar do outro, ressaltando-se, assim, a empatia. As crianças mostraram adesão à proposta e conseguiram elaborar as questões levantadas sobre os comportamentos cotidianos e como estes interferem em seus relacionamentos, dando ênfase às habilidades sociais. A atividade complementar foi a confecção de coroas, para simbolizar o autoquestionamento, e todos realizaram as atividades. É interessante notar que, durante o desenvolvimento das atividades, a maioria das crianças já apontava os comportamentos inadequados ou julgados inadequados para o grupo, por exemplo: não seguir normas de gentileza, como o esperar a própria vez, e outros comportamentos semelhantes.

- 19º, 20º e 21º encontros (realizados em 7, 9 e 14 de maio de 2013)

Objetivos: trabalhar a vinculação do grupo; obter um feedback das crianças sobre as atividades que estavam sendo desenvolvidas e como as informações abstraídas do contexto interferiam em seus comportamentos; trabalhar as habilidades sociais, como também as crenças disfuncionais. Com o instrumento literário, pudemos pontuar a importância do poder de decisão, podendo, assim, tornarmos-nos sujeitos formadores de ideias.

História trabalhada: “Maria vai com as outras”, de Silvia Orthof (2008), que aborda o poder de decisão de forma lúdica. O livro conta a

história de Maria, uma ovelha que vive com suas amigas. Maria e as amigas fazem sempre tudo igual. O que uma faz, as outras também fazem, mesmo que não gostem! E a situação continua até o dia em que Maria descobriu que cada um pode ter o seu próprio caminho, basta querer.

Resultados: a atividade foi feita com grupos menores, em virtude de algumas ausências devido a condições meteorológicas adversas nos dias dos encontros. Pode-se observar com mais acuidade as singularidades de cada criança. Quando questionadas sobre como estavam percebendo o trabalho que estava sendo desenvolvido, responderam de forma positiva sobre os aspectos de abstrair vários dos temas tratados e de utilizá-los cotidianamente. Referiram também que a “oficina de contos” era um ambiente acolhedor e agradável, confirmando um feedback positivo. Como atividade complementar, propôs-se a confecção de fantoches em EVA, simbolizando as escolhas individuais. O comportamento de modelação novamente se fez presente, no formato e posicionamento das ovelhas, e somente um participante montou seu fantoche diferente dos demais. Quando questionado sobre o motivo que o fez procurar outra forma para seu fantoche, respondeu que agiu como na história: não foi como os outros, fez algo diferente.

- 22º, 23º e 24º encontros (realizados em 16, 21 e 23 de maio de 2013)

Objetivos: evidenciar, nas histórias trabalhadas anteriormente, os comportamentos assertivos e reforçá-los positivamente; trazer para a discussão em grupo a resistência à frustração e a importância de se elaborarem sentimentos como perdas e ansiedade, concomitantemente com o treinamento de habilidades sociais.

História: “Catarina, a tartaruga poetisa”, de autoria de Silvia Ferreira (2007), trata de uma tartaruga que sofre porque quer, acima de tudo, ser a melhor. Perde a olimpíada de matemática e o concurso de desenho de sua escola; mas, depois de um tempo, descobre que tem um talento especial. Essa tartaruguinha talentosa e batalhadora nos faz perceber que somos diferentes, e é por isso que o mundo é tão bonito e colorido.

Resultados: durante a contação da história, foi possível abordar o saber perder (resistência à frustração) e aprender algo com isso, que todos têm seus limites e suas aptidões, e que é impossível sermos perfeitos em tudo que fazemos. Como atividade complementar, foi proposto a confecção de tartarugas com materiais recicláveis. Observou-se que a cada encontro o grupo se vinculava mais consigo mesmo, importante porque

os integrantes não eram os mesmos a cada grupo, porém, na maioria das vezes, procurava-se manter a mesma formação. Também continuou a ser observada uma redução do comportamento agressivo, desde que as atividades foram iniciadas.

- 25º, 26º e 27º encontros (realizados em 28 e 30 de maio e 4 de junho de 2013)

Objetivos: continuar a trabalhar com os comportamentos assertivos, agora no âmbito dos contextos familiares atuais; como atividade complementar, cada criança realizou a construção de um quadro que representasse a sua família.

História trabalhada: “O livro da família”, de autoria de Todd Parr (2003). Aborda de maneira lúdica e bem divertida os diferentes tipos de constituição familiar atual. Com frases curtas e envolventes, Todd Parr apresenta as diferenças das famílias, abordando assuntos polêmicos, como adoção, diferenças raciais, culturais e sociais.

Resultados: durante a realização da história, foi possível perceber que as crianças se identificavam com o conteúdo apresentado no livro e traziam para discussão suas dúvidas e descobertas. Durante a realização da atividade complementar, observou-se o prazer em representar seu núcleo familiar, que as crianças estavam vinculadas ao grupo e participavam de forma prazerosa, sem imposição para a participação. O uso adequado das habilidades sociais já se mostravam frequentes no grupo, e alguns educadores do projeto social verbalizaram que as oficinas estavam trazendo uma mudança significativa nas atitudes das crianças, no cotidiano da instituição.

- 28º, 29º e 30º encontros (realizados em 6, 12 e 18 de junho)

Objetivos: trabalhar as particularidades de cada um; prevenir o bullying; promover a construção do “eu”; facilitar a resiliência. Como atividade complementar, confeccionaram-se bonecos de EVA, que representassem os participantes em suas particularidades.

História trabalhada: “Do que gosto em mim?” (READERS DIGEST, 2006), na qual se abordam as diferenças individuais, que, muitas vezes, são os gatilhos disparadores de bullying, mas que na obra são apontados como positivos para a autoestima. Tais conteúdos são abordados de forma lúdica, por meio de um trabalho com a própria autoimagem.

Resultados: durante a história, os participantes foram se identificando com as particularidades dos personagens e foi possível trabalhar as demandas individuais e as comuns ao grupo. Durante a confecção dos bonecos de EVA, observou-se que os comportamentos dos participantes estavam mais adequados socialmente, sem manifestação de agressividade verbal, que era comum no início do projeto. Com relação à agressividade física, esta se extinguiu. As atitudes entre eles se tornaram colaborativas e as habilidades sociais trabalhadas foram incorporadas ao repertório comportamental do grupo.

- 31º, 32º e 33º encontros (realizados em 20, 25 e 27 de junho de 2013)

Objetivos: trabalhar comportamentos assertivos e crenças disfuncionais, assim como as habilidades sociais, por meio do faz de conta e da imaginação. Como atividade complementar, confeccionaram-se varinhas de condão.

História trabalhada: “Tati e o desejo mágico”, de autoria de Alice King (2011). Atualmente, com o mundo tão informatizado e com os comportamentos tendendo a ser imediatistas, a autora nos convida para passear no mundo do faz de conta, da imaginação, no qual podemos inventar coisas novas e maravilhosas, favorecendo a criatividade em todo seu potencial.

Resultados: as crianças puderam expressar o desejo contido, o da imaginação, pois viviam em uma realidade em que lhes eram impostas responsabilidades do mundo adulto, afetando drasticamente a infância. Todos participaram e compartilharam de construções subjetivas e coletivas, respeitaram o diferente, apresentaram mais empatia nas relações grupais. Observou-se a dificuldade das crianças ao trabalhar com o imaginário.

## Discussão

A observação do desenvolvimento cognitivo e emocional, obtida pela leitura dos contos e pelo trabalho do vínculo entre família e criança, mostra como os contos são agentes facilitadores no esboço do sofrimento psíquico infantil. Como definido por Cabral (2007), os contos dão suporte à criança para melhor compreender a vida, participando na construção do eu, da sua história ou narrativa. O processo de construção do eu desperta a fantasia, a imaginação e a autovalorização, no decorrer dos contos e dos desenhos produzidos. Desenvolve também as habilidades sociais, que, por consequência,

implementam a autoestima e a socialização. Durante a narrativa da história, as crianças verbalizaram suas dificuldades de se exporem no ambiente familiar e de se fazerem entender pelos seus pais ou responsáveis.

Como expressa Bettelheim (2002), em relação a essa dificuldade, os contos podem encorajar a criança a livrar-se das dependências infantis, orientando-as para uma existência mais autônoma, por meio de uma conscientização mais madura, que põe ordem no caos interior e, assim, facilita a descoberta da sua identidade e vocação. Kast (1997) acrescenta que, ao ouvir os contos, do início ao fim, percebe-se que a história poderá encaminhar-se para a resolução das tensões criadas ao longo da história, o que acena para as possibilidades de superarmos os nossos medos e as tensões dos problemas reais. As imagens criadas levam à criatividade para solucionar as dificuldades da vida real, fortalecendo a possibilidade de solução para os problemas.

As histórias e dinâmicas propostas para as crianças são tão importantes quanto a capacidade do profissional em trabalhar com as fragilidades do desenvolvimento cognitivo e afetivo, que demandam as crianças em situação de vulnerabilidade. A sensibilidade e o conhecimento desse desenvolvimento poderão oferecer caminhos de grandes possibilidades para essas crianças.

## **Considerações finais**

Considerando-se que o mito, a fantasia e o inusitado fazem parte da formação da pessoa humana, pois é por meio da simbologia que a pessoa representa e exprime seus pensamentos, desde muito nova, os contos infantis ajudam na aquisição do autoconhecimento e levam a criança a conviver mais harmoniosamente consigo mesma, compreendendo seus conflitos e superando-os, na medida em que cresce cognitivamente e estrutura sua personalidade.

As observações desse processo, obtidas por meio de expressões projetivas, por meio de desenhos, com colagens de imagens e esculturas em massa de modelar, mediadas pelos contos, são expressões dos níveis de satisfação e conscientização das crianças.

A eficácia do projeto desenvolvido esteve na ação educativa do conto de fadas, que se direcionou ao objetivo de estimular o desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças em situação de vulnerabilidade. Promoveu-se a liberdade de expressão, possibilitando a reflexão sobre si mesmo e, ao mesmo tempo, favorecendo uma socialização consciente e emancipa-

da. E, embora a pesquisa tenha sido finalizada, os resultados alcançados se mostraram tão positivos, que o grupo de educadores da instituição na qual se desenvolveu o trabalho investigativo decidiu pela continuação da experiência, que terá continuidade com a literatura infantojuvenil, promovendo a multiplicação de agentes transformadores de ação social.

Recebido em: 19/03/2016

Revisado pelo autor em: 24/04/2016

Aprovado em: 25/05/2016

## Notas

1 Pesquisa realizada com apoio de bolsa de iniciação científica do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) (BIC-Sal).

2 Psicóloga, integra o CAIPE: grupo de pesquisa em Conhecimento e Análise das Intervenções na Práxis Educativa Sociocomunitária. E-mail: cunha\_adriane@yahoo.com.br

3. Professora doutora. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Integra o CAIPE: grupo de pesquisa em Conhecimento e Análise das Intervenções na Práxis Educativa Sociocomunitária. E-mail: sueli.caro@am.unisal.br

## Referências

BECKER, Judith. **Terapia cognitiva comportamental**. Curitiba: Artmed, 2013.

BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise dos contos de fadas**. Venda Nova: Bertrand Editora, 2002.

BONAVENTURE, Jette. **O que conta o conto?** São Paulo: Paulus, 1992.

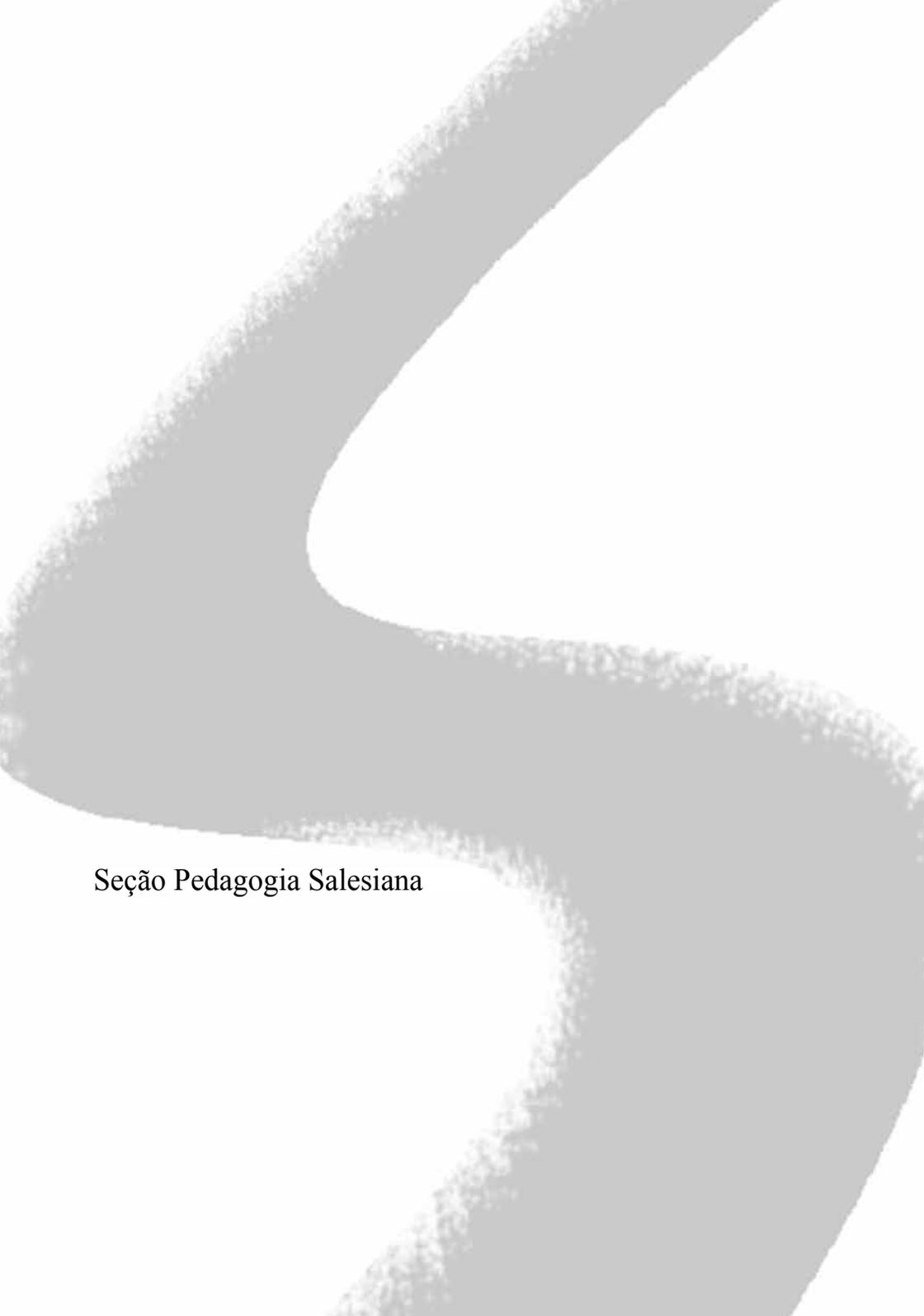
BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. São Paulo: José Olympio, 2013.

CABRAL Fátima. **A construção do simbólico: a psicanálise hoje**. Museu Serra Alves, Porto, Portugal, 2007. (Curso).

CYRULNIK, Boris. **O murmúrio dos fantasmas**. Lisboa: Temas e Debates. 2003.

CORSO, Diana; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.

- COSTA, Isabel; BAGANHA, Filipa. **Lutar para dar um sentido à vida:** os contos de fadas na educação de infância. Rio Tinto: Edições Asa, 1991.
- COSTA, João; SANTOS, Maria Isabel; VIDIGAL, Maria José. Era uma vez... (Atelier de expressão dramática de contos infantis). In: VIDIGAL, Maria José et al. (Eds.). **Intervenção terapêutica em grupos de crianças e adolescentes.** Lisboa: Trilhos Editora, 2005. p. 73-101.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos:** mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- FERREIRA, Sílvia. **Catarina, a tartaruga poetisa.** Americana: Adonis, 2007.
- FRANZ, Marie-Louise von. **A interpretação dos contos de fada.** São Paulo: Edições Paulinas, 1990.
- GOTLIB, Nadia Battella. **A teoria do conto.** São Paulo: Ática, 1987.
- GUTFREIND, Celso. **O terapeuta e o lobo:** a utilização do conto na psicoterapia da criança. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- KAST, Verena. **A imaginação como espaço de liberdade.** São Paulo: Loyola, 1997.
- KING, Alice. **Tati e o desejo mágico.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2011.
- KING, Stephen Michael. **Patrícia.** São Paulo: Brinque Book, 2003.
- MACHADO, Regina. **Acordais:** fundamentos teóricos poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.
- MACHADO, Ana Maria. **Dona baratinha.** São Paulo: FTD, 2004.
- ORTHOFF, Sílvia. **Maria vai com as outras.** Campinas: Ática, 2008.
- PARR, Todd. **O livro da família.** São Paulo: Panda Books, 2003.
- RANDO, Silvana. **Gildo.** São Paulo: Brinque Book, 2009.
- READERS DIGEST. **Do que eu gosto em mim?** São Paulo: Caramelo, 2006.
- TOGNETTA, Luciene. **O rezinho e ele mesmo.** Americana: Adonis, 2008.
- VIEIRA, Andréia. **Duda Bocuda.** Campinas: Scipione, 2010.
- VIDIGAL, Maria José. **Intervenção terapêutica em grupos de crianças e adolescentes.** Lisboa: Trilhos, 2005.



Seção Pedagogia Salesiana



# A educação profissional no Centro Profissional Dom Bosco (CPDB) de Campinas: uma leitura do olhar do aluno

---

RODRIGO TARCHA AMARAL DE SOUZA<sup>1</sup>

ELIANE MARIA GRIGOLETTO<sup>2</sup>

---

## Resumo

A formação de cidadãos honestos e bons cristãos é objetivo pétreo das instituições salesianas. No Centro Profissional Dom Bosco (CPDB), além de se procurar desenvolver esses valores, são propiciadas aos alunos as condições para adquirirem conhecimentos para o trabalho técnico e a capacitação profissional, de forma que possam atuar com profissionalismo e ética em suas carreiras. Esta pesquisa tem como objetivo avaliar como esses valores são percebidos pelos alunos que participam dos cursos técnicos de Fabricação Mecânica e Informática, oferecidos pela instituição acima referida. O desenvolvimento desta pesquisa deu-se pela aplicação de um questionário para 48 alunos do segundo ano desses cursos. A análise e a interpretação das respostas quantitativas e qualitativas possibilitaram uma maior visualização da concepção e operacionalização da educação profissional no CPDB na ótica dos alunos, favorecendo a compreensão e a avaliação do trabalho desenvolvido.

Palavras-chave: Educação profissional. Centro Profissional Dom Bosco. Pedagogia Salesiana.

## Abstract

The formation of honest citizens and good Christians is a stony goal of the Salesian institutions. In Professional Center Don Bosco (CPDB), while trying to instill these values are favored students able to acquire knowledge for the technical work they do and done professionally. This research aims to evaluate how these values are perceived by students who participate in technical courses Mechanics and Computer Manufacturing offered by the institution. The development of this

research was due to the application of a questionnaire to 48 students of the second year of these courses. The analysis and interpretation of quantitative and qualitative responses enabled a larger preview of the design and implementation of vocational education in Don Bosco Vocational Center in the view of students, favoring to comprehend and to evaluate the action developed.

Keywords: Professional education. Don Bosco Professional Center. Salesian Pedagogy.

## Resumen

La formación de los ciudadanos honrados y buenos cristianos es la meta de piedra de las instituciones salesianas. En el Centro Profesional Don Bosco (CPDB), mientras trata de desarrollar estos valores se proporcionaron a los estudiantes las condiciones para adquirir el conocimiento del trabajo técnico y la formación profesional para que puedan actuar con profesionalismo y ética en sus carreras. Esta investigación tiene como objetivo evaluar cómo estos valores son percibidos por los estudiantes que participan en cursos técnicos y mecánicos de fabricación de ordenadores que ofrece la institución antes mencionada. El desarrollo de esta investigación se debió a la aplicación de un cuestionario a 48 estudiantes de segundo año de estos cursos. El análisis y la interpretación de las respuestas cuantitativas y cualitativas permiten una visión más amplia del diseño y puesta en práctica de la formación profesional en el Centro Profesional Don Bosco desde el punto de vista de los estudiantes, promover la comprensión y evaluación de los trabajos.

Palabras clave: Educación profesional. Centro Profesional Don Bosco. Pedagogía Salesiana.

## Introdução

Este artigo tem como foco a discussão de registros obtidos em um questionário aplicado a alunos do Centro Profissional Dom Bosco (CPDB), com objetivo de explorar a percepção dos jovens aprendizes ali atendidos, buscando subsídios para reorientar práticas educativas e repensar problemáticas relacionadas à educação profissional, podendo representar a sinalização de novos caminhos para a educação profissional desse Centro.

O texto, resultante de investigação, demonstra como é concebida e operacionalizada a educação profissional do CPDB a partir da ótica dos alunos. A análise dos dados e das interpretações das percepções dos alunos foi feita tomando-se como referencial teórico os princípios e os procedimentos educativos salesianos.

Para além da possibilidade de demonstrar o entendimento da educação profissional no CPDB, na leitura e ótica do aluno, apresentamos também, em uma perspectiva histórica ligada à contemporaneidade, a relevância do alunado na construção da identidade e continuidade do trabalho educativo no CPDB.

## Os fios da história no CPDB

A construção da Escola Salesiana São José teve seu início em 1948, mas sua inauguração oficial aconteceu somente em 25 de maio de 1953 (VIEIRA, 2002). Na condição de escola confessional, contou desde o início com um grupo de religiosos<sup>3</sup> salesianos para a operacionalização e efetivação do ensino profissional. Entretanto, havia queixas dos salesianos pela falta de apoio governamental a essa iniciativa (NEGRÃO, 1997). Essa situação pode ser compreendida e justificada pelo contexto da época, pois o Estado<sup>4</sup> passou a emitir certificação como controle das atividades desenvolvidas por entidades confessionais e particulares filantrópicas. Parte da verba estatal era direcionada às escolas profissionais federais, implantadas e robustecidas em concomitância com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), entendendo-se que a indústria se encarregaria do preparo do pessoal necessário para suas atividades de produção (CUNHA, 2000a).

A educação profissional foi um dos elementos motores da incipiente indústria nacional, que, de forma tardia, centrou-se na produção de bens duráveis e semiduráveis, tendo como exemplo as indústrias têxtil, alimentar, de couro, de peles etc. (CUNHA, 2000b). Na cidade de Campinas, que tinha sido uma grande produtora de café – justificando até mesmo a fundação do Instituto Agrônomo do Café (IAC) no final do século XIX –, verificou-se, após os anos de 1930, uma lenta passagem para a atividade industrial (SANTOS, 2000). Com a instalação do curso de Eletrônica no ginásio industrial, a Escola Salesiana São José foi pioneira, em Campinas e na região, no ensino dessa modalidade profissional, conferindo excelência a essa unidade salesiana campineira.

Fruto do desenrolar de um enfoque técnico científico, houve, em meados da década de 1970, novas demandas de mercado, em um cenário de acelerado crescimento econômico. Nesse contexto, em 1972, foram construídas as instalações da Escola Técnica de Telecomunicações

de Campinas (ETEC) e do segundo grau técnico de Eletrônica e Telecomunicações, precursores da criação da Faculdade Salesiana de Tecnologia (FASTEC), em 1987, e do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), em 1997<sup>5</sup>. Com esse ritmo de crescimento, a escola fechou o ano de 1975 entre as cinco maiores escolas técnicas do país, tornando-se modelo em Campinas e região.

Os cursos profissionais sob a Lei nº 5.692, de 1971, que criou o ensino profissionalizante, foram gradativamente alterados de quatro para dois anos nas áreas de marcenaria, mecânica e eletricidade (CASTRO, 2002). Em 1986, atendendo às alterações da política educacional, a escola deixou de oferecer os cursos profissionalizantes aos alunos regulares da educação fundamental (MIRANDA, 2002).

Em 1988, foi celebrado um convênio com o SENAI para a profissionalização de adolescentes de baixo poder aquisitivo, ampliando-se, assim, a prestação de serviços à comunidade. Após novo convênio com o SENAI, em 1990, abriu-se o curso de Desenho de Máquinas e Costura Industrial para adultos no período noturno. Realizou-se também parceria com a Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC) e suas afiliadas. “Deste período em diante, já com 732 alunos matriculados, convencionou-se a chamar de Centro Profissional Dom Bosco (CPDB)” (CASTRO, 2002, p. 8).

Com um considerável número de candidatos aos cursos, para fins de seleção, eram usados critérios de escolaridade, idade e renda *per capita* familiar, aplicados somente depois de realizadas as sessões de orientação profissional e entrevista com a família pela assistente social; “[...] a classificação estava condicionada ao atendimento dos candidatos de menor renda para o preenchimento das vagas” (MIRANDA, 2002, p. 144). Os objetivos do CPDB, fundados nos princípios salesianos, consistiam em formar bons cristãos e honestos cidadãos, além de oferecer a seus alunos a oportunidade de adquirir conhecimentos técnicos básicos, a fim de que tivessem condições de buscar um trabalho digno para a sua sobrevivência material e realização pessoal. No CPDB, até o ano de 2009<sup>6</sup>, foram ofertados cursos de Mecânica Industrial, Eletricidade, Marcenaria, Costura Industrial e Desenho de Máquinas (CASTRO, 2002).

Desde seu início, na década de 1950, a escola já prezava pela competência profissional, formação humana e salesiana de seu corpo docente. Em vista disso, a docência era, inicialmente, reservada aos religiosos sale-

sianos, padres e irmãos, que lecionavam no internato e no ginásio industrial, caracterização de quadro docente que perdurou até a década de 1970.

Quando a escola deixou de ser unicamente assistencial, com o internato, e passou a prestar serviços educacionais pagos, como de escola particular confessional, houve um aumento da sua clientela (ESCOLA SALESIANA SÃO JOSÉ, 2003). Consequentemente, foi necessário requerer os serviços de professores externos que, em um curto período de tempo, superaram o número de religiosos, os quais se voltaram para trabalhos de direção pedagógica e administrativa da obra. Na concepção de Bosco, todos os que atuam em suas obras são educadores. Contando com um grande número de professores e funcionários, tornou-se cada vez mais necessária a realização de itinerários formativos sobre os elementos basilares da Pedagogia Salesiana, para todos esses profissionais (FERREIRA, 2008).

Neste momento, para um melhor entendimento do ensino profissional e dos princípios e referenciais salesianos no CPDB, cabe-nos tomar em conta o olhar e percepção do aluno, beneficiário dos estudos e participante das atividades internas da Escola Salesiana São José.

## **Desenvolvimento metodológico**

O desenvolvimento desta pesquisa foi realizado pela aplicação de um questionário semiestruturado, analisado no âmbito quantitativo e qualitativo (SEVERINO, 2007). As perguntas formuladas permitiram efetuar uma pesquisa com o alunado dos cursos técnicos de nível médio, em Fabricação Mecânica e Informática. Os formulários foram preenchidos pelos alunos do segundo ano desses cursos, com uma amostragem de 48 alunos, somando-se os dois cursos.

As questões iniciais voltaram-se para características demográficas, como idade, gênero, e questões de aspectos específicos, em que apontaram os meios de divulgação pelo qual conheceram os cursos oferecidos pelo CPDB. Outras questões objetivaram conhecer a avaliação dos alunos quanto à relevância dos conhecimentos adquiridos durante o curso e sua valia para a melhoria do seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, no contraturno escolar na educação básica.

Foram também respondidas questões como a experiência do discente nos cursos, a competência profissional dos professores, os indicativos

da satisfação com o estudo, suas expectativas sobre a sua futura atuação profissional e sua compreensão como pessoa e cidadão.

Esta pesquisa contou com a colaboração do coordenador do CPDB, considerando sua experiência no trato com os aprendizes, o que permitiu a formulação de perguntas sobre a importância (ou não) do CPDB, peculiaridades e especificidades dos alunos e dos cursos, índices de aprovação, reprovação e abandono dos cursos, a experiência como coordenador e as dificuldades encontradas, e os equipamentos que as disciplinas requerem. Como forma de preparação para a elaboração dos questionários, foi solicitado ao coordenador que discurresse sobre os alunos, suas características principais, seus interesses, aplicação, comprometimento e aspectos financeiros, sobre a chegada e a saída do alunos da instituição, suas maiores alegrias durante o trabalho desenvolvido. Seus apontamentos foram de grande valia para os pesquisadores, tanto na concepção dos questionários como na interpretação dos dados e entendimento da realidade do CPDB.

Em relação à aplicação do questionário, entendemos que houve certa curiosidade e, ao mesmo tempo, preocupação dos respondentes em pertencer ao grupo de entrevistados, uma vez que, aparentemente, a não participação dos alunos poderia excluí-los da atividade proposta, quer seja aquela de conhecer suas percepções do curso e da instituição.

A análise de dados e reflexões foram pontuadas mediante as categorias de curso e de gênero, e problematizadas pelo como e quanto é compreendido e desenvolvido da educação profissional e da consciência cidadã no CPDB na ótica e leitura do aluno.

Aplicado o questionário, os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente, apontando-se uma possível leitura da realidade e da configuração do CPDB, na ótica do aluno.

## **Análise de dados e discussão**

### **O sujeito aluno: entre vivências e percepções**

Os alunos respondentes do questionário pertenciam ao segundo ano dos cursos de Fabricação Mecânica e Informática. O número total de alunos que voluntariamente responderam ao questionário foi 48, subdividido em 14 alunos do gênero feminino e 34 do gênero masculino, conforme descrito na Tabela 1. O tempo usado para o preenchimento do ques-

tionário foi de aproximadamente 15 minutos, e vários alunos quiseram colocar mais de uma resposta em alguns itens, principalmente naquelas que levavam ao entendimento do contexto emocional que os influenciava a pertencer ao grupo de estudantes do CPDB. Quanto à faixa etária, notou-se que a média esteve entre 16 e 17 anos. Observou-se que, no curso de Fabricação Mecânica, a maioria dos alunos declarou-se do gênero masculino. Os dados citados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Categorias curso e gênero. Total de alunos que participaram da pesquisa.

<b>Curso</b>	<b>Gênero</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Total</b>
<b>Informática</b>	Masculino	13	23
	Feminino	10	
<b>Fabricação Mecânica</b>	Masculino	21	25
	Feminino	4	
<b>Total geral</b>	Masculino	34	48
	Feminino	14	

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Tendo feito uma abordagem prévia sobre os dados que caracterizam o objeto de pesquisa, apresenta-se, a seguir, uma análise de dados por meio da análise e interpretação das respostas às questões, que foram do tipo fechadas e abertas.

Das questões de número 5 até a de número 12, perguntou-se sobre: a forma pela qual o aluno chegou a conhecer o CPDB, a relevância do aprendizado no CPDB para o desenvolvimento escolar, elementos marcantes no período de realização do curso no CPDB, a competência profissional dos professores, elementos que caracterizam uma pertença institucional e a projeção de futuro na área profissional e existencial. Ressalta-se ainda que as questões respondidas foram agrupadas pela categoria gênero e, posteriormente, os dados foram tabulados.

Na questão de número 5 perguntou-se: “Como você conheceu o CPDB?”. Das opções apresentadas, 18 alunos indicaram que conheceram

o CPDB por meio de amigos e, para a mesma opção, sete alunas apontaram a mesma resposta. A segunda opção mais destacada foi a internet, com oito indicações masculinas e duas femininas, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Meios de conhecimento para iniciar o curso no CPDB.

<b>Gênero</b>	<b>Internet</b>	<b>Amigos</b>	<b>Outros</b>	<b>Total</b>
<b>Masculino</b>	8	18	8	34
<b>Feminino</b>	2	7	-	9
<b>Total</b>	10	25	8	43

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Para fins de complementação metodológica, por meio das categorias de curso e gênero, serão apresentadas no decorrer do texto, por ordem de questões, frases citadas pelos alunos participantes e que constam como respostas aos questionários. Identificadas por nomes fictícios, as frases citadas representam a percepção geral dos alunos, referente às questões propostas.

As frases dos alunos, tanto do gênero masculino como feminino, confirmam os dados tabulados em relação aos meios de conhecimento para iniciar os cursos. Apresentam também a riqueza das vivências e percepções dos alunos do CPDB, tornando evidente que os alunos foram informados sobre a existência do CPDB por meio de amigos e afins, como mostrado nas frases: “Foi através de uma amiga da minha mãe”; da aluna J., do curso de Fabricação Mecânica; “A maioria dos meus amigos fazem o curso e quis fazer também”, do aluno M., também do curso de Fabricação Mecânica; “Através de um aluno que estudava aqui”, do aluno Jo. Tal cenário mostra que a forma de conhecimento do CPDB pode ser entendida como uma comunicação “boca a boca” entre amigos. Esse tem sido um mecanismo satisfatório para o preenchimento das vagas dos cursos, ofertados anualmente (LINDSTROM, 2009). Os dados revelam, em um primeiro olhar, existir um reconhecimento social, por parte da comunidade, do trabalho realizado, que permanece em evidência na memória dos alunos egressos e de outras pessoas, vinculadas de forma direta ou indireta ao CPDB.

Na questão de número 6 perguntou-se: “Os estudos no CPDB lhe ajudaram na escola?”. Dos 48 respondentes, 34 alunos indicaram a opção

“sim”, dos quais 28 do gênero masculino e seis feminino. A opção “mais ou menos” apresentou razoável indicação. A disparidade entre o gênero masculino e feminino na opção “sim” é entendida pelo número elevado de homens nos cursos do CPDB. Ainda que não se tenha instrumentos para medir a qualidade e o rendimento escolar dos alunos, neste trabalho é bastante interessante, pelos dados coletados, a contribuição dos estudos do CPDB no ensino regular de contraturno escolar dos alunos, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 – Contribuição do CPDB para os estudos realizados nas escolas regulares.

<b>Gênero</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Mais ou menos</b>	<b>Total</b>
<b>Masculino</b>	28	2	8	38
<b>Feminino</b>	6	3	1	10
<b>Total</b>	34	5	9	48

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

As frases dos alunos indicam uma elevada contribuição para o aprendizado da disciplina de matemática: “Ajudavam-me nas aulas de física e matemática”, do aluno Je, do curso de Fabricação Mecânica. Além do aprendizado do curso técnico em sua respectiva área profissional, a matemática recebeu destaque como sendo uma área fragilizada no aprendizado dos alunos no ensino regular. Para Moreira (1999, p. 142) “[...] a aprendizagem ocorre quando a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para seus próprios objetivos”. Outra contribuição do CPDB parece estar nos temas transversais, como percepção e visão ampliada de mundo, rigor e disciplina nos estudos e auxílio na resolução de trabalhos cotidianos, coerentes com um trabalho que objetiva a formação integral dos participantes, como revelado na frase “Pois me auxiliaram no contexto básico”, da aluna M., do curso de Informática. Nesse sentido, para Fonseca (1998, p. 265):

As escolas e as empresas têm que desenvolver matéria cinzenta para responder aos desafios da mudança, da concorrência, da inovação, da modernização etc., na medida em que o seu melhor capital está consubstanciado nos seus recursos humanos.

Na questão de número 7, na qual havia opções para o registro das respostas, podendo ser marcada mais que uma opção, perguntou-se: “O que foi mais marcante para você no CPDB?”. Houve 98 indicações de respostas, das quais 28 respondentes indicaram mais de uma possibilidade de resposta. A interpretação desses dados apresenta uma circunstância entendida como positiva, uma vez que os alunos, voluntariamente, destacaram as opções que lhes pareciam relevantes. Houve 34 indicações para a opção “estudos em sala de aula”, das quais 20 do gênero masculino e 14 do feminino. Houve 34 indicações para a opção “amizade com os colegas alunos”, das quais 24 do gênero masculino e 10 do feminino. Conforme a Tabela 4, outras indicações não foram tão expressivas.

Nessa questão, não havia espaço para acréscimo de informações. Foi evidente a proporção de indicações do gênero masculino e feminino. Embora haja uma predominância masculina em número de alunos, o gênero feminino apresentou um significativo quadro de participação e adesão à dinâmica e atividades realizadas no CPDB.

Tabela 4 – Fatores que podem ser destacados como lembranças importantes.

<b>Gênero</b>	<b>Estudos em sala de aula</b>	<b>Amizade com os colegas e alunos</b>	<b>Amizade com os professores</b>	<b>Convivências e passeios</b>	<b>Total</b>
<b>Masculino</b>	20	24	14	5	63
<b>Feminino</b>	14	10	7	4	35
<b>Total</b>	34	34	21	9	98

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Cabe refletir sobre as razões do destaque das opções “Estudo em sala de aula” e “amizade com os colegas alunos”. Uma primeira interpretação possível passa pela perspectiva da percepção do aluno em estar participando de algo diferente do que até então teve contato e conhecimento. Nesse sentido, para Carvalho (2004, p. 3), “[...] não se aceita mais transmitir para as próximas gerações uma ciência ‘fechada’, de conteúdos prontos e acabados, pois o entendimento da natureza da ciência passou a ser um dos objetivos primários da educação”. Soma-se a isso o reconhecimento social e familiar por serem alunos em uma instituição de provada qualidade, o que lhes

permite relacionar com uma projeção de futuro profissional (KOCHEM, 2003). Sobre as amizades, entende-se serem adolescentes, e é próprio dessa fase superestimar o “outro” como sendo um verdadeiro amigo.

Na questão de número 8, que também com opções para respostas, perguntou-se: “Como tem sido sua experiência no CPDB? (Estudos)”. Dos 47 respondentes, 19 indicaram a opção “ótimo”, dos quais 14 do gênero masculino e 5 do feminino; 23 indicaram a opção “bom”, dos quais 14 do gênero masculino e nove do feminino. Embora as opções “razoável” e “ruim” tenham tido um baixo número de indicações de resposta, surgem como indicadores para incentivar uma oportunidade de melhoramento dos trabalhos e atividades do CPDB, podendo voltar-se para melhor atender os alunos de forma mais qualificada e assertiva, em termos de estudo e educação profissional. Os dados referentes a essa questão são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 – Qualificação da experiência no CPDB.

<b>Gênero</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Bom</b>	<b>Razoável</b>	<b>Ruim</b>	<b>Total</b>
<b>Masculino</b>	14	14	4	1	33
<b>Feminino</b>	5	9	-	-	14
<b>Total</b>	19	23	4	1	47

Fonte: Elaborado pelos autores(2015).

Nas palavras de Matos (2015):

Um aspecto importante que vejo como vantagem é a proposta pedagógica em torno do sistema de Educação Salesiana, muito adequada a este público, pois lhes permite viver situações que em seu meio (família/escola/amigos) não seria possível, contribuindo assim para lapidar aspectos não apenas cognitivos, mas de caráter humano e de cidadania. ‘Formando bons cristãos e honestos cidadãos’, com significativa competência técnica.

Em entrevista semiestruturada, cujo excerto destacamos, o coordenador pedagógico do CPDB enfatiza que os procedimentos educativos salesianos são eficazes no desenvolvimento da educação profissional dos alunos. Quando diz “[...] muito adequada a este público [...]”, permite-nos

refletir que para além da oferta do ensino profissional, por parte da equipe de gestão e pedagógica, será necessário pensar estratégias de âmbito escolar que viabilizem a complementação de elementos na formação humana do aluno. Parte-se do princípio e reconhecimento de que é um público fragilizado não somente em poder aquisitivo, requisito para a admissão nos cursos do CPDB, mas na conjuntura sociocultural, humana etc.

Caberá aos gestores do CPDB um eficiente detalhamento das reais condições desses alunos, proporcionando um melhor atendimento educacional a estes e, por assim dizer, evitando o reforço de mentalidades estereotipadas sobre os alunos e seus familiares de que ser “pobre” representa, simbolicamente, em ser menos nobre e importante (MARTINS; GROppo, 2010).

A escrita dos alunos demonstra a percepção de um percurso: “Ótimo, pois aqui descobri um mundo novo na minha vida”, comentário feito pelo aluno MI, do curso de Informática. Um processo pedagógico, mesmo que percebido como “sofrido” pela exigência curricular e comportamental no CPDB, não parece criar obstáculos para que o aluno possa visualizar e reconhecer o êxito no aprendizado, no aumento do conhecimento, no desenvolvimento das competências e da habilidade profissional (BRAIDO, 2004).

Na questão de número 9, perguntou-se: “Como você percebe os professores? (Competência profissional)”, e também contava com opções para as respostas. Dos 47 respondentes, 32 indicaram a opção “ótimo”, dos quais 24 do gênero masculino e oito do feminino; 14 indicaram a opção “bom”, dos quais nove do gênero masculino e cinco do feminino, como apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 – Percepção sobre o desempenho dos professores.

<b>Gênero</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Bom</b>	<b>Razoável</b>	<b>Total</b>
<b>Masculino</b>	24	9	-	33
<b>Feminino</b>	8	5	1	14
<b>Total</b>	32	14	1	47

Fonte: Elaborado pelos autores(2015).

As respostas revelam uma relação de afeto entre os alunos e os professores, dado que pode ter influenciado os alunos na indicação das opções “ótimo”, “bom” e “razoável”. Na expressão dos alunos: “Há pro-

fessores que sabem se aproximar dos alunos não somente para ensinar”, conforme a aluna F; “Todos os professores são ótimos e do bem, apesar de ter alguns que não explicam muito bem”, afirmação do aluno Jf, do curso de Informática. Tal reflexão não exime os professores de que sejam aplicados no exercício docente, atributo profissional que está para além da relação de amizade, ou de afetividade, com os alunos. Considera-se ser possível afirmar que há um reconhecimento dos discentes pela competência profissional dos docentes, como apontado pelo aluno E., do curso de Fabricação Mecânica: “Sempre me ajudaram quando precisei”.

A partir dessas respostas, cabe pensar sobre o perfil profissional desse docente, o tempo de sua permanência na instituição salesiana, seus esforços em adequar-se ao alinhamento institucional salesiano, bem como sua habilidade na práxis dos procedimentos educativos salesianos. Para além da legitimidade dos números, que apontam o crédito da competência profissional docente, deve-se considerar a conjuntura institucional que prima pela excelência profissional e pedagógica de seus colaboradores docentes e técnico administrativo. Fonseca (1998, p. 261) acrescenta que “[...] a nova cultura tecnológica põe em jogo novas modalidades de pensamento, de comunicação e de ação que o indivíduo deverá assimilar para responder aos novos desafios da produtividade”.

Na questão de número 10, que também previa opções para as respostas, perguntou-se: “Você indicaria o CPDB para outra pessoa?”. Dos 47 respondentes, 42 indicaram a opção “sim” (28 do gênero masculino e 14 do feminino), como mostra a Tabela 7.

Tabela 7 – Possibilidades de indicação do (CPDB) aos colegas.

<b>Gênero</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Mais ou menos</b>	<b>Total</b>
<b>Masculino</b>	28	3	2	33
<b>Feminino</b>	14	-	-	14
<b>Total</b>	42	3	2	47

Fonte: Elaborado pelos autores(2015).

As respostas dos alunos indicam que no tempo de curso técnico, concomitante aos estudos, há atribuição de valores a experiências de cunho afetivo, esportivas, lúdicas e de moral religiosa, também desen-

volvidas ao longo dos cursos técnicos do CPDB. Nas afirmações dos respondentes: “Com certeza o CPDB não é só uma escola, e sim uma casa para nós, um lugar que nos sentimos bem” (aluno R., do curso de Informática). Percebe-se nessa resposta, e em outras, a confiança dos alunos na instituição, e há diversas ocasiões em que, antes mesmo de concluírem os cursos, alguns alunos já indicaram o CPDB a seus colegas e outras pessoas de suas relações: “Indicaria e já indiquei, tenho amigos no primeiro ano que entraram por minha indicação” (aluna Ef, do curso de Fabricação Mecânica).

O ato de indicar o CPDB aos colegas, conforme os dados e as respostas do questionário, permite interpretar que, na ótica do aluno, não há uma clareza do que vem a ser uma educação profissional, e os benefícios de iniciar um estudo qualificado parecem mais intuitivos. Não parece haver, inicialmente, a intencionalidade de indicar os cursos do CPDB aos colegas pelo motivo de reconhecimento profissional, ou mesmo acadêmico, mas pelo sentimento de confiança e apego à instituição, fruto de uma harmonia de querer-se bem entre os amigos alunos e professores. Entendemos que, na ótica do aluno, o afeto demonstrado pressupõe critérios lógico racionais, obviamente presentes no ato de indicação do CPDB aos seus colegas (BRAIDO, 2008).

Na questão de número 11, perguntou-se: “O que faz você frequentar o curso do CPDB?”. Não havendo opções objetivas, os alunos apresentaram respostas amplas, de cunho dissertativo, permeando aspectos familiares, sentimentais, em relação ao CPDB e de ênfase nos estudos entre teoria e prática de oficina: “Eu gosto de estudar e quero ser um bom profissional futuramente, ser diferente na sociedade” (aluna G., do curso de Informática). Percepção corroborada pela fala do coordenador pedagógico do CPDB:

Penso que, por ser uma escola que tradicionalmente oferece formação a uma faixa etária socioeconômica específica, quase marginalizada pelos demais meios de acesso à escola de qualidade, considerado este um público em vulnerabilidade social, o CPDB representa uma porta de acesso significativamente importante para que estes alunos que nos procuram tenham maiores chances de convívio em um ambiente de educação de qualidade, vislumbrando seu acesso ao mercado formal de trabalho (MATOS, 2015).

Na questão de número 12, perguntou-se: “Qual a área em que deseja atuar futuramente?”. As respostas dos alunos revelaram sonhos e projetos de vida profissional. Parece ambíguo o fato de algumas respostas dos alunos de Informática, tanto do gênero masculino como feminino, sinalizarem áreas diferentes do realizado no curso técnico de Informática: “Eu provavelmente vou seguir na área de Engenharia Civil, mas acredito que esse curso me servirá muito como uma ótima profissional, mas também uma ótima pessoa” (aluna Gn, do curso de Informática).

As respostas dos alunos do curso de Fabricação Mecânica demonstram haver uma sintonia entre os sonhos e projetos de vida profissional com o curso técnico que têm realizado: “A mesma área em que estou cursando, a Engenharia Mecânica” (aluno Rt, do curso de Fabricação Mecânica).

Há uma identificação do curso técnico realizado com os anseios e projetos de estudos futuros, o que nos permite entender que existe, hoje, um fenômeno sociocultural de utilizar o curso técnico como rito de passagem para a inserção no mercado de trabalho e, assim, poder galgar passos no ensino superior, podendo ser inclusive em áreas díspares do curso técnico realizado. Cenário interessante, considerando políticas educacionais de fomento ao ensino técnico como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

As respostas dos alunos ao questionário, entre questões abertas e fechadas, permitiu uma melhor compreensão do trabalho realizado no CPDB, que busca, fundamentalmente, a formação de bons cidadãos nas áreas profissionais nas quais os cursos têm sido ofertados, como compromisso social (PACHECO, 2012). De acordo com os fundamentos salesianos, trata-se de uma pedagogia peculiar, direcionada para a educação profissional, permitindo ao aluno o ingresso no mercado de trabalho e o aprimoramento de sua formação integral.

## **Discussão do cenário conforme questionário: desafios e perspectivas**

Cabe refletir sobre as implicações, desafios e perspectivas que possam surgir à luz do questionário. O olhar do aluno confirmou algumas percepções sobre o CPDB, já sinalizadas em outros trabalhos acadêmicos. Apesar disso, o atual trabalho mostra os caminhos a serem potencializados e os descaminhos a serem evitados. O êxito no trabalho educacional técni-

co requer uma constante atualização de instrumentos e recursos materiais, bem como adequações do projeto político pedagógico e pastoral com as exigências da política educacional e profissional advinda da secretaria da educação e seus respectivos eixos tecnológicos dos cursos ofertados no CPDB: Comunicação e Informática, Fabricação Mecânica e Eletroeletrônica, que não foram contemplados nesta investigação, por ampliar a estrutura deste trabalho, tornando complexo dimensioná-lo com o foco e análise do questionário.

Por meio da análise dos dados e interpretação dos textos escritos pelos alunos, torna-se oportuno ponderar sobre alguns elementos que podem ser inferidos a partir deste material.

O número dos alunos respondentes apresenta predominância do gênero masculino, sobretudo no curso de Fabricação Mecânica. Realidade ímpar no CPDB, que, em um primeiro olhar, parece espelhar o cenário histórico, político, social e econômico brasileiro, de haver uma associação da ideia de trabalho industrial como sendo preferencialmente mais própria ao gênero masculino (CUNHA, 2000a).

Na questão de número 5, percebeu-se a ênfase no trabalho de divulgação do CPDB pelo “boca a boca”. Difusão não realizada por um trabalho de marketing, mas pautada em relações de confiança entre o aluno e a instituição de ensino profissional. Revela uma relação de confiança importante, que se estende à sociedade, retroalimentando os propósitos institucionais de formação profissional humanista, centrada em valores ético-morais afirmados pelos e nos princípios da salesianidade. Isso favorece a parceria com outras instituições sociais, como escolas e empresas do ramo industrial e tecnológico, difundindo uma forma diferenciada de pensar a formação profissional.

Para além do benefício atribuído na relação de confiança e apego entre a instituição aqui analisada e o aluno, cabe pensar meios de estimular esses vínculos, entendido como um ideal institucional (LINDSTROM, 2009).

Nas questões de número 6 e 7, os alunos sinalizaram aspectos como memórias da “disciplina” nos estudos, experiências vividas e valores integrados, elementos que vão além do currículo profissional. Faz-se pensar, portanto, na justa medida entre teoria e prática, no que concerne à articulação do projeto político pedagógico e pastoral da unidade escolar, com o plano de ensino de cada curso ofertado no CPDB (PACHECO, 2012).

O agrupamento desses documentos deve ser operacionalizado cuidadosamente e com sucessivas readequações à realidade dos sempre “novos” alunos. Trabalho nem sempre fácil por parte da equipe gestora do CPDB, que, ditosamente, conta com a competência e aderência dos profissionais docentes em suas respectivas áreas de ensino, além de um profícuo afinamento orgânico aos referenciais e procedimentos educativos salesianos.

Nas questões de número 8 e 9, permearam-se elementos da experiência discente e das percepções sobre o desempenho docente. O alto nível de satisfação dos alunos, em ambas as questões, revela a qualidade do trabalho realizado pela equipe de gestão, coordenação pedagógica e corpo docente. Surge, porém, a necessidade de medir o grau de adequação dos esforços humanos, destacados pelas equipes, com as reais condições para o exercício administrativo e docente. Nesse sentido, ao serem referendados, maciçamente, com a opção “ótimo”, supõe-se que o corpo docente, ainda que fazendo uso de práticas educativas diversas, atendendo a referenciais teóricos e especificidades metodológicas diferentes, permitem-se estar próximos dos alunos como amigos conselheiros. Trata-se, portanto, de um amor demonstrado no âmbito dos pressupostos da educação salesiana, que influencia diretamente o rendimento acadêmico dos alunos. Um ambiente agradável e respeitoso entre amigos pode facilitar e oferecer melhores condições de aprendizado ao aluno. De acordo com Ferreira (2008, p. 12), “tal amor tornava o educador presente no coração do educando, até mesmo nos momentos em que a presença física não era possível”.

Nas questões de número 10 e 11, o destaque esteve na sintonia dos alunos em querer difundir o CPDB para os amigos e pessoas de seu entorno. Os dados e os textos revelam certo afeto no período de vivência desses alunos no CPDB, por ser um ambiente acolhedor, oferecer futuras oportunidades de emprego, e do sentimento de perceberem-se úteis e importantes na ótica e discurso dos amigos, professores e equipe de gestão da unidade escolar. Em relação às respondentes, na questão de número 11, há destaque para o assunto “oportunidade de trabalho”, o que pode ser entendido como revelando um anseio de inserção social, uma ruptura de paradigma para o gênero feminino, em relação a determinadas áreas do ensino técnico, ainda suscetível ao enveredamento predominantemente masculino dessas áreas no mercado de trabalho (CUNHA, 2000b).

Por parte dos gestores do CPDB, novamente, cabe pensar em instrumentos para medir esse quadro de procura do gênero feminino pelos cursos do CPDB, inserção nos cursos e depois ao mercado de trabalho como egressas, de modo que haja uma melhor visualização da realidade profissional do gênero feminino na área industrial e uma abertura de perspectivas de vida.

Na questão de número 12, há elementos para uma interpretação ampliada. O CPDB, no percurso e realização dos cursos ofertados, alimenta e predispõe o aluno a seguir uma carreira profissional semelhante a seu curso técnico de nível médio. Tanto é assim que, conforme as respostas dos alunos de Fabricação Mecânica, entende-se que os componentes curriculares de seu curso permitem uma pré-visualização do estudo e trabalho, havendo uma correspondência entre a expectativa e a prática do aluno ingressante no curso. Posteriormente, conforme as respostas, há uma aspiração por continuar esse curso no ensino universitário. Não obstante, é curioso perceber que no curso de Informática as respostas dos alunos mostram que, em grande parte, seguirão profissões de alinhamentos diferentes do que tem cursado no CPDB. Interpretamos, portanto, que os componentes curriculares do curso de Informática são amplos e diversos, como a própria área de tecnologia informática parece sê-lo, abrindo ao aluno ingressante a possibilidade de relacionar mais facilmente suas expectativas de vida com o desenvolvimento do curso. Dimensioná-lo melhor é uma tarefa desafiadora que exigirá dos gestores do CPDB amplo estudo, desde diagnósticos a formulações de matrizes curriculares, em correspondência com as orientações pedagógicas e legislativas da secretaria de ensino, mais os eixos tecnológicos do ensino técnico de nível médio.

## **Considerações finais**

Conforme a dinâmica existente no mercado de trabalho e as mudanças no perfil dos alunos que frequentam o CPDB, torna-se interessante a reavaliação do interesse da sociedade pela profissionalização, pelo tipo de ensino profissional esperado/desejado e como tais concepções se relacionam aos cursos que são oferecidos pelo CPDB.

Observa-se a contínua necessidade de atualização e a reformulação dos métodos pedagógicos aplicados, bem como a melhoria de equipamen-

tos para o ensino da prática profissional e o estímulo à capacitação dos professores, com importância inclusive da harmonia e do bom relacionamento dos professores e do coordenador, entre si e com os alunos que frequentam os cursos.

Os alunos demonstraram a necessidade de acolhimento afetivo, que pode ser devido ao momento social vivido, em que as oportunidades para as trocas afetivas e a discussão dos valores existenciais parecem restritas, ou, ao menos, empobrecidas. Os aspectos familiares em mudanças e, algumas vezes, a desarmonia, os problemas sociais e financeiros podem ser fatos que tornam os cursos e a existência do CPDB a motivação para o resgate da autoestima do alunado, possibilitando à equipe de gestão salesiana o ensino de disciplinas técnicas e a formação de um cidadão ético, favorecendo fundamentalmente a sua inserção sociocultural, como era o sonho de Bosco, fundador das unidades salesianas de educação, presentes, hoje, em mais de 132 países no mundo

Recebido em: 5/11/2015

Revisado pelo autor em: 30/01/2016

Aprovado em: 1/03/2016

## Notas

1. Doutorando em Educação. Docente do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* São José, Campinas, São Paulo. E-mail: ir.tarcharo@hotmail.com
- 2 Professora doutora. Docente do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* São José, Campinas, São Paulo. E-mail: eliane.grigoletto@sj.unisal.br
- 3 Salesianos padres e irmãos. Este último, leigos consagrados a Deus, que se dedicam à educação e à evangelização dos jovens.
- 4 Período conhecido como era Vargas, de 1935 a 1960.
- 5 Decreto de 24 de novembro de 1997. Art. 1º - Fica credenciado, pelo prazo de três anos, por transformação das Faculdades Salesianas, o Centro Universitário Salesiano de São Paulo, mantido pelo Liceu Coração de Jesus, com sede na cidade de Americana, e unidades de ensino fora de sede nas cidades de São Paulo, Campinas e Lorena, todas no Estado de São Paulo. Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 24 de novembro de 1997; 176º da Independência e 109º da República. Fernando Henrique Cardoso (UNISAL, 2013). Acrescente-se que a Portaria nº 1.654, de 3 junho de 2004, resolve: Art. 1º - Recredenciar, pelo prazo de cinco anos, o Centro Universitário Salesiano de São Paulo, com sede na cidade de São Paulo, mantido pelo Liceu Coração de Jesus, com sede na cidade de São Paulo, no Estado de São Paulo (UNISAL, 2016).

6 Os cursos ofertados no CPDB até o ano de 2009 estavam na condição de ensino profissionalizante, categorizados como ação social pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) - Lei nº 8742/93, que dispõe sobre a organização da Assistência Social, alterada pela Lei nº 12.101/2009, conhecida como “lei da filantropia”, em que “transfere a responsabilidade da concessão e renovação dos Certificados de Entidade Beneficente de Assistência Social para os ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Saúde e da Educação” (DIREITO DO TERCEIRO SETOR, 2012). Também, em 2009, homologou-se a proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio Parecer CNE/CEB nº 11/2008. O CPDB torna-se, assim, parte integrante da Escola Salesiana São José na condição de ação educacional, ofertando cursos técnicos e não mais profissionalizantes (BRASIL, 2008).

## Referências

BRAIDO, Pietro. **Prevenir, não reprimir**. São Paulo: Editora Salesiana, 2004.

\_\_\_\_\_. **Dom Bosco, padre dos jovens no século da liberdade**. São Paulo: Editora Salesiana, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 11, de 12 de junho de 2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 7 jul. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf)>. Acesso em: 23 maio 2016.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

CASTRO, Maria Amália de Oliveira. **Do direito à profissionalização e a proteção no trabalho, ao direito de sonhar e construir o projeto de vida**. 2002. Monografia (Especialização em Educação Social) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Campinas, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2000a.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2000b.

DIREITO DO TERCEIRO SETOR. **Análise da Lei nº 12.101/2009.** São Paulo, 10 dez. 2012. Disponível em <<http://direitodoterceirosetor-lei121012009.blogspot.com.br/>>. Acesso em 23 maio 2016.

ESCOLA SALESIANA SÃO JOSÉ. Biblioteca interna. **Ata da reunião realizada no dia 04 de agosto de 2003.** Livro 2, p.1.

FERREIRA, Antônio da Silva. **Não basta amar...** A Pedagogia de Dom Bosco em seus escritos. São Paulo: Editora Salesiana, 2008.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender:** a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KOCHEM, Cristiane G. Cazassa. **Desempenho escolar e condições ambientais pessoais e familiares dos alunos.** 2003. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia) – Universidade São Francisco, São Paulo, 2003.

LINDSTROM, Martin. **A lógica do consumo:** verdades e mentiras sobre por que compramos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MATOS, Reinaldo. **Entrevista concedida a Rodrigo Tarcha Amaral de Souza.** Campinas, 10 mar. 2015.

MARTINS, Marcos Francisco; GROppo, Luís Antônio. **Sociedade civil e educação:** fundamentos e tramas. Campinas: Autores Associados; Americana: UNISAL, 2010.

MIRANDA, Antônio Carlos. **A importância do ensino profissionalizante básico para adolescentes de baixo poder aquisitivo, diante das exigências do mercado de trabalhos.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2002.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. **Arcadas do tempo:** o Liceu tece 100 anos de história. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 1997.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio.** Proposta de Diretrizes Curriculares. Brasília: Fundação Santillana/Moderna, 2012.

SANTOS, Manoel Isaú Ponciano dos. **Luz e sombras: internatos no Brasil**. São Paulo: Editora Salesiana, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo. **Regimento geral**. São Paulo, 20 mar. 2013. Disponível em: <[http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/08/regimento\\_geral\\_2013.pdf](http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/08/regimento_geral_2013.pdf)>. Acesso em: 23 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Institucional. **Reconhecimento do curso**. Disponível em <<http://www.salesianocampinas.com.br/unisal/institucional/portaria.htm>>. Acesso em 23 maio 2016.

VIEIRA, Marcelo Luís. **Escola profissionalizante: uma oficina para a vida**. 2002. Monografia (Especialização em Educação Social) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2002.



Seção Resenha



# Experimentações, leitura, projeto

---

MATILDE MARIA MAGALHÃES CORRÊA<sup>1</sup>

---

## Resumo

Esse livro trata de experiências de várias educadoras com os “projetos de trabalho”, uma nova e ousada “metodologia”, que permite trabalhar com várias linguagens com os alunos: musical, corporal, oral, escrita, matemática, entre outras, em tempos e espaços diferentes dos da pedagogia tradicional, com intenções, registros e avaliações que lhes são próprios. A explicitação dessas experiências didáticas, realizadas na Escola do Sítio, localizada em Campinas/SP, é fundamentada em teorias sociointeracionistas e visa ao conhecimento transdisciplinar, ao trabalho em grupo e ao conhecimento de si, valorizando-os em uma aprendizagem que leve à autonomia, à reflexão e à transformação social.

Palavras-chave: Projetos. Experimentações. Educação.

## Abstract

This book deals with the experiences of many teachers with “work projects”, a bold new “methodology”, which lets you work with multiple languages to the students: music, body, oral and writing, mathematics, among others, in different times and spaces of the Traditional Education with intent, records and evaluations that are theirs. The explicitness of these student experiments carried out on site School, located in Campinas/SP, is based on sociointeractionists theories, and aim transdisciplinary knowledge, teamwork, and self-knowledge, valuing them in learning that leads to autonomy, reflection and social transformation.

Keywords: Projects. Experimentations. Education.

## Resumen

Este libro trata de las experiencias de muchos profesores con “proyectos de trabajo”, una nueva y audaz “metodología”, que le permite trabajar con varios idiomas a los estudiantes: la música, el cuerpo, oral y de escrita, las matemáticas,

entre otros, en diferentes tiempos y espacios de la educación tradicional con la intención, registros y evaluaciones que les corresponden. La explicitación de estos experimentos estudiantiles llevadas a cabo en las instalaciones de la escuela, que se encuentra en Campinas/SP, se basa en las teorías sociointeracionistas, y su objetivo es el conocimiento transdisciplinario, trabajo en equipo y el auto-conocimiento, la valoración en el aprendizaje que conduce a la autonomía, la reflexión y la transformación social.

Palabras clave: Proyectos. Experimentaciones. Educación.

O livro “Experimentações, leituras e projetos” é uma obra que até em sua organização e criação se mostra condizente com o que trata o livro: a importância da socialização e da cooperação na construção do conhecimento.

Desde o prefácio, escrito de forma poética pelo professor geógrafo Wenceslao Machado de Oliveira Junior, percebe-se uma grande congruência entre a formação e as experiências docentes das autoras. Nessas experiências, destacam-se práticas pedagógicas que valorizam a infância, suas linguagens, a arte e as variadas aprendizagens cotidianas e escolares, que se dão e reconstroem-se em tempos e espaços escolares e não escolares, principalmente por meio dos trabalhos por projetos.

A apresentação, escrita pelas organizadoras e também autoras do livro, inicia-se com uma poesia de Pablo Neruda “Ode à cebola”, que trata das pétalas da cebola para mostrar que o conhecimento acontece em camadas, em um movimento de dentro-fora-dentro, ou como as bonecas russas, as matrioskas. Esses símbolos foram usados para representar as experiências docentes das autoras na Escola do Sítio de Campinas, interior de São Paulo, desenvolvidas no período entre os anos de 1990 a 2010, que valorizaram o trabalho por projetos e que permitem esse movimento citado, do conhecimento em camadas, proporcionando um diálogo de experiências feitas por muitas mãos, registradas e refletidas.

São experiências embasadas em autores sociocontrutivistas e sociointeracionistas, como Vygotsky, Luria, Emília Ferreiro, Piaget, que propuseram alternativas à pedagogia positivista, sob cuja base se desenvolveram teorias e práticas educativas pautadas pela fragmentação do conhecimento. Na apresentação do livro, é contada brevemente a historicidade do trabalho por projetos, destacando-se a contribuição de autores espanhóis que são referências na área, como Fernando Hernández, que

trata dos projetos vistos como uma atividade intencional, que dá responsabilidade e autonomia aos alunos, considerando todo o processo de construção do conhecimento.

A apresentação traz ainda contribuições como as de Madalena Freire, com uma visão humanística da sociedade, em que os alunos são desafiados e estimulados a encontrar seus próprios recursos para aprenderem, em tempos e espaços que lhe são próprios, não rígidos, em contato com a natureza e com base em uma relação de cumplicidade e sinceridade entre professores e alunos.

O primeiro capítulo foi escrito por Maria Helena Campos Ciasca, formada em Pedagogia e Terapia Ocupacional, com experiência em educação infantil e fundamental, intitulado “Crianças em suas múltiplas e diferentes linguagens”, que se refere à construção de uma nova visão de criança baseada em uma sociologia não mais da infância, mas das infâncias, com suas especificidades, que vê a criança com uma história de vida, inserida em uma classe social e fazendo parte de uma cultura. A autora traz suas experiências com projetos, argumentando que essa nova visão de criança exige novas metodologias de trabalho, principalmente as que dão voz e reconstroem tempos e espaços. Por meio da literatura, de rodas de conversas e da culinária, vai-se contando, nesse capítulo, por intermédio de exemplos “vivos”, toda essa valorização da criança, a preocupação sua autonomia, com a arte do conviver e do aprender, relacionando uma coisa à outra, em um movimento espiralado.

O segundo capítulo, denominado como “O conhecimento caleidoscópico, o trabalho por projetos e o objeto deflagrador”, escrito por Renata Sieiro Fernandes, que também é pedagoga, com experiências docentes em educação infantil e fundamental, pós-doutora e professora na Pedagogia e no mestrado em Educação, também cita os trabalhos que ela vem realizando com os projetos, dando destaque aos objetos deflagradores, que podem levar a inúmeros temas e projetos, e também aos registros do que é realizado nos projetos, seja por meio de portfólios, de relatórios ou outras formas. A autora traz como exemplo a riqueza de conhecimentos que podem ser obtidos por um novelo de lã, a partir do que um grupo de crianças, em conjunto com a sua professora, pôde tecer e entrelaçar diversos saberes e práticas.

Já os registros permitem reconstruir memórias, histórias, mostrando que cada projeto segue caminhos não lineares, permitem relações

entre diferentes grupos, bem como o uso de textos literários, como o “Ponto de tecer poesias”, de Sylvia Orthof (1987), além de vídeos, mitologias, por meio dos quais é possível desenvolver conteúdos escolares em língua portuguesa, ciência, história e geografia, matemática, de forma reflexiva e transdisciplinar. Esses processos de escolha do objeto e de registros permitem avaliações do percurso de aprendizagem de maneira contínua e reflexiva.

Por sua vez, o terceiro capítulo, “Experimentações e fluxos”, foi escrito por três autoras, Davina Marques (com formação em Letras e Pedagogia, mestre em História e Filosofia da Educação), Ivânia Marques (pedagoga, especialista em Educação Especial) e Ludmila Sarraipa (geógrafa e professora de geografia no ensino fundamental e médio). Nesse capítulo, essas autoras contam a experiência de um projeto desenvolvido em uma turma do quarto ano, em uma escola no ano de 2010, por meio do qual foi possível trabalhar com a transversalidade. Citando os filósofos Deleuze (2006), Guattari (2002) e Gallo (1999), destacam-se duas formas de concepção do conhecimento: o modelo arbóreo e aquele rizomático. O primeiro compreende o conhecimento como seguindo uma hierarquia, como um fluxo de informações que passa das raízes até os frutos de uma árvore, sem conexão aparente. Já o segundo, o rizomático, entende os conhecimentos como heterogêneos, claramente se conectando entre si, em relações principalmente horizontalizadas. Destaca-se a ilustração das argumentações por um quadro sinótico (p. 89), que representa muito bem o trabalho desenvolvido pelas autoras a partir do livro “Lampião e Lancelote”, de Fernando Vilela, e todas as relações que emergiram, todos os espaços de experimentação permitidos, os territórios que puderam ser explorados, o novo que permitiu mergulhar em outras realidades, as personagens que eram reconhecidas e que permitiam o reconhecimento também dos alunos, em uma experiência única de intercâmbio, de respeito às diferenças e do fazer juntos.

O capítulo quatro, intitulado “O sujeito no processo de aprendizagem-ensaio de uma reconstrução”, escrito por Maria Helena Mendes Senger, também pedagoga, conta o trabalho realizado por uma turma do quinto ano da Escola do Sítio. Essa turma iniciou um projeto não a partir de emblemas, músicas, brinquedos, livros como objetos disparadores. Fizeram um trabalho de desconstrução, reflexão, observação, transformação desses objetos e, com o auxílio de textos literários, como “Alice

no país das maravilhas”, de Lewis Carroll, lendas, e de obras de artistas como Arthur Bispo do Rosário (1996), romperam com ideias preestabelecidas, vivenciaram as possibilidades de entrar em contato com seus mundos interiores, de refletir sobre a loucura, de fazer redescobertas, articulando as diversas áreas do saber.

No quinto capítulo, denominado “Caixa de Pandora: uma experiência de abrir e fechar”, escrito por Alda Romaguera, que é pedagoga, pesquisadora e doutora em Educação, narra-se um projeto construído sobre o mito da Caixa de Pandora. As crianças foram conhecendo esse mito por meio de uma caixa de madeira, que foi aberta por elas, e assim foram tendo acesso a seus personagens, o que representavam, os valores e aspectos psicológicos que cada um projetava nesse mito. Por meio de outras obras de cunho literário, a professora também trabalhou relacionamentos interpessoais e conflitos de gênero. Ao mesmo tempo, iam desenrolando-se muitas oportunidades de canais de busca para organizar e registrar o projeto. Foi criado até um “Laboratório Vivo”, no qual puderam transpor as ideias desencadeadas para um espaço da escola, com a colaboração dos pais, que também se envolveram com o projeto. Abrir a caixa de Pandora significou atribuir significado aos nossos movimentos de “abrir e fechar”, ao trabalhar em grupo, à atenção à linguagem corporal, à sensibilidade musical, às manifestações artísticas, à relação entre autoconsciência e autenticidade, ao entrar em contato com as dicotomias da vida e dos sentimentos. Possibilitou a formação de uma professora investigadora e de práticas que favoreceram ao aluno o encontro consigo mesmo, com um tempo interno, com suas histórias e com aquilo que nunca acaba, segundo o mito de Pandora: a esperança.

O capítulo seis, escrito por Andrea Desiderio, formada em Educação Física, traz uma inovadora forma de se trabalhar com essa disciplina, sob o ponto de vista das ciências sociais, em que o aluno é compreendido como um ser pleno e complexo, entendendo-se o movimento corporal como mais uma linguagem expressiva e comunicativa. A autora situa sua argumentação na história da educação física, marcada por influências positivistas, cujo princípio estava posto na mera transmissão de técnicas corporais, para tornar os corpos mais resistentes e saudáveis, em uma concepção do corpo humano como puramente biológico. Andrea Desiderio, por meio dos projetos de trabalho, conseguiu conciliar a educação física à arte, com crianças que participaram dessa proposta educativa, apresenta-

ram e criaram coreografias, ampliaram seu vocabulário motor, buscaram soluções corporais, pesquisaram sobre as brincadeiras prediletas de outras pessoas, resgatando saberes de gerações passadas, e registraram todos esses conhecimentos em um processo reflexivo que proporcionou que pasassem a entender a educação física como cultura.

Outra que autora que sistematizou teoricamente suas experiências docentes com projetos, dessa vez no ensino da matemática, foi Gerusa Vanin, que tem formação nessa disciplina e apresentou, no capítulo sete, o texto “Movimentando a matemática: portfólio, fractais, danças circulares”. A autora defende que o raciocínio lógico pode ser desenvolvido por meio de conhecimentos não estritamente matemáticos, partindo-se das vivências do aluno, como aquelas físicas e emocionais. Dessa forma, usou poesias, trabalhando por meio delas com a teoria dos fractais. E, por intermédio da dança circular e de mandalas, trabalhou conceitos matemáticos de forma lúdica. Os aprendizados eram registrados em portfólios individuais, nos quais a professora fazia uma avaliação contínua, e os alunos faziam autoavaliações. Enfim, desenvolveram, com essa forma de trabalhar, ganhos conceituais, somados a ganhos físicos, emocionais e sociais.

Por fim, o oitavo capítulo, de Silmara Zago, pedagoga, habilitada em Educação Especial e Alfabetização, denominado “Alunos leitores: ler para quem e por quê?”, refere-se ao projeto de leitura realizado com turmas de quinto ano da Escola do Sítio. Todos os dias, entre os anos de 2001 e 2006, formava-se uma roda, e a professora lia um livro aos alunos, que também emprestavam livros da biblioteca. Nesse projeto, pesquisaram com as famílias os seus livros prediletos e viram que existiam “livros clássicos”, que permaneciam na memória das pessoas e passavam de geração a geração. Por meio desse projeto, os alunos puderam ler para outras turmas da escola, e, enquanto uns eram leitores, outros eram observadores e iam sempre realizando conjuntamente a essas leituras atividades criativas, que contribuíam com o processo da escrita, de forma contextualizada, significativa, um aprendendo com o outro.

Para concluir, recomenda-se a leitura desse livro não somente para educadores, mas para as pessoas interessadas em propostas inovadoras na educação, que se refletirão na vida. Um livro envolvente, “vivo”, cheio de ricas experiências, que consegue contar de maneira poética propostas pedagógicas realizadas a partir dos projetos de trabalho, nas quais se conseguiu relacionar conhecimentos, transpassar diversas áreas do saber, per-

mitindo um trabalho coletivo, inovador, prazeroso, registrado de diversas maneiras, mas, principalmente, nas memórias dos envolvidos. Propondo novos espaços e tempos diferentes da educação, assim como avaliações processuais, autoavaliações e conhecimentos de si, provou ser um livro de arte, como uma dança circular:

“Assim dançamos de mãos dadas num círculo, a direita virada para cima e a esquerda para baixo, uma dando, outra recebendo. Aceitando a todos” (VANIN *apud* FERNANDES; ROMAGUERA, 2015, p. 182).

Recebido em: 24/03/2016

Aprovado em: 15/05/2016

## Notas

1. Psicóloga e professora de educação infantil na rede pública de Campinas. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: arena.mmatilde@gmail.com

## Referências

FERNANDES, Renata; ROMAGUERA, Alda. Experimentações, leitura, projeto. 1. ed. Americana: Adonis, 2015.





Seção Educação dos Sentidos





# Motri(z)cidade<sup>1</sup>

ANAMELIA FREIRE D'ALKMIN NEVES<sup>2</sup>

No vimento a criança sentiu a liberdade

mo

descobriu no sorvete a suavidade

desenhou no papel sua historicidade

dis buiu sorrisos

tri

a quem lhe demonstrou amizade

conheceu com o outro a fraternidade

abraçou a feli cidade.

(z)

Recebido em: 17/03/2016

Aprovado em: 24/04/2016

## Notas

1. Poesia dedicada à turma do terceiro semestre da licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* Maria Auxiliadora, Americana 2016.
2. Licenciada em História. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Atua como docente na rede pública estadual na cidade de Santa Bárbara D'Oeste. E-mail: [anameliagreire@hotmail.com](mailto:anameliagreire@hotmail.com)



## Sobre a Revista de Ciências da Educação

A Revista de Ciências da Educação vem sendo, desde 2000, uma publicação apoiada do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), articulada a partir de 2006 pelo seu Programa de Mestrado em Educação, e se constitui como um espaço destinado à produção do conhecimento acadêmico no campo educacional, em suas várias interfaces. Prioritariamente, ela se destina às investigações que versem sobre a Educação Sociocomunitária, a Educação Não Formal e a Educação Salesiana, que constituem a linha editorial deste periódico. Dessa maneira, a Revista de Ciências da Educação pretende possibilitar a mediação dialógica de pesquisadores, acadêmicos e educadores das mais variadas referências teórico-metodológicas e práticas socioeducativas, pois acredita que esse é o melhor caminho para desenvolver a produção acadêmico-científica, condição necessária, embora não suficiente, para qualificar a educação brasileira e latino-americana. A revista está indexada nas seguintes bases: Sumários de Revistas Brasileiras (SRB), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Index Copernicus, Public Knowledge Project, LivRel, Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Google Acadêmico, Scirus/Elsevier, New Jour/Georgetown University, Ulrichs, DOAJ, Periodicos Capes, EZB, LATINDEX, IRESIE/Universidad Autónoma de México e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).



## Política editorial e de acesso livre

Com periodicidade semestral – junho e dezembro –, que vem se mantendo pontual e sendo de caráter internacional, a Revista de Ciências da Educação tem edição em formato impresso e digital, este último por meio do open journal system (Public Knowledge Project), marcando o compromisso editorial com uma política de acesso livre à informação. Adota o sistema “Ahead of print”, pelo qual os manuscritos aprovados são divulgados em suporte eletrônico antes de sua publicação em suporte impresso.

De acordo com a última classificação do Webqualis, este periódico é considerado B3 em Educação, B2 na área Interdisciplinar e B1 em Ensino.

Contando com um Conselho Editorial formado por pesquisadores e acadêmicos de renome, pertencentes a instituições públicas e profissionais, que representam diversas regiões do Brasil, bem como da América do Norte, América Latina e Europa, a Revista de Ciências da Educação tem seções de artigos de demanda contínua, nacional e internacional, dossiês, traduções, resenhas, conferências, relatos de experiência e um diferencial, a seção “Educação dos Sentidos”. Esta recebe poesias, contos, crônicas e outros tipos de manifestações artísticas, que deverão estar em sintonia com a linha editorial deste periódico.

Todos os trabalhos recebidos, inclusive os da seção “Educação dos Sentidos”, são submetidos a um processo de avaliação cega, por um par de pareceristas *ad hoc*, pesquisadores de relevância, nacional e internacional, na linha editorial da Revista. Se os pareceres forem divergentes, um terceiro parecerista será convidado a avaliar o texto. No caso de haver mais artigos do que o número da Revista comporta, o Conselho Editorial decidirá sobre os encaminhamentos a serem dados a todos os artigos aprovados pelos pareceristas.

A Revista de Ciências da Educação se constitui como um dos únicos veículos de publicação dentro da sua linha editorial – Educação Sociocomunitária, Educação Não Formal e Educação Salesiana. O trabalho de editoração é apoiado por uma equipe editorial consultiva, constituída pelos professores do Programa de Mestrado em Educação do UNISAL, e por assessoria de profissionais da área técnica.

## Diretrizes para autores

De acordo com nossa política de seções, serão aceitos trabalhos nas categorias abaixo discriminadas, entendendo-se por:

- **Dossiê:** uma coletânea de artigos sobre determinado tema.
- **Artigos:** trabalhos resultantes de investigação científica, originais, de cunho conceitual ou empírico, com emprego de procedimentos metodológicos que assegurem a confiabilidade e a validade dos dados. Sugere-se um máximo de 20 páginas.
- **Relato de Experiência:** refere-se aos trabalhos resultantes de investigações e reflexões sobre aspectos significantes, diversificados e de interesse ao campo da educação, de acordo com nossa linha editorial. Sugere-se um máximo de 15 páginas.
- **Traduções:** de trabalhos científicos, já publicados ou não em qualquer idioma, que sejam relevantes para o campo da educação, favorecendo o acesso do leitor a novas perspectivas de compreensão dos temas tratados. Exige-se uma declaração de que o autor do trabalho original está ciente da tradução e concorda com sua publicação, inclusive cedendo os direitos autorais, que porventura haja.
- **Conferências/Entrevistas:** transcrições de conferências proferidas em eventos científicos ou de entrevistas concedidas a título diverso e que se mostrem relevantes no âmbito das áreas de nossa linha editorial. Exige-se uma declaração de que o autor do trabalho original está ciente da transcrição e concorda com sua publicação, inclusive cedendo os direitos autorais, que porventura haja.
- **Resenha Crítica:** descrição e análise de obra recente (livro), sugerindo-se um limite de dois (2) anos da data da publicação, guardando-se a imparcialidade e objetividade em relação à obra analisada.

## Critérios de avaliação para aceitação dos trabalhos

1. Os originais, em espanhol, em inglês ou em português, serão avaliados por pareceristas *ad hoc*, de forma a garantir o anonimato de todos os envolvidos. Os pareceres serão apreciados pelo editor responsável e Conselho Consultivo, quando se fizer necessário, e comunicado ao(s) autor(es).

2. Na avaliação dos trabalhos serão considerados os seguintes critérios:

- a) fundamentação teórica e conceitual;
- b) relevância, originalidade, pertinência e atualidade do assunto;
- c) consistência metodológica e adequação à linha editorial;
- d) formulação em linguagem correta, clara e concisa;
- e) adequação do título, resumo e palavras-chave, e às normas da ABNT.

3. A avaliação realizada pelos pareceristas apontará se o trabalho foi:

- a) aceito sem restrições;
- b) aceito com propostas de alteração;
- c) rejeitado, nesse caso sendo devolvido ao autor/autores.

4. Os revisores deverão incluir em seus pareceres sugestões cabíveis visando à melhoria de conteúdo e forma. A “aceitação com propostas de alteração” implicará em que o autor se responsabilize pelas reformulações, as quais serão novamente submetidas aos pareceristas. Para publicação, os trabalhos deverão ter a aprovação de dois (2) pareceristas e de um terceiro, em caso de controvérsia. Quaisquer outros casos serão dirimidos pelo Conselho Consultivo.

5. Havendo necessidade, serão feitas, a critério do editor, pequenas modificações de modo a obter-se a formatação homogênea dos textos, sem alteração de conteúdo, na revisão final.

6. Quando do envio do trabalho, o autor deverá encaminhar à Revista as seguintes declarações, conforme modelo a seguir:

- a) termo de aceitação das normas da Revista, declarando ser o trabalho original, não ter sido apresentado, na íntegra, em nenhum outro veículo de informação nacional ou internacional;

- b) autorização ou declaração de direitos cedidos por terceiros, caso reproduza figuras, tabelas ou textos com mais de 200 vocábulos;
- c) declaração de que os procedimentos éticos foram seguidos.

7. Cada autor terá direito a três (3) exemplares do número da Revista em que seu trabalho for publicado;

8. Os colaboradores só poderão publicar um trabalho: artigo, resenha, tradução etc., em um mesmo número da Revista.

9. O Conselho Editorial, o Conselho Consultivo e a equipe editorial reservam-se o direito de vetar a publicação de matérias que não estejam de acordo com os objetivos ou princípios da Revista.

10. Considera-se responsável pelo trabalho publicado o autor que o assinou, e não a Revista e seu Conselho Editorial e Consultivo.

11. Embora a Revista detenha os direitos autorais, é permitida a cópia (transcrição) ou a citação dos trabalhos publicados, desde que devidamente mencionados em relação à fonte e que não seja para fins comerciais.

12. As submissões são feitas exclusivamente online, pela plataforma open journal system, cujo link é <<http://200.206.4.13/ojs/index.php>>, em processo de demanda contínua.

13. Os prazos para a avaliação dos trabalhos variam entre 30 e 90 dias.

## **Condições para submissão**

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. Os arquivos com textos e documentos necessários para a avaliação deverão ser submetidos apenas on-line, conforme instruções em “Procedimentos para submissões on-line”.

2. Devem ser enviados dois arquivos:

- um arquivo apenas com a identificação dos autores e contato;
- outro apenas com o trabalho, sem identificação dos autores.

3. Os trabalhos encaminhados à Revista de Ciências da Educação devem conter até 60 mil caracteres ou o número de páginas sugerido para as diferentes seções da Revista, assim editados:

- a formatação das páginas deverá ser configurada em A4, com margens superior e esquerda de 3 cm e inferior e direita de 2 cm;
- título e, se for o caso, subtítulo indicando o conteúdo do texto (título: no máximo 12 palavras; subtítulos: no máximo 15 palavras); devem ser centralizados, fonte Times New Roman e negrito, corpo 12;
- identificação do autor ou autores, que deve ser enviada em arquivo à parte para assegurar o anonimato, acompanhado do título do trabalho, o nome completo do(s) proponente(s) do texto, titulação acadêmica, função e origem (instituição e unidade), e-mail, bem como telefone e endereço para contato dos editores. Os dados referentes à titulação acadêmica, função e origem e e-mail serão publicados nas referências dos trabalhos aceitos;
- a primeira página do trabalho deve conter: título e, se for o caso, subtítulo, resumo (no máximo, 1.300 caracteres com espaço), abstract (em inglês), e entre três (3) e seis (6) palavras-chave e keywords. O(s) nome(s) do(s) autor(es) e da instituição não deve(m) aparecer nessa primeira página;
- os textos devem ser apresentados em formato “word” (versão 6.0 ou posterior), alinhados (justificados) e editados na fonte Times New Roman, corpo 12 e espaçamento entrelinhas de 1,5;
- os títulos de seções (primárias, secundárias etc.) dos artigos devem ser alinhados à esquerda, com fonte Times New Roman, corpo 12 e negrito;
- eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas deverão ser apresentadas em arquivos separados, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas;
- A colocação de notas de rodapé devem se restringir ao necessário para eventuais esclarecimentos do texto.

4. As citações, a composição da bibliografia e as referências seguem as normas da ABNT vigentes e devem ser editadas seguindo as orientações do “Guia para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos do UNISAL”. Este se encontra disponível em <[http://unisal.br/wp-content/uploads/2016/04/GUIA\\_2016.pdf](http://unisal.br/wp-content/uploads/2016/04/GUIA_2016.pdf)>. Segue-se um resumo.

## Citação direta

Transcrição textual de parte da obra do autor consultado. Neste caso, devem-se citar as páginas e volumes da fonte consultada. Exemplos:

a) Citações diretas no texto, de até três (3) linhas, devem aparecer entre aspas duplas. As aspas simples servem para indicar citação no interior da citação.

“O ser humano é um ser criativo, pensa alternativas” (BOFF, 2000, p. 38).

b) Citações diretas no texto, com mais de três (3) linhas, devem ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra menor que a do texto utilizado e sem aspas. Neste caso, utiliza-se o espaço simples.

## Citação indireta

Texto baseado em obra de outros autores. Neste caso, não se faz necessário o uso das aspas duplas e a indicação da página consultada é opcional. Exemplo: A experiência de Deus acontece de maneira inesperada, individual e única. Independente da classe social que o indivíduo está presente (BOFF, 2000).

## Citação de um texto do qual não se teve acesso ao original

Utiliza-se a expressão latina *apud* (citado por, conforme, segundo).

Exemplo: Tomás de Aquino (1985 *apud* PADOVESE, 1999, p. 12) fala sobre o mistério da Trindade e de sua importância para a teologia.

As expressões *Id.*, *Ibid.*, *op. cit.* e *cf.* só podem ser utilizadas na mesma página ou folha da citação a que se referem; somente a expressão *apud* pode ser utilizada no corpo do texto.

As referências devem usar o recurso do negrito para destacar o título, que deve ser uniforme em todas as referências do trabalho. Para as obras clássicas, recomenda-se indicar o nome do tradutor.

## Livros/monografias

a) Um autor

BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização, espiritualidade**: a emergência de um novo paradigma. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

b) Dois a três autores

GIOVANNI, José Ruy; BONJORNO, José Roberto; GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy. **Matemática fundamental**: uma nova abordagem. São Paulo: FTD, 2002.

c) Mais de três autores

COLL, César et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

d) Organizador, coordenador, prefaciador etc.

CASCONI, Francisco Antonio (Org.); AMORIM, José Roberto Neves (Coord.); AMORIM, Sebastião (Pref.). **Locações**: aspectos relevantes, aplicação do novo Código Civil. São Paulo: Método, 2004.

e) Autoria de entidades, associações etc.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Fraternidade e água**: manual CF 2004. São Paulo: Salesiana, 2003. 379 p. SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. **Debatendo a poluição do ar**: respira São Paulo. São Paulo, 1997. 27 p.

## Capítulo de livro

SILVA, Lourdes. Questões essenciais de marketing. In: CUSTÓDIO, Samuel (Org.). **Marketing**: manual prático. São Paulo: Zumbi, 1987. p. 37-59.

Quando o autor do capítulo for o mesmo da obra principal, seu nome é substituído por um traço (equivalente a 6 espaços) e ponto, após o “In”.  
CHURCHILL JR., Gilbert A.; PETER, J. Paul. Análise ambiental. Tradução Cecília Camargo Bartalotti. In: \_\_\_\_\_. **Marketing**: criando valor para os clientes. São Paulo: Saraiva, 2003. cap. 2, p. 24-53.

## Dissertações, Teses, TCCs

Os elementos essenciais são: autor, título, subtítulo, ano, número de folhas, categoria (grau e área) – unidade da Instituição, Instituição, cidade e ano. LELO, Antônio Francisco. **La inculturación en Brasil del ritual de iniciación cristiana de adultos**. 1994. 174 f. Dissertação (Mestrado em Liturgia) – Facultad de Teología, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1994.

## Publicações periódicas

### a) Artigos em jornais

NAVES, P. Lagos andinos dão banho de beleza. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

### b) Artigos em jornais em meio eletrônico

KELLY, R. Electronic publishing at APS: its just online journalism. **APS News online**, Los Angeles, Nov. 1996. Disponível em: <[http://www.aps.org/apsnews/11 96/11965.html](http://www.aps.org/apsnews/11%2096/11965.html)>. Acesso em: 20 nov. 2000.

### c) Artigos em revistas

GAZIAUX, Eric. A violência: percurso de ética fundamental. **Revista de cultura teológica**, São Paulo, v. 12, n. 46, p. 9-34, jan./mar. 2004.

### d) Artigos em revistas em meio eletrônico

PETROIANU, Andy. Critérios quantitativos para analisar o valor da publicação de artigos científicos. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 49, n. 2, abr./jun. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-42302003000200036](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302003000200036)>.

## Legislação

Os elementos para a referência: local de jurisdição (país, estado, cidade, ou cabeçalho da entidade, caso sejam normas), título (especificação da legislação, número e data), ementa e indicação da publicação oficial. BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10719: Apresentação de relatórios técnicos científicos. Rio de Janeiro, 1989.

\_\_\_\_\_. **NBR 6022:** Informação e documentação – Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002a.

\_\_\_\_\_. **NBR 6023:** Informação e documentação – Referências - Elaboração. Rio de Janeiro, 2002b.

\_\_\_\_\_. **NBR 10520:** Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002c.

\_\_\_\_\_. **NBR 6024:** Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento escrito – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003a.

\_\_\_\_\_. **NBR 6027:** Informação e documentação – Sumário – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003b.

\_\_\_\_\_. **NBR 14724:** Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. **NBR 6021:** Informação e documentação – Publicação periódica técnica e/ou científica – Apresentação. Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Manual para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**. 2. ed. Recife: Instituto Salesiano de Filosofia, 2003. 112 p.

FALDINI, Giacomina (Org.). **Manual de catalogação:** exemplos ilustrativos da AACR2. São Paulo: Nobel: EDUSP, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

## Declaração de Direito Autoral

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, concordo em ceder os direitos autorais do artigo que submeto à Revista Ciências da Educação, para publicação em meio impresso, digital ou eletrônico, bem como em quaisquer outras bibliotecas digitais, sem

qualquer tipo de ônus, atestando sua originalidade e exclusividade. Atesta-se também que o referido artigo seguiu procedimentos éticos na sua elaboração e que a responsabilidade pelos dados e conteúdo é de responsabilidade do autor/autores.

## **Documentos Suplementares**

Os autores devem incluir em documentos suplementares a seguinte declaração:

Termo de Autorização e de Responsabilidade

O autor/os autores do artigo/trabalho \_\_\_\_\_, abaixo assinados, e com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, cede(m) os direitos autorais do mesmo à Revista Ciências da Educação, para publicação em meio impresso, digital ou eletrônico, bem como em quaisquer outras bibliotecas digitais, sem qualquer tipo de ônus, atestando sua originalidade e exclusividade. Atesta-se também que o referido artigo seguiu procedimentos éticos na sua elaboração e que a responsabilidade pelos dados e conteúdo é de responsabilidade do autor/ autores.

## **Política de Privacidade**

Os dados enviados para os procedimentos de submissão dos trabalhos serão usados única e exclusivamente para fins de editoração, não sendo utilizados ou divulgados para quaisquer outros fins.



## Guidelines for authors (synthesis)

In keeping with our policy of sections will be accepted works according to the categories listed below:

- Dossier: a collection of articles on a specific topic.
- Articles: papers arising from original scientific research, conceptual or empirical studies, with the use of methodological procedures that ensure the reliability and validity of the data. We suggest a maximum of 20 pages.
- Experience Report: refers to the work resulting from investigations and reflections on meaningful, and diverse aspects of interest to the field of education, according to our editorial policy. It is suggested to a maximum of 15 pages.
- Translation: scientific papers already published or not in any language, that are relevant to the field of education, encouraging the reader's access to new understandings of the topics treated. We require a declaration that the original author is aware of the translation work and agrees with its publication, including giving copyright permission.
- Conferences/Interviews: Transcripts of papers presented at scientific meetings, or interviews to several titles, and which are relevant within the areas of our editorial line. We require a declaration that the author of the original work are aware of transcription and agree to its publication, including giving copyright permission.
- Critical Review: description and analysis of recent work (book), suggesting a limit of 2 years from the date of publication, keeping up the impartiality and objectivity in relation to the work analyzed.

## Evaluation criteria

1. The original work will be assessed by an *ad hoc* referee, to ensure the anonymity of all involved, the opinions will be appreciated by the responsible editor and advisory board, when necessary, and communicated to the author (s). We admit works of joint authorship, except for the “Review” section.

2. During the evaluation will be considered the following criteria:

- a) theoretical and conceptual basis;
- b) relevance, originality and appropriateness;
- c) methodological consistency and adequacy to the editorial line;
- d) correct, clear and concise language;
- e) adequacy of the title, abstract and keywords.

3. The evaluation will point whether the paper will be:

- a) accept without restrictions;
- b) accept under proposals to amend ;
- c) rejected, in this case the paper will be returned to the author(s).

4. Reviewers should include reasonable suggestions for the improvement of paper content and form. The “acceptance with proposed changes” will mean that authors should proceed to the reformulations, which will be submitted to referees again. For publication, the work must have the approval of two (2) referees, and a third, in case of dispute. All other cases will be settled by the Advisory Board.

5. If it is necessary, minor modifications in order to obtain a homogeneous formatting text without changing the content, could be done.

6. When the paper is submitted authors should observe the following statements:

- a) term acceptance of our publishing standards, claiming to the paper originality, have not been published or been evaluated by any other journal;
- b) authorization or declaration of rights granted by third parties, concerning reproduce figures, tables, or texts with more than 200 words;
- c) a statement that the ethical procedures were followed.

7. Each author will have three copies of the journal issue in which their work is published.

8. The Editorial Board, the Advisory Board and the editorial staff reserves the right to veto the publication of materials that are inconsistent with the objectives and principles of the Journal.

9. The author is responsible by the ideas claimed in his paper.

10. Although the journal holds the copyright copying the citation of published works are permitted -only for non- commercial purposes, and the source should be recognized.

11. Submissions are made exclusively online platform for open journal system, whose link is <http://200.206.4.13/ojs/index.php> in continuous demand process.

12. The deadlines for the evaluation of work vary between 30 and 90 days.



## Directrices para autores (síntesis)

En consonancia con nuestra política de secciones serán adeptos trabajos en las categorías abajo discriminadas entendiéndose por:

- Expediente: una antología de artículos sobre determinado tema.
- Artículos: trabajos resultantes de investigación científica, originales, de cuño conceptual o empírico, con empleo de procedimientos metodológicos que aseguren la fiabilidad y la validez de los datos. Se sugiere un máximo de 20 páginas.
- Relato de Experiencia: se refiere a trabajos resultantes de las investigaciones y reflexiones sobre los aspectos importantes, diversificada y de interés para el campo de la Educación, de conformidad con nuestra línea editorial. Se sugiere un máximo de 15 páginas.
- Traducciones: los estudios científicos, que ya han sido publicados o no en cualquier idioma, que son relevantes para el campo de la educación, favoreciendo el acceso al lector a nuevas perspectivas de comprensión de los temas tratados. Requiere una declaración de que el autor de la obra original es consciente de la traducción y de acuerdo con su publicación, lo que incluye los derechos de autor, que quizá haya.
- Las Conferencias y Entrevistas: Las transcripciones de las conferencias dadas en eventos científicos, o de las entrevistas concedidas a título diverso, y que resultan relevantes en las áreas de nuestra línea editorial. Requiere una declaración de que el autor de la obra original es consciente de la transcripción y está de acuerdo con la publicación de la misma, incluso cediendo los derechos de autor, que por casualidad haya.
- Reseña Crítica: descripción y análisis de los trabajos recientes (libro), lo que sugiere un límite de 2 años a partir de la fecha de la publicación, respetando la imparcialidad y objetividad en relación a la obra analizada.

## Criterios de evaluación para la aceptación de trabajos

1. Los originales, en español o en portugués, serán evaluados por los revisores ad hoc, con el fin de garantizar el anonimato de todos los involucrados, los pareceres serán apreciados por el editor responsable y por el consejo consultivo, cuando sea necesario, y comunicado al (a los) autor(es). Están permitidos trabajos en coautoría, con excepción de la sección “Reseña”.

2. En la evaluación de los trabajos se considerarán los siguientes criterios:

- a) fundamentación teórica y conceptual;
- b) relevancia, originalidad, pertinencia y actualidad del tema en cuestión;
- c) coherencia metodológica y adecuación a la línea editorial;
- d) la formulación en lenguaje correcto, claro y conciso;
- e) adecuación del título, resumen y palabras clave, y a las normas de la ABNT.

3. La evaluación realizada por los revisores señalarán si el trabajo fue:

- a) aceptado sin restricciones;
- b) aceptado con propuestas de modificación;
- c) rechazo, en este caso, se devuelve al autor/autores.

4. Los revisores deberán incluir en sus pareceres sugerencias encaminadas a la mejora de forma y contenido. La “aceptación de las propuestas de modificación” implicará que el autor es el responsable de reformulaciones, que se presentarán nuevamente a los revisores. Para su publicación, los trabajos deberán contar con la aprobación de dos (2) revisores, y un tercero, en el caso de controversia. El resto de los casos deberán ser resueltos por el Consejo Directivo.

5. Si es necesario, se harán a criterio del editor, modificaciones de modo que obtenga el formato homogéneo del texto, sin cambiar el contenido, a criterio de los editores, en su revisión final.

6. En cuanto al envío del manuscrito, el autor debe remitir a la revista las siguientes declaraciones, según el modelo:

a) término de aceptación de las normas de la Revista, declarando ser el trabajo original, no se ha presentado en su totalidad, o en cualquier otro vehículo de información nacional o internacional;

b) autorización o declaración de los derechos transferidos a terceros, en caso de utilización de figuras, tablas o texto, con más de 200 palabras;

c) una declaración de que los procedimientos éticos se siguieron.

7. Cada autor tendrá derecho a tres ejemplares del número de la Revista en que su trabajo se publique;

8. Los colaboradores sólo podrán publicar un trabajo: artículo, reseña, traducción, etc. en un número de la Revista.

9. El Consejo de Redacción, el Consejo Consultivo y el equipo editorial reserva el derecho de vetar la publicación de materiales que no estén en conformidad con los objetivos y principios de la Revista.

10. Se considera responsable de trabajos publicados el autor que firmó, y no a la revista y su Consejo de Redacción y asesoramiento.

11. A pesar de que la revista detenga los derechos Autorales se permite la copia (transcripción) o la citación de los manuscritos publicados, ya que debidamente citados en relación con la fuente y que no es con fines comerciales.

12. El sometimiento de los manuscritos se realizan exclusivamente *online*, de la plataforma *open journal system*, cuyo link es <http://200.206.4.13/ojs/index.php>, en proceso de demanda continúa.

13. Los plazos para la evaluación de los trabajos varían entre 30 y 90 días.



## **Lista de permutas (atualizada em novembro de 2015)<sup>1</sup>**

Associação Brasileira de Ensino Superior  
Biblioteca Municipal de Americana  
Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)  
Centro Universitário La Salle (UNILASALLE)  
Centro Universitário Nove de Julho  
Centro Universitário São Camilo  
Centro Universitário São Camilo, unidade do Espírito Santo  
Centro Universitário UNIVATES, unidade de Lajeado/ RS  
Editora Ultimato (Viçosa/MG)  
Escola SENAI Ítalo Bologna  
Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FAC/FEA)  
Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde (Belo Horizonte/MG)  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP)  
Faculdade de São Bento do Rio de Janeiro  
Faculdade Vicentina  
Faculdade de Minas (FAMINAS)  
FAE Centro Universitário  
Centro Universitário FIEO (UNIFIEO)  
Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP)  
Fundação Oswaldo Aranha (Volta Redonda/RJ)  
Instituto Universitário Moura Lacerda  
Instituto Presbiteriano Mackenzie

Instituto Salesiano de Filosofia (INSAF)  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)  
Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador  
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), unidade de Goiás  
Universidade Paulista (UNIP)  
Universidade de Passo Fundo (UPF)  
Universidade de São Paulo/Escola de Comunicação e Artes (USP/ECA)  
Universidade de Sorocaba (UNISO)  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* Ourinhos e Rio Claro)  
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG)  
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Universidade FUMEC (Fundação Mineira de Educação e Cultura)  
Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)

## Nota

Observe-se que, devido aos problemas de espaço físico para a guarda dos volumes impressos, relatado por diversas instituições, e diante da disponibilidade do acesso digital aberto, as permutas e as doações vêm sendo crescentemente descontinuadas pelas universidades e centros de pesquisa, optando-se por garantir ao público os meios para acessar a versão on-line.