

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 XVII no 32 jan./jun. 2015

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

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

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

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

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

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

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

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

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)

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

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

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

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

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

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

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

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. 32 (2015) -

Ano XVII no 32 jan./jun. 2015

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

### **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 XVII no 32 jan./jun. 2015  
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 Administrativo:** Prof. Ms. Nilson Leis

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

**Liceu Coração de Jesus – Entidade Mantenedora**

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

### **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:** Tadeu Giatti  
**Revisor de português:** Paulo César Borgi Franco  
**Projeto gráfico de capa:** Camila Martinelli Rocha  
**Diagramação:** Solange Rigamont  
**Publicação:** Editora Setembro (www.editorasetembro.com.br)  
**Linha Editorial:** Revistas Científicas

## Editorial

A edição de número 32 da Revista de Ciências da Educação se apresenta composta por artigos que discutem desafios contemporaneamente postos à educação, em suas múltiplas concepções e contextos.

Os artigos da seção internacional têm por temas a educação familiar e o ensino profissional, compondo perspectivas de análise a partir da conjuntura europeia e das possibilidades que vêm sendo encontradas para o enfrentamento das problemáticas abordadas pelos autores.

A seção nacional traz artigos que debatem práticas educacionais fora do contexto escolar, como aquelas vinculadas à população ribeirinha amazônica, à produção de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência, a pedagogia hospitalar e a análise crítica sobre os gastos públicos com a educação na Zona da Mata mineira. Mas também trata de aspectos educacionais mais tradicionalmente ligados às instituições escolares, embora por miradas mais amplas, como a formação de professores para e na educação superior, a construção do projeto político pedagógico e o papel dos laboratórios de informática escolares para a inclusão digital.

A pedagogia salesiana está contemplada pelas possíveis aproximações que podem ser feitas entre os princípios da formação da pessoa, como propostos por Edith Stein, e o sistema preventivo de Dom Bosco.

O leitor encontrará argumentações e reflexões fecundas sobre tensões que vêm permeando fazeres e pensares socioeducacionais, podendo considerar como se esboçam, conforme aventa o título da obra resenhada nesta edição, os contornos das teorias e das práticas educacionais do século XXII.

Desejamos a todos uma ótima leitura!

A comissão editorial



# Sumário

## SEÇÃO INTERNACIONAL

INTERNATIONAL SECTION

SECCIÓN INTERNACIONAL

- Estilos educativos familiares: valoración en un grupo de familias españolas
- Estilos educativos familiares: valoração em um grupo de famílias espanholas  
*Family Educational styles: assessment in a group of Spanish families*
- MARÍA JOSÉ HERNÁNDEZ SERRANO, MARÍA DOLORES PÉREZ GRANDE E SARA SERRATE GONZÁLEZ..... 15

- Ensino profissional português: constrangimentos historiográficos e pressupostos de relevância no contexto europeu
- Vocational Portuguese: historiographical constraints and relevance of assumptions in the European context  
*Vocacionales portugueses: limitaciones historiográficas y relevancia de los supuestos en el contexto europeo*
- ERNESTO CANDEIAS MARTINS E SUSANA BARTOLO MARTINS ..... 43

## SEÇÃO NACIONAL

NATIONAL SECTION

SECCIÓN NACIONAL

- Os ribeirinhos da Amazônia: das práticas em curso à educação escolar
- The “ribeirinhos” of the Amazon: from course practices to the school education*  
*Los “ribeirinhos” del Amazonas: las prácticas actuales en la educación escolar*
- JOSÉ SÁVIO BICHO DE OLIVEIRA..... 73

Educação popular e extensão universitária: ressonâncias de experiências em uma comunidade ribeirinha amazônica da região do baixo rio Madeira

*Popular education and university extension: experience resonances in an Amazonian riverside community of the lower Rio Madeira region*

*Educación popular y extensión universitaria: experiencias resonancias en una comunidad ribereña amazónica de la región del bajo Río Madeira*

DIÓGENES VALDANHA NETO E VALÉRIA OLIVEIRA DE VASCONCELOS.....

97

Gastos públicos com educação: a análise da eficiência dos municípios da Zona da Mata mineira

*Public spending on education: the analysis of the efficiency of municipalities in the Zona da Mata Mineira*

*El gasto público en educación: el análisis de la eficiencia de los municipios de la Zona da Mata Mineira*

LEONARDO MESQUITA NASCIMENTO, IVY SILVA COSTA E BRUNO SILVA OLHER.....

119

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e inclusão digital: o papel dos laboratórios de informática educacional

*ICT and digital inclusion: the role of laboratories educational computing*

*Las TIC y la inclusión digital: el papel de los laboratorios de informática educativa*

CLAUDINEI FRUTUOSO E ELIANE DE ARAÚJO TEIXEIRA.....

145

Participação da família na confecção de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência

*Family participation in crafting assistive technology resources for people with disabilities*

*Participación de la familia en la fabricación de tecnología de asistencia para personas con discapacidad*

MUNIQUE MASSARO E DÉBORA DELIBERATO.....

163

A (re)construção do projeto político-pedagógico: sob enfoque, a participação dos professores

*The (re)construction of political-pedagogical project: under focus, the participation of the teachers*

*La (re)construcción del proyecto político-pedagógico: en foco, la participación de los profesores*

SÉRGIO BRASIL FERNANDES.....

179

O professor do ensino superior e sua formação: uma discussão necessária

*Higher education teachers and their formation: some necessary reflections*

*Profesor de la educación superior y su formación: algunas reflexiones necesarias*

LUCIA GRACIA FERREIRA E PALOMA OLIVEIRA BEZERRA ..... 193

A formação da pessoa em Edith Stein, princípios educativos e aproximação com o Sistema Preventivo de Dom Bosco

*The formation of the person Edith Stein, educational principles and approach to the preventive system of Don Bosco*

*La formación de la persona Edith Stein, principios educativos y aproximación al sistema preventivo de Don Bosco*

ADAIR APARECIDA SBERGA E MARINA MASSIMI ..... 209

## SEÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA

*EXPERIENCE REPORT*

*RELATO DE EXPERIENCIA*

Desafios e possibilidades da prática pedagógica no âmbito hospitalar

*Challenges and possibilities of the pedagogical practice in hospitals*

*Retos y posibilidades de la práctica pedagógica en los hospitales*

MARIA DE FÁTIMA DA SILVA LEITE E ADRIANA LIRA ..... 231

## SEÇÃO RESENHA

*REVIEW*

*RESEÑA*

Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII

*Thinking about the future of education: a new school for the XXII century*

*Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII*

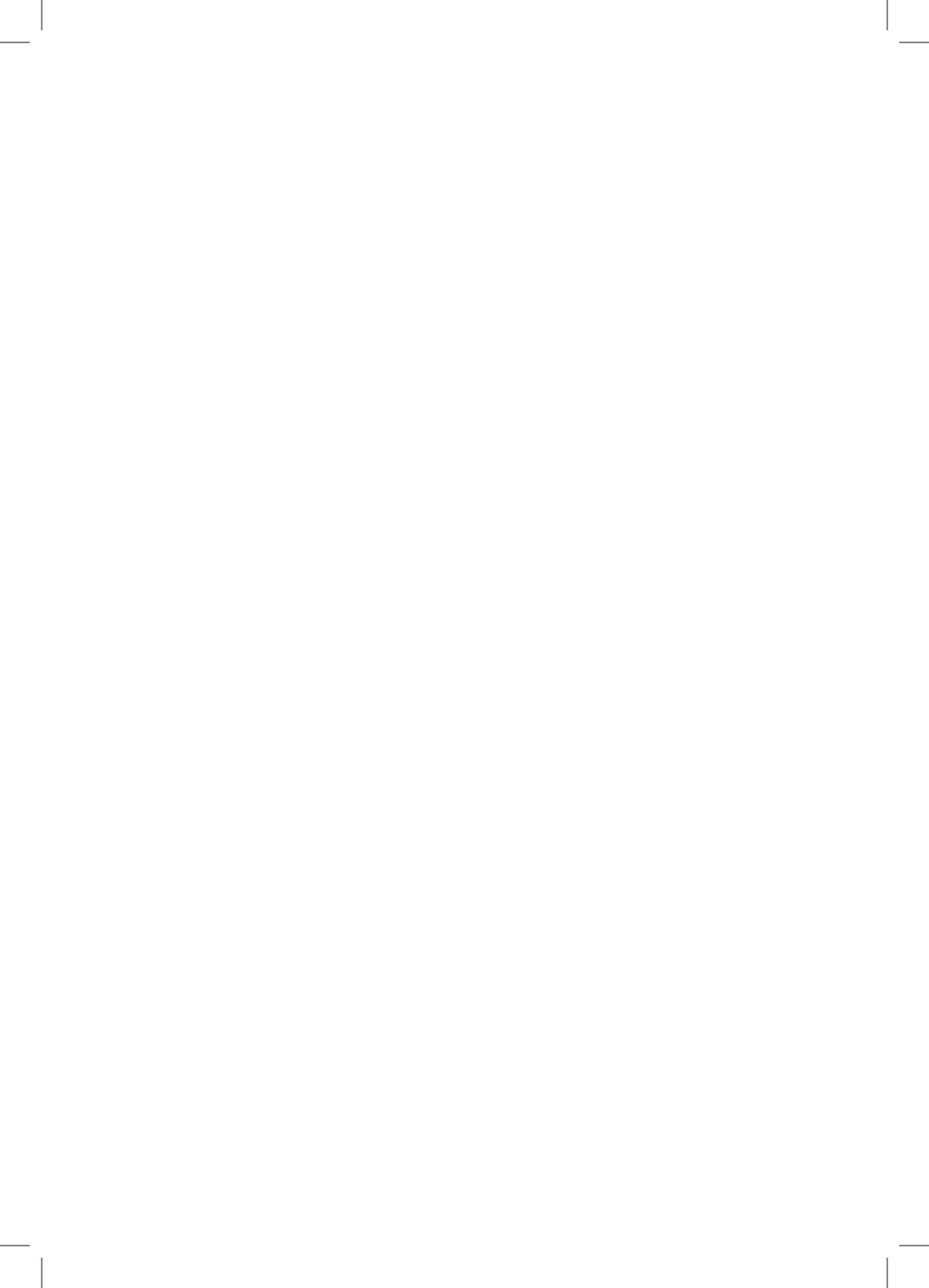
WELLINGTON AIRES DA CRUZ PEREIRA ..... 255

## SEÇÃO EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Voo do Aprender	<i>Flight of learning</i> <i>Vuelo de aprendizaje</i>	
KÁTIA TAVARES .....		265
um Quixote na Mantiqueira	<i>A Quixote in Mantiqueira</i> <i>Uno Quijote en Mantiqueira</i>	
SEVERINO ANTONIO.....		267
SOBRE A REVISTA .....		269
DIRETRIZES PARA AUTORES .....		271
<i>GUIDELINES FOR AUTHORS (SYNTHESIS)</i> .....		281
<i>DIRECTRICES PARA AUTORES (SÍNTESES)</i> .....		285
LISTA DE PERMUTAS.....		289



Seção Internacional



# Estilos educativos familiares: valoración en un grupo de familias españolas

---

MARÍA JOSÉ HERNÁNDEZ SERRANO<sup>1</sup>

MARÍA DOLORES PÉREZ GRANDE<sup>2</sup>

SARA SERRATE GONZÁLEZ<sup>3</sup>

---

## Resumen

Las prácticas educativas familiares han sido analizadas y diferenciadas en función de distintos estilos educativos parentales. En este estudio revisamos las características más significativas de los principales estilos educativos familiares y sus consecuencias sobre el desarrollo infantil. Para ello, nos basamos fundamentalmente en las clásicas tipologías de Baumrind (1978), revisadas por MacCoby y Martín (1983). A continuación presentamos los datos de un estudio con familias españolas (N=387), determinando qué ideologías asociadas a los cuatro estilos educativos analizados (Autoritario, Permisivo Negligente, Permisivo Indulgente y Democrático o Inductivo) son más frecuentes en las familias, discriminando por edad y sexo. Las ideas educativas son analizadas a partir del grado de acuerdo con diversos presupuestos y prácticas educativas. Los resultados muestran tendencias diferentes para los estilos educativos Autoritario y Permisivo Indulgente (mayor grado de acuerdo entre los padres) y Democrático o Inductivo (mayor grado de acuerdo entre las madres), hallándose un alto grado de desacuerdo generalizado hacia los estilos Permisivos Negligentes.

Palabras clave: Estilos educativos familiares. Afecto parental. Disciplina parental. Comunicación familiar.

## Resumo

As práticas educativas familiares têm sido analisadas e diferenciadas em função de distintos estilos educativos parentais. Neste estudo, revisamos as características mais significativas dos principais estilos educativos familiares e as suas con-

seqüências sobre o desenvolvimento infantil. Para isso, baseamo-nos fundamentalmente nas tipologias clássicas de Baumrind (1978), revisadas por MacCoby e Martín (1983). A seguir, apresentamos os dados de um estudo com famílias espanholas (N=387), determinando quais ideologias associadas aos quatro estilos educativos analisados (autoritário, permissivo negligente, permissivo indulgente e democrático ou indutivo) são mais frequentes nas famílias, discriminados por idade e por sexo. As ideias educativas são analisadas a partir do grau de concordância com os diversos pressupostos e práticas educativas. Os resultados mostram tendências diferentes para os estilos autoritário e permissivo indulgente (maior grau de concordância entre os pais) e democrático ou indutivo (maior grau de concordância entre as mães), encontrando-se um alto grau de desacordo generalizado entre o estilo permissivo negligente.

Palavras-chave: Estilos educativos familiares. Afeto parental. Disciplina parental. Comunicação familiar.

## Abstract

Family educational practices have been analyzed and differentiated for different parenting styles. In this study we review the most significant features of the main family parenting styles and their impact on child development. To do this, we rely primarily on the classical types of Baumrind (1978), revised by Maccoby and Martín (1983). Here are data from a study with Spanish families (N = 387), determining what ideologies associated with the four parenting styles analyzed (Authoritarian, Permissive Neglect, Permissive Indulgent and Democratic or inductive) are more common in families, discriminating by age and sex. Educational ideas are analyzed from the degree of agreement with various budgets and practices. The results show different trends for Authoritarian and Permissive Indulgent (high level of agreement between parents) and Democratic or inductive (high level of agreement between mothers) educational styles, being a high degree of widespread disagreement towards permissive styles negligent.

Keywords: Family educational styles. Parental affection. Parental discipline. Family communication.

## Estilos y prácticas educativas en las familias

Desde que Diana Baumrind em 1978 estudara las prácticas educativas familiares y consiguiera reducirlas a cuatro estilos educativos básicos, numerosas investigaciones han confirmado que los comportamientos de padres y madres pueden agruparse en unas pocas dimensiones, y que es-

tas dimensiones condicionan decisivamente el desarrollo cognitivo y afectivo infantil, la personalidad, autoestima, confianza, comportamientos y actitudes ante la vida de niños y niñas (BANHAN *et al.*, 2000; LÓPEZ; BONENBERGER; SCHNEIDER, 2001; PÉREZ ALONSO-GETA, 2003; MANSAGER; VOLK, 2004; GARCÍA; SÁNCHEZ, 2005; BELSKY *et al.*, 2005; WINSLER; MADIGAN; AQUILINO, 2005; OLIVA; PARRA; ARRANZ, 2008; TORÍO; PEÑA; RODRIGUEZ, 2008; AROCA; CÁNOVAS, 2013).

Siguiendo a Coloma (1993, p. 48) podemos definir los estilos educativos parentales como: “esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones, que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar”. Las razones que determinan la tendencia hacia un estilo u otro son muy variables, pero en términos generales podemos hablar de valores y pautas culturales, de la competencia social y emocional de la familia y del ajuste a la realidad y afrontamiento personal de las distintas situaciones (PÉREZ ALONSO-GETA, 2005).

En nuestro estudio nos centramos en las tipologías clásicas de Baumrind (1978), posteriormente matizadas por MacCoby y Martín (1983). La razón de esta elección es que consideramos que las clasificaciones posteriores (SCHWARZ; BARTON-HENRY; PRUZINSKY, 1985; KELLERHALLS; MONTADON, 1997; KLEIN; BALLANTINE, 2001; LÓPEZ; BONNENBERGER; SCHNEIDER, 2001; KIM; ROHNER, 2002; GARCÍA; SÁNCHEZ, 2005), aunque presentan nuevas dimensiones y matices, y nuevas denominaciones, pueden perfectamente ser subsumidas dentro de los tres ejes clásicos ya contemplados por Baumrind, MacCoby y Martín, es decir: Afecto, Disciplina y Comunicación. Pensamos que la excesiva proliferación de términos que se ha producido en los últimos años para referirse a los ejes y estilos educativos, contribuye a crear confusiones y a oscurecer el análisis de las interacciones entre padres e hijos. Así pues, nos centraremos en analizar estas tres dimensiones que clarifican y ordenan de forma bastante completa los estilos educativos familiares.

El Afecto en las familias puede ser incondicional y claramente transmitido -lo que favorece el adecuado desarrollo afectivo, social y cognitivo- o por el contrario puede ser prácticamente inexistente, no percibido por el

niño/a, o, incluso producirse un rechazo afectivo abierto. En estos últimos supuestos, los problemas emocionales y las dificultades en las relaciones condicionarán el desarrollo psicoafectivo del/la menor. En el eje del afecto incluimos variables contempladas por diversos autores como apoyo, aprobación, ayuda, elogios, ternura, aceptación o implicación emocional (ROBINSON *et al.*, 2001; PÉREZ-ALONSO GETA, 2003). Numerosos estudios han mostrado que la aceptación afectiva y la implicación emocional, es decir, los vínculos afectivos sólidos, constituyen la variable más relevante dentro del estilo educativo familiar, y la más relacionada con el ajuste social y psicológico de los menores (PARRA; OLIVA; SÁNCHEZ-QUEIJA, 2004; LÓPEZ, 2008; GARCÍA; GRACIA, 2010).

La Disciplina es la forma en que los padres se comportan para conseguir marcar límites y que se cumplan las normas en la familia. Lo pueden hacer de manera autoritaria, firme, negociada, laxa o inexistente. Aquí se incluyen términos denominados por otros autores como control, dominancia, normas, pautas educativas, coerción o restricción. Marcar pautas y límites en las conductas infantiles es fundamental dentro de la educación familiar para desarrollar en los menores el autocontrol, la tolerancia a la frustración, la autodisciplina y en general una buena madurez y adaptación social y relacional (LÓPEZ; BONNENBERGER; SCHNEIDER, 2001; LÓPEZ; SCHNEIDER; DULA, 2002; TORÍO; PEÑA; RODRÍGUEZ, 2008).

Por último, la Comunicación, la forma en que se dirigen los miembros familiares unos a otros, puede ser abierta, cerrada, unidireccional (en un solo sentido sin escuchar al otro) o bidireccional (escucha mutua). En este término incluimos dimensiones nombradas por otros autores como, escucha, negociación, resolución de conflictos, compartir problemas, intimidad. La comunicación adecuada es fundamental para el aprendizaje de unas buenas relaciones sociales y personales, incide en los aspectos afectivos y emocionales y también en el ajuste psicológico y social del menor (BANHAM *et al.*, 2000; BELSKY *et al.*, 2005)

A continuación, analizaremos las características más importantes de cada estilo, definiéndolo a través de estos tres ejes básicos de interacción educativa y sus diferentes combinaciones (ver Tabla 1). Revisaremos también las principales consecuencias para el desarrollo infantil de cada uno de los estilos según las investigaciones recientes.

**Tabla 1 – Estilos educativos en la familia.**

		Dimensiones		
		Afecto	Comunicación	Disciplina y Normas
Estilos parentales	Autoritario	Mal transmitido	Negativa Cerrada Unidireccional	Rígidas, severas Castigos si se incumplen
	Permisivo indulgente	Bien transmitido	Abierta Bidireccional	Ausencia o escasez de normas
	Permisivo negligente	Mal transmitido	Escasez de comunicación	Ausencia o escasez de normas
	Democrático inductivo	Bien transmitido	Abierta Positiva Bidireccional	Claras, flexibles Negociables Responsabilidad

Fuente: Pérez Grande (2008, p. 58).

## Los estilos educativos autoritarios

En las prácticas educativas autoritarias, los padres y madres imponen una Disciplina rígida, con normas estrictas que deben cumplirse sin discusión. Los menores cumplen lo que se les exige por temor a ser castigados, juzgados o ridiculizados. La Comunicación es unidireccional; la dirección de los mensajes es fundamentalmente de padres a hijos para comunicar lo que se considera buen o mal comportamiento, lo que se espera de ellos (es así porque yo lo digo, tienes que obedecer y callar, hazlo como te digo y ya lo entenderás cuando seas mayor...). En cambio resulta difícil para los menores dirigirse a los progenitores para hablar de sus problemas, dialogar o sencillamente exponer sus opiniones o puntos de vista. Los padres y madres tratan de hacerse obedecer y respetar, no se escucha a los hijos/as con atención y no se tienen suficientemente en cuenta sus sentimientos. Los hijos e hijas participan poco en las decisiones familiares y tienen escasas iniciativas, ya que actuar o pensar de forma diferente a la norma puede ser castigado.

Desde prácticas autoritarias no se transmite bien el Afecto, es difícil para el niño o niña sentirse amado o aceptado cuando no se valoran sus individualidades, opiniones o decisiones. El malestar interno que este estilo educativo origina, puede manifestarse a través de una excesiva rebeldía y agresividad contra todo lo establecido, o por el contrario mediante una excesiva sumisión ante cualquier autoridad (GARCÍA; SÁNCHEZ, 2005; PARRA; OLIVA, 2006).

Las investigaciones muestran que la educación autoritaria en la familia tiene repercusiones muy negativas en la socialización de los/las menores; baja autoestima y seguridad, falta de autonomía y de creatividad, dificultades de autorregulación de la conducta, dependencia emocional y/o instrumental menor competencia social, indicando que suelen ser niños y niñas, reservados, poco comunicativos y afectuosos, con escasa interiorización de valores morales (KAUFFMANN *et al.*, 2000; BELSKY *et al.*, 2005; OLIVA; PARRA; ARRANZ, 2008). La imposición que se vive en este tipo de familias autoritarias hace difícil desarrollar e interiorizar valores como la tolerancia, el respeto o cualquier otro valor democrático, ya que no es posible analizar de forma autónoma las razones de los valores, ni tampoco observar a los padres ejerciéndolos (COLOMA, 1993). Se han relacionado también las prácticas autoritarias con una mayor agresividad de los niños/as, con la dificultad para establecer relaciones gratificantes e igualitarias, con el hecho de resolver conflictos de forma negociada, y con la tendencia a involucrarse en actividades prohibidas (MacCOBY; MARTÍN, 1983; MUSITU; ROMÁN; GRACIA, 1988).

## Los estilos permisivos negligentes

Las prácticas educativas negligentes están relacionadas con la falta de atención hacia los hijos/as por parte de los progenitores que no saben o no pueden responder a sus necesidades vitales y educativas. Dicha falta de atención o interés por los hijos se relaciona en general con problemas parentales de diverso orden (psicológicos, sociales, contextuales), que les impiden cumplir con las obligaciones de cuidado hacia los menores, invirtiendo en ellas un tiempo y energía mínimos (no puedo con él/ella; no tengo tiempo ni fuerzas, ya tengo bastantes problemas...).

En estos estilos descuidados hay escasa Disciplina, pocas normas y límites al comportamiento de los menores, por lo que niños y niñas se encuentran desorientados a la hora de discernir lo correcto de lo incorrecto, desarrollar autocontrol y disciplina, reflexionar y construir el propio sistema de valores (TORÍO; PEÑA; RODRIGUEZ, 2008).

La Comunicación es escasa o nula, puesto que los padres no se encuentran disponibles, para escuchar o tener en cuenta a los y las menores.

Los hijos/as no sienten que puedan contar con los padres para que les apoyen en sus problemas o respalden sus iniciativas, no perciben que se les valore, se les acepte, se les ame o se les escuche; en definitiva no perciben un interés genuino en sus progenitores. Por todo ello este estilo no consigue transmitir el Afecto necesario para el desarrollo adecuado del menor (PARRA; OLIVA, 2006).

Hay que tener en cuenta que, en este estilo, la negligencia puede llegar a grados extremos: desde el abandono, hasta el maltrato por omisión de cuidados físicos o la desatención total a todas las necesidades del menor. Las consecuencias pueden ser devastadoras: malestar y desajustes psicológicos, inadaptación social, tendencias antisociales en los/las menores que imposibilitan radicalmente el respeto por los otros y la tolerancia (GIMENO, 1999) o inhibición de valores prosociales como la solidaridad y la justicia (MacCOBY; MARTÍN, 1983; STEINBERG *et al.*, 1994; WEISS; SCHWARZ, 1996; TORÍO; PEÑA; RODRÍGUEZ, 2008).

## Los estilos educativos permisivos indulgentes

En este caso, la escasez de Disciplina, normas y límites no se produce tanto por desinterés o incapacidad de los padres para ocuparse de sus hijos, sino por ideologías excesivamente complacientes hacia ellos/as: que no sufran, que no se frustren, que no tengan que esforzarse demasiado, ya irán aprendiendo (la vida les enseñará, son pequeños para aprender, que no le falte de nada, que no sufra frustraciones).

Es posible observar que estos estilos son adoptados en ocasiones por padres y madres que han sido educados en su familia de origen de forma autoritaria, y pretenden evitar a sus hijos el sufrimiento que ellos experimentaron debido a la imposición y el excesivo control de sus progenitores. Con este fin, giran hacia unas pautas educativas totalmente opuestas; es decir, excesivamente permisivas, en lo que algunos autores denominan el “efecto péndulo” (RODRÍGUEZ, 2004). Otras veces el motivo puede ser una postura de comodidad, tratando de evitar enojosos e incómodos enfrentamientos con sus hijos, no quieren “quedar mal” con ellos, prefieren actuar como “colegas” que cumplir con sus deberes parentales.

A diferencia de los estilos anteriormente citados, en estos sí puede haber una buena Comunicación bidireccional entre padres e hijos. El o la menor pueden expresar lo que quieran y como quieran; hay suficiente confianza con los progenitores para hablar de problemas, dificultades, e intimidaciones. El inconveniente es que, en ocasiones, los mensajes hacia los padres pueden ser irrespetuosos, como si se dirigieran a un igual, ya que, al tolerar excesivamente los impulsos y conductas desadaptadas, los padres y madres no son vistos como figuras investidas de autoridad (LÓPEZ; PALACIO; NIETO, 2007).

Por último, la transmisión del Afecto en estos estilos es directa y clara; el niño o niña se saben el centro de la vida de los padres “el rey (o reina) de la casa”, si bien es cierto que en algunas familias, el rey puede convertirse en “el tirano” de la familia, que queda a merced de los caprichos del menor (GARRIDO GENOVÉS, 2005). Las consecuencias para el desarrollo son negativas: niños con dificultades de autocontrol, y autodisciplina y con problemas de relación con sus iguales.

Las investigaciones muestran que un estilo excesivamente indulgente en el que los padres tratan de evitar a toda costa las frustraciones o los conflictos puede llevar a criar niños egocéntricos, con escaso interés por las necesidades de los demás, faltos de empatía y con dificultades en las relaciones (JUUL, 2008). El niño/a puede tener una autoestima aceptable, pero también una menor capacidad de esfuerzo y constancia, con escaso autodomínio y baja tolerancia a la frustración, al no exigírsele nada. No hay expectativas de madurez y responsabilidad por parte de los padres: aunque pueden ser niños/as alegres y vitales también pueden presentar altos niveles de conducta antisocial y bajos niveles de madurez y éxito personal (BANHAM *et al.*, 2000), les cuesta adaptarse a las reglas y ceder ante las solicitudes o necesidades de los otros niños, planteándose problemas de relación con sus compañeros/as. (MacCOBY; MARTÍN, 1983; STEINBERG *et al.*, 1994; WEISS; SCHWARZ, 1996).

## **Estilos educativos democráticos o inductivos**

Este tipo de prácticas educativas -denominadas inicialmente por Baumrind como estilo autorizativo- están basadas en el diálogo y nego-

ciación de padres e hijos, la confianza mutua y la asunción de responsabilidades adecuadas a la edad. Las normas y límites son explicadas a los menores para que las entiendan y las interioricen y el afecto se transmite de forma clara.

La Disciplina por inducción es aquella en la que los padres a través de explicaciones, normas, principios, valores, y aportando razones para no comportarse mal tratan de inducir una motivación intrínseca en el/la menor (HOFFMAN, 1983). Se analizan las consecuencias que pueden tener las conductas, los daños que se pueden originar a otros, o a la colectividad, fomentando así la empatía. Los progenitores no necesitan dar órdenes directas constantemente, ni estar pendientes de la obediencia, sino que se transmite a los hijos/as lo que es correcto a través del diálogo y la comprensión. En este tipo de educación, las normas y límites son claros, firmes pero flexibles; el hijo/a, puede ponerlos en cuestión sin temor, se pueden discutir y cambiar, todas las opiniones son escuchadas, tenidas en cuenta y valoradas, aunque los padres son los que toman la decisión final. En general no son necesarios los castigos porque el niño/a sabe lo que tiene que hacer y lo hace por convencimiento, no porque le obliguen o le castiguen (LINARES *et al.*, 2011).

Los conflictos se plantean de manera que los menores puedan descubrir causas, efectos y posibles soluciones (MUSITU; ROMÁN; GRACIA, 1988). El comportamiento adecuado es alabado, se evitan los sermones autoritarios, y los hijos se hacen responsables de las consecuencias de sus decisiones. El objetivo final de este tipo de disciplina es la autonomía del hijo/a (LÓPEZ, 2008)

Por otra parte, la Comunicación es bidireccional, cada uno puede expresar sin temor, lo que tenga que decir, y es escuchado sin sentirse juzgado ni censurado. Los mensajes de los padres hacia los hijos son positivos claros y razonados. Se alaba el buen comportamiento. Se practica la escucha activa, es decir se presta atención mientras el otro habla, se responde a los sentimientos y se transmite apoyo afectivo. Todo ello transmite empatía, es decir la sensación de que el otro entiende y se pone en el lugar del que habla, también se transmite respeto a lo que el otro es, piensa y manifiesta, lo cual deja implícito el mensaje de que todas las personas son importantes y dignas de atención. Se fomenta la participación en las decisiones familiares y se vivencian valores empáticos, prosociales y de-

mocráticos. Los mensajes que recibe el menor serían: “hay que asumir las consecuencias de nuestros actos; tenemos esta norma para no dañarnos o no dañar a otros (o para mejorarnos o beneficiar a otros), te escucharé y apoyaré siempre que lo necesites, te acepto de forma incondicional”. Los padres motivan al menor a pensar en las consecuencias de sus conductas planteando preguntas como: ¿Por qué crees que se ha producido esta situación?; ¿Has tenido en cuenta que así puedes dañar a otros?; ¿Qué pensarías o sentirías tú si otra persona se comportara así contigo?

Otra característica importante es que los vínculos Afectivos son claros y se transmiten tanto a través de mensajes verbales como no verbales. Al sentirse escuchados, valorados y respetados, niños y niñas reciben el mensaje de ser valiosos para los padres y dignos de ser amados, al darles responsabilidades se transmite que se confía en ellos/as. El bienestar interno, unido a la práctica de estas habilidades en la familia, hace que sean más capaces de escuchar, valorar y respetar a los demás. Así, desarrollan una buena autoestima, seguridad y confianza en sí mismos/as, lo que les capacita para tener opiniones propias, aceptar los propios errores y tolerar mejor los errores y las diferencias de los demás.

Las investigaciones muestran repetidamente que los estilos democráticos inductivos son los más adecuados para el desarrollo infantil (BAUMRIND, 1971; MacCOBY; MARTÍN, 1983; COLOMA, 1993; PÉREZ ALONSO-GETA, 2003; BELSKY *et al.*, 2005; TORÍO; PEÑA; RODRÍGUEZ, 2008), favoreciendo el ajuste emocional y social del menor. También se muestra que favorecen el éxito académico (KIM; ROHNER, 2002), el bienestar psicológico, mejoran la aceptación por parte de los iguales y la competencia social (OLIVA; PARRA; ARRANZ, 2008), y niveles más altos de desarrollo moral (LÓPEZ; BONENBERGER; SCHNEIDER, 2001).

Con las prácticas educativas democrático-inductivas, se ha demostrado que niños y niñas desarrollan sensación de control sobre la propia vida, autorresponsabilidad, autocontrol, autonomía, capacidad de iniciativa y creatividad, y, en general, un buen desarrollo psicológico. Se favorece la internalización de valores y normas y las capacidades empáticas (Hoffman, 1983). Los efectos en la socialización también son muy positivos: desarrollo de competencias sociales, índices más altos de autoestima y bienestar psicológico, nivel inferior de conflictos, entre padres e hijos, que se

muestran independientes y afectivos (BANHAM *et al.*, 2000; MANSAGER; VOLK, 2004; WINSLER; MADIGAN; AQUILINO, 2005).

Esta forma de educar no puede improvisarse, exige de los adultos seguridad, serenidad y capacidad de reflexión, además de habilidades y recursos educativos adecuados (PÉREZ ALONSO-GETA, 2003; BELSKY *et al.*, 2005; TORÍO; PEÑA; RODRÍGUEZ, 2008). Por tanto es necesario concienciar a los padres y madres de su importancia, y promover a nivel social programas formativos que desarrollen las capacidades parentales necesarias para implementar estilos democráticos inductivos.

## Método

El estudio de los estilos educativos que presentan los padres y madres plantea una serie de retos en cuanto a la rigurosidad del método de análisis y la validez de los resultados. En primer lugar, porque verificar el estilo parental requeriría que el investigador estuviera presente cuando padres e hijos interaccionan en situaciones cotidianas, con el fin de observar directamente las pautas educativas que utilizan en diferentes momentos y establecer así un patrón o estilo educativo. Y en segundo lugar, porque los estilos educativos familiares suelen ser mixtos y cambiantes (AROCA; CÁNOVAS, 2013). En la mayoría de las familias coexisten prácticas educativas que podrían encuadrarse en diferentes estilos. Además, es preciso considerar que el proceso de educación parental es interactivo y bidireccional, y que las particularidades del menor (edad, sexo, personalidad...) van a influir en las prácticas educativas que lleven a cabo sus progenitores.

Sin embargo, y teniendo en cuenta estas dos condicionantes, desde la investigación educativa se entiende que la interacción paternofilial sí es susceptible de estudio. Uno de los métodos posibles consiste en partir del análisis de las ideologías educativas que se desprenden de las ideas que mantienen los progenitores sobre la educación de sus hijos, preferencias que de una manera más o menos homogénea y estable tenderían hacia algún estilo educativo parental. Para proceder al estudio de dichas ideologías se pueden utilizar entrevistas o cuestionarios que permiten a los progenitores manifestar las ideas educativas parentales que mantienen y que, cabe suponer, incidirán en las interacciones familiares.

Con este fin, en nuestro estudio diseñamos una encuesta autoadministrable de naturaleza cuantitativa a través de una escala Likert con valores que oscilaban entre 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). La encuesta estaba conformada por diferentes ítems, organizados en torno a los cuatro estilos educativos familiares básicos. Los ítems se construyeron a partir de una discusión de expertos (método Delphy) donde se seleccionaron frases representativas y características de cada estilo. La encuesta final incluyó veinte ítems divididos en: 6 ítems para el estilo autoritario, 6 para el inductivo, 4 para el permisivo negligente y 4 para el permisivo indulgente. Para facilitar la autoadministración se añadieron instrucciones explicando al entrevistado que debía manifestar su grado de acuerdo/desacuerdo con los ítems-frases y rellenar algunos datos demográficos de manera anónima.

La encuesta se distribuyó a padres con hijos en edad escolar. De las encuestas recibidas, y para asegurar la representatividad de la muestra en función de la edad, se seleccionaron tres estratos por cohortes: “de 18 hasta 36 años”, “de 37 a 43 años” y “de 44 años a 58”.

A partir del diseño de este instrumento, y de la distribución por cohortes de edad, el objetivo de este estudio ha sido analizar las ideologías educativas de un grupo de familias españolas, para comprobar los diferentes niveles de aceptación que existen sobre las prácticas educativas familiares y la posible variabilidad respecto a los factores edad y género de los padres.

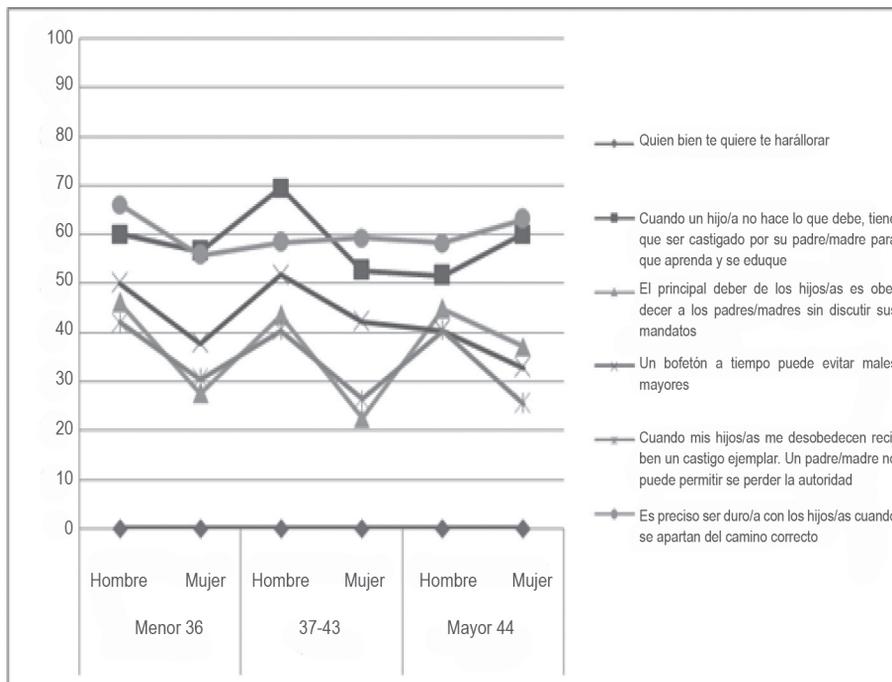
## Participantes/muestra

Para el estudio se ha seleccionado una muestra de 387 progenitores españoles, de un similar estatus socio-económico (en España, clase social media), con hijos/as en edad escolar. En cuanto al sexo, el 41.1% eran hombres y el 52.9% eran mujeres. En referencia a la edad, el 31,6% tenían hasta 36 años, el 36,3% entre 37 y 43 años y el 32.1% más de 44 años.

## Resultados

Exponemos a continuación los resultados de las valoraciones de los padres agrupando los ítems de análisis en función de los cuatro estilos.

**Gráfico 1 – Valoración de las ideologías y estilos autoritarios (porcentajes de acuerdo con las afirmaciones del estilo autoritario por sexo y edad).**



Como se muestra en el Gráfico 1, algunas de las afirmaciones que describen prácticas relacionadas con el estilo educativo autoritario obtienen porcentajes de acuerdo considerable; en dos de ellas el acuerdo de padres y madres está por encima del 50%. En concreto, en el ítem “cuando un hijo/a no hace lo que debe, tiene que ser castigado por su padre/madre para que aprenda y se eduque”, el 60.1% de los padres y el 56% de las madres se muestran de acuerdo. En cuanto a la edad, encontramos curiosamente que las familias de mediana edad y las más jóvenes se muestran más de acuerdo (60.1% y 58%) que las de mayor edad (55.4%). Respecto al ítem “es preciso ser duro/a con los hijos/as cuando se apartan del camino correcto”, las tendencias en cuanto a sexo y edad son parecidas, aunque aquí no hay diferencias significativas por sexo (60.5% padres, 59% madres), ni por edad (60% de las familias jóvenes, 58.8% de familias de mediana edad y 60.3% de familias más adultas).

En el resto de los ítems autoritarios, los porcentajes de acuerdo descienden, pero siguen siendo relevantes. La afirmación “cuando mis hijos/

as me desobedecen reciben un castigo ejemplar, un padre/madre no puede permitirse perder autoridad”, presenta diferencias significativas entre padres (40.8%) y madres (27.5%). Por edad, sin embargo, no se encuentran grandes diferencias, en los tres grupos de edad, alrededor de un tercio de las familias en cada cohorte está de acuerdo con esta afirmación.

Algo parecido sucede con la afirmación “el principal deber de los hijos/as es obedecer a los padres/madres sin discutir su mandato”, se mantienen diferencias significativas entre padres (44.7%), y madres (28.1%). Respecto a la edad podemos observar que las familias de más edad presentan un porcentaje algo más elevado de acuerdo que los otros dos grupos.

La utilización de la imposición autoritaria, y sobre todo el uso de la violencia, implica generalmente una falta de recursos y capacidades educativas para resolver una situación complicada, y/o una pérdida de control por parte del educador. Por ello resulta sorprendente que la idea “un bofetón a tiempo puede evitar males mayores”, suscite el acuerdo del 46.9% de padres y el 38% de las madres. En relación a la edad, un 46.4% de familias de mediana edad y un 42.7% de las familias jóvenes están de acuerdo con el uso de la violencia física para castigar o educar a sus hijos. Las de mayor edad se manifiestan significativamente menos de acuerdo (36.9%), pero en todo caso el porcentaje de acuerdo sigue siendo elevado para este tipo de prácticas. La creencia de que la utilización de la violencia puede ser lícita y educativa en determinadas situaciones, transmite a hijos/as un mensaje desacertado, si se trata de erradicar todos los tipos de violencia que persisten en nuestra sociedad.

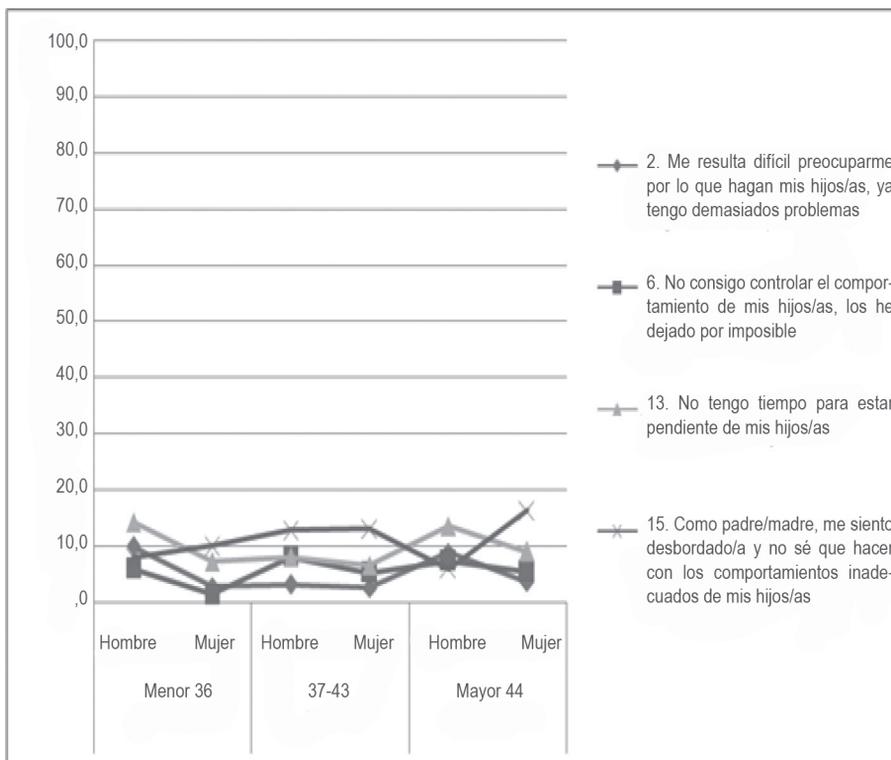
En contraste con el ítem anterior, resulta chocante que ninguno de los participantes de la muestra se haya manifestado de acuerdo con la clásica idea autoritaria “quien bien te quiere te hará llorar”, lo que plantea un claro rechazo ante la imposición y la violencia física o emocional hacia los menores, rechazo que sin embargo ha sido escasamente manifestado en el ítem anterior. Podría suponerse que, en el caso del “bofetón a tiempo”, las familias consideran que se trata de una violencia esporádica, mientras que en el de “hacer llorar” se plantea como algo más continuado.

Encontramos por tanto en nuestro estudio niveles relevantes de acuerdo con afirmaciones autoritarias, coincidiendo con investigaciones recientes. Por ejemplo Cámara y López (2010) han hallado que el 58,6% de los padres recurren a los castigos cuando sus hijos no “hacen bien las cosas” mientras que solo un 29,4% manifiesta que esas ocasiones tratan de que sus hijos reflexionen. Otros estudios encuentran porcentajes algo menores que no

alcanzan el 30% de los progenitores (OLIVA; PARRA; SÁNCHEZ-QUEIJA, 2004; PÉREZ-ALONSO GETA, 2005). Es probable que estas diferencias se deban a una interpretación diferente del concepto de autoritarismo y de la inclusión de las variables que el término implica. Podrían también ser atribuidas a métodos diferentes de medida y evaluación empleados en los diversos estudios; si se pregunta a los padres o a los hijos, o si se hace a través de cuestionarios, entrevistas o grupos de discusión.

Las variaciones respecto al género concuerdan con otras investigaciones que encuentran en las mujeres menores niveles de autoritarismo (CÁMARA; LÓPEZ, 2010). Si bien es cierto que son escasos los estudios que contemplan por separado a padres y a madres al analizar los estilos educativos parentales (HERRERA *et al.*, 2001)

**Gráfico 2 – Valoración de las ideologías y estilos permisivos-negligentes (porcentajes de acuerdo con las afirmaciones del estilo educativo permisivo negligente por sexo y edad).**



Como puede observarse en el Gráfico 2, el alto nivel de desacuerdo respecto a las afirmaciones del estilo negligente queda patente tanto en padres como en madres. Las familias participantes en el estudio se encuentran mayoritariamente en desacuerdo con este tipo de ideologías. Concretamente, en la afirmación “me resulta difícil preocuparme por lo que hagan mis hijos/as, ya tengo demasiados problemas”, solo un 7.3% de padres y un 3% de madres manifiestan su acuerdo. En este mismo ítem son las familias de mediana edad las que presentan un menor porcentaje; el 2,9% frente a las de mayor edad (6.6%) y las más jóvenes (5.8%). Ante la idea “no consigo controlar el comportamiento de mis hijos/as, los he dejado por imposible”, volvemos a encontrar diferencias respecto a la variable sexo; un 7.3% de los padres afirma estar de acuerdo frente a un 4% de las madres. Las diferencias por edades de padres y madres no resultan significativas.

En el ítem “no tengo tiempo para estar pendiente de mis hijos” los porcentajes siguen siendo bajos, y son más los padres (11.9%) que las madres (7.5%) quienes afirman no tener tiempo para los hijos. Respecto a la edad, y aunque las diferencias son poco significativas, son las familias mayores quienes en mayor porcentaje se manifiestan sin tiempo para dedicarlo a sus hijos (11.6%).

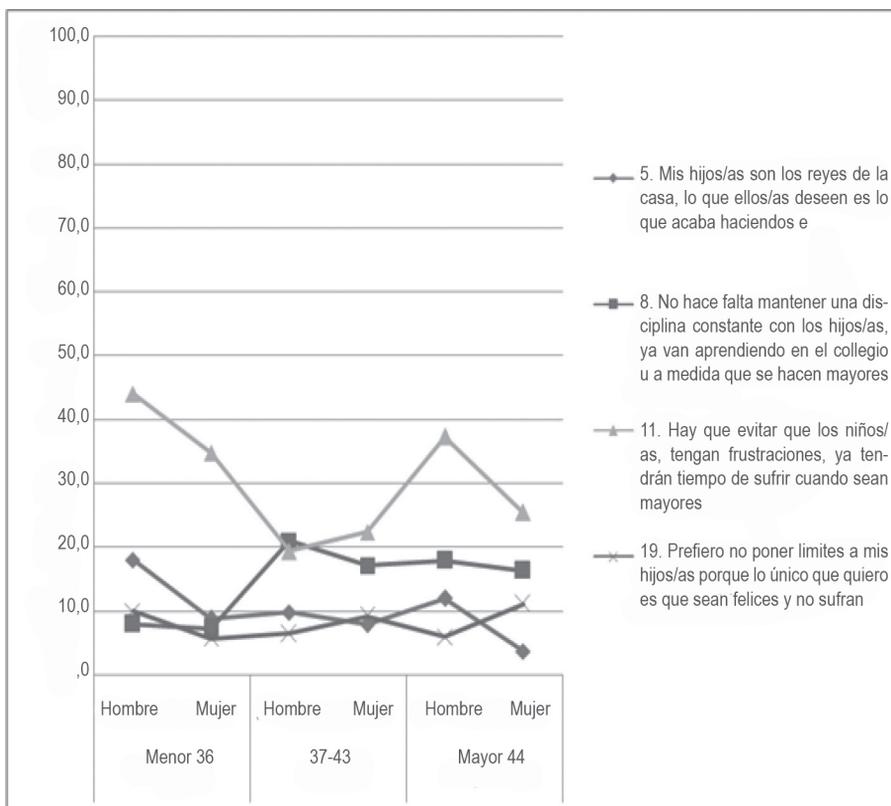
Al contrario que en las afirmaciones anteriores las madres (13%) se manifiestan más de acuerdo ante la idea “como padre/madre me siento desbordado/a y no sé qué hacer con los comportamientos inadecuados de mis hijos/as” frente a un 8.9% de los padres. Este dato podría explicarse por el hecho de que en nuestra cultura suelen ser las madres las que frecuentemente pasan más tiempo con sus hijos y se implican más en sus cuidados y necesidades, lo cual puede estar relacionado con el hecho de sentirse en más ocasiones desbordadas por los comportamientos inadecuados de los hijos. Respecto a la edad son las familias entre 37 y 42 años las que presentan un porcentaje más elevado (13%) frente a los otros dos grupos de edad.

A pesar de que los porcentajes de acuerdo obtenidos en todos los ítems negligentes son bajos, -lo cual nos parece muy positivo -, no deja de ser preocupante que un determinado número de padres y madres sientan que no atienden adecuadamente a las necesidades de sus hijos e hijas.

Nuestros resultados respecto al bajo acuerdo de las familias con estilo negligente resultan coincidentes con los de otros estudios (STEINBERG *et al.*, 1994; WEISS; SCHWARZ, 1996), sin embargo varias investigaciones dentro de nuestro contexto encuentran porcentajes elevados de este tipo de prácticas en padres y madres. Por ejemplo Pérez- Alonso Geta (2005) halla

un gran número de padres y madres caracterizados por un estilo educativo negligente, y Oliva y cols. (2007) encuentran también un alto número de familias dentro de este estilo. Es posible que estas diferencias se deban en parte al hecho de que sus resultados se basan en las opiniones de los hijos y no de los padres. Parece que los hijos tienden a juzgar como más descuidadas las prácticas educativas de sus padres, en cambio en los progenitores puede influir el efecto de “deseabilidad social” por el que les cuesta admitir que en ocasiones pueden ser negligentes con sus vástagos. Otras explicaciones a estas discrepancias pueden estar relacionadas con el tipo de variables que se considera caracterizan a cada estilo educativo y que pueden variar de unos autores a otros, a veces de forma muy acusada (Gráfico 3).

**Gráfico 3 – Valoración de las ideologías y los estilos permisivos-indulgentes (porcentajes de acuerdo con las afirmaciones del estilo educativo permisivo).**



Como puede observarse, se produce también un nivel alto de desacuerdo con la mayoría de afirmaciones que forman parte de esta ideología educativa. Cuando se les plantea “mis hijos/as son los reyes de la casa, lo que ellos/as deseen es lo que acaba haciéndose”, solo el 12.9% de los padres y el 7.1% de las madres se manifiestan de acuerdo. También se comprueba que ante esta idea del *hijo-rey*, el grado de acuerdo decrece cuando aumenta la edad de las familias (12.7% familias jóvenes, 8.8% familias de mediana, 8.3% familias más adultas). Algo similar ocurre con la idea, “no hace falta mantener una disciplina constante con los hijos/as, ya van aprendiendo en el colegio y a medida que se hacen mayores” además de las diferencias respecto al sexo (16.2% padres y 13.5% madres) encontramos diferencias respecto a la edad, aunque en este caso son las familias jóvenes quienes se manifiestan significativamente menos de acuerdo que el resto (7.6% familias jóvenes, 18.8% familias medianas, 17.2% familias mayores). Ante la afirmación “hay que evitar que los niños/as tengan frustraciones, ya tendrán tiempo de sufrir cuando sean mayores” aumentan claramente los porcentajes de acuerdo: el 33% de los padres y el 27.5% de las madres. En cuanto a la edad, son las familias jóvenes quienes más de acuerdo se manifiestan (38.7%) seguidas de las familias de mayor edad (32%) y en un porcentaje menos elevado, las familias de mediana edad (21%).

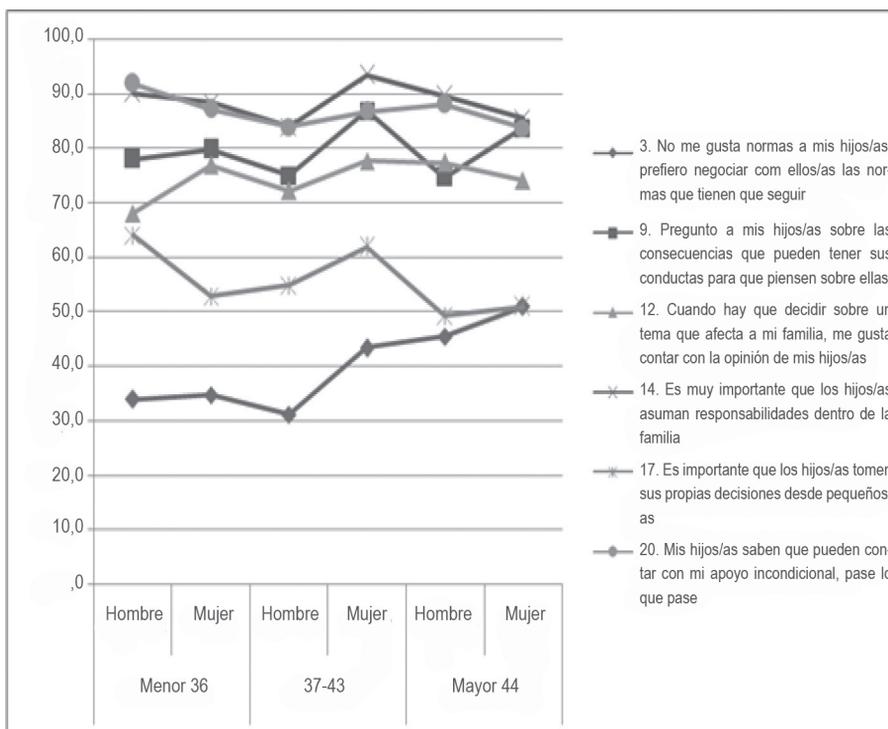
Por último, ante la afirmación “prefiero no poner límites a mis hijos/as porque lo único que quiero es que sean felices y no sufran”, no encontramos diferencias significativas por sexo ni por edad y los porcentajes de acuerdo quedan por debajo del 10% de las familias.

Algunas investigaciones han encontrado que el estilo indulgente es practicado por un número elevado de padres (OLIVA; PARRA; SÁNCHEZ-QUEIJA, 2004; GARCÍA; GRACIA, 2010). También se plantea que resulta el estilo más adecuado, puesto que hijos e hijas así educados puntúan mejor en los indicadores de ajuste social y psicológico. En estos estudios se contemplan como variables fundamentales la confianza padres/hijos, la mayor implicación y afecto de los padres y el menor nivel de imposición y autoritarismo; mientras que en el estilo inductivo se incluye un cierto nivel de imposición y exigencia. Sin embargo, otro grupo de estudios, con los que estamos más de acuerdo, manifiesta que la imposición y la exigencia no serían características del estilo democrático inductivo que, en cambio sí estaría caracterizado por la implicación y el

afecto parental. En estos mismos estudios, el estilo indulgente se presenta como escaso de normas y límites flexibles que proporcionen a los menores, orientación, autocontrol y tolerancia a las frustraciones, mientras que el democrático inductivo sí tendría estas ventajas (STEINBERG *et al.*, 1994; BANHAM *et al.*, 2000; JUUL, 2008).

Todo ello explicaría una vez más los diferentes datos encontrados en las investigaciones, además de las diferentes formas de evaluar y las características de los sujetos seleccionados. Por ejemplo, cuando se supone que los estilos democráticos presentan ciertos niveles de severidad o imposición, no hay coincidencia con lo que diversos autores consideran que caracteriza a este estilo (Gráfico 4) (BANHAM *et al.*, 2000; MANSAGER; VOLK, 2004; BELSKY *et al.*, 2005; WINSLER; MADIGAN; AQUILINO, 2005).

**Gráfico 4 – Valoración de las ideologías y estilos democráticos o inductivos (porcentajes de acuerdo con las afirmaciones del estilo democrático por sexo y edad).**



Los datos extraídos de las valoraciones de padres y madres respecto a las ideas representativas del estilo educativo inductivo o democrático constatan un mayor grado de acuerdo, que en el resto de los estilos analizados. Se puede apreciar cómo ante la idea “pregunto a mis hijos/as sobre las consecuencias que pueden tener sus conductas para que piensen sobre ellas”, las madres se manifiestan más de acuerdo (83.5%) que los padres (75.7%). Respecto a la variable edad, se observa que las familias de mediana edad (81.6%) afirman consultar a sus hijos las consecuencias de sus conductas en mayor medida que las familias de más edad (78.7%).

Respecto a la premisa “cuando hay que decidir sobre un tema que afecta a mi familia, me gusta contar con la opinión de mis hijos/as”, comprobamos que tanto madres (76.4%) como padres (72.9%) se muestran muy de acuerdo, al igual que ocurre si observamos los resultados en función de la edad (73.1% familias jóvenes, 75.2% familias de mediana y 75.8% familias mayores), no encontrando grandes diferencias en esta variable. Cuando se les plantea la idea “es importante que los hijos/as asuman responsabilidades dentro de la familia”, los porcentajes de acuerdo aumentan, aunque no existen tampoco diferencias en cuanto al sexo (87.7% padres y 89.4% madres) y edad (89.1% familias jóvenes 89.1% familias mediana 87.7% familias de edad más avanzada). Ante la afirmación “mis hijos/as saben que pueden contar con mi apoyo incondicional, pase lo que pase”, al igual que en el ítem anterior, los porcentajes de acuerdo son muy elevados tanto en padres (87.6%) como en madres (86%). Por edad, son las familias jóvenes las que manifiestan mayores porcentajes de acuerdo (89.1%), aunque, en general, el resto de familias también se encuentran muy de acuerdo (85.4% familias de mediana edad y 86.1% de mayor edad).

Cuando valoran el enunciado “no me gusta imponer normas a mis hijos/as, prefiero negociar con ellos/as las normas que tienen que seguir” comprobamos cómo son las madres las que en mayor porcentaje (42.5%) se encuentran de acuerdo frente a los padres (37.3%). En relación a la edad, se observa que las familias de mayor edad están significativamente más de acuerdo (47.9%) que el resto de familias (34.5% familias jóvenes y 38% familias de mediana edad). Ante la idea “es importante que los hijos tomen sus propias decisiones desde que son pequeños/as”, tanto el 55.3% de los padres, como el 55.7% madres se manifiestan de acuerdo, sin embargo, en función de la edad, se observa que, al contrario que en el ítem anterior, son las familias jóvenes (57.5% jóvenes) las que más de acuerdo se encuentran, decreciendo el porcentaje (50%) en familias mayores.

## Conclusiones

En nuestro estudio, los padres y madres están significativamente más de acuerdo con las afirmaciones democrático/inductivas, que con las que representan el resto de los estilos educativos; los porcentajes de acuerdo llegan en algunos ítems al 80-90%. En las afirmaciones referentes al estilo autoritario los porcentajes descienden, aunque llegan a alcanzar más de la mitad de la muestra en algún ítem. En cambio, los estilos permisivos obtienen porcentajes bajos de acuerdo. El mayor nivel de desacuerdo tanto de padres como de madres se produce respecto a los ítems del estilo negligente; los progenitores no parecen dispuestos a reconocer descuido y desinterés respecto a la educación de sus hijos, y menos las madres que los padres. Quizás podemos plantearnos que en la obtención de estos resultados puede haber estado presente el efecto de “deseabilidad social”, por el cual los padres y madres responden de la forma que creen más adecuada, aunque ello no corresponda del todo a los comportamientos y prácticas que llevan a cabo con sus hijos dentro del hogar. Pero al menos podemos afirmar que, en teoría, un importante porcentaje de padres tienen conciencia de las prácticas educativas más convenientes para sus hijos.

Una de las principales conclusiones de nuestro estudio es que las madres están significativamente menos de acuerdo que los padres con prácticas autoritarias, y también con prácticas permisivas indulgentes, y por el contrario, muestran mayores porcentajes de acuerdo con ítems democráticos inductivos. Aunque las investigaciones sobre las prácticas y estilos educativos de los progenitores no suelen considerar por separado a padres y madres (HERRERA *et al.*, 2001), en los estudios que sí se hace distinción de género, los resultados son coincidentes con el nuestro; además, parece que las madres presentan mayor grado de comunicación e intimidad con sus hijos que los padres (BANHAM *et al.*, 2000; CÁMARA; LÓPEZ; 2011). Todo ello nos lleva a plantearnos, si el hecho de que las mujeres sostengan ideologías educativas más idóneas, supone que sus estilos educativos sean también más adecuados para el desarrollo infantil. En todo caso se requieren posteriores estudios que puedan confirmar estos datos, y que analicen si estas ideas educativas se plasman en prácticas reales de la vida familiar.

El nivel de acuerdo encontrado en los ítems autoritarios parece en nuestro estudio muy elevado, puesto que el autoritarismo familiar se contempla desde hace años como algo más bien perteneciente al pasado, algo que en décadas anteriores parecía haber evolucionado hacia una excesiva permisividad paterna; lo que en el artículo hemos descrito como el “efecto péndulo” (RODRÍGUEZ, 2004). Nuestro estudio parece indicar que las familias jóvenes parecen estar cambiando desde una excesiva indulgencia hacia formas de disciplina más adecuadas, pero también los datos parecen sugerir un cierto repunte del autoritarismo en los padres más jóvenes.

Como limitaciones de nuestro estudio hay que señalar el inconveniente de las técnicas de autoadministración, y en este caso, de la encuesta utilizada; el denominado efecto de “deseabilidad” social y personal, puede llevar a padres y madres a describir teóricamente sus formas de crianza y educación como más adecuadas de lo que realmente son. De esta forma, es posible que, entre lo que padres y madres creen adecuado, o desearían hacer, y lo que realmente hacen en la vida cotidiana puede haber una cierta distancia. Este efecto puede haber influido en los altos porcentajes de acuerdo hallados en afirmaciones democráticas e inductivas que aparecen como más “adecuadas” y “deseables”. Para evitar este efecto, sería conveniente diseñar investigaciones que permitieran observar directamente los comportamientos educativos de padres y madres en la vida cotidiana. En ese sentido, es preciso tener en cuenta que en las observaciones reales de familias se trataría más bien de analizar la predominancia de un estilo u otro, puesto que la mayoría de los padres presentan en algunos momentos rasgos de estilos distintos. El estilo educativo puede variar además según el momento evolutivo, el sexo o la edad de la descendencia (TORÍO; PEÑA; RODRÍGUEZ, 2008), incluso según el aspecto físico del hijo/a, su conducta, su inteligencia o salud; parece que los padres adaptan su estilo educativo a cada niño/a y circunstancia. Otra variable influyente es el contexto cultural (CHAO, 1994).

También tenemos que señalar que algunos de nuestros datos resultan muy divergentes de los resultados de otras investigaciones. Por ejemplo el estudio de Pérez-Alonso Geta (2005), encuentra que el mayor porcentaje de padres se caracteriza por un estilo negligente. Esta disparidad de resultados resulta preocupante y pensamos que está originada por la ausencia de unificación de métodos, instrumentos y fuentes de recogida de información para evaluar las prácticas educativas familiares. La multi-

plicidad de definiciones de los estilos y prácticas educativas, junto con las diferentes perspectivas y variables que se considera caracterizan a cada uno de ellos puede ser otras razones de la divergencia. Además, como ya hemos indicado, los estilos suelen ser mixtos y cambiantes según las circunstancias de padres e hijos y otras variables contextuales.

En este sentido, creemos que sigue siendo necesaria una unificación de criterios, tanto en lo que se refiere a la definición de los estilos familiares y lo que caracteriza a cada uno de ellos, como respecto a los métodos de medida y evaluación de todas las variables que intervienen en las prácticas educativas.

Por último quisiéramos subrayar la necesidad de implementar programas preventivos de formación parental, con el fin de concienciar a padres y madres de la importancia de sus prácticas educativas para el desarrollo y el equilibrio emocional y social de sus hijos e hijas. Y sobre todo ayudar a padres y madres a desarrollar habilidades parentales para poner en práctica un estilo inductivo y democrático, transmitiendo vínculos afectivos sólidos que posibiliten el bienestar de niños y niñas, de las familias y de las sociedades humanas en su conjunto.

Recibido em: 9/02/2015  
Aprovado em: 28/05/2015

## Notas

1. Doctora en Psicopedagogía. Profesora ayudante do Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, España. E-mail: [dpg@usal.es](mailto:dpg@usal.es)
2. Doctora en Psicología. Licenciada en Pedagogía. Diplomada en Orientación Familiar. Profesora titular do Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, España. E-mail: [dpg@usal.es](mailto:dpg@usal.es)
3. Doctora en Psicopedagogía. Profesora asociada de la Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, España. E-mail: [sarasg@usal.es](mailto:sarasg@usal.es)

## Referencias

AROCA, Concepción; CÁNOVAS, Paz. Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: revisión de las

investigaciones. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, v. 24, n. 2, p. 149-176, 2013.

BANHAM, Victoria, *et al.* Parent-child communication and its perceived effects on the young child's developing self-concept. In: ANNUAL MEETING OF THE AUSTRALIAN INSTITUTE OF FAMILY STUDIES CONFERENCE, 7, 2000. Sydney, Australia. **Paper...** Sydney, 2000.

BAUMRIND, Diana. Parental disciplinary patterns and social competence children. **Youth and Society**, v. 9, p. 239-276, 1978.

BELSKY, Jay, *et al.* Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: a prospective study of mothers and fathers of 3 years olds. **Child Development**, v. 76, n. 2, p. 384-396, 2005.

CÁMARA, Africa Maria; LÓPEZ, Juan Bosco. Estilos de educación en el ámbito familiar. **Revista Española de Orientación Psicopedagogía**, v. 22, n. 3, p. 257-276, 2011.

COLOMA, José. Estilos educativos paternos. En: QUINTANA, José (Coord.). **Pedagogía familiar**. Madrid: Narcea, 1993.

CHAO, Ruth. Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through, the cultural notion of training. **Child Development**, v. 65, p. 1111-1119, 1994.

GARCÍA, Julia Alonso; SÁNCHEZ, José. Prácticas educativas familiares y autoestima. **Psicothema**, v. 17, n. 1, p. 76-82, 2005.

GARCÍA, Fernando; GRACIA, Enrique. ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. **Infancia y Aprendizaje**, v. 33, n. 3, p. 365-384, 2010.

(EN PAPEL)

GARRIDO GENOVES, Vicente. **Los hijos tiranos: el síndrome del emperador**. Barcelona: Ariel, 2005

GIMENO, Adelina. **La familia: el desafío a la diversidad**. Barcelona: Ariel, 1999.

HOFFMAN, Martin. Affective and cognitive processes in moral internalization: An information processing approach. In: HIGGINS, E. Tory; RUBLE, Diane; HARTUP, William (Eds.). **Social cognition and social**

**development:** a sociocultural perspective. New York: Cambridge University Press, 1983. p. 236-274.

KAUFFMANN, Dagmar, *et al.* The relationship between parenting style and children's adjustment: the parent's perspective. **Journal of Child and Family Studies**, v. 8, n. 2, p. 231-245, 2000.

KIM, Kyoung-ho; ROHNER, Ronald. Parental warmth, control and involvement in schooling. Predicting academic achievement among Korean American adolescents. **Journal of Crosscultural Psychology**, v. 33, n. 2, p. 127-140, 2002.

KLEIN, Helen; BALLANTINE, Jeanne. Raising competent kids: The authoritative parenting style. **Childhood Education**, v. 78, n. 1, p. 46-47, 2001.

HERRERA, Eva, *et al.* Percepción de estilos educativos parentales e inadaptación en adolescentes. **Revista de Psicología Universitas Tarraconensis**, v. 23, n. 1-2, p. 44-57, 2001.

JUUL, Jesper. **Los valores para la familia hoy**. Madrid: Maeva Ediciones, 2008.

KELLERHALLS, Jean; MONTANDON, Cléopâtre. Les styles éducatifs. En: DE SINGLY, François (Dir.). **La famille L'état des savoirs**. Paris Éditions La Découverte, 1997. p. 194-200.

LINARES, Maria Cruz Garcia, *et al.* Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles. **Psicothema**, v. 23, n. 4, p. 654-659, 2011.

LÓPEZ, Felix. **Necesidades en la infancia y en la adolescencia:** respuestas familiar, escolar y social. Madrid: Pirámide, 2008.

LÓPEZ, Glória Cecilia Henao; PALACIO, Carlota Ramírez; NIETO, Luz Angela Ramírez. Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. **El Ágora Universidad de San Buenaventura**, v. 7, n. 2, p. 233-240, 2007.

LÓPEZ, Nestor; BONENBERGER, J.L.; SCHNEIDER, H.G. Parental disciplinary history current levels of empathy and moral reasoning in young adults. **North American Journal of Psychology**, v. 3, n. 1, p. 193-204, 2001.

LÓPEZ, Nestor; SCHNEIDER, H.G.; DULA, G.S. Parent discipline scale: discipline choice as a function of transgression type. **North American Journal of Psychology**, v. 4, n. 2, p. 381-394, 2002.

MacCOBY, Eleanor; MARTÍN, John. Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En: HETHERINGTON, Mavis (Ed.). **Socialization, personality and development**. John Wiley: New York, 1983.

MANSAGER, Erik.; VOLK, Roger. Parent's prism: three dimensions of effective parenting. **Journal of individual Psychology**, v. 60, n. 3, p. 277-293, 2004.

MOLPECERES, M.A.; MUSITU, Gonzalo; LIMA, M.S. La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. En: MUSITU, Gonzalo; ALLAT, Pat (Eds.). **Psicosociología de la familia**. Valencia: Albatros Educación, 1994.

MUSITU, Gonzalo; ROMÁN, José Maria; GRACIA, Enrique. **Familia y educación**. Barcelona: Labor, 1988.

MUSITU, Gonzalo; CAVA, Maria Jesus. **La familia y la educación**. Barcelona: Octaedro, 2001.

OLIVA, Alfredo; PARRA, Águeda; ARRANZ, Enrique. Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. **Infancia y Aprendizaje**, v. 31, n. 1, p.93-106, 2008.

OLIVA, Alfredo, *et al.* Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. **Anales de Psicología**, v. 23, n. 1, p. 49-56, 2007.

PARRA, Alfredo; OLIVA, Águeda. Un análisis longitudinal sobre dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. **Infancia y Aprendizaje**, v. 29, n. 4, p. 453-470, 2006.

PARRA, Alfredo; OLIVA, Águeda; SÁNCHEZ-QUEIJA, Inmaculada. Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. **Anales de Psicología**, v. 35, p. 351-346, 2004.

PEREZ ALONSO-GETA, Petra Maria. Crianza y estilos familiares de educación. En: GERVILLA, Enrique (Coord.). **Educación familiar**. Madrid: Narcea, 2003.

\_\_\_\_\_. Valores y estilos educativos en el contexto familiar. En: TOLOSANA, Carmelo. **Antropología: horizontes educativos**. Universitat de València, 2005. p. 145-167.

PÉREZ GRANDE, María Dolores. (2008) La violencia de género. Prevención educativa. **Papeles Salmantinos de Educación**, n. 8, p. 73-94, 2008.

QUINTANA, José Maria (coord.). **Pedagogía familiar**. Madrid: Nancea, 1993.

ROBINSON, C., *et al.* The parenting styles and dimensions questionnaire (PDSQ). En: PERLMUTTER, Barry; TOULIATOS, John; HOLDEN, George (Eds.). **Handbook of family measurement techniques**. Instruments and index. v. 2. Thousand Oaks, CA, Sage, 2001.

RODRÍGUEZ, Sara. El papel de los padres ante la autoridad y la disciplina, su efecto en los jóvenes. **Educación**, n. 28, p. 31-36, 2004.

SCHWARZ, J. Conrad; BARTON-HENRY, Marianne; PRUZINSKY, Thomas. Assessing child-rearing behaviors: a comparison of ratings made by mother, father, child and sibling on the CRPBI. **Child Development**, v. 56, n. 2, p. 462-479, 1985.

STEINBERG, Laurence, *et al.* Over-time changes in adjustment and competence among adolescent from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. **Child Development**, v. 65, n. 3, p. 754-770, 1994.

TORÍO, Susana; PEÑA, José Vicente; RODRIGUEZ, Maria del Carmen. Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. **Teoría de la Educación**, v. 20, n. 1, p. 151-178, 2008.

WEISS, Laura; SCHWARZ, J. Conrad. The relationship between parenting types and older adolescent's personality, academic achievement, adjustment and substance use. **Child Development**, v. 67, n. 5, p. 2011-2114, 1996.

WINSLER, Adam; MADIGAN, Amy; AQUILINO, Sally. Correspondence between maternal and parental parenting styles in early childhood. **Early Childhood Quarterly**, v. 20, p.1-12, 2005.



# Ensino profissional português: constrangimentos historiográficos e pressupostos de relevância no contexto europeu

ERNESTO CANDEIAS MARTINS<sup>1</sup>

SUSANA BARTOLO MARTINS<sup>2</sup>

## Resumo

O estudo de índole histórico-descritivo e hermenêutico trata a evolução do ensino técnico-profissional português desde século XVIII até hoje, sendo norteado pelos seguintes objetivos: analisar historicamente o ensino técnico-profissional e/ou formação profissional nos seus pressupostos e nas medidas de política educativa naquele período histórico; compreender os constrangimentos e as contradições caracterizadoras da formação profissional (escola pública ou escola profissional); identificar alguns pressupostos da relevância do ensino profissional no contexto europeu e os seus impactos no sistema educativo português. O marco teórico será a legislação nacional e europeia, além de fontes historiográficas sobre ensino técnico-profissional, de modo a compreender a formação para o “trabalho” feito nas escolas. Indica-se que pouco a pouco foram implementadas várias respostas às solicitações europeias para a educação, formação e qualificação das populações. A educação/formação profissional deve ser encarada globalmente em uma valorização do e pelo trabalho, convertendo-se em um fator construtivo da cidadania ativa e de uma ética de responsabilidade comum.

Palavras-chave: Ensino profissional português. Formação profissional. História do ensino. Cidadania ativa.

## Abstract

The study of historical and descriptive and hermeneutic character is the development of technical and vocational education Portuguese, from the eighteenth century until today, being guided by the following objectives: historically analyze the technical and vocational education and / or training in their assumptions and

measures educational policy that historical period; understand the constraints and contradictions caracterizadoras vocational training (public school or vocational school); identify some assumptions of the relevance of vocational education in the European context and its impact on the Portuguese education system. The theoretical framework will be national and European legislation and historiographical sources on technical and vocational education in order to understand the formation to 'work' done in schools. It indicates that little by little have been implemented several answers to European requests for education, training and qualifications of the population. Education / vocational training should be seen globally on a valuation of and work, becoming a constructive factor of active citizenship and a common responsibility ethic.

Keywords: Portuguese professional education. Vocational training. History of education. Active citizenship.

## Resumen

El estudio de carácter histórico y descriptivo y hermenéutica es el desarrollo de la técnica y profesional portugués educación, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, siendo guiado por los siguientes objetivos: analizar históricamente la formación y / o capacitación técnica y profesional en los supuestos y medidas política educativa que período histórico; comprender las limitaciones y contradicciones caracterizadoras formación profesional (escuela pública o escuela de formación profesional); identificar algunos supuestos de la relevancia de la formación profesional en el contexto europeo y su impacto en el sistema educativo portugués. El marco teórico será la legislación nacional y europea y las fuentes historiográficas sobre la educación técnica y profesional con el fin de entender la formación de "trabajo" hecho en las escuelas. Indica que poco a poco se han aplicado varias respuestas a las solicitudes europeas para la educación, la formación y la cualificación de la población. / Formación profesional La educación debe ser vista a nivel mundial en una valoración de y el trabajo, convirtiéndose en un factor constructivo de una ciudadanía activa y una ética de la responsabilidad común.

Palabras clave: Portugués profesional de educación. Entrenamiento vocacional. Historia de la educación. La ciudadanía activa.

## Questões introdutórias

A educação/formação profissional deve ser, hoje, encarada globalmente em uma valorização do trabalho como fator construtivo de uma cidadania ativa e de uma ética de responsabilidade comum. Em Portugal,

foram várias as respostas às solicitações europeias para a educação, formação e qualificação das populações. O ensino técnico profissional enquadra-se nessas respostas e foi introduzido nas escolas secundárias de uma forma que podemos qualificar precipitada ou, pelo menos, pouco preparada. As consequências da introdução dessa via de ensino sem que fosse feita a devida preparação podem vir a revelar-se graves, nomeadamente por não responder aos objetivos para que foi criada. As escolas profissionais preenchem uma lacuna na educação e na formação portuguesa: educar e formar para o mercado de trabalho. É evidente que os alunos têm dificuldades em integrar-se no mercado de trabalho, nas áreas de formação e mesmo noutras, já que o crescente desprestígio do ensino profissional, bem como a concorrência (alunos) das escolas públicas, questiona esse tipo de projeto formativo orientado para a profissão.

O mercado de trabalho privilegia nos novos perfis de profissionais a criatividade, a interatividade, a flexibilidade e a aprendizagem contínua. Esses novos profissionais no atual mercado de trabalho devem ser capazes de operacionalizar o seu conhecimento, de modo integrado às suas aptidões e vivências socioculturais (UNESCO, 2008). O processo que designamos por institucionalização da educação, de suas normas e sistemas de autoridade não está desligado dos interesses e dos privilégios culturais vinculados aos interesses econômicos, ideológicos e políticos (BROWN; LENT, 2005). De fato, o profissional é valorizado pelas suas habilidades em estabelecer relações e assumir responsabilidade e liderança. Nesse contexto, questionamos se as escolas (pública e profissional) formam e preparam os jovens para o trabalho e se integram as diretrizes europeias da qualificação e preparação profissional. A própria História [Social] da Educação está impregnada por lutas e debates por ampliar e melhorar a educação de todos, em especial no âmbito da formação profissional.

Nortearam-nos no presente estudo os seguintes objetivos na nossa argumentação hermenêutica e historiográfico-descritiva: analisar historicamente a evolução do ensino técnico e profissional e/ou ensino-profissional, desde o século XVIII até aos finais do século XX, nos seus pressupostos e medidas de política educativa; compreender os constrangimentos e contradições caracterizadoras da formação profissional; identificar alguns pressupostos da relevância do ensino profissional no contexto europeu.

## Evolução do ensino profissional português até século XX

Quando o Marquês de Pombal, em 1759, organizou o ensino profissional, pelo Alvará de 19 de maio, provocou um grande incremento nessa área educacional, reforçada na segunda metade do século XIX com a criação do ensino industrial (elementar, secundário, complementar) por Fontes Pereira de Melo (decreto de 30 de dezembro de 1852), em que o trabalho físico fazia parte genérica para todas as artes e ofícios, fundando: em Lisboa, o Instituto Industrial, destinado aos três graus desse ensino, tendo anexos um Museu de Indústria, uma Biblioteca Industrial e oficinas para trabalhadores; no Porto, a Escola Industrial, com dois primeiros graus do ensino e a cadeira de química aplicada às artes (MARTINS; PARDAL; DIAS, 2005, p. 77-81). Aquele tipo de ensino tinha como propósito satisfazer a procura de mão de obra especializada, exigida pela evolução da revolução industrial europeia, à qual Portugal se juntou com mudanças em nível econômico e social. Dita formação era fundamentalmente funcional, não fazendo parte do currículo acadêmico quaisquer componentes de caráter humanista nem de cidadania ou de formação de elites. Mais tarde, o Decreto nº 5029, de 5 de dezembro de 1918, permitiu o acesso aos alunos, mesmo os analfabetos, ao ensino profissional, ensino das artes e indústrias regionais. Esse ensino tinha, assim, uma função de controlo social.

Crisóstomo de Abreu e Sousa, por meio do decreto de 20 de dezembro de 1864, dividiu o ensino industrial em ensino geral, comum às artes e ofícios e profissões industriais, e ensino especial, para diferentes artes e ofícios. Esse diploma criou escolas industriais em Guimarães, Covilhã e Portalegre, equiparou a Escola Industrial do Porto ao Instituto Industrial de Lisboa, dando a ambos a mesma organização relativamente ao ensino elementar, ou de 1º grau, e de 2º grau para a habilitação de diretores de fábricas, oficinas, mestres e contramestres e condutores de diferentes trabalhos. Coube a António Augusto de Aguiar, em 1884, criar uma escola industrial na Covilhã e mais oito escolas de desenho industrial, tendo como objetivo ministrar o ensino do desenho exclusivamente industrial e com aplicação à indústria ou indústrias locais. Expandiu-se uma rede de escolas no país, com museus que lhes eram afetos com o propósito de prestar um serviço “direto” aos fabricantes e consumidores, mostrando-lhes onde e como poderiam abastecer-se. Desse modo, Augusto de Aguiar deixou o ensino técnico “organizado” e sistemático.

Posteriormente, ainda no século XIX, Emídio Navarro determinou que o ensino industrial e comercial fosse professado nos institutos de Lisboa e do Porto, nas escolas industriais e nas escolas de desenho industrial e, subsidiariamente, em oficinas, gabinetes e laboratórios anexos a esses estabelecimentos com trabalhos de campo e visitas a estabelecimentos industriais. Assim, foi dividido o ensino industrial e comercial em elementar, preparatório e superior ou especial; foram organizados também nos institutos industriais cursos para cada um desses níveis, para além da atribuição de prêmios e bolsas (estrangeiros) para os alunos.

Paulatinamente, o ensino industrial e comercial sofreu adaptações e reorganizações até o princípio do século XX. No diploma de 1918, criticou-se essa via de ensino por nunca se ter implementado nas camadas populares, nem na indústria e comércio, nem ter correspondido às necessidades sociais da época, ou seja, não ter desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento do país nem uma missão educativa e civilizadora de preparar cidadãos profissionais para a sociedade. Era óbvio que o atraso educativo, perante os restantes países da Europa, os avanços e os recuos na legislação foram por causa da falta de um espírito prático e de estratégias. Aquele decreto-lei, firmado pelo Secretário de Estado do Comércio, João Alberto Pereira de Azevedo Neves, visava aproximar o ensino das classes populares, chamar as crianças e os jovens à escola (a cantina, o salário para os aprendizes e as bolsas de estudo) e buscar soluções práticas. De modo, os republicanos queriam difundir o ensino com uma propaganda com as classes interessadas (GOMES, 2010). De fato, o ensino industrial no século XIX desenvolveu as artes e as indústrias, desenvolveu habilidades nos trabalhadores para satisfazer as exigências da indústria e visou conhecimentos técnicos perfeitos não só para direção das fábricas e empresas, mas para o aperfeiçoamento técnico. No entanto, o ensino comercial, regulado e dirigido pela mesma Direção Geral, tinha por objetivo “formar homens competentes” para as áreas difíceis do comércio, em que se exigem os melhores e mais completos conhecimentos, organização e recursos (CERQUEIRA; MARTINS, 2011, p. 132-135).

Sidónio Pais, em 1918, colocou as escolas profissionais na dependência do Ministério do Comércio e Comunicações e do Ministério da Agricultura. Em um cenário de instabilidade política, a Primeira República, ideologicamente positivista, politicamente esgotada, socialmente moribunda e financeiramente falida, operou mudanças no âmbito da educação

para o trabalho. Esses ideais coincidiram com as discussões entre as várias facções republicanas do que as necessidades particulares das instituições de ensino e formação. João Camoesas e os pedagogos Leonardo Coimbra e Faria De Vasconcelos, teóricos da educação apoiantes da escola nova, foram politicamente vencidos em 1923 (proposta de Reforma do Ensino). Em 1930, por força das medidas do Estado Novo, todo o ensino técnico reuniu-se na Direção Geral do Ensino Técnico.

Por conseguinte, o percurso do ensino profissional em Portugal até a Primeira República foi caracterizado por uma série de avanços e recuos estreitamente ligados à evolução política do país. As várias tentativas de organização e de reestruturação daquele ensino só foram feitas durante o século XIX e princípio do século XX, mas não alcançando as metas desejadas ou porque não se enquadravam com as reais necessidades e especificidades do país ou então não foram devidamente aprofundadas na sua essência e finalidade educacional (AZEVEDO, 1999a).

## **Do Estado Novo à Lei de Bases de 1986**

O primeiro impulso do Estado Novo, no que concerne às políticas de educação, foi o distanciamento em relação à Primeira República, o qual fez, apesar de tudo, um esforço no sentido de dar educação às crianças. A educação, para o regime de Salazar, começou por ter essencialmente o objetivo de “educar para a virtude”, mesmo em detrimento dos conhecimentos ou da aprendizagem profissional (GRÁCIO, 1986). Existia da parte do presidente do conselho uma preocupação em evitar o abandono dos campos por parte dos novos escolarizados. No entanto, Ferreira Dias, por meio da Comissão de Reforma do Ensino Técnico, tentou proporcionar ao comércio e à indústria a mão de obra de que estes careciam.

Em 1948, enquanto o Decreto nº 37.028 estabeleceu disposições relativas ao ensino profissional industrial e comercial, o Decreto nº 37.029 regulamentava “O estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial”, definindo a organização estrutural e os currículos do ensino técnico e profissional, distinguindo ensino liceal, que dava acesso aos Cursos Superiores das Universidades, e ensino técnico, que permitia uma empregabilidade rápida, qualificada e possibilitava o prosseguimento de estudos nos Institutos Comerciais e Industriais (MARTINS; PARDAL; DIAS, 2005, p. 81-84). A reforma de 1948 tornou obrigatória a 4ª classe para a frequência

do ensino profissional e criou dois graus para esse tipo de ensino: um 1º grau constituído por um ciclo preparatório elementar, considerado um momento de pré-aprendizagem com formação geral (sociocultural) e com duração de dois anos; e um 2º grau que consistia em cursos de aprendizagem, de formação e de aperfeiçoamento profissionais e podia ter a duração de quatro anos. Mas, de qualquer forma, os alunos tinham que optar pelo ensino profissional ou liceal apenas com dez anos, o que faz com que as condicionantes sociais, econômicas e culturais de origem fossem os fatores preponderantes na decisão (GRÁCIO, 1986). Acrescenta-se que não existia qualquer permeabilidade entre uma via e outra; uma vez tomada, a decisão era irreversível.

Assim, na década de 1950, existiam, em Portugal, o ensino liceal e o ensino industrial ou comercial, que eram frequentados por alunos com origens socioculturais distintas: no ensino liceal, frequentado pelas classes média e alta, o currículo era fundamentalmente teórico, com uma forte componente humanística e científica; já o ensino profissional, pensado para classes desfavorecidas, apontado para o saber fazer, era, por conseguinte, eminentemente prático e pretendia desenvolver a destreza manual. Como é fácil de depreender, os alunos que concluíam o liceu iam predominantemente para a universidade e depois para as carreiras que estavam no topo da hierarquia profissional; os que concluíam o ensino profissional iam para empregos nos quais o desempenho técnico era específico e muito raramente para o ensino superior e politécnico. Diz Sérgio Grácio (1986, p. 97) que a reforma de 1948 tinha criado dois graus para esse tipo de ensino: o primeiro consistia em um ciclo preparatório elementar e era tido como um momento de pré-aprendizagem, continha uma formação geral com características socioculturais e tinha a duração de dois anos; o segundo consistia em cursos de formação e aperfeiçoamento profissionais com a duração máxima de quatro anos. Ainda segundo o mesmo autor, essa reforma teve dois objetivos fundamentais: qualificar mão de obra, adequada às necessidades do mercado, e enquadrar e controlar as expectativas de ascensão social das populações (GRILO, 1992, p. 43; CORREIA, 2010, p. 43-49).

Durante a década de 60 do século XX, por influência de doutrinas que propunham um ensino unificado e enquadrado em um esquema de maior abertura política dentro do próprio Estado Novo, procurou-se aproximar o ensino técnico do ensino liceal: “[...] o estado parece finalmente

admitir que a mobilidade social não pode ser limitada pelo baixo nível de educação” (COSTAS, 2012, p. 9). Também os compromissos internacionais obrigaram o governo a alterar a sua política, criada pela conjuntura fortemente autoritária dos anos de 1930. O relatório do Projeto Regional do Mediterrâneo foi tornado público em abril de 1964 e procedeu-se à elaboração da ‘Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa’ (período: 1950-59). A estigmatização dos alunos que frequentavam o ensino profissional foi uma razão que obrigou a essa mudança. Um dos momentos cruciais dessa aproximação foi em 1967 a fusão do 1º grau de ensino técnico (muito vocacionado para o primeiro emprego dos jovens) com o 1º ciclo do ensino liceal, dando origem ao ciclo preparatório do ensino secundário (Decreto-lei nº 47.480).

Em 1972, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela UNESCO, estabeleceu como princípios: a defesa da diversidade na comunidade internacional; o primado da solidariedade para com todos aqueles que ainda não tinham acesso à educação; a democracia e o direito à autodeterminação de cada povo e de cada homem; a expansão integral do homem e o direito a uma educação ao longo da vida (DELORS *et al.*, 1996). Foi então sob a influência de avanços (científicos, políticos e diplomáticos) que, em 1973, foi publicada a proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo. Essa lei, que tinha como principal mentor o ministro da Educação, Veiga Simão, introduzia o conceito de democratização ainda que no âmbito de um regime político nacionalista e conservador. Esse documento apontava como objetivos “[...] corrigir o início prematuro da formação profissional sem apoio numa cultura geral mínima e exclusivamente relacionada com trabalhos de rotina oficial” (Lei nº 5/73). A reforma implementada no seguimento dessa lei daria lugar a um sistema de ensino com oito anos de escolaridade obrigatória: quatro anos de ensino primário e quatro anos de ensino preparatório. Seguiu-se o ensino secundário, que era composto por dois ciclos de dois anos cada. O primeiro era o curso geral, e o segundo, o curso complementar. Assim, o ensino básico passaria a ser igual para todos, e, posteriormente, eram previstas duas saídas para quem queria entrar no mercado de trabalho: ou ao fim de dez anos de escola ou ao fim de 12.

As principais diferenças introduzidas naquela lei, no que se refere ao ensino profissional, foram: a possibilidade de, por meio dele, também se poder aceder ao ensino superior, a possibilidade de ascender profissio-

nalmente, também pela via da formação, e uma formação um pouco mais alargada, prevendo os alunos como cidadãos, e não apenas como profissionais, ou seja, aproximava o ensino profissional do ensino liceal.

As reformas de Veiga Simão não chegaram a ser totalmente implementadas, porque aconteceu a revolução de 25 de abril de 1974. Em 1975, o ensino técnico foi extinto e, em 1976, entrou em funcionamento o ensino secundário unificado. O ensino público liceal foi assumido como o ensino de qualidade. O ensino profissional, até então ensino dos pobres, foi repudiado. O I Governo Constitucional criou o ensino secundário unificado, sendo responsável pelo prolongamento do tronco comum até o 9º ano. O ensino secundário unificado foi aprovado pelo IV Governo Provisório, tendo sido seu principal promotor Rui Grácio, então Secretário de Estado da Orientação Pedagógica. Ao unificar o ensino secundário, toda a morfologia do sistema educativo se viu alterada. Portugal entrou, com atraso considerável, na tendência geral da maior parte dos países europeus e de leste.

Essa opção pela unificação do ensino foi acompanhada pelo acentuar rápido da sua progressiva massificação. O insucesso escolar aumentou abruptamente, o abandono escolar arrastou Portugal para a cauda da Europa e a aposta na qualificação da população não foi ganha, uma vez que esse país continuou, durante muito tempo, a desenvolver-se com base em mão de obra pouco qualificada e salários baixos. Segundo alguns autores, a unificação do ensino, ao contrário do que seria de esperar, penalizou fortemente os mais desfavorecidos, porque para alguns passou a ser possível aceder a um mundo de vida ativa sem qualquer diploma nem preparação de ordem profissional.

Em 1983, o ensino profissional, para o ensino secundário, foi reintroduzido em Portugal. O país, que pretendia aderir a CEE, precisava qualificar mão de obra e ainda encontrar saídas para uma juventude que descobria (pela primeira vez) o fenômeno do desemprego (AZEVEDO, 1987, p. 107-114). Internamente, os defensores do ensino técnico profissional encontravam neste a saída para alguns dos problemas nacionais: o aumento do desemprego juvenil; o descontentamento da população ao verificar que não valia a pena investir na educação, porque “os diplomas não dão emprego”; a quantidade de jovens que via negado o acesso ao ensino superior era enorme, o que se tornava dramático para quem não tinha aprendido a fazer nada; a população carecia de formação intermédia, não havia quadros médios bem preparados; tanto as organizações

patronais como as sindicais exigiam formação no nível do secundário capaz de formar profissionais competentes.

Externamente, a OCDE, por meio do “Exame à política de educação em Portugal”, pressionou o país a introduzir uma via profissionalizante no ensino secundário, deixando claro que havia uma carência de técnicos intermédios. Também o Banco Mundial pressionava no sentido de um ensino profissional ao construir e equipar espaços oficinais em 43 escolas. Essa reintrodução do ensino profissional não teve o sucesso esperado e muitos cursos fecharam, ou nem chegaram a abrir por falta de alunos. Por um lado, a população, que, nessa altura, matriculava-se no ensino secundário (10º ano), era à partida uma população que ambicionava o ensino superior. O curso superior era a saída profissional mais interessante do ponto de vista econômico e também a mais prestigiante. As taxas de insucesso eram elevadíssimas durante o básico, e o ensino obrigatório fixava-se no 6º ano. Se acrescentarmos a esses fatos a forte estigmatização de que era alvo o ensino técnico e profissional, não nos surpreendemos ao verificar que, dos alunos que chegavam ao secundário, muito poucos seriam os que estavam vocacionados para o ensino técnico profissional. O restante dos alunos sobreviventes que se matriculam no 10º ano de escolaridade

[...] é portador de expectativas de permanência prolongada no sistema de ensino e, por isso, o ETP não surge não surge como a via mais adequada, a não ser – para alguns – como outra via de acesso superior (AZEVEDO, 1987, p. 113).

Por outro lado, nessa altura, a população empregada portuguesa apresentava níveis de escolarização muito baixos, e era esse o perfil preferencial da maioria dos empresários quando contratavam pessoal, porque baseavam o sucesso das suas empresas em salários baixos. Assim, formação média era a menos apetecida, já que não dava acesso a carreiras superiores e dificultava o acesso aos empregos comuns. O quadro global de hostilidade do mercado de emprego impelia a população escolar de terminar o secundário complementar e procurar saídas que adiassem o embate com essa adversidade, isto é, buscava-se o ensino superior.

Na verdade, em uma lógica funcionalista, o grande desenvolvimento da formação profissional em Portugal aconteceu a meados do século XX. Paradoxalmente, nesse tipo de regime conservador e motivada pelos avanços científicos, políticos e sociais à escala internacional, foi

promulgada em Portugal a Lei nº 5/1973, que viria a influenciar decisões que foram tomadas, mais tarde, em um quadro de regime democrático (PEREIRA, 2012). Em 1975, foi abolido o ensino técnico e criado o ensino secundário unificado, mas logo em 1983 recomeçaram as tentativas de reintroduzir o ensino profissional em Portugal. O processo não foi fácil, quer por motivos de ordem econômica e política, quer por motivos que se prendessem com a mentalidade: em Portugal, o ensino regular ou o ensino para prosseguimento de estudos foi mais prestigiado do que o ensino para o trabalho. Trabalhar continuou a ser, nos anos 80 do século XX, a alternativa à escola do ócio.

## Da Lei de Bases do Sistema Educativo ao século XXI

A entrada de Portugal na Comunidade Europeia, em 1986, incluiu-o no movimento da Europa unida e da globalização. Nesse ano, foi promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986. Com esse diploma, criaram-se as condições legislativas favoráveis à implementação das escolas profissionais que foram as primeiras a reintroduzir de forma eficaz os cursos técnico-profissionais (AZEVEDO, 1999a, p. 23-49). Nesse sentido, é esclarecedor para a nossa argumentação historiográfica como foi entendida a relação entre a escola e o trabalho. No que se refere aos objetivos do ensino secundário geral diz a alínea “e”, do Artigo 9, da LBSE, que o ensino secundário tinha por objetivo promover contatos e experiências laborais “[...] fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida ativa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola”; na alínea “f)” do mesmo artigo, diz favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, por meio da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho.

Quanto à sua organização, lê-se no ponto 3 do Artigo 10º que o ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos, mas contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos. No ponto 7 desse mesmo Artigo 10º, pode-se ler: “Podem ser criados estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica

e tecnológica ou de índole artística”. A criação de escolas profissionais redefiniu o papel do Estado na educação ao estruturar-se no conceito de “parceria socioeducativa”. Na construção dessa oferta formativa, o Estado apelou a uma corresponsabilização da sociedade. As autarquias, as empresas e os sindicatos intervieram diretamente no processo educativo, tendo em conta os interesses do desenvolvimento local e regional. As escolas profissionais deveriam, assim, fundar-se em dinâmicas protagonizadas por atores sociais territorialmente situados.

A expressão “formação profissional” aparece na subsecção IV daquela Lei nº 46/86, que é dedicada às modalidades especiais de educação, afirmando-se claramente que o ensino profissional é considerado uma modalidade especial de educação a par com o ensino recorrente de adultos ou o ensino à distância. São, pois, objetivos do ensino profissional complementar a preparação para a vida ativa iniciada durante o ensino básico e a integração “dinâmica” no mercado do trabalho por meio da aquisição de conhecimentos e competências profissionais, para poder responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica. O acesso à formação profissional de todos é expresso naquela subsecção IV: a) Os que concluíram a escolaridade obrigatória; b) Os que não concluíram a escolaridade obrigatória até a idade limite desta; c) Os trabalhadores que pretendam o aperfeiçoamento ou a reconversão profissional. No seu ponto 3 daquela subsecção: “A formação profissional estrutura-se segundo um modelo institucional e pedagógico suficientemente flexível que permita integrar os alunos com níveis de formação e características diferenciados”. Previam-se vários níveis de formação profissional a desenvolver ações de “Iniciação profissional”, “Qualificação profissional”, “Aperfeiçoamento profissional”, “Reconversão profissional”.

No que se refere aos modos de atuação, diz-nos o ponto 5 daquele diploma de 1986 que a organização dos cursos de formação profissional deve adequar-se às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si, com vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados (AZEVEDO, 1999b). O local de funcionamento dos cursos deve ser: nas escolas de ensino básico e secundário; por protocolos com empresas e autarquias; apoios a instituições e iniciativas estatais e não estatais; dinamização de ações comunitárias e de serviços à comunidade; criação de instituições específicas. Nos pontos 7 e 8 (Lei nº 46, de 14 de outubro

de 1986), são previstas certificações correspondentes a cada nível de formação e processos de recorrência e progressão no sistema de educação escolar dos que optem pela via profissional

Posteriormente, o Decreto-lei nº 4, de 8 de janeiro de 1998, previa que o sistema de ensino profissional integrasse uma componente sociocultural, uma componente científica e uma componente técnica/tecnológica/prática, além da formação em contexto de trabalho. Criava um novo regime no marco jurídico das escolas profissionais, como estabelecimentos privados de ensino, geridos em autonomia, apoiados por fundos públicos e autossustentados. Era substituído o regime de contrato entre os promotores e o Ministério da Educação pelo regime de liberdade de criação sujeito à autorização prévia de funcionamento, de acordo com os critérios estabelecidos, e a figura de entidade promotora daria lugar à figura de entidade proprietária.

Apoiada na LBSE de 1986, a reforma do sistema educativo determinou o aparecimento ensino profissional ministrado em escolas profissionais, que foram criadas pelo Decreto-lei nº 26/89. Na revisão curricular do ensino básico e secundário, plasmada no Decreto-lei nº 286/89, foram sistematizadas as intenções principais dessa reforma na educação. A criação dessas escolas foi fundamental para o sucesso do ensino profissional em Portugal, como modalidade de ensino alternativa ao ensino secundário regular. Estes cursos davam acesso a um diploma de nível 3 (nível profissional de técnico intermédio) e, para efeitos de prosseguimento de estudos, equivaliam ao 12º ano. Foi nessa altura que na escola pública foram abolidos os cursos profissionais, e os cursos técnico-profissionais do ensino secundário passaram a existir: cursos orientados ao prosseguimento de estudos (CPOE); cursos predominantemente orientados ao ingresso na vida ativa (CPOVA); cursos tecnológicos (CT) (profissionais simplificados, com uma estrutura curricular mais próxima do ensino regular). Todos os cursos passaram a comportar uma estrutura curricular de três áreas: geral ou sociocultural; específica ou científica; técnica ou tecnológica. Essa estrutura manteve-se até 2004, ano de nova reforma (CERQUEIRA; MARTINS, 2011, p. 138-140).

O ensino profissional ia crescendo, mas não de forma tão impetuosa como seria de esperar. A procura por esse tipo de ensino era contrariada, segundo Azevedo (1999b), pela matriz liceal das escolas secundárias, a cultura profissional liceal da maior parte dos professores, pela fragilidade

dos recursos atribuídos, pelo fato de não estar orientado para as mais altas credenciais escolares e por falta de uma divulgação empenhada desse tipo de oferta para as populações. No entanto, todo esse contexto adverso se alicerça, segundo Sérgio Grácio (1986), em uma questão de mentalidade: o ensino profissional é bom se for para os outros (inclusive para as outras escola), ou para os filhos dos outros.

Para a via geral seguiam os alunos que procuravam percursos acadêmicos posteriores mais longos e com componentes teóricas e acadêmicas mais desenvolvidas. Os cursos tecnológicos que estavam orientados para o trabalho preparavam também os jovens para uma formação superior, mas regra geral mais curta, ou seja, o ensino politécnico. Em 1994, e na sequência dessa revisão, foram lançados 11 cursos tecnológicos nas escolas do ensino regular. Esses cursos apresentavam uma matriz curricular próxima da do ensino regular: o mesmo número de horas; as mesmas disciplinas na componente sociocultural e disciplinas comuns na componente científica em áreas afins. Preconizava-se, assim a mobilidade entre vias que ocorreu em 2004, quando da nova reforma (CERQUEIRA; MARTINS, 2011, p. 138-139). Nos anos seguintes, continuou a fazer-se sentir a necessidade de apostar cada vez mais no ensino profissional. E, em 2004-2005, deu-se início à reforma do ensino secundário que estava a ser preparada, desde os finais dos anos de 1990, destacando-se nesse processo o início de descentralização da gestão escolar por meio do Decreto-lei nº 115-A/98 e também a reorganização dos cursos gerais e tecnológicos e dos seus programas curriculares.

Outro momento importante na preparação da reforma de 2004-2005 foi em 2002, na publicação da Lei Orgânica do Ministério da Educação, com o desafio da qualificação dos recursos humanos, em consonância com o papel de Portugal na União Europeia e no mundo, para além das necessidades da competitividade da economia global, ou seja, deu-se a integração entre as políticas e os sistemas de educação e/ou sistemas de formação ao longo da vida. Essa integração visou prosseguir objetivos, quer de qualificação inicial dos jovens com competências profissionais necessárias à sua transição para a vida ativa, embora preservando e fomentando o cumprimento da escolaridade obrigatória e as vias gerais da educação escolar e contrariando a tendência para a inserção precoce dos jovens na vida ativa, quer do desenvolvimento da aquisição de aprendizagens por adultos, em um modelo de formação ao longo da vida (Decreto-lei nº 208/2002).

No artigo 16º desse diploma, descrevem-se as competências e a forma de funcionamento da Direção Geral de Formação Profissional.

No ano de 2003, antes da referida reforma de 2005, foram discutidas as linhas para a consolidação do ensino profissional em Portugal por meio do Documento orientador da Revisão Curricular, cujas intenções eram as seguintes:

- A racionalização, a articulação e a transparência da oferta de formação profissionalmente qualificante, nomeadamente por meio da criação de um Catálogo Nacional de Qualificações e de um Catálogo Modular de Formação Profissional;
- A prioridade da oferta formativa dos cursos de qualificação profissional de nível III (técnicos intermédios);
- A racionalização da rede de oferta formativa, por meio do reforço da complementaridade e da diversidade das formações e das instituições formadoras: escolas profissionais, escolas secundárias e centros de formação;
- A concepção de Referenciais de Formação para a aquisição de competências transversais e específicas dos perfis profissionais a considerar;
- A organização da formação em três componentes: sociocultural, científica e técnica;
- A formação em contexto de trabalho, tendo em conta a dinâmica e especificidade de cada Escola/Curso, a desenvolver no âmbito das disciplinas estruturantes dos perfis de saída; reforço da estrutura modular, como característica dos referenciais de formação profissionais, ou seja, a sua organização em módulos (unidades de aprendizagem autónomas) estão integradas em um todo coerente.

Em 2004, o Decreto-lei nº 74 regulamentava os princípios que orientavam a organização e a gestão dos currícula do secundário a sua avaliação. As prioridades eram, por um lado, qualificar jovens e, por outro, combater o insucesso e o abandono escolares. Para satisfazer essas necessidades, procurou-se diversificar a oferta formativa e tornar permeável a relação entre cursos, aproximando planos de estudo; apostou-se nas novas tecnologias de informação e comunicação; reforçou-se a autonomia das escolas. Esse diploma, consubstanciado na Portaria nº 550-C/2004, abriu-se às

escolas secundárias do ensino público a possibilidade de oferecerem cursos do ensino profissional (CERQUEIRA; MARTINS, 2011, p. 140-141).

Simultaneamente a essas medidas tomadas pelo governo, ocorreu uma maior abertura das escolas às solicitações do meio envolvente, que se traduziu em uma aproximação entre a escola e as instituições, econômicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais e culturais das respectivas localidades e regiões, afirmando-se, assim, (a escola) como um elemento potenciador do desenvolvimento, sendo simultaneamente resultado do mesmo, no atual contexto social e econômico. É de referir que o sucesso do ensino técnico profissional nas escolas públicas está intimamente ligado ao Programa Operacional do Potencial Humano, que:

[...] constitui um dos programas operacionais que mais investimento público concentra – perto de 8,8 mil milhões de euros, dos quais 6,1 mil milhões são comparticipação do Fundo Social Europeu (CERQUEIRA; MARTINS, 2011, p. 141).

Temos, portanto, até 2005, que, além dos cursos técnico-profissionais, administrados nas escolas profissionais e nas escolas públicas, existiam também os cursos tecnológicos, que, quer no sistema de avaliação, quer na tipologia, aproximavam-se bastante do ensino regular. O que podemos dizer é que esses cursos, ao concorrerem com os das escolas profissionais, perdiam cada vez mais alunos: “O sistema foi entrando em rutura, com o descrédito nestes cursos tecnológicos do ensino público e a corrida às escolas profissionais, protocolos com instituições privadas subsidiadas pelos fundos europeus” (CORREIA, 2010, p. 23). Em 15 de maio de 2006, na sequência da revisão da Estratégia de Lisboa proposta pela Comissão, com base no chamado Relatório Kok (“Enfrentar o Desafio da Estratégia de Lisboa para o Crescimento e o Emprego”), foi implementada a revisão curricular de ensino profissional que previu o seu funcionamento em centros de formação profissional e em escolas secundárias. Para conseguir os seus objetivos e garantir a qualidade e a eficácia da governação, definiu-se uma estratégia global e integrada, com inovações significativas no sistema político europeu, que destacou o papel da estratégica do Conselho Europeu e introduziu o Método Aberto de Coordenação em áreas como a da educação, na qual era necessário evoluir mais depressa.

O número de jovens matriculados naqueles cursos (ano letivo 2009/2010) foi de 85% em percursos de dupla certificação. Isso representa um aumento de 185% relativamente ao ano de 2006/2007. Existiam cursos técnico-profissionais em 472 escolas, das cerca de 500 totais no país, ou seja, 90% das escolas aceitaram o desafio de oferecer esse tipo de formação, ultrapassando em percentagem de alunos inscritos as escolas profissionais, uma vez que 60% desses alunos frequentavam escolas públicas. Segundo dados da Fundação Francisco Manuel dos Santos, por meio da “Base Pordata”<sup>23</sup>, chegamos a 2011 com um total de 77.844 alunos inscritos nos cursos profissionais (níveis 3 e 4 do QNQ) no ensino público, no qual 175.877 alunos frequentavam o ensino regular. Os alunos inscritos nos cursos técnico-profissionais eram, no ensino público, ainda menos de metade do total de alunos, mas, para termos uma visão global correta, precisaríamos saber quantos alunos frequentavam as escolas profissionais e quantos frequentavam o ensino secundário privado.

O percurso do ensino profissional é caracterizado por uma série de avanços e recuos estreitamente ligados à evolução política do país. O seu início promissor com Marquês de Pombal, fortemente impulsionado já no século XIX por Fontes Pereira de Melo, foi rapidamente posto em causa durante as convulsões liberais e a Primeira República. Durante o Estado Novo, o EP desenvolveu-se muito, mas tal como acontecia antes eram as classes mais desfavorecidas e os piores alunos que seguiam essas vias, o que conduziu a uma forte estigmatização dessa via de ensino, situação que se manteve praticamente até aos nossos dias e que ainda hoje se reflete nas escolas. Na sequência do 25 de abril de 1974, foi abolida a via profissionalizante e instaurado o ensino unificado. Com a entrada de Portugal na União Europeia, o ensino profissional foi reintroduzido sob novos princípios, com objetivos mais ambiciosos no que diz respeito à educação e à formação de cidadãos eficientes, autônomos, responsáveis e livres.

Nas últimas duas décadas, o ensino profissional português sofreu uma evolução positiva, possível graças a uma série de reformas políticas e de incentivos econômicos por parte de EU, e que se reflete no número de alunos que hoje frequenta essa via de ensino. O ensino profissional em Portugal deve procurar ser hoje o reflexo prático de uma mudança de paradigma na educação, que não pode continuar a esquecer do trabalho sob pena de existirem cada vez mais pessoas altamente certificadas que não conseguem trabalhar (produzir).

## Consonância da formação profissional ao novo enquadramento europeu

A partir da segunda metade do século XX, surgiu na Europa a questão da educação e da formação no ensino. Uma das críticas feitas à escola era de que esta apenas queria recuperar o monopólio da transferência do conhecimento que há muito havia perdido.

Retratava-se, pois, a escola como uma instituição repressora que apenas visava ensinar aos alunos a normatividade do ato educativo, a disciplina, os valores e as virtudes para ser bom cidadão, destruindo-lhe a curiosidade e a criatividade inata. Nas últimas décadas, parece que se institucionalizou a ideia na escola de poder satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e de educação ao longo da vida. Essas necessidades integram os princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, destacando-se a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a resolução de problemas e, ainda, os conhecimentos, as competências, as atitudes e os valores, para gerar indivíduos responsáveis, capazes de participar no desenvolvimento pessoal, social e comunitário em que se insere hoje em dia o mundo global. Isto é, a promoção de uma ética de responsabilidade pelo futuro. Os objetivos estabelecidos passam por: universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentração na aprendizagem; ampliação da educação básica; propiciar um ambiente favorável à aprendizagem em contextos formais e não formais.

A ideia de uma Europa global que respeite a cultura, as tradições e os princípios legais de cada estado membro implica a criação de condições de mobilidade profissional, que garantam a correspondência entre trabalho-qualificação. Foi nessa concomitância dos objetivos estabelecidos na Estratégia de Lisboa de 2000-2020 que apareceu Quadro Europeu de Qualificações (QE) para a aprendizagem ao longo da vida, referindo oito níveis de qualificação baseados no somatório do que conhecemos, com o que compreendemos e o que somos capaz de fazer no final da aprendizagem, embora subsista a partir do nível três a dicotomia trabalho ou estudo, já que existe uma hierarquização das competências em termos de capacidades de autonomia e de responsabilidade.

No âmbito de como é entendida aquela relação entre escola e trabalho, Portugal não é exceção na Europa. Antes, pelo contrário, manifestaram-se certos dogmas que incompatibilizavam o fazer e o estudar.

A entrada do país na União Europeia questionou-nos, em termos de políticas educativas, a questão que se prende com a forma de entender o que é a escola. As sucessivas reformas e reestruturações educativas e do sistema educativo têm vindo a aceitar progressivamente o trabalho como um aspecto essencial da aprendizagem. Por exemplo, a educação e a formação de nível quatro inserem-se no quadro das respostas portuguesas aos objetivos definidos naquela estratégia europeia, as quais representam uma mudança de paradigma na educação, formação e aprendizagem ao longo da vida. De fato, pretende-se mais do que o sucesso escolar na vida ativa dos jovens, proporcionando empregabilidade e maior coesão social. Não se trata de obter diplomas, mas sim que a formação possa desenvolver as competências facilitadoras de riqueza e de bem-estar.

É uma obviedade dizermos que os alunos que vão para o ensino profissional são estudantes “fracos”, que não têm condições na família que lhes possa valorizar a escola e o conhecimento adquirido, e, por esse motivo, a escola enquanto reprodutora das desigualdades sociais os encaminha para a via profissionalizante pela negativa. Em outras palavras, a escola evidencia-lhes que não têm sucesso no ensino regular; resta-lhes aquela via de ensino. Os alunos desse ensino profissional sofrem uma certa estigmatização social, quer dentro ou fora da escola, quer dos seus pares e professores, que acarretam muitas vezes consigo um percurso de repetições e de insucesso escolar, que gostam pouco ou nada da escola, não respeitam as suas normas enquanto instituição e, principalmente, não acreditam nela como instituição construtora do seu projeto profissional e de vida. Em um estudo realizado recentemente (MARTINS, 2015), constatámos que os alunos dos cursos técnico-profissionais gostam de aprender não com muita motivação e com pouca orientação escolar e profissional durante a sua formação no curso. Inclusive ao nível da orientação do projeto de estágio e de formação, em contexto de trabalho, assistimos a uma profunda satisfação das empresas e instituições com o trabalho prático realizado pelos alunos daquele ensino. Apesar de na escola profissional os professores, principalmente os da componente científica, se queixarem da falta de motivação, capacidade e responsabilidade desses alunos, no estágio e nas áreas praxiológica do curso são muitas vezes criativos, empenhados, competentes e autônomos.

Na verdade, as dicotomias são várias naqueles alunos: ou não estão interessados em aprender com aquela metodologia de ensino; ou há

um desfasamento entre as aprendizagens que a escola propõe e as suas necessidades de modo a responder aos seus desafios que o trabalho e o mundo fora da escola colocam; ou existe uma falta da componente de orientação pessoal, escolar e profissional dada pela escola (AZEVEDO, 1999a, 1999b).

Em setembro de 2000, em Nova Iorque, a Declaração do Milênio nº 20<sup>4</sup> definiu, entre outros objetivos, a implementação de estratégias que proporcionassem aos jovens a possibilidade real de encontrar um trabalho digno e produtivo. Os pressupostos do ensino profissional consignados nos seus programas do ensino secundário vão ao encontro das ideias daquelas recomendações internacionais, que estão orientados para a empregabilidade, inclusão e educação ao longo da vida.

Sabemos que a globalização provocou mudanças que transformaram a economia dos países e, segundo a Estratégia de Lisboa, deve haver uma consonância com os valores e modelos das sociedades atuais. Nessa linha de pensamento, o objetivo primordial da Comissão Europeia para esta década é que a economia continue a basear-se no conhecimento, de forma mais dinâmica e competitiva, capaz de gerir uma economia sustentável, na criação de mais e melhores empregos, e com maior coesão social. Nesse contexto, as escolas devem ser centros locais de aprendizagens, de formação e de conhecimentos, conectadas à internet, acessíveis a todos, utilizando os métodos diversificados para chegar a um maior leque de grupos-alvo. No processo de territorialização educativa, as escolas devem criar mais parcerias socioeducativas entre escolas, centros de formação, empresas, grupos de investigação, entidades sociais, empresas e comunidade em geral, ou seja, só uma aprendizagem ao longo da vida pode continuar a desenvolver as competências básicas.

O QEQ pretende efetivar a transparência das qualificações e descentralizar o processo de colaboração, em uma Europa cada vez mais complexa ao nível das suas diferentes opções de educação/formação, em um cenário de interculturalidade. A educação/formação é um pilar fundamental para a construção europeia: uma sociedade de conhecimento baseada no apoio e no investimento generoso. Houve na Estratégia de Lisboa a necessidade de ajustar os sistemas de formação, facilitando a transparência das qualificações e de aprendizagem ao longo da vida.

Em 2002, o Conselho Europeu reunido em Barcelona aprovou o “Programa de trabalho pormenorizado de seguimento dos objetivos dos

sistemas de educação e formação na Europa”, que continha três objetivos estratégicos: a qualidade, o acesso generalizado e a abertura ao exterior, apelando a uma colaboração mais estreita nos domínios do ensino superior e da formação profissional. O programa até 2010 para a Europa, em relação aos seus sistemas de educação como uma referência mundial de qualidade, não foi conseguido totalmente devido à crise econômica, mas implementaram-se medidas e princípios comuns relativamente a aspectos da aprendizagem ao longo da vida, como instrumento de apoio às políticas dos vários estados, contribuindo para promover a confiança entre os mesmos. A União Europeia estabeleceu uma referência europeia comum, fazendo corresponder os diferentes sistemas de qualificações europeus e facilitando a comunicação entre estes (UNESCO, 2008). Promoveu-se uma rede de sistemas de qualificações independentes, mas relacionados e mutuamente compatíveis, em que os resultados de aprendizagem são o ponto de referência comum.

Só em 2008 o Parlamento Europeu e a Comissão Europeia instituíram o QEQ (recomendação de 23 de abril), para a aprendizagem ao longo da vida, com a pretensão de se relacionar os respectivos sistemas e explicitação das certificações de habilitações ao nível apropriado do referido quadro. O QEQ pretende ser uma referência comum aos vários sistemas de qualificação existentes na União Europeia, respeitando não só a todos os níveis de educação/qualificação, mas também todas as formas de aquisição de educação/formação, contribuindo dessa forma para tornar mais transparente, mais facilmente comparável e mais transeuropeias as qualificações dos cidadãos. Ora, esse quadro foi incluído em Portugal pela Portaria n.º 782, de 23 de julho de 2009, dando origem ao Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), no qual o conceito de “competências”, recomendado pela Comissão Europeia, foi substituído por “atitudes” (AZEVEDO, 1999b). Contudo, reconhecem-se as aptidões, as competências dos cidadãos no seu desenvolvimento individual e para a competitividade, emprego e coesão social. Assim, facilitou-se a mobilidade transeuropeia, fundamentada nesse quadro de qualificações válido para a Europa.

Ora bem os oito níveis do QEQ designam o que os formandos devem saber e saber fazer, em cada nível de ensino, independentemente da forma como é feita a aprendizagem. Ou seja, os descritores concebem-se de forma a integrar todos os resultados de aprendizagem dos alunos, desde o ensino básico até ao doutoramento, passando por níveis de trabalho

não qualificados e níveis profissionais avançados. Há um certo consenso generalizado na Europa de que a formação profissional deve ser feita no secundário (a partir dos 16 anos), tendo um período máximo de duração de seis anos. Mas há casos em que a formação profissional começa antes, como na Alemanha. Nos países da Europa, as percentagens de alunos que frequentam o ensino profissional variam entre os 36% nos países onde a participação é mais baixa e os 80% onde essa modalidade de ensino é mais procurada. Na Estratégia de Lisboa, o termo “job” foi traduzido por “emprego”, “Arbeitsplatz”, “trabajo” e “emploi”, o que denota uma divergência relativamente aos conceitos de emprego e trabalho nos diferentes países europeus, fruto das diferentes “culturas de trabalho” existentes. Não sabemos se a exclusão social se combaterá apenas com o acesso a um emprego ou trabalho útil (remunerado, voluntário) em prol da comunidade e da construção inclusiva por meio de uma cidadania ativa e produtiva.

## **(IN) Concluir... retendo algumas ideias**

Podemos identificar alguns problemas que a escola pública enfrenta nessa área de ensino, que são diferentes daqueles que existem nas escolas profissionais:

- A escola pública não pode selecionar os seus alunos nem os professores, uma vez que há educação inclusiva e obrigatoriedade de ensino;
- Na escola pública, em geral, os professores encaram por vezes o trabalho a realizar no ensino profissional e vocacional dos alunos com alguma reserva e não compreendem a importância do ensino profissional nem como deve ser feito na escola;
- Os órgãos da escola, ao abrirem cursos enquadrados nas diretivas do Ministério da Educação, não têm muitas vezes condições para tal e sentem uma concorrência com as escolas profissionais, apesar de ignorar a ação destas;
- Os alunos, muitas vezes, não se inscrevem nos cursos com maior empregabilidade porque falta uma orientação vocacional e profissional anterior, daí que muitos daqueles cursos que frequentam não têm o reconhecimento no mercado de trabalho;
- A escola pública ministra ao mesmo tempo todos os tipos de ensino, o que dificulta o seu funcionamento organizacional, a sua

coerência interna, enquanto projeto educativo ligado à comunidade, e, ainda, a sua eficácia formativa (sucesso);

- A forma como as instituições empregadoras avaliam o trabalho realizado pelos alunos durante a formação profissional (estágios) não difere muito das escolas públicas e as profissionais. Mas estas valorizam muito mais o trabalho dos estagiários e a sua adequação ao mercado;
- As escolas profissionais têm uma bolsa de empregabilidade mais efetiva que as escolas públicas, sendo mais fácil a um aluno da profissional conseguir emprego na área em que se formou do que a um aluno dos cursos das escolas públicas, apesar de haver uma grande taxa de ex-alunos que ficam sem fazer nada depois de terminar o curso em ambas as escolas;
- O número de alunos que continuam a estudar depois de concluído o curso técnico profissional é elevado. Ou seja, o ensino nas escolas profissionais tem uma lógica mais próxima do ensino dual, uma vez que, embora prepare os alunos para o ingresso na vida ativa, não deixa de lhes fornecer competências formativas para a cidadania;
- Os cursos técnicos na área das novas tecnologias encontram alguma dificuldade no mercado de trabalho do que os cursos ligados à prestação de serviços (educação, saúde, animação etc.). Assim sendo, os cursos ligados às novas tecnologias acabam por funcionar mais como uma via de acesso ao ensino superior, para cursos na mesma área, do que para a entrada no mercado de trabalho;
- O aumento da autonomia dado às escolas (territorialização educativa) e a tendência para a profissionalização da sua gestão democrática e participativa fazem com que as escolas dependam mais das pessoas que as dirigem (reforço de lideranças). Cabe à escola encontrar respostas aos reais problemas do ensino e criar estratégias, que, mais do que manter ou sobreviver, ofereçam um ensino de qualidade aos alunos. Para isso, é necessário dinamismo, criatividade e empenho dos órgãos diretivos nas escolas. O modelo de gestão das escolas públicas tem tendência a aproximar-se do modelo das profissionais, de tal modo que não se pode olhar para os alunos e para a sua proveniência social para explicar as diferenças no sucesso educativo/formativo e na inserção profissional.

Perspectivando o desenvolvimento motivacional dos jovens escolares, no caso específico dos que frequentam os cursos de formação profissional e provenientes de meios e de famílias com índices fracos de literacia e níveis socioeconômicos e culturais baixos, surgem um leque de motivos e incentivos, que foram detectados no nosso estudo realizado em algumas escolas profissionais e que são merecedores das seguintes reflexões (MARTINS, 2015):

- Necessidade de segurança fundamentada em um sentimento de certeza no mundo interno (para si, as suas habilidades, o valor intrínseco, o equilíbrio emocional, a integridade física etc.) e externo (condições socioeconômicas e culturais da família e do grupo a que pertence). O jovem sofre com as inseguranças devido às mudanças fisiológicas, incoerência emocional e sentimental, falta de confiança e autoestima nos seus próprios juízos e decisões;
- Necessidade de autonomia, que vai para além do suficiente aspecto econômico e social, pois implica a independência emocional, intelectual, volitiva e liberdade de agir/atuar;
- Necessidade de experiência, proveniente do seu desenvolvimento, amadurecimento e vivências, que em todos os seus aspectos são dependentes da experiência prática. O desejo de experimentar, de viver situações novas e de tomar decisões manifesta-se nas suas atividades “*vicárias*” provenientes das conversas, relações inter/intra pessoais, da internet, rede sociais, leituras, jogos etc. Muitas vezes desviam-se para atividades pouco recomendáveis (bebida, droga, marginalização, prostituição etc.);
- Necessidade de integração (identidade do “EU”), que constitui um desejo de valorização pessoal e de grupo;
- Necessidade afetiva-emocional, que é o anseio de sentir, querer, amar, demonstrar ternura, admiração, aprovação etc. Esse desenvolvimento afetivo-emocional é, por vezes, difícil de manter devido à instabilidade e às indecisões dos jovens adolescentes, mas não nos impede de reconhecer neles a sua riqueza emotiva, a sua originalidade e modo de proceder.

Detectamos alguns problemas nesse aspecto de inserção e esvaziamento dos jovens para o mercado de trabalho, e um deles é a aproxima-

ção da escola ao trabalho. Um dos problemas da forma como o ensino profissional está organizado em Portugal, e que tem que encontrar soluções, é o da responsabilidade das empresas/instituições na formação profissional. Apenas um número reduzido de empresas contrata alunos depois de realizada a sua formação. Muitas vezes, essas empresas ou instituições precisam de técnicos, pedem por vezes à escola alunos para estagiar, mas o problema é que não lhes querem contratar ou não lhes podem pagar. O fato de contar com mão de obra grátis faz desaparecer a vontade de contratar. Não há, pois, uma responsabilização das empresas pela formação profissional.

Em Portugal, a matriz referencial e a cultura educativa são hoje determinadas por instituições que controlam na escala europeia e internacional as transformações das sociedades, sejam estas instituições de caráter político ou econômico. A reimplantação do ensino técnico profissional faz parte de uma estratégia global para a educação e para a formação e tem vindo a aproximar-se progressivamente do conceito de ensino dual, ainda que a formação prática em contexto de trabalho esteja longe de alcançar, em termos de tempo de formação, a preponderância que tem, face ao ensino em sala de aula, no sistema dual.

Recebido em: 4/03/2015

Aprovado em: 1/06/2015

## Notas

1. Doutor em Ciências da Educação. Docente do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. Corresponsável pelos cursos de licenciatura e de mestrado. Investigador do Centro de Investigação da Universidade Lusófona de Lisboa (CeIEF). As suas linhas de investigação abordam: a teoria e filosofia da educação, história da educação social, pedagogia social, formação de professores e animação sociocultural. E-mail: [ernesto@ipcb.pt](mailto:ernesto@ipcb.pt)
2. Doutoranda na Universidade Lusófona de Lisboa, Portugal. Mestre em Intervenção Social Escolar. Vinculada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. E-mail: [susana.martins@gmail.pt](mailto:susana.martins@gmail.pt)
3. Base de Dados Portugal Contemporâneo. Disponível em: <[http://www.pordata.pt/Portugal/Importações+de+bens+e+serviços+total+e+por+produto+\(base+2011\)-2292](http://www.pordata.pt/Portugal/Importações+de+bens+e+serviços+total+e+por+produto+(base+2011)-2292)>. Acesso em: 25 jun. 2014.
4. Disponível em: <[http://www.pnud.org.br/Docs/declaracao\\_do\\_milenio.pdf](http://www.pnud.org.br/Docs/declaracao_do_milenio.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2014.

## Referências

AZEVEDO, Joaquim. **Dificuldades de implantação social do Ensino Técnico em Portugal**. Avaliação do Ensino Técnico-Profissional, 1983-1986 (Relatório 3). Porto: CCRN, 1987.

\_\_\_\_\_. **Voos de borboleta: escola, trabalho e profissão**. Porto: ASA, 1999a

\_\_\_\_\_. **Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho**. Lisboa: PEETI, Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999b.

BROWN, Steven; LENT, Robert. **Career development and counseling: putting theory and research to work**. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2005.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção Geral do Ensino Secundário. Comissão de Avaliação da Experiência Pedagógica do Ensino Técnico-Profissional. **A fraca procura no ensino técnico-profissional**. Relatório 2. Porto: CCRN, 1986.

CERQUEIRA, Maria de Fátima; MARTINS, Alcina Manuela. A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. **Revista Lusófona de Educação** (Lisboa), v. 17, n. 17, p. 123-145, 2011.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias, 2000.

CORREIA, José Alberto. **Da educação tecnológica ao ensino profissional: os mitos dos discursos vocacionalistas**. Porto: Universidade do Porto/F.P.C.E., 2010.

COSTA, Artur. **Cinquenta anos de educação social: percepções dos contributos de uma escola “ímpar”**. 2012. Dissertação (Mestrado em Gestão Escolar) – Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação e de Economia, Universidade de Coimbra, 2012. Disponível em: <[https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23398/1/50\\_Anos\\_Educacao\\_Social\\_Percecoes\\_de\\_uma\\_Escola\\_Impar.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23398/1/50_Anos_Educacao_Social_Percecoes_de_uma_Escola_Impar.pdf)>. Acesso em: 25 ju. 2014.

DELORS, Jacques, et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto: UNESCO/Asa, 1996.

GOMES, Lílina Guimarães. **O conceito de escola de trabalho segundo Georg Kerschensteiner**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação/Formação Pessoal e Social) – Univ. de Aveiro, Aveiro, 2010.

GRÁCIO, Sérgio. **Política educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983**. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

GRILO, Marçal. Breve análise sobre as modalidades de formação profissional em Portugal. **Formação Profissional (CEDEFOP)**, n. 2, p. 42-46, 1992.

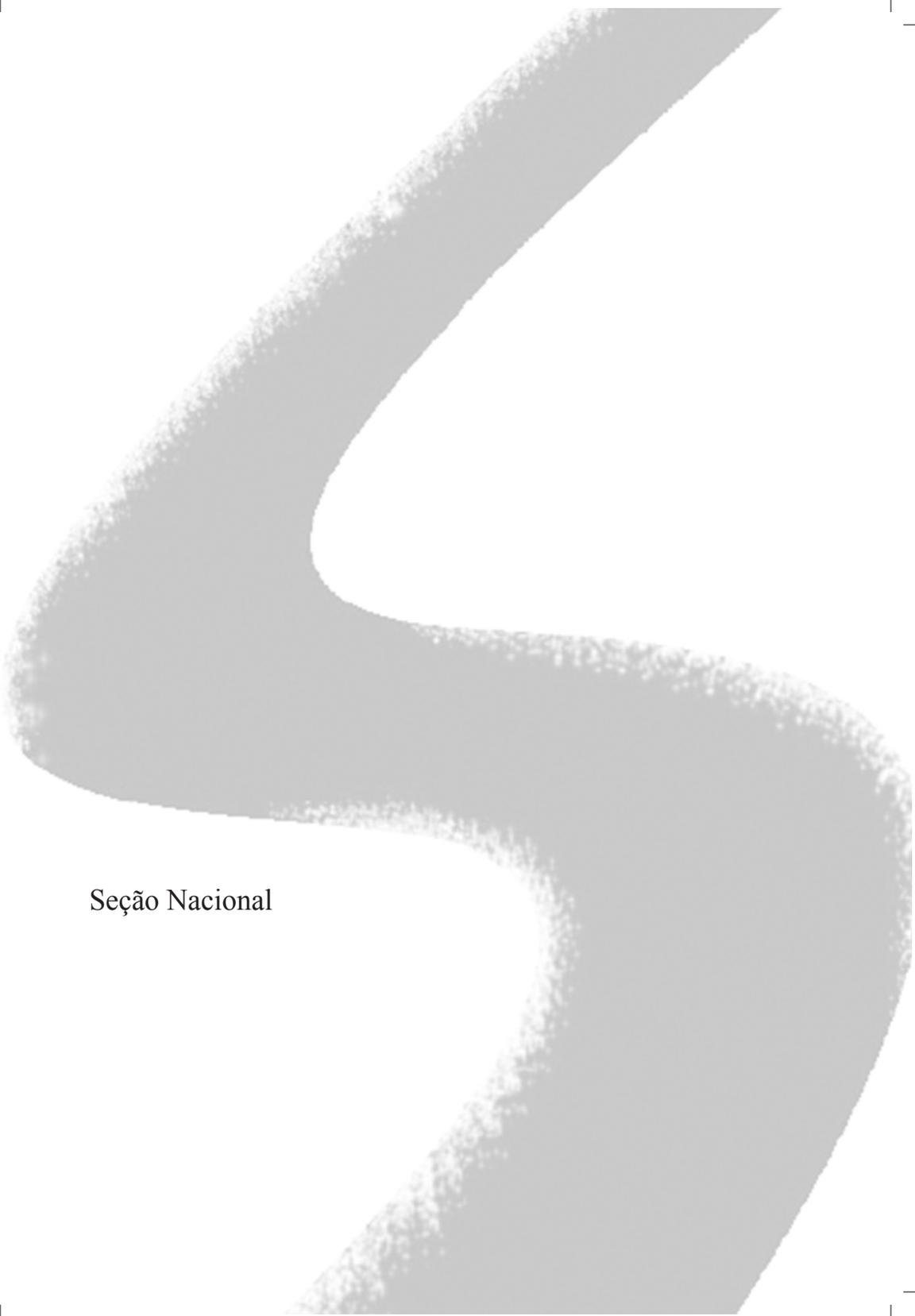
MARTINS, Susana Bartolo. **A intervenção social e escolar em jovens que frequentam cursos vocacionais e profissionais em escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova**. 2015. Dissertação (Mestrado em Intervenção Social e Escolar) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico Castelo Branco, 2015.

MARTINS, António Maria; PARDAL, Luis António; DIAS, Carlos. ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura. **Interações**, v. 1, n. 1, p. 77-97, 2005.

PEREIRA, Ana Cristina. **Ensino dual em Portugal: estudo e trabalho na educação secundária**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, 2012.

UNESCO. Conférence Internationale d'Éducation. **L'éducation pour l'inclusion: la voie de l'avenir**. Rapport final. Genève: UNESCO, 2008.





Seção Nacional



# Os ribeirinhos da Amazônia: das práticas em curso à educação escolar

JOSÉ SÁVIO BICHO DE OLIVEIRA<sup>1</sup>

## Resumo

Cada grupo sociocultural desenvolve saberes e fazeres ao longo de sua trajetória de existência, oriundos de suas vivências familiares e comunitárias. Todavia, muitas vezes, há um distanciamento entre o arsenal de conhecimentos próprios dos grupos/povos e os conhecimentos escolares. Este artigo tem como objetivo discutir aspectos culturais vivenciados por ribeirinhos da Amazônia e problematizar a educação escolar desenvolvida em comunidades ribeirinhas. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa com inspiração etnográfica, desenvolvido em escolas de comunidades ribeirinhas do município de São Domingos do Capim, no Estado do Pará. Os resultados evidenciam o modo de vida dos ribeirinhos, apresentando especificidades desse grupo sociocultural, como as práticas de subsistência e a comercialização, trazendo à tona reflexões acerca do contexto educacional presente nas comunidades integrantes da pesquisa.

Palavras-chave: Amazônia. Ribeirinhos. Cultura. Educação escolar.

## Abstract

Every sociocultural group develops knowledges and acts during their lifetime, mainly from their family and community living. But many times we can found a distance between the knowledge of those people and the school knowledge. This article aims to discuss cultural aspects lived by “ribeirinhos” (riverain communities) from the Amazon and to problematize the school education developed in those communities. The work proposed an qualitative approach with ethnographical inspiration developed in schools for “ribeirinhos” communities from São Domingos do Capim, a city in the state of Pará. The results expose the *ribeirinho's* way of life and the specificities of this sociocultural group as, for example, the practices of subsistence and commerce; this approach share some thoughts on the educational context in these specific communities.

Keyword: Amazon. Ribeirinhos. Culture. School education.

## Resumen

Cada grupo sociocultural desarrolla conocimientos y prácticas a lo largo de su historia de la existencia, que viene de sus experiencias familiares y comunitarias. Sin embargo, a menudo hay una brecha entre el arsenal de conocimientos de los conocimientos grupos / personas y la escuela. Este artículo tiene como objetivo discutir aspectos culturales experimentados por los habitantes de la Amazonia y discutir la educación escolar desarrollado en las comunidades ribereñas. Se trata de un estudio cualitativo con la inspiración etnográfica, desarrollado en las comunidades costeras de las escuelas en São Domingos do Capim, Estado de Pará. Los resultados muestran la forma de vida de la orilla del río, con las especificidades de este grupo sociocultural, tales como prácticas de subsistencia y de comercialización; la educación de las reflexiones sobre el contexto educativo actual los miembros de las comunidades de investigación.

Palabras clave: Amazon. Riverside. Cultura. Enseñanza

## O percurso das marés

Sobre um rio, de ambos os lados florestas, algumas vezes avistávamos casas; as embarcações que cruzavam nossos olhares não tinham vias; homens, mulheres e crianças circulavam cotidianamente nas marés do rio, em função de suas atividades diárias ligadas ao rio, à mata e a terra, traduzindo um cotidiano com práticas oriundas de vivências compartilhadas entre familiares e comunidade. No percurso do rio, as escolas, em sua maioria, eram formadas por uma sala de aula e um único espaço que acomodava secretaria, cozinha, almoxarifado e, em determinados casos, hospedagem do professor<sup>2</sup>. Embora algumas escolas fossem feitas de alvenaria, a maioria delas era feita de madeira, na forma de palafita<sup>3</sup>.

Com um caderno nas mãos, atracamos o barco em algumas dessas escolas. Andamos, observamos, anotamos, fotografamos e gravamos. Entre idas e vindas, tivemos contato com professores, pais, alunos, comunitários e representantes da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). O ensino nas escolas daquela região estava organizado em classes multiseriadas, nas quais um(a) professor(a) ensinava a alunos de 1ª a 4ª série<sup>4</sup> do ensino fundamental concomitantemente, todos reunidos na única sala de aula da escola. Em alguns casos, o docente ensinava a alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O objetivo das nossas marés estava em investigar abordagens teórico-metodológicas para o ensino e aprendizagem de matemática, no âmbito da alfabetização matemática, possíveis de serem estabelecidas em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da realidade amazônica. Assim, este artigo é parte dos resultados de uma investigação (BICHO, 2012) desenvolvida entre 2010 e 2012 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará (PPGECM/UFPA), com inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Cultura Amazônica (GEMAZ). A pesquisa foi realizada com a colaboração de bolsistas de iniciação científica do projeto de pesquisa “Alfabetização Matemática na Amazônia Ribeirinha: condições e proposições”<sup>5</sup>, sob orientação da Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues de Lucena<sup>6</sup>.

Neste texto, a intenção está direcionada a discutir aspectos culturais vivenciados por ribeirinhos da Amazônia e a problematizar a educação escolar desenvolvida nas comunidades ribeirinhas que fizeram parte da pesquisa, no município de São Domingos do Capim, Estado do Pará.

## **Cultura amazônica: um porto a navegar**

A Amazônia ocupa maior região do território brasileiro e possui uma grande variedade em sua fauna e flora. Diferentes grupos culturais locais elaboram e reelaboram saberes, práticas, valores, costumes e mitos: são caboclos, ribeirinhos, indígenas, extrativistas, agricultores, quilombolas, entre outros. Rica em biodiversidade e em diferentes populações, a Amazônia é um território constituído por uma pluralidade sociocultural com fortes raízes geradas ao longo de sua trajetória. Assim, essa região possui uma cultura própria, hoje cada vez mais reconhecida por cultura amazônica.

Às margens dos rios da região amazônica, aglomeram-se pequenos povoados denominados de ribeirinhos. Descendentes da miscigenação de índios, negros e brancos, os ribeirinhos constroem seus modos de vida na terra, na mata e nos rios, e assim forjam costumes, valores, práticas, saberes e linguagens. Loureiro (1995) diz que a cultura amazônica é fortemente representada pela dinâmica expressa pela população ribeirinha que constrói um imaginário conjugado por suas relações com a natureza, seus

mitos, suas produções de utilitários, suas práticas de subsistência e comercialização, seus hábitos diários.

Tratar da realidade amazônica em suas especificidades não é tarefa fácil, mas complexa, uma vez que as formas de vida, as questões sociais, políticas, econômicas e sociais, os impactos ambientais, entre outros aspectos, estão em constante transformações. Dessa forma, esta seção propõe caracterizar aspectos da cultura amazônica, mais especificamente alguns saberes e fazeres constituídos pela população ribeirinha. É pertinente destacar que a cultura ribeirinha integra a cultura amazônica, pois esta trata-se de uma dinâmica maior, permeada por outros grupos.

Nesse contexto, a seguir apresento conceituações de cultura de Vergani (1995) e de Morin (2000):

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias [sic], valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social (MORIN, 2000, p 56).

A cultura como um sistema de comportamentos socialmente (e não geneticamente) transmitidos, apresenta-se sob forma de herança de valores tradicionais que não só são produtos da ação humana, mas que condicionam o desencadear de novas atividades sociais sujeitas a processos de seleção ao longo da história (VERGANI, 1995, p. 23).

De acordo com essas citações, é importante destacar que o homem se faz pela cultura e na cultura, pois o indivíduo enquanto sujeito social possui seu repertório com conhecimentos ligados ao seu modo de vida, socializados de geração em geração pelo grupo do qual faz parte. Nesse entendimento sobre cultura, é perceptível que os ribeirinhos produzem, organizam e socializam conhecimentos próprios diferentes dos institucionalizados pelo discurso científico.

Oliveira (2008) fala sobre a formação do ribeirinho amazônida, do seu modo de vida e do seu biótipo, elucidando que são resultantes da mistura de etnias e culturas diferentes evidentes no processo de formação geográfica, histórica, econômica, social, política e populacional da Amazônia.

Ao estarem às margens de rios, os ribeirinhos elaboram maneiras próprias de vida, repletas de uma cultura identificada pela sua forma de

sobrevivência e transcendência. Sobre isso, D'Ambrosio (2002, p. 27-28) aponta que:

Em todas as espécies vivas, a questão da sobrevivência é resolvida por comportamentos de resposta imediata, aqui e agora, elaborada sobre o real e recorrendo a experiências prévias [conhecimento] do indivíduo e da espécie [incorporada no código genético]. O comportamento se baseia em conhecimentos e ao mesmo tempo produz novo conhecimento. Essa simbiose de comportamento e conhecimento é a que denominamos instinto, que resolve a questão da sobrevivência do indivíduo e da espécie.

Na espécie humana, a questão da sobrevivência é acompanhada pela transcendência: o 'aqui e agora' é ampliado para o 'onde e quando'. A espécie humana transcende espaço e tempo para além do imediato e sensível. O presente se prolonga para o passado e futuro, e o sensível se amplia para o remoto. O ser humano age em função de sua capacidade sensorial, que responde ao material [artefatos], e de sua imaginação, muitas vezes chamada criatividade, que responde ao abstrato [mentefatos].

Nesse entendimento, o modo de vida dos ribeirinhos, identificado pela sua cultura de ser, estar, fazer e saber, proporciona o enfrentamento da realidade local mediante a complexidade dos indivíduos ao se organizarem socialmente. Na extensão dos rios, os ribeirinhos dependem de embarcações para se deslocarem de casa em casa, trapiche em trapiche, não importando se a distância é pequena ou grande, mas precisam de transporte fluvial para o deslocamento de pessoas e/ou objetos. Entre as embarcações mais comuns estão os barcos, cascos, rabetas e canoas, porém existem outras a depender da necessidade do transporte. As moradias mais comuns são denominadas de palafitas, tipo de moradia suspensa do chão devido às águas dos rios.

Para Loureiro (1995, p. 59):

Por via prazerosa, o homem da Amazônia percorre pacientemente as inúmeras curvas dos rios, ultrapassando a solidão de suas várzeas pouco povoadas e plenas de incontáveis tonalidades de verdes, da linha do horizonte que parece confinar com o eterno, da grandeza que envolve o espírito numa sensação de estar diante de algo sublime [...].

É nas circunstâncias permitidas pelas águas que o homem ribeirinho constitui seu modo de vida. Uma constituição embebida de fatores derivados de suas relações com o meio: precisam morar e, para tanto, constroem casas, denominadas palafitas; precisam se locomover e, para isso, adquirem/constroem embarcações<sup>7</sup>. Nessa dinâmica de travessias, a produção de farinha, a pesca, a caça e a extração do açaí são as principais atividades de subsistência e de comercialização desse grupo social. Tanto para consumo quanto para comercialização, o açaí é extraído das áreas formadas, principalmente, por várzeas às margens dos rios, com maior frequência no período de safra de verão. Fora do período da safra do açaí (na safra de inverno), as populações locais, como percebido no *locus* da pesquisa, dedicam-se, principalmente, à produção de farinha, assim procuram terras firmes para fazer o plantio de mandioca e outros frutos. Dessa forma, a vida é determinada pelo movimento da natureza, e esta condiciona suas atividades diárias.

## **Às margens: educação escolar em comunidades ribeirinhas da Amazônia**

Por um lado, estar às margens dos rios permite aos ribeirinhos uma vida mais próxima da natureza e sem os grandes problemas urbanos; por outro, de certa forma, ficam limitados ao acesso a alguns direitos garantidos por lei. Esse grupo vive dinâmicas próprias de vida condicionadas no tempo e no espaço em que estão situados, possuindo condições para viver sem grandes problemas, mas o que lhe falta são melhores condições de vida, pois durante a pesquisa observamos falta ou pouco acesso aos serviços de saúde, energia elétrica e educação de qualidade.

Nesse ponto, destaco a Constituição Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), ao dizer no Artigo 205 que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Diz ainda no Artigo 206 que “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Inciso I) e a “garantia de padrão de qualidade” (Inciso VII) serão condições para a educação no Brasil. Mas que Brasil é este? O Brasil das comunidades em que as escolas ficam isoladas e são colocadas no esquecimento das políti-

cas públicas ainda precisa se enquadrar a essas proposições, pois ainda há muito a ser feito pela educação escolar dos sujeitos sociais que vivem em regiões de difícil acesso, no caso particular dos estudantes ribeirinhos que vivenciam processos de precariedade da educação básica.

Essa igualdade dita no Inciso I é questão que deve ser colocada em pauta. Questiono as condições físicas e pedagógicas que as escolas ribeirinhas, de maneira geral, apresentam para que os alunos possam ter condições plenas para estudar: falta de materiais didáticos adequados, merenda escolar, transporte escolar, infraestrutura e professores qualificados são recorrentes nas escolas brasileiras, sejam elas urbanas ou rurais.

No próprio contexto urbano, as escolas passam por dificuldades de manutenção dos seus recursos, o que acaba dificultando a oferta da qualidade inferida no Inciso VII. As escolas rurais apresentam situações ainda mais preocupantes, pois a falta, ou quase inexistência, de atenção governamental é amplamente perceptível, pois há carência de atenção para esses espaços escolares. Com efeito, a escola ribeirinha passa por problemas ainda mais recorrentes devido às dificuldades de acesso, uma vez que estão localizadas às margens dos rios, e falta interesse da administração pública, do Estado, que deveria promover e incentivar a educação para todos.

Ademais, a educação escolar realizada em comunidades ribeirinhas não é planejada de acordo com os interesses da população local, mas sim a partir da estrutura de imposição social, na qual os padrões educacionais, culturais, didáticos e institucionais urbanos (eurocêtricos) são transpostos nas escolas locais. Nesse sentido, as condições próprias são essencialmente tidas como inexploradas pelos alunos, cujas relações de ensino e de aprendizagem ocorrem como reflexo das relações educacionais ocorridas nas escolas urbanas. O dicotômico é pensar em qual aluno queremos formar se a sua educação escolar não refletir seu modo de viver e de se organizar, com atenção aos interesses políticos, sociais, econômicos e culturais de seu contexto.

## **Um porto: São Domingos do Capim como lócus**

A pesquisa apresentada aqui foi desenvolvida no município de São Domingos do Capim, localizado na microrregião do Guamá, na mesorregião do nordeste do Estado do Pará, com espaço territorial de 1.691 km<sup>2</sup> e uma população de 29.846 habitantes (IBGE, 2010). Está localizado

a 136<sup>8</sup> km da capital Belém pela BR-316 e PA-127. O acesso a esse município pode ser realizado também por via fluvial pelo rio Capim ou rio Guamá. No que se refere à delimitação geográfica, esse município possui os seguintes limites: ao norte, estabelece limites com São Miguel do Guamá; a leste, com Irituia e Mãe do Rio; a oeste, com Tomé-Acú, Bujaru e Concórdia do Pará; ao sul, com Aurora do Pará.

A formação histórica desse município remete aos tempos coloniais, como um dos frutos do plano político de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. Aqui, relato de maneira sintetizada o percurso histórico desse município. Inicialmente, era um povoado chamado São Domingos da Boa Vista, criado após uma incursão sob liderança do bispo de Belém, Miguel de Bulhões, em 1758. Já em 1833, foi reconhecido como freguesia em decorrência da divisão da província do Grão-Pará; em 1890, passou a ser vila e, posteriormente no mesmo ano, foi elevada à categoria de município. Apenas em 1932, recebeu o nome de São Domingos do Capim (OLIVEIRA, 2008).

O desenvolvimento histórico do município sofreu fortes influências da política pombalina, a qual tinha como principal projeto para a região amazônica a modernização para a geração de lucros para a metrópole. Nesse bojo, escravos negros foram levados à região para trabalharem na agricultura comercial e no comércio agrícola.

Em São Domingos do Capim, a APROAGRA era uma usina de cana-de-açúcar retratada nesse cenário histórico no qual os escravos negros serviam como mão de obra.

APROAGRA, uma riqueza histórica que não souberam preservar...! Segundo informações APROAGRA foi uma das primeiras usinas açucareiras construídas à margem direita do rio Capim, era movida através de canalização hidráulica represadas no igarapé do Inferno servida por mais de cem escravos viviam em senzalas do outro lado do rio Capim. Segundo contam serviu de refúgio e quartel general aos cabanos (PEREIRA, 1998, contracapa).

Em 1757, foi implantado o “[...] Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão”, conhecido por Diretório dos Índios, que libertava os índios da dominação dos jesuítas, posteriormente em 1958 alargada à colônia do Brasil (OLIVEIRA; FREIRE, 2006). Assim, os povoados entraram em decadência e a busca pelos

direitos foi sendo instituída. Na condição de liberdade, índios e mestiços buscavam reconsolidar seus costumes em oposição ao modelo dominador europeu. De um lado, os índios eram vistos sem capacidade para governar suas aldeias que foram transformadas em vilas; de outro, o Diretório garantiu, por exemplo, o casamento de índios com colonizadores (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Sendo assim, começou a surgir uma miscigenação entre índios, negros e brancos, desse modo a região amazônica foi sendo povoada por uma população bastante mestiça. No vasto território da Amazônia, povoados foram habitando próximos às margens dos rios. Esses ribeirinhos são frutos desse processo histórico e geográfico, assim como diz Rodrigues e Mota Júnior (2008, p. 25):

O biótipo característico do ribeirinho amazônida e seu modo de vida, como percebemos nas comunidades ribeirinhas de São Domingos do Capim, são frutos da mescla de indivíduos de etnias e culturas diferentes que conformaram o processo histórico de formação territorial e populacional. Por outro lado, a imigração mais recente ofereceu novos elementos à configuração atual dessas populações, estabelecendo a especialidade das atividades econômicas que servem suporte à vida material, enriquecendo o processo de estruturação sócio-político-cultural da região.

O município é ligado à capital Belém pela rodovia PA-127 ou pelo rio Guamá. Na época da pesquisa, ao se chegar ao município, era vista uma paisagem característica de cidades ribeirinhas: uma orla com um trapiche<sup>9</sup> e várias embarcações. Às margens do rio, encontrava-se a maioria das instituições do município: a prefeitura, a biblioteca municipal, o correio, o banco, o poder judiciário, igrejas, a SEMED. Outras escolas, igrejas e comércios também podiam ser encontrados em outras ruas do município. Ainda é importante destacar que a maior parte da movimentação comercial estava ligada à Avenida Magalhães Barata, a principal avenida do município.

Era na orla que os moradores de comunidades ribeirinhas ancoravam suas embarcações para realizar atividades financeiras, escolares, de saúde, as quais dependiam da sede<sup>10</sup> do município. Nos dias de quinta-feira acontecia a feira municipal de comercialização de hortifrutigranjeiro, roupas, utensílios, entre outros. Para essa feira, moradores de comunidades

ribeirinhas deslocavam-se em suas embarcações para comercializar açaí, peixe, farinha, artefatos como peneira, panieiro, rasa, tipiti, aturá, aguidá, entre outros; ou, ainda, fazer suas compras, ir ao banco, às escolas etc.

Vale enfatizar que a vida ribeirinha é tomada por atividades de extração do açaí, produção de farinha, caça e pesca. Tais atividades são responsáveis por parte considerável da comercialização e subsistência desse grupo social. Quando os produtos não são comercializados na sede, são negociados com marreteiros para a revenda na capital do Estado.

## **Educação escolar em comunidades ribeirinhas de São Domingos do Capim**

Em 2011, o sistema educacional do município começou a adotar o ensino fundamental de nove anos nas escolas da zona rural. Portanto funcionou apenas o 1º ano nessa modalidade; o restante dos alunos estudava na 1ª série quando repetente e de 2ª a 8ª séries quando regulares, visto que os alunos matriculados a partir do referido ano seriam inseridos no sistema de nove anos. Assim, neste artigo, utilizo séries/anos iniciais como referência.

Segundo dados da SEMED, principal responsável pelas instituições escolares públicas dos séries/anos iniciais do ensino fundamental, a rede municipal de ensino de São Domingos do Capim era composta por 108 escolas de educação infantil e ensino fundamental de 1º ano e 1ª a 8ª séries. Dentre essas escolas, 88 estavam organizadas em classes multisseriadas nas modalidades da educação infantil e do ensino fundamental de 1º ano e 1ª a 4ª séries. Havia escolas em que todos os alunos estudavam em uma mesma sala, independentemente de sua série, pois as condições físicas, estruturais e pedagógicas eram muito restritas. Em nível de informação, é importante esclarecer que ainda havia outras escolas ribeirinhas multisseriadas da esfera pública estadual, mas que não compuseram esta pesquisa, pois o acesso a informações sobre elas ficou restrito.

As escolas multisseriadas da esfera municipal de São Domingos do Capim eram denominadas de escolas-anexos por estarem vinculadas à Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Bernardo da Luz, chamada de escola-sede por estar localizada na sede do município e por

ser a responsável por expedir toda documentação referente aos alunos e professores das escolas-anexos.

O espaço territorial do município é grande e a maioria das escolas está localizada no meio rural. Sendo assim, para facilitar a logística de supervisão delas, foi feita uma distribuição em seis setores condicionados de acordo com o número de escolas e com o meio de acesso. As escolas do município estão divididas entre os setores A, B, C, D, E e F, sendo que cada setor é de responsabilidade de pelo menos um coordenador de setor, acompanhado de pelo menos um supervisor de setor. As escolas ribeirinhas pertenciam aos setores B, C e D.

O setor B possuía apenas uma escola ribeirinha, pertencente a uma comunidade com a maioria dos moradores de formação evangélica. Nessa escola, um professor lecionava no turno da manhã para os alunos do 1º ano, das 1ª e 2ª séries, e no turno vespertino para os de 3ª e 4ª séries. O acesso a essa comunidade podia ser feito a partir de estrada ou por meio fluvial, portanto, além de alunos ribeirinhos, recebia estudantes de residências isoladas que ficavam às margens de uma estrada. O setor C possuía nove escolas ribeirinhas multisseriadas, sendo que uma delas era de porte maior e também tinha turmas de 5ª a 8ª séries.

Os coordenadores de setores eram encarregados de realizar visitas constantes às escolas ribeirinhas. Para chegarem nelas, contavam com a disponibilidade de barcos que prestavam serviços para a SEMED. Havia escolas em que o percurso de viagem partindo da sede era de aproximadamente 4 horas, caso o barco estivesse a favor da maré; caso contrário, havia um acréscimo de tempo.

Os professores lotados nessas escolas possuíam formação em nível de magistério, atual ensino normal, ou, em alguns casos, ensino médio. Alguns professores faziam graduação em Pedagogia em faculdades particulares, as quais funcionavam aos finais de semana na sede, exceto um dos professores, que fazia licenciatura em Matemática em universidade pública. Dos professores atuantes, apenas um tinha nível superior, em Pedagogia, atuando no município há aproximadamente 15 anos desde aprovação em concurso público. Este último professor é uma exceção, pois os professores atuantes nas escolas ribeirinhas do município possuíam no máximo dois anos de atuação nas escolas em que trabalhavam, dada a rotatividade de professores que as escolas rurais vivenciam.

No contexto da pesquisa, foi possível perceber que os professores não possuíam formação em nível superior para o exercício docente. Na maioria das vezes, alunos das próprias comunidades eram convidados, devido à carência de profissionais para atuar nessas classes.

De acordo com informações do Data Escola Brasil 2010, o município possuía 143 escolas nas esferas estadual, municipal e privada. O censo escolar 2010 apresentava a seguinte distribuição de matrículas no ano de 2010 (Tabela 1):

**Tabela 1 – Matrícula inicial em São Domingos do Capim, em 2010.**

	Matrícula inicial								
	Educação infantil		Ensino fundamental		Ensino médio	Educação especial			
	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais		Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais
Estadual	0	0	1.119	807	1.311	0	0	1	0
Municipal	0	1.560	4.210	1.990	0	0	3	36	9
Privada	0	69	0	0	0	0	0	48	0
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>1.629</b>	<b>5.329</b>	<b>2.797</b>	<b>1.311</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>85</b>	<b>9</b>

Fonte: INEP (2010).

De acordo com a Tabela 1, foram matriculados 5.414 alunos nas séries/anos iniciais do ensino fundamental e da educação especial em São Domingos do Capim.

Em 2011, o Programa Escola Ativa começou a ser implantado nas escolas ribeirinhas multisseriadas do município, assim como nas demais classes multisseriadas. A partir desse Programa, o professor deve ensinar um conteúdo aos alunos, agrupando-os por séries, porém com níveis diferenciados a depender da série. Uma das principais estratégias é que os alunos se ajudem, ou seja, aqueles que compreenderem o conteúdo podem ensinar os alunos com dificuldades, aliviando o trabalho exaustivo do(a) professor(a).

É pertinente dizer que as escolas ribeirinhas que fizeram parte da pesquisa não tinham Projeto Político Pedagógico (PPP). Apenas a escola-sede possuía esse tipo de documento que estava em fase de elaboração. Esse PPP continha os interesses da escola-sede, evidenciando aspectos comuns aos envolvidos nesse contexto educacional. Todavia, deve-se considerar que os educadores e os educandos das escolas ribeirinhas são outros, pois a escola ribeirinha deve atender aos interesses das especifici-

dades da comunidade, dos sujeitos sociais que ali vivem sua cultura como forma de produção de conhecimento. Pojo (2010, p. 3) concebe que:

[...] priorizar a dinâmica amazônica e, particularmente, o contexto ribeirinho, é uma forma de acentuar e divulgar a cultura e as vivências locais, bem como evidenciar a interferência que estas duas dimensões imprimem no percurso escolar dessas comunidades, reveladas na prática pedagógica das educadoras diante às relações de um currículo que prioriza a realidade vivida, na qual os sujeitos envolvidos introduzem seus saberes de múltiplos significados, onde os personagens místicos se movimentam, tecendo tramas que revelam, mas que também escondem questões de gênero, de poder, de magia e sedução [...].

A educação escolar nesse contexto se dá por processos de encontros e desencontros nas águas, pois muitos dos alunos atravessam inúmeras dificuldades para estarem na escola. O percurso entre a escola e as residências era feito por meio de navegações, tais como canoas e barcos. Muitos saíam de suas casas ao nascer do sol para embarcarem em transporte disponibilizado pela prefeitura local.

Com essas pronunciações, ratifico que as comunidades da zona rural estão às margens das políticas públicas do nosso país. Com dificuldades de acesso, as comunidades ribeirinhas caem no esquecimento do poder público local. Suas escolas passam por situações calamitosas. O acesso às escolas é feito por embarcações disponibilizadas pela administração pública e, em casos de ausência, por embarcações próprias dos moradores locais.

## **Umás entre tantas escolas ribeirinhas: atracando o barco**

A seguir, apresento escolas ribeirinhas que fizeram parte da pesquisa com a intenção de melhor delinear o quadro da educação em classes multisseriadas do contexto ribeirinho de São Domingos do Capim. Aqui contextualizo quatro escolas que fizeram parte da investigação, no sentido de caracterizar os espaços escolares de comunidades ribeirinhas que compõem o cenário educacional da Amazônia. É importante dizer que cada escola, entre as tantas do território amazônico, possui as suas singularidades,

mas que há aproximações entre características físicas, pedagógicas e sociais. Portanto, as apresentadas aqui são um recorte da realidade.

A escola A funcionava em um espaço cedido por um político do local de propriedade de sua mãe, com aulas somente no período da manhã, das 7 às 11 horas. Além do território doado para a construção da escola, quando havia professor residindo na comunidade, era cedida energia elétrica proveniente do gerador da mãe do político.

Feita de madeira na forma de palafita, assim como a maioria das moradias ribeirinhas, essa escola era composta por uma sala de aula e um compartimento que servia como almoxarifado, depósito, copa e quarto do professor (quando necessário). A sala de aula possuía dois quadros de escrever opostos pelas paredes, nos quais a professora ensinava conteúdos diferenciados para os alunos, agrupando-os de acordo com a série/ano: 1º ano, 1ª e 2ª séries de um lado, 3ª e 4ª séries de outro. Porém havia uma expectativa de mudanças por parte do coordenador pedagógico devido à implantação do Programa Escola Ativa que estava envolvendo gradativamente todas as escolas multisseriadas do município.

Essa escola funcionava apenas no turno matutino, visto que a professora lecionava em outra comunidade pelo período da tarde. Essa professora cursava Pedagogia em uma faculdade particular aos finais de semana na sede de São Domingos do Capim. Além da professora, a escola contava com uma auxiliar de serviços gerais. Nessa escola não havia área de lazer para as atividades de recreação. Os alunos dessa unidade escolar não utilizavam o transporte escolar – barco escolar da prefeitura –, pois residiam nas proximidades e utilizavam locomoções próprias, tais como canoas.

A escola B era formada por quatro salas de aulas dispostas em dois pavilhões/blocos, com duas salas cada um, distantes um do outro devido à sua construção que aconteceu em momentos distintos. Um dos blocos possuía uma sala de secretaria, uma cozinha e um almoxarifado. Essa escola possuía um porte maior do que as outras por causa comunidade ter uma população um pouco maior que das outras comunidades; ademais, recebia alunos de outras localidades que não possuíam escolas.

A educação escolar nessa escola era realizada com o 1º ano e 1ª a 8ª séries, sendo que pelo turno matutino era de 1º ano e 1ª a 4ª séries e no vespertino era de 5ª a 8ª séries. Essa escola, por atender a um número grande de alunos, não possuía necessidade de formação de classes multi-

seriadas, porém havia uma turma que funcionava como multisseriada de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> série devido à ausência de sala de aula e porque os alunos dessas séries eram de número reduzido em relação às outras.

O professor dessa classe possuía curso de Magistério e estava cursando licenciatura em Matemática. Ele organizava suas aulas de diferentes maneiras. Quando ele estava lecionado, separava os alunos por série, dividia o quadro branco em duas partes e ensinava conteúdos matemáticos diferenciados para os alunos. De outro modo, quando os alunos das duas séries apresentavam dificuldades de aprendizagem em comum, o professor lecionava o mesmo conteúdo a ambas as séries. O professor utilizava o material do Programa Escola Ativa como guia para sua prática de ensino.

A escola C funcionava em dois prédios distintos. No prédio novo, inaugurado pouco tempo antes da realização da pesquisa, havia aula para as turmas de 1<sup>o</sup> ano e 1<sup>a</sup> série pelo turno da manhã e para 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries pelo turno intermediário. Já no prédio antigo havia aula para os alunos da educação infantil. Vale ressaltar que essa escola apresentava uma peculiaridade em relação à oferta dessa modalidade de educação, visto que a maioria não a ofertava. Esse é um dos grandes problemas apresentados pelos professores colaboradores da pesquisa, pois as crianças não possuíam uma escolarização pré-escolar.

Assim como nas demais escolas, a estrutura física era bastante simples: uma sala de aula e um espaço copa/almojarifado, além da estrutura da antiga escola que era bastante precária. O banheiro da escola, no entanto, apresentava condições um pouco melhores que outras, pois possuía vaso sanitário.

Até o momento da pesquisa não havia energia elétrica na comunidade, porém essa situação seria contornada em breve, pois a concessionária de energia elétrica do Estado do Pará estava fazendo as instalações elétricas nessa comunidade. A escola possuía uma professora que ministrava nos turnos de funcionamento e que também fazia Pedagogia aos finais de semana na sede do município. Cabe aqui dizer que essa professora estudou na escola dessa comunidade.

A escola D era composta por dois espaços. No espaço propriamente dito da escola funcionavam classes multisseriadas da seguinte maneira: pela parte da manhã, aulas para 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries no período das 7 às 11 horas; pela parte da tarde, para 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries, das 13 às 17 horas. O outro espaço era o salão da Igreja Católica, local que servia de outra sala.

Ali, pela manhã, dava-se aula para a pré-escola e 1º ano, e à tarde, para uma turma de educação de jovens e adultos (EJA). Nessa escola, duas professoras exerciam suas atividades docentes, uma para cada espaço escolar descrito anteriormente. Ambas também faziam curso de Pedagogia aos finais de semana.

A turma de EJA também estava organizada em classe multisseriada com as 1ª e 2ª etapas, na qual os alunos adultos e idosos buscavam o saber escolar que não tiveram quando crianças, uma vez que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na faixa etária adequada, assim como relatado por três dos alunos dessa classe. Nota-se, portanto, que essas pessoas reconheciam a importância da educação escolar e sentiam-se orgulhosas ao dizerem que estavam em processo de alfabetização. Quanto à matemática, eles admitiram saber fazer cálculo mental, mas não tinham facilidade com situações escolares que envolviam cálculos e escrita dos números.

Essa escola é a que ficava mais longe da sede do município, à época da investigação, portanto o acesso à cidade era muito limitado; sendo assim, os moradores locais pouco se deslocavam à sede do município, salvo em caso da comercialização de seus produtos, como açaí e farinha de mandioca, quando não a faziam por meio dos marreteiros, que passavam em seus barcos fazendo troca, compra e venda de produtos.

## O navegar da educação ribeirinha

De acordo com as incursões apresentadas aqui, o navegar conduz ao entendimento da seguinte indagação: o que é educação ribeirinha?

A partir de 1988, por meio da I Conferência Nacional por uma educação básica do campo, surgiu um paradigma educacional com pressupostos de valorização da realidade de cada população rural nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, buscando-se uma educação popular que sistematizasse as relações socioculturais dos sujeitos locais (CARDOSO JUNIOR, 2009, p. 28). Esse paradigma foi denominado “educação do campo”. Com esse mesmo olhar diante realidades, a nomenclatura “educação do campo” busca evidenciar uma educação pautada no interesse de não separar os indivíduos de sua realidade, sem descarte dos desafios, problemas, facilidades e possibilidades evidenciados no seio da tradição dos sujeitos do campo.

[...] a identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores/as familiares, assalariados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescente de quilombos, todos os povos do campo brasileiro (BRASIL, 2004, p. 35).

A educação ribeirinha é tratada como parte constituinte da educação do campo, porém as escolas ribeirinhas fazem parte de um contexto social com saberes e práticas específicas e isso poderia ser levado em consideração. “Para se idealizar uma educação a partir dos ribeirinhos e para os ribeirinhos, é imprescindível estabelecer relações na tríade práticas pedagógicas, contexto sócio-cultural [sic] e currículo escolar” (BRITO, 2008, p. 61). Com base nesse pensar, defendendo que a educação ribeirinha seja praticada de acordo com as especificidades desses sujeitos que estão às margens dos rios.

Em pesquisa, constatei que a educação ribeirinha tem sido alvo de pesquisas na região amazônica, identificada, geralmente, dentre os estudos sobre educação do campo. Nesses estudos, é possível conhecermos o cenário das populações ribeirinhas em termos econômicos, geográficos, sociais e culturais de um modo geral e também das questões que se referem à escola, como organização do ambiente físico e didático, gestão, formação de professores, recursos didáticos e outros mais. Porém, de modo específico, sobre os contextos de ensino e aprendizagem de determinada disciplina, ainda há pouca divulgação ou até mesmo poucas pesquisas.

Entendo que os ribeirinhos são sujeitos rurais que possuem modos próprios de vida e organização social diferenciados, portanto devem ter uma educação pautada em suas especificidades. Assim, a busca pelo resgate sociocultural dos ribeirinhos na escola é atividade que pode permear as práticas pedagógicas dos educadores de comunidades ribeirinhas, nas quais a realidade educacional pautar fatores/valores sociais, econômicos, políticos e culturais dos sujeitos que vivenciam experiências diferentes dos centros urbanos.

Pojo (2010, p. 7) reflete sobre as interações das:

[...] relações entre educação enquanto processo permanente e a vida ribeirinha; enquanto contexto que não apenas acolhe a prática educativa como prática social, mas que também se constitui mediante suas múltiplas atividades em contextos educativos em si mesmos.

Pojo (2010) aponta ainda que é preciso reconhecer o contexto ribeirinho na escola local, dando ênfase à dinâmica cultural envolvida nas especificidades de seus vários aspectos na problematização da realidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Tendo em vista esses pressupostos, os ribeirinhos, por formarem um povo específico em sua estrutura de organização, devem possuir uma educação diferenciada por meio do ato dialético entre o educar e o ser educado.

Os sujeitos rurais, incluindo os ribeirinhos, possuem modo de vida e relação com o meio próprios, sendo assim a formação de professores para atender a esses alunos deve observar:

- I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, Artigo 13).

No Artigo 15 do mesmo documento, é determinado ao Poder Público considerar:

- II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais (BRASIL, 2002).

Desse modo, se a educação ribeirinha deve evidenciar os aspectos socioculturais dos residentes às margens dos rios, devemos entender a especificidade desse povo. Ressalto que a busca pela sobrevivência e pela transcendência são causas que os levam a construir sua identidade de organização com o meio e de desenvolvimento local. Todavia, a realidade da educação ribeirinha na Amazônia ainda não reflete os anseios das po-

líticas públicas (HAGE, 2006), pois o acesso às escolas ribeirinhas, assim como outros serviços básicos, é restrito ou inexistente. Isso é reflexo do abandono e da exclusão vindos por parte dos órgãos responsáveis pela criação e pela manutenção. Enfatizo, no entanto, que pensar políticas públicas para esse espaço escolar é uma tarefa árdua, pois a realidade vivenciada por educadores e educandos é diferente das políticas públicas educacionais e sociais propostas para esses atores sociais (CARDOSO JUNIOR, 2009; HAGE, 2006).

## **Pensando em diálogos entre saberes**

Inspirado em Almeida (2010), não defendo a separação entre urbano e rural, como se cada um tivesse que ficar na sua caixa de vivências e conhecimentos, intocável uma da outra. O que defendo é que haja uma complementariedade entre os conhecimentos socializados neles, permitindo que seja possível aprender aqui com o que é de lá, com o urbano integrado ao rural, e vice-versa, mas jamais que um sistema de conhecimentos seja imposto a outro, pois nenhum é superior ou inferior, visto que ambos se complementam.

De acordo com D'Ambrosio (2002) e Vergani (1995), nem sempre o conhecimento local pode ser suficiente para as emergências do global. Da mesma forma, os conhecimentos globais podem não corresponder às necessidades locais; assim, os conhecimentos devem ser respeitados e valorizados por meio de diálogo. Porém a efetivação do diálogo ainda está à beira da realidade vivenciada pelo sistema educacional, ao valorizar e ensinar o conhecimento científico em detrimento do conhecimento da tradição.

Almeida (2010) diz que o discurso científico é tido como hegemônico na centralidade do que chamamos conhecer, quando os saberes científicos são sobrepostos aos saberes da tradição. Por vias de propriedade intelectual, a ciência enquanto saber institucionalizado põe-se como superior às demais formas de saber. Todavia, vale destacar que o arsenal de conhecimentos tidos pela ciência nos dias de hoje é constituído historicamente pela humanidade, legitimado e posto como científico (ALMEIDA, 2010).

Para corroborar essa ideia, é importante entender que:

Ao lado do conhecimento científico, as populações rurais e tradicionais, ao longo de suas histórias, têm desenvol-

vido e sistematizado saberes diversos que lhes permitem responder a problemas de ordem material e utilitária tanto quanto têm construído um rico corpus da compreensão simbólica e mítica dos fenômenos do mundo. [...] (ALMEIDA, 2010, p. 48).

Convém refletir se os saberes tradicionais que temos hoje serão saberes científicos amanhã? A ciência busca validar os saberes da tradição como se estes só tivessem voz se passassem por um método com rigor e com regras científicas. Mas esses saberes não precisam ser validados cientificamente, pois já dão respostas às situações em que estão imbricados por meio da empiria tão “científica” nas relações com o mundo, com rigor e com regras próprias. Almeida (2010) afirma que os intelectuais da tradição, sabedores e fazedores, sem escolarização formal (re)elaboram conhecimentos de descoberta do mundo por meio do simbólico e do racional.

O sistema educacional como é conhecido hoje pela especialidade do conhecimento em disciplinas acaba instaurando rupturas entre as formas de conhecimento: de um lado, os saberes científicos almejados pelas disciplinas; de outro, os saberes da tradição vistos apenas no seio da comunidade local. Almeida (2010, p. 61) expõe que “[...] Essa exclusão acaba por fundar espaços, linguagens e atitudes mentais que se opõem mutuamente, além de dificultar uma democracia das ideias, uma ecologia das culturas”. Assim, não se tem uma interação entre cultura científica e cultura tradicional.

Mas a escola pode ser um espaço para essa interação. A escola não é a única saída para os problemas sociais, porém a vejo como um lugar de busca por uma prática emancipatória e de liberdade, assim relata Freire (2002, p. 114):

O que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na dispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica e ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significa então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da

fase de transição. Posições integradas com as exigências da Democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a inexperience democrática.

É nesse pensar que a educação escolar pode buscar estratégias de diálogos entre saberes para que os estudantes sejam corresponsáveis pelo processo educativo em uma esfera de reciprocidade entre ciência e tradição. Como diz Lucena (2005, p. 16): “O diálogo entre conhecimentos é imprescindível à construção de uma ética de vida em nosso planeta [...]”. Não apenas por isso, mas pensar educação escolar na Amazônia propõe abordar com profundidade as nuances da sua realidade múltipla e complexa.

Recebido em: 24/03/2015  
Aprovado em: 10/06/2015

## Notas

1. Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (PPGECM/UFPA). Doutorando do Programa de Pós-Graduação da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC/UFMT/UFPA/UEA). Professor do curso de licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), *campus* Binacional do Oiapoque. E-mail: saviobicho@yahoo.com.br.
2. Quando o professor não era morador/oriundo da comunidade, ficava hospedado na própria escola.
3. Tipo de moradia muito comum em regiões ribeirinhas da Amazônia, feita de madeira e que fica suspensa devido às enchentes sazonais dos rios.
4. À época da pesquisa, as escolas do município estavam em adequação ao ensino de nove anos. Portanto era comum que as escolas possuíssem alunos do 1º ano e de 1ª a 4ª série.
5. Projeto Financiado pelo Programa Observatório da Educação (Edital 2010) – Capes/Inep/MEC.
6. Doutora em Educação (Educação Matemática) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e docente do PPGECM/UFPA, a quem externo meus agradecimentos pela condução da investigação e pela proposição de reflexões acerca de um ensino de matemática mais sensível.
7. Ressalto que as embarcações não são os únicos meios de locomoção dos ribeirinhos, pois em terra firme é possível a utilização de outros meios.
8. Dado obtido no aplicativo Google Maps. Disponível em: <maps.google.com.br>. Acesso em: 5 jun. 2011.
9. Existe município às margens de rios que possui mais de um trapiche, ou ainda sem.
10. Denominação dada pelos moradores locais à região urbana do município.

## Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. (Coleção Contextos da Ciência).

BICHO, José Sávio. **Alfabetização matemática no contexto ribeirinho: um olhar sobre as classes multisseriadas da realidade amazônica**. 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Referenciais para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

BRITO, Maria Augusta Raposo de Barros. **Educação matemática, cultura amazônica e prática pedagógica: à margem de um rio**. 2008. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

CARDOSO JUNIOR, Waldemar dos Santos. **Alfabetização na educação do campo**: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó. 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HAGE, Salomão Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. CD ROM.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse do Senso Demográfico 2010**. Tabelas. Pará, 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas\\_pdf/Para.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/Para.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de consulta a matrícula do censo escolar - 1997/2014. **Resultados finais do censo escolar 2010 – São Domingos do Capim, Pará. 2010**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 10 set. 2014.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: CEJUP, 1995.

LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues. **Educação matemática, ciência e tradição: tudo no mesmo barco**. 2005. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representação sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos, 13).

PEREIRA, Rogério. **Capim, sua história, contos e mitos**. São Domingos do Capim: Cartopack, 1998.

POJO, Eliana Campos. Processos educativos em comunidades ribeirinhas da Amazônia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 3, 2010, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, 2010.

RODRIGUES, D.S.S.; MOTA JÚNIOR, W.P. Formação histórica de São Domingos do Capim. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representação sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008.

VERGANI, Teresa. **Excrementos do sol: a propósito de diversidades culturais**. Lisboa: Pandora, 1995.



# Educação popular e extensão universitária: ressonâncias de experiências em uma comunidade ribeirinha amazônica da região do baixo rio Madeira

---

DIÓGENES VALDANHA NETO<sup>1</sup>

VALÉRIA OLIVEIRA DE VASCONCELOS<sup>2</sup>

---

## Resumo

O presente artigo tem o objetivo de, a partir do referencial da educação popular, traçar reflexões sobre a proposição de ações de extensão universitária na Amazônia. São utilizados como pontos de partida e de embasamento dois anos de experiências dos autores no Núcleo de Apoio à População Ribeirinha da Amazônia (NAPRA), no qual foram desenvolvidos projetos de fortalecimento comunitário com jovens da comunidade ribeirinha de São Carlos do Jamari (RO). As ações partiram de demandas locais e tiveram dois temas geradores como pilares centrais: práticas esportivas e atividades culturais. Os resultados alcançados, tanto na formação de universitários quanto em ações extensionistas pautadas na educação popular, inspiram a busca pelo diálogo verdadeiro por meio do convívio. Defende-se que os aprendizados construídos em comumhão em projetos de extensão dialógicos se configuram como experiências com grande potencial de transformação.

Palavras-chave: Extensão universitária. Educação. Práticas esportivas. Atividades culturais. Educação popular.

## Abstract

This paper aims to outline reflections towards the proposition of university extension activities in the Amazon region based on Popular Education. Two years of experience of the authors at the Organization for the Support and Development of Riverside Communities in the Amazon Rainforest (NAPRA) are used as a basis to this article. In these cases, community strengthening projects

were developed associated with youngsters (including the student union) of the riverside community of São Carlos do Jamari (RO). Actions were triggered by local demands and had two generating themes as central pillars: sports practices, and cultural activities. Results achieved by NAPRA both in university students training and in university extension actions, guided by Popular Education, inspire the pursuing for true dialogue. It is defended that collective learning built through dialogic extension projects can be set up as experiences with great potential for transformation.

Keywords: University extension. Education. Sports practices. Cultural activities. Popular education.

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo, desde el marco de la Educación Popular, trazar reflexiones sobre la proposición de acciones de extensión de la Universidad de la Amazonía. Se utilizan como puntos de partida y fundamento de dos años de experiencia de los autores con el Centro de Apoyo a la Población orilla del río Amazonas (NAPRA), en los que se desarrollaron proyectos de empoderamiento de la comunidad con los jóvenes en la comunidad ribereña de San Carlos Jamari (RO). Las acciones salido de las demandas locales y tuvo dos temas principales como pilares centrales: actividades deportivas y culturales. Los resultados obtenidos tanto en la formación de extensión universitaria como en acciones sobre la base de la Educación Popular inspiran la búsqueda del verdadero diálogo a través de la interacción. Se argumenta que el aprendizaje en la comunión construida sobre proyectos de extensión dialógicas son sus experiencias con un gran potencial para la transformación.

Palabras clave: educación continua. Educación. Prácticas deportivas. Actividades culturales. La educación popular.

## Introdução

Partindo de dois anos de experiências com o Núcleo de Apoio à População Ribeirinha da Amazônia (NAPRA), tecemos, neste artigo, considerações sobre a educação popular com vistas a fomentar reflexões e avançar nos debates sobre ações de intervenção comunitária.

O início do século XXI está sendo marcado por uma expressiva busca pela globalização<sup>3</sup>, a qual traz como consequência a homogeneização de modos de vida (WHITAKER; BEZZON, 2006)<sup>4</sup>. Medidas alternativas de desenvolvimento e de envolvimento, tais como a agricultura

familiar, as atividades de subsistência e os pequenos comércios, têm sido dilapidadas por iniciativas pautadas no modo de vida capitalista, como grandes redes de empresas do ramo alimentício (influenciando na dieta de países inteiros<sup>5</sup>), os meios de comunicação de massa, entre outras, em subserviência ao capital.

O caminho ao qual o processo de globalização está conduzindo não é vantajoso à maior parte dos países por obedecer a uma lógica capitalista de exploração e de acúmulo, a qual beneficia os países desenvolvidos economicamente em detrimento daqueles explorados historicamente e, hoje, menos “avançados” (HUBERMAN, 1986).

Tendo isso, estudantes envolvidos em ações de extensão universitária comumente devem lidar com essa mesma lógica imposta pelo capitalismo. Isso acontece porque a função principal dessas ações é alcançar maior interação entre as instituições de ensino superior (IES) e a sociedade/camadas populares (BRASIL, 2008). Em uma sociedade com tamanha desigualdade social como a brasileira, faz-se necessário o posicionamento político claro em prol de que e de quem o grupo extensionista irá se posicionar. Somente com esse ponto de partida é possível um diálogo verdadeiro com as camadas populares, como nos ensina Freire (1987).

Para início de conversa, explicitamos o que consideramos essencial para a realização de atividades de extensão: o diálogo. Essa é uma das premissas básicas da educação popular, entretanto a interação entre IES e camadas populares nem sempre se apoiam em uma via de mão dupla – dialógica –, em que ambas esferas se reconhecem em uma mesma sociedade desigual. Esse reconhecimento favorece uma proposta de “aprender e ensinar” em comunhão com vistas a uma apreensão mais crítica da realidade e à construção de possibilidades para o enfrentamento de questões cotidianas.

Freire (1987, p. 46) questiona: “Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, menos ‘isto’, em quem não reconheço outros eu?”. Por ora, sustentaremos a interrogação que, posteriormente, será retomada.

Inserido nesse contexto, o NAPRA, uma organização não governamental sem fins lucrativos, está se deparando com grandes desafios em sua atuação, uma vez que a organização tem como horizonte o suporte para a melhoria da qualidade de vida e garantia de direitos de comunidades ribeirinhas da Amazônia, localizadas na região do baixo rio Madeira/RO<sup>6</sup>.

As comunidades se encontram ou no interior de unidades de conservação (UCs) ou em áreas de entorno, esclarecendo que, como o sistema nacional de unidades de conservação (BRASIL, 2000), em seu Artigo 2º, Inciso I, define, uma UC é:

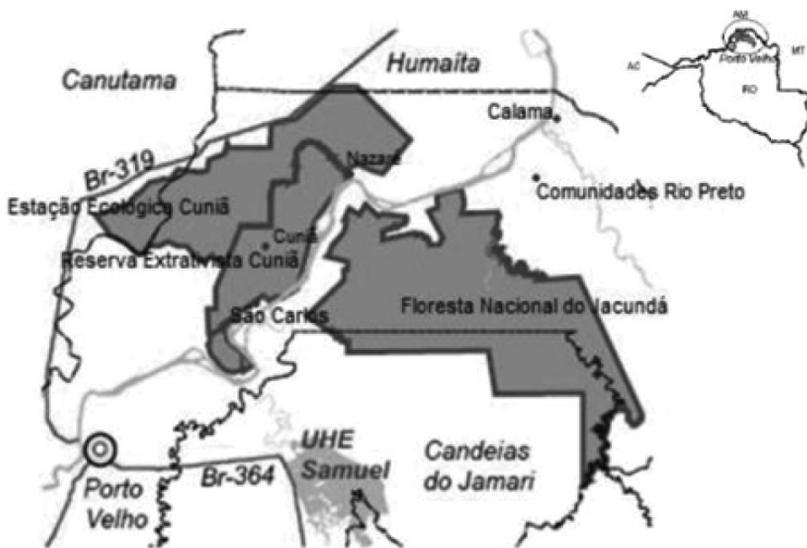
[...] espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção.

Atuando na região do baixo rio Madeira há mais de 15 anos, o NAPRA desenvolve atividades interdisciplinares que abrangem questões de saúde, educação, produção e geração de renda. A equipe é composta por dezenas de estudantes e profissionais de diversas áreas do conhecimento, como medicina, psicologia, educação física, pedagogia, odontologia, fisioterapia, engenharia, direito, ciências sociais, farmácia, biologia, enfermagem, entre outros, de diferentes IES, principalmente do Estado de São Paulo<sup>7</sup>. A estrutura do projeto permite que os estudantes, orientados por profissionais, participem de toda construção das atividades, além da atuação em campo, proporcionando, assim, a oportunidade de utilizar e de confrontar, na prática, os conhecimentos adquiridos nas universidades. Essas ações extensionistas possibilitam também a aproximação entre os saberes tradicionais e os saberes acadêmicos, em uma troca permanente que contribui para o desenvolvimento de uma maior consciência da importância do trabalho social para a busca de uma sociedade mais equitativa. Cabe ressaltar que todo o funcionamento do NAPRA se pauta no trabalho voluntário de profissionais e de estudantes.

Há quatro “regionais” do NAPRA localizadas nas cidades de São Paulo, Campinas, São Carlos e Catanduva<sup>8</sup>. Duas vezes por mês, os voluntários se reúnem em atividades nas suas “regionais” e participam de encontros e espaços de formação sobre questões socioambientais contemporâneas presentes na Amazônia, ainda constroem toda a organização logística do NAPRA<sup>9</sup> e o papel de cada um nesse modelo. Ademais, os integrantes participam de grupos virtuais e em redes sociais, nos quais são discutidas sistematicamente as questões que emergem durante o processo.

Além das reuniões nos grupos “regionais”, uma vez por mês acontece a reunião geral que concentra todos os membros da organização e tem duração de dois dias (um final de semana). Comumente, a reunião geral conta com a presença de um profissional com distinta experiência em alguma área de atuação em território amazônico, de modo que as atividades de formação realizadas e os textos lidos durante o mês possam ser trabalhados e compreendidos em profundidade. Toda a formação dos universitários é realizada com vistas à intervenção social que ocorre durante o mês de julho, em quatro comunidades em que o NAPRA vem atuando no decorrer de sua história, todas na região do baixo Rio Madeira (Figura 1): Calama, Nazaré, São Carlos do Jamari e Reserva Extrativista do Lago do Cuniã. No mapa da Figura 1, encontram-se, em destaque, as UCs presentes na área.

**Figura 1 – Mapa do estado de Rondônia com ênfase na região do baixo rio Madeira e suas unidades de conservação.**



Fonte: Candido (2010).

Para as ações na região são formadas equipes interdisciplinares divididas entre as quatro comunidades e com foco de extensão que recai nas demandas levantadas pela própria comunidade, visando desenvolver projetos que atendam às necessidades concretas dos moradores.

Acreditamos que todo o processo de formação que antecede a ida às comunidades ribeirinhas já é uma grande contribuição aos universitários. O modelo do NAPRA consegue superar a estrutura fragmentada de grande parte das IES e vai além das divisões em departamentos e tópicos específicos de cada área. Os participantes (estudantes universitários, profissionais, ribeirinhos, colaboradores) convivem, dialogam e desenvolvem ações entre pessoas de diferentes formações, cada qual com sua riqueza cultural e com seu cabedal de conhecimentos e experiências a compartilhar na construção de outros saberes.

Um primeiro levantamento de demandas é realizado a partir da “viagem diagnóstico”, realizada aproximadamente em abril, na qual um grupo menor de universitários (aproximadamente cinco) desloca-se para as localidades de atuação do NAPRA e, em diálogo com a comunidade local, busca captar as expectativas atuais dos moradores e avaliar os resultados dos projetos desenvolvidos no ano anterior. Além disso, atualmente está sendo conformada uma nova “regional” em Porto Velho, o que vem aproximando contextos e olhares tão distantes.

O convívio dentro do próprio grupo e com as populações ribeirinhas é tomado como essencial para a efetivação de um diálogo legítimo, permitindo uma ampliação da compreensão da realidade, e faz parte da metodologia que orienta os princípios de atuação conjunta. Como elucidam Oliveira e Stotz (2004, p. 15):

Conviver é mais do que visitar e não é algo que possa ser delegado, requer um envolvimento pessoal, observando, perguntando e conversando. Essa convivência pode trazer maior confiabilidade a pesquisa [e extensão], pois é nela que os posicionamentos políticos se clarificarão e as pessoas poderão se colocar abertamente. Apenas olhando para o outro e com ele convivendo é que se pode detectar as posições políticas que atravessam os depoimentos, as conversas e as informações sobre dada realidade. A convivência permitirá perceber o que cotidianamente aflige as pessoas repensando o trabalho coletivo e pensando políticas públicas mais condizentes com a concretude do cotidiano. E, aos poucos, conhecer e se fazer conhecer.

A partir de 2007, a equipe começou a trabalhar sob a luz da educação popular, tendo como principal referência os trabalhos do educador

brasileiro Paulo Freire (1983, 1987, 1996), além de outros autores latino-americanos como Carlos Rodrigues Brandão (1984, 1986), Rosa Maria Torres (1988), Oscar Jara (1994, 2006), Orlando Fals Borda (1985, 1991), Pedro Pontual (2009) e Dulce Whitaker (2003, 2008, 2011). A práxis educativa da educação popular é pautada no respeito e na valorização aos diversos tipos de conhecimentos, no diálogo como fonte de construção de conhecimentos, na práxis como método de aplicação de uma pedagogia libertária, no processo educativo contextualizado a partir de questões locais, entre outras premissas (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2009).

Há que se considerar não só o contexto da atuação – relações com populações ribeirinhas residentes na maior floresta tropical do planeta –, mas também as convergências paradigmáticas da educação popular e da educação ambiental (OLIVEIRA, 2008). Assim, tanto pelo referencial teórico-prático de intervenção comunitária como pela questão ambiental organicamente ligada e interdependente da cultura dessas populações, há sempre um caráter ambiental na educação popular que é feita. Extensão e educação se costumam no ambiente amazônico em que nos inserimos.

O presente artigo trata, portanto, de dois casos ilustrativos de extensão universitária (2007 e 2008) de atuação da equipe de educação<sup>10</sup> do NAPRA, com o objetivo de iluminar caminhos à intervenção comunitária sob o prisma da educação popular. A escolha por esse período foi feita em função de, nesses dois anos, a participação de jovens da comunidade ter sido particularmente expressiva, além de marcar a aproximação da educação popular aos objetivos do NAPRA.

## Saber da experiência

É expressivo o impacto que a experiência em campo causa nos membros do NAPRA, principalmente naqueles em seu primeiro ano de atuação. É comum o relato de que o material de formação utilizado (textos, filmes, músicas) “ganha vida” após a atuação no mês de julho. Tal acontecimento pode ser entendido sob a perspectiva do saber que a experiência proporciona. Larrosa Bondía (2002, p. 21) define que “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Dessa forma, as experiências vividas durante as atividades de formação e de extensão no NAPRA, tanto no trabalho em grupo quanto na

atuação direta nas comunidades, podem tocar, acontecer, marcar profundamente os participantes. Ocorrem no sentido de lapidar toda uma rede de conhecimentos adquiridos por meio dos estudos, de modo que o todo se configure enquanto algo novo, para além da apropriação do conhecimento técnico sobre os temas das atividades de formação.

O trecho a seguir revela com beleza e eloquência o que Larrosa Bondía (2002, p. 19) entende e valoriza enquanto experiências:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Os tempos e os espaços superlativos na Amazônia colaboram para esse parar para pensar, olhar, escutar; os ritmos à beira do rio, na pesca ou na roça, contribuem para esse repensar mais devagar, mais aprofundado, mais contemplativo. Alguns dos trabalhos realizados no NAPRA demonstram possibilidades de suspensão de opinião e de juízo, de cultivar delicadeza e escuta atenta aos “causos” e histórias que, lentamente, conformam e conformaram as vidas das pessoas com quem convivemos.

A seguir serão relatadas duas experiências que expressam parte dessas marcas naqueles que participaram dessas atuações. Os itens foram organizados como “temas geradores”, pois estavam muito presentes nos discursos dos jovens durante a intervenção. De acordo com Freire (1987, p. 56): “Investigar o ‘tema gerador’ é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”. Dessa forma, partimos da valorização dos conteúdos sugeridos pelos próprios ribeirinhos, evitando imposições de qualquer forma, não raras em atividades extensionistas. Como aponta Freire (1983, p. 26): “A teoria implícita na ação de estender, na extensão, é uma teoria anti-dialógica.

Como tal, incompatível com uma autêntica educação”; e contra essa atitude devemos estar, todos, sempre atentos.

## **Primeiro tema gerador: atividades esportivas**

Em 2007, a equipe de educação do NAPRA, composta por seis estudantes e uma profissional, teve a oportunidade de trabalhar com um grupo de jovens que faziam parte do grêmio estudantil recém-formado pelos estudantes da Escola Municipal Henrique Dias<sup>11</sup>, de São Carlos do Jamari. Em sua estrutura, a escola oferece, com apoio do governo estadual, aulas regulares até o ensino médio e é centro de serviços a outras escolas da região.

Com vistas ao fortalecimento de organizações já atuantes na comunidade, houve uma aproximação com os integrantes do grêmio. Por meio de encontros diários, iniciamos diálogos para compreender melhor qual a atuação do grêmio até aquele momento, qual era o entendimento dos jovens sobre esse espaço decisório na escola, como se dava a participação dos alunos, quais eram as maiores dificuldades e o que vislumbravam para sua superação, entre outras questões.

Dentre as expectativas partilhadas, vários jovens apontaram a falta de oportunidades de lazer na comunidade como um problema na região. Dessa maneira, construindo formas de enfrentamento de tal demanda, foram realizadas as atividades conjuntas entre os jovens da comunidade e os integrantes do NAPRA. No decorrer das reuniões, dinâmicas de grupo eram realizadas visando a essa maior aproximação com os jovens e facilitar visões mais críticas sobre a realidade e o contexto político da comunidade. Segundo Vasconcelos (2002, p. 61):

Cabe ressaltar que a utilização dessas estratégias [as dinâmicas de grupo] não atende simplesmente a uma tentativa de tornar a prática educativa mais agradável ou divertida, mas sim pretende incentivar a participação e a reflexão sistemática do grupo sobre a problemática que eles próprios vivenciam.

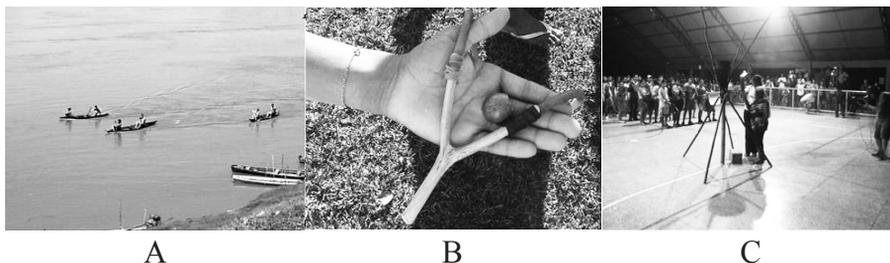
Por meio do diálogo e da problematização foram-se construindo os caminhos de atuação e colaborando para uma formação mais condizente com o cotidiano para além dos muros da escola (FREIRE; SHOR, 2006).

A problematização, para Freire (1987), é a ação de refletir sobre a realidade concreta dos sujeitos envolvidos no ato de aprender e de ensinar e, a partir da identificação de uma dada problemática, buscar formas de melhor compreendê-la, assumindo-a como um desafio a ser superado.

As atividades, orientadas para as possibilidades de lazer, estiveram alicerçadas no cotidiano e buscaram uma nova leitura de mundo com os jovens da comunidade, ampliando a compreensão sobre direitos políticos e organização social na luta por sua garantia, em um processo contínuo de formação de todos os envolvidos. A partir da sugestão dos integrantes do grêmio, os encontros giraram em torno da realização de um evento comunitário, sendo que a construção conjunta desse evento, de uma maneira participativa, funcionaria como pano de fundo para a construção de uma maior conscientização política, pautada no diálogo, no trabalho em conjunto e na valorização da cultura local e das diferenças. No final do mês, como desfecho das ações de formação e de planejamento, foi realizado o I Festival Pan-ribeirinho<sup>12</sup>, em São Carlos do Jamari, que contou com a participação de aproximadamente 200 pessoas da comunidade e da região.

O festival foi organizado com modalidades locais (Figura 2), sugeridas pelos jovens a partir de sua vivência, como corrida de canoa, tiro ao alvo (com baladeira<sup>13</sup> e goiaba verde) e corrida de bicicleta, além de outras consolidadas em torneios esportivos, como atletismo, futebol e vôlei. Paralelamente aos jogos, ocorreu uma gincana cultural, desenvolvida por meio de atividades de perguntas e respostas sobre questões ambientais da região, sendo muitas das informações conseguidas com habitantes locais.

**Figura 2 – A) Corrida de canoa no rio Madeira; B) Baladeira e goiaba verde (não madura), utensílios para a realização das provas de “tiro ao alvo”; C) Abertura do I Festival Pan-ribeirinho, com o acendimento da “tocha olímpica” realizado por uma idosa da comunidade (2007).**



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Acredita-se que muitos foram os aprendizados para os envolvidos na atuação. Para os “de fora” da comunidade, pudemos aprender mais profundamente sobre a realidade de São Carlos do Jamari, como vivem os jovens do local, como conduzir um trabalho pautado na educação popular. Já os “de dentro” da comunidade puderam discutir o valor da ancestralidade e da cultura local, aprender novas formas de trabalhar em grupo e se articular frente a questões coletivas, além de refletir sobre as possibilidades de utilização dos produtos que a floresta fornece, de maneira não predatória<sup>14</sup>.

## **Segundo tema gerador: atividades culturais**

No ano seguinte, em julho de 2008, formou-se uma nova equipe de educação do NAPRA, igualmente composta por cinco estudantes e um profissional, mas com alguns novos membros. A proposta seguiu na perspectiva de continuidade às ações iniciadas no ano anterior. Chegando à comunidade, fomos informados que a atuação do grêmio estudantil não estava correspondendo às expectativas dos integrantes, os quais estavam desanimados perante alguns desafios da organização coletiva e de inserção e valorização na comunidade.

Visando a uma reaproximação com os jovens locais, na primeira semana de atuação os integrantes do NAPRA fizeram uma intervenção nos Jogos Escolares de Rondônia (JOER), que estavam sendo realizados em São Carlos do Jamari, com a presença de muitos estudantes de outras comunidades da região. Nessa intervenção foram incentivadas várias ações e realizadas apresentações de um grupo de teatro e do grupo musical *Minhas Raízes*<sup>15</sup>, ambos da comunidade de Nazaré, também na região do baixo rio Madeira. Também foram projetados curtas-metragens que tratavam de lendas amazônicas e de contos do contexto local. Apesar da pontualidade da intervenção, esse momento serviu para reatar laços estreitados no ano anterior e fortalecer vínculos entre a direção da escola e grupos de cultura popular da região.

A partir da segunda semana, mesmo com a pouca articulação entre o grupo do grêmio estudantil, foram retomadas as reuniões diárias com jovens da comunidade, os quais, em decorrência do trabalho do ano anterior, estavam motivados para desenvolver ações no NAPRA. Também se

juntaram ao grupo uma professora da Escola Henrique Dias (Escola de São Carlos do Jamari) e uma representante da igreja católica local.

Nessa segunda atuação, sob uma perspectiva de formação política, a equipe do NAPRA havia aventado a possibilidade de desenvolver um trabalho sob o prisma da temática dos direitos humanos, considerando questões que vieram à tona na atuação de 2007. As expectativas iniciais dos jovens giravam em torno da questão do lazer, dada a grande receptividade da comunidade ao trabalho realizado anteriormente; porém, por meio do diálogo e de reflexões, foi-se chegando às conclusões de que uma proposta mais voltada para atividades de cunho cultural responderiam melhor à demanda da comunidade naquele momento, principalmente por já haver ocorrido jogos escolares na semana anterior. A partir desses encontros, decidiu-se pela realização de outro evento comunitário, um sarau cultural, com a temática dos direitos humanos.

O grupo de jovens se organizou em vários grupos menores, cada um responsável por coordenar uma faceta do evento, escolhida entre os participantes: teatro, cinema, música e poesia. Os grupos se organizaram para estudar questões relativas aos direitos humanos e embasar suas ações. Eles deveriam, nos encontros diários, socializar com os demais o que haviam encontrado de interessante e que serviria para engendrar novas reflexões. O discurso ambiental esteve muito presente na fala dos jovens, o que auxiliou no desenvolvimento do trabalho, o qual realçou a questão ambiental em suas características político-culturais. Esse tema foi abordado em sintonia com a legislação ambiental e a interface social que possui com as culturas tradicionais. Whitaker (2011) argumenta que urge a implantação de ações relacionadas aos direitos humanos em espaços rurais, combatendo a ideia de que tais direitos seriam somente dos cidadãos urbanos e traçando as relações entre questões ambientais, educacionais, de saúde, moradia, segurança, sob esse prisma, sobretudo a um de seus princípios mais essenciais, o direito à dignidade.

Documentos oficiais foram utilizados na preparação das intervenções, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei dos Crimes Ambientais e Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais. A leitura e as reflexões desses documentos foram indicadas e mediadas pelos integrantes do NAPRA, na tentativa de “traduzir” a complexidade dos textos jurídicos e aproximar a noção de direitos de seu cotidiano.

Um dos pontos aprofundados foi o que versa sobre a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais aprovada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em outubro de 2005 e ratificada pelo Brasil em 2007:

A proteção e promoção da diversidade cultural pressupõem o reconhecimento de igual dignidade e respeito para todas as culturas, incluindo as de grupos de minorias; e ainda reforça a necessidade da valorização cultural para um desenvolvimento verdadeiramente sustentável (UNESCO, 2005).

Nesse sentido, o trabalho construído adotou uma postura de valorização das culturas tradicionais, fortalecimento comunitário e ressignificação cultural. As discussões sobre os direitos humanos conectadas com as questões culturais serviram para problematizarmos o que Paulo Freire (1987, p. 86) chamou de invasão cultural:

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.

Concordamos com Whitaker (2003) que os fenômenos sociais de dominação e de opressão não podem ser tachados como culturais e protegidos sob tal égide. Os fenômenos de dominação, como a invasão cultural, pertencem à esfera da ideologia, tal como proposto por Marx e Engels (1986), e devem ser desmascarados e combatidos.

Para a sistematização das leituras, os participantes do grupo confeccionaram cartazes (Figura 3), elaboraram pequenos textos e problematizaram alguns trechos dos documentos lidos. No final do mês, como desfecho das atividades, foi realizado o sarau cultural, que contou com a participação de aproximadamente 120 pessoas da comunidade. No evento, os organizadores fizeram intervenções baseadas em seus estudos, além de exporem os cartazes com trechos dos documentos estudados. No grupo das poesias, foi dada preferência às poesias feitas pelos próprios moradores locais e também foi recitado em grupo o livro “Estatutos do Homem”<sup>16</sup>, do poeta amazonense Thiago de Mello.

Figura 3 – Cartazes produzidos pelos jovens como forma de sistematização do estudo dos documentos legais e também como decoração do local para a realização do sarau cultural (2008).



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Mudanças na postura dos participantes também foram notadas entre os dois anos de atuação da equipe. Jovens com dificuldades de socialização e timidez superaram muitas barreiras e passaram a ser ouvidos em grupos de discussão. As reuniões dialógicas que respeitam os tempos individuais de reflexão, baseadas em uma condução paciente com os silêncios e evitando silenciar as vozes dos participantes, colaboraram para a formação de valores pautados no respeito às diferenças e às individualidades e incentivaram a proatividade de todos os participantes (TASSARA; ARDANS, 2006).

## Extensão: conhecimento em diálogo

Os temas trabalhados nas duas intervenções tratadas neste artigo emergiram dos próprios comunitários. Não são temas incomuns entre demandas comunitárias, quando se trata de um projeto de extensão. No entanto, tomá-los da perspectiva dos temas geradores e problematizá-los com os participantes como uma possibilidade de ação conjunta, permeados por processos educativos em comunhão, parece-nos ser o salto qualitativo para o qual este artigo busca contribuir.

Em seu livro “Extensão ou Comunicação”, Paulo Freire (1983) discute a etimologia de extensão enquanto uma ação: “estender algo a alguém”. No contexto universitário, classicamente, seria estender o conhecimento acadêmico/científico aos que não têm acesso a ele. Para o autor, o termo extensão tem profunda relação com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural e manipulação, entre outros. Ele é enfático ao afirmar que o termo “extensão” deveria ser substituído por “comunicação”, por conta da carga semântica que carrega:

E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase ‘coisa’, o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações (FREIRE, 1983, p. 13).

Não pretendemos propor aqui tal substituição, uma vez que a expressão extensão universitária está consolidada historicamente na área de políticas públicas. Entendemos, no entanto, que sua ressignificação seja tarefa urgente, para que seu sentido se aproxime cada vez mais de uma comunicação, de uma práxis dialógica pautada no respeito mútuo em que não há sujeitos passivos, em que os conhecimentos acadêmico-científicos se somem ao conhecimento popular a partir da partilha de saberes, na qual todos os envolvidos se permitam educar-se em comunhão.

Nessa perspectiva, acreditamos que a extensão somente pode se dar alicerçada no diálogo. E o diálogo somente se estabelece legitimamente quando há o reconhecimento do outro como sujeito portador de saberes; o reconhecimento do outro como sujeito histórico capaz de transformar e transformar-se; o reconhecimento da necessidade de construção conjunta de entendimentos da realidade, para compreendê-la, denunciar suas contradições e, se preciso, transformá-la (FREIRE, 1987).

Em um trabalho de intervenção comunitária – entendida como uma ação intencional em que nos envolvemos com objetivos de superar ou minimizar algum problema identificado conjuntamente – com um mês de duração, acreditamos que seu maior mérito resida no possível fortalecimento de organizações já estabelecidas e atuantes na região, seja um grupo

do grêmio estudantil, sejam integrantes de movimentos sociais ou organizações da sociedade civil que atuam na região em que se pretende inserir.

## Considerações finais

As reflexões aqui elencadas apontam caminhos de programas de extensão universitária e de intervenção comunitária pautados em uma concepção libertadora em seus fundamentos e práticas.

Consideramos que alguns cuidados são imperativos nesse percurso. O primeiro deles é o de criar espaços democráticos de formação, quer entre universitários, quer nas comunidades de destino. O exercício da democracia se dá nas relações e delas emerge. Não há discurso democrático dissociado de vivências. Por esse motivo, acreditamos que o processo da extensão universitária deve ser pensado desde os seus espaços de mobilização e reflexão de forma que todos os participantes comecem a vivenciar espaços verdadeiramente democráticos de participação e de decisão. Nesse sentido, a apropriação dos princípios dialógicos da educação popular, por parte das IES, pode contribuir em muito para uma educação mais crítica e emancipadora.

Outro cuidado fundante em ações extensionistas é o de tomar, como esteio e horizonte, os saberes, os valores, os costumes, as crenças e as tradições locais. Desconsiderar contextos e formas como as pessoas lidam com seu cotidiano significa desprezar os princípios básicos de qualquer trabalho que se pretenda participativo e de construção conjunta de soluções para problemas sociais.

O respeito e a atenção à cultura do outro são o substrato para um diálogo legítimo, em que os diferentes conhecimentos se contrapõem, somam-se e complementam-se. Isso não significa que cabe à extensão universitária assumir tarefas que são de responsabilidade do Estado, porém suas iniciativas podem favorecer ações que problematizem questões políticas, econômicas e sociais e contribuam para a conquista da autonomia, necessária para lutas por conquista de direitos.

A extensão universitária pode representar uma experiência única de formação de profissionais comprometidos com uma sociedade mais humana. Parte disso pode ser evidenciada no depoimento de uma integrante do NAPRA:

O NAPRA foi a melhor experiência pela qual passei, aquela que mais me abriu os olhos, a que mais me fez refletir sobre o mundo, suas diferenças, suas culturas, seus amores, seus preconceitos, seus respeitos. Seja no âmbito regional, seja no âmbito nacional. O NAPRA te ensina a respeitar o tempo de cada um, a não só conseguir, mas sim a querer trabalhar em grupo. E lembrem-se de sempre reconhecer o trabalho de seus companheiros. Aproveitem cada segundo da formação oferecida, cada segundo da atuação na Amazônia, cada conversa com um ribeirinho! Por mais simples e curta que seja, alguma lição de vida vai ter nela! [...] O NAPRA vale cada gota de suor nas reuniões, cada lágrima de desabafo e, principalmente, cada amigo para vida inteira.

Por fim, aspiramos que este artigo possa servir de lamparina para iluminar, mesmo que sutilmente, possibilidades de ações de extensão universitária, nas quais tanto os estudantes quanto o público-alvo das ações sejam mais concretamente beneficiados, contribuindo para a (trans)formação crítica de uma sociedade tão desigual quanto a brasileira.

Recebido em: 29/02/2015

Aprovado em: 3/05/2015

## Notas

1. Doutorando em Educação. Mestre em Educação Escolar. Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) no Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE), Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias (DECMT). E-mail: diogenesvn@yahoo.com.br
2. Educadora popular e doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: valvasc2013@gmail.com
3. O termo globalização surgiu na área econômica e foi, posteriormente, adaptado à área pedagógica e cultural como tentativa de padronizações do ensino e de homogeneização dos modos de vida em busca do consumismo (KAWASAKI 1997; WHITAKER; BEZZON, 2006).
4. A referência em questão reporta-se a um diálogo entre a socióloga Dulce Whitaker e o renomado ecólogo José Galizia Tundisi, no qual travam uma profunda reflexão sobre cultura e ecossistema.

5. Um bom documentário para refletir sobre a questão é o filme “Super Size Me”, do autor e diretor Morgan Spurlock, lançado em maio de 2004.
6. Região localizada entre Porto Velho (RO) e Humaitá (AM).
7. O número de participantes em cada ciclo anual – entre outubro de um ano até setembro do ano seguinte, incluindo um mês de intervenção em julho – é de aproximadamente 60. Esses integrantes vêm de distintas IES, entre elas: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdades Integradas Padre Albino (FIPA - Catanduva), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Presbiteriana Mackenzie e, mais recentemente, Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).
8. As regionais, dentro da estrutura do NAPRA, são subequipes divididas nas cidades citadas, onde os estudantes universitários de diversas áreas se reúnem sistematicamente e desenvolvem ações variadas. O trabalho com os grupos “regionais” possibilita uma descentralização de ações estruturantes na organização, além de fortalecer o processo de formação dos universitários, que realizam encontros em número mais restrito de pessoas e estudos mais focalizados.
9. A logística inclui: organizar reuniões dentro das “regionais” e também com toda a equipe (geral), manter controle sobre as finanças, convidar especialistas para os espaços de formação, articular as passagens para Rondônia e deslocamentos da atuação em campo, entre outras atividades.
10. Antigamente, o NAPRA era dividido em três equipes: educação, saúde e produção e geração de renda. Mais recentemente, essas equipes foram extintas de modo a intensificar um trabalho interdisciplinar e dar maior organicidade às ações.
11. Pertencente à rede municipal de ensino de Porto Velho/RO.
12. Nome escolhido pelos jovens em alusão aos Jogos Pan-americanos, realizados no Rio de Janeiro em julho do mesmo ano (2007).
13. Estilingue.
14. Toda a premiação do Festival foi retirada da floresta e produzida pelos jovens da comunidade com ajuda de um artesão local. As medalhas foram produzidas com o coco do babaçu (*Orbignya sp.*), e os troféus, com ouriços de castanheira (*Bertholletia excelsa*).
15. Grupo local composto majoritariamente por crianças, que produzem e apresentam canções com temáticas das lendas e da vida amazônica. Os instrumentos utilizados são, em maioria, compostos por materiais retirados da floresta e manejados tradicionalmente.
16. O livro, traduzido em vários idiomas e possuidor de várias edições, trata da temática dos direitos humanos em formato poético e traz uma mensagem de esperança.

## Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. Da educação fundamental ao fundamental da educação. **Caderno no Cedex**, n. 1, 4. reimpr., p. 5-34, 1986.

BRASIL. Lei nº. 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 19 jul. 2000.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 6.495, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 1 jul. 2008.

CANDIDO, Silvio Eduardo Alvarez. **Comunidades ribeirinhas, engenheiros, e conservação da floresta**: construção participativa do espaço tecnológico em empreendimentos econômicos solidários na Amazônia. 2010. Dissertação (Mestrado Em Engenharia de Produção) – UFSCar, São Carlos, 2010.

FALS-BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 5. ed. São Paulo, Editora Brasiliense. 1985. p. 42-62.

\_\_\_\_\_. La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. In: SALAZAR, Maria Cristina. **La investigación- acción participativa**: inicios y desarrollos. Colombia: Consejo de Educación de Adultos de América Latina, 1991. p. 65-84.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2006.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 21. ed. Rio de Janeiro, RJ: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1986.

JARA, Oscar. El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Educação popular**: uto-

pia latino-americana. São Paulo: Cortez Editora/ Editora da Universidade de São Paulo, 1994. p.89-110.

\_\_\_\_\_. **Para sistematizar experiências**. Tradução de Maria Viviana V. Resende. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

KAWASAKI, Clarice Sumi. Universidades públicas e sociedade: uma parceria necessária. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Girardi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

OLIVEIRA, Haydée Torres de. Popular education and environmental education in Latin América: converging path and aspirations. In: GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar; PETERS, Michael. **Environmental education: identity, politics and citizenship**. Amsterdam. Sense Pub., 2008. p. 219-230.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; STOTZ, Eduardo Navarro. Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. (CD-ROM).

PONTUAL, Pedro; IRELAND, Thimoty (Orgs.). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação/ UNESCO, 2009.

TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira; ARDANS, Omar. Educação ambiental crítica: pesquisa-ação, participação, silêncios e “silenciamentos”. **Rev. Pesquisa em Educação Ambiental**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, 2006.

TORRES, Rosa Maria. **Discurso e prática em educação Popular**. Tradução de Américo R. Piovesan. Ijuí: UNIJUÍ Editora, 1988.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. Paris, 2005.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. **Bebendo em uma fonte de água fresca**: caminhos para a formação de educadores comunitários de lazer. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCar, São Carlos 2002.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Educação popular: uma história, um que-fazer. **Educação Unisinos**, v. 13, n. 2, p.135-146, 2009.

WHITAKER, Dulce Consuelo. Ideologia x cultura: como harmonizar esse conceitos tão antagônicos? In: SOUZA, Eliana Maria de Melo; CHAQUIME, Luciane Penteado; LIMA, Paulo (Orgs.). **Teoria e prática nas ciências sociais**. Araraquara: UNESP/ FCL Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003. p. 13-37.

\_\_\_\_\_. O rural-urbano e a escola brasileira. **Retratos de Assentamentos**, n. 11, p. 283-294, 2008.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos e reforma agrária. **Retratos de Assentamentos**, n. 14, p. 173-186, 2011.

WHITAKER, Dulce Consuelo; BEZZON, Lara Crivelaro. **A cultura e o ecossistema**: reflexões a partir de um diálogo. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2006.



# Gastos públicos com educação: a análise da eficiência dos municípios da Zona da Mata mineira

---

LEONARDO MESQUITA NASCIMENTO<sup>1</sup>

IVY SILVA COSTA<sup>2</sup>

BRUNO SILVA OLHER<sup>3</sup>

---

## Resumo

A educação pública é fator importante para amenizar as disparidades socioeconômicas e para promover o desenvolvimento local. Este estudo buscou analisar a eficiência na alocação dos gastos públicos nos 142 municípios da Zona da Mata mineira por meio da análise envoltória de dados (DEA). Utilizou-se de dados secundários referentes ao ano de 2010, obtidos nos sites do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Fundação João Pinheiro (FJP) e Secretaria do Tesouro Nacional (STN). Foram extraídas as variáveis PIB *per capita*, gastos com educação *per capita* e o Índice Mineiro de Responsabilidade Social (IMRS) relacionado à área de educação. Com base no modelo DEA, apenas 13 municípios foram classificados como eficientes. Por meio da análise de correlação, foi possível inferir que o PIB *per capita* e os gastos com educação *per capita* influenciam positivamente o IMRS relacionado à área de educação. No entanto, essa correlação positiva não permite afirmar que maiores investimentos em educação acarretam em eficiência nesta área. Os resultados sugerem a revisão das práticas de gestão dos municípios considerados ineficientes, no intuito de aperfeiçoar os métodos alocativos adotados para que haja melhor aproveitamento dos recursos e melhor provimento da educação pública nesses municípios.

Palavras-chave: Análise envoltória de dados. Recursos públicos. Municípios da Zona da Mata mineira. Responsabilidade social em educação pública.

## Abstract

Public education is an important factor to reduce the socioeconomic disparities and to promote local development. This study aimed to analyze the efficiency

in the allocation of public spending in the 142 municipalities in the Zona da Mata through data envelopment analysis (DEA). We used secondary data for the year 2010, obtained on the websites of the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), João Pinheiro Foundation (FJP) and the National Treasury Secretariat (STN). The GDP variables were extracted per capita, per capita spending on education and Mining Index of Social Area of Responsibility Education (IMRS Education). Based on DEA model, only 13 municipalities were classified as efficient. Through correlation analyzes indicated that GDP per capita and per capita spending on education influence positively the IMRS Education. Therefore, this positive correlation did not show that greater investment in education lead in efficiency in this area. The results suggest the review of municipalities management practices that were considered inefficient in order to improve the allocation methods adopted so there is a better use of resources and public education provision in these municipalities.

Keywords: Data envelopment analysis. Public resources. Zone municipalities da Mata. Social responsibility in public education.

## Resumen

La educación pública es un factor importante para mitigar las disparidades socioeconómicas y promover el desarrollo local. Este estudio investiga la eficiencia en la asignación del gasto público en los 142 municipios de la Zona da Mata mediante el análisis envolvente de datos (DEA). Utilizamos datos secundarios para el año 2010, obtenida en los sitios web del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), João Pinheiro Fundación (FJP) y la Secretaría del Tesoro Nacional (STN). Las variables del PIB fueron extraídos por habitante, el gasto per cápita en educación y Minería Índice de Área Social de Educación Responsabilidad (IMRS Educación). Basado en el modelo DEA, sólo 13 municipios fueron clasificados como eficiente. A través del análisis de correlación fue posible inferir que el PIB per cápita y el gasto per cápita en educación positivamente influir en la Educación IMRS. Sin embargo, esta correlación positiva no dice que una mayor inversión en la educación lograr la eficiencia en esta área. Los resultados sugieren una revisión de las prácticas de gestión de los municipios considerados ineficientes, con el fin de mejorar los métodos de asignación adoptadas para que haya un mejor uso de los recursos y una mejor provisión de la educación pública en estos municipios.

Palabras clave: Análisis envolvente de datos. Los recursos públicos. Municipios Zona da Mata. Responsabilidad social en la educación pública.

## Introdução

A desigualdade socioeconômica, decorrente muitas vezes da má distribuição de renda, é um fenômeno presente na maioria dos países, mas suas consequências podem ser observadas com maior ênfase nos países não desenvolvidos. No Brasil, tal desigualdade é atribuída a fatores que remontam ao Brasil Colônia, permanecendo em patamares elevados até os dias atuais. Ressalta-se que certas regiões brasileiras possuem índices socioeconômicos comparáveis aos melhores do mundo, e outras, índices semelhantes aos de países subdesenvolvidos (TAVARES, 2008).

O Estado de Minas Gerais não se distancia da realidade brasileira, visto que as diferenças entre regiões desenvolvidas e menos desenvolvidas são muito acentuadas. Essas diferenças são percebidas quando se analisam tanto indicadores econômicos quanto sociais e se expandem para as meso e microrregiões (SANTOS; PALES, 2012).

A mesorregião Zona da Mata mineira, que foi a unidade de análise deste estudo, é a quarta que mais contribuiu para o produto interno bruto (PIB) do Estado nos últimos anos e apresenta uma economia heterogênea. Os 142 municípios que a compõem são díspares em dimensão territorial, populacional e econômica (IBGE, 2014).

A desigualdade pode ser considerada um entrave ao desenvolvimento local, pois, para que pessoas em situação de vulnerabilidade se estabeleçam socioeconomicamente, é necessário que tenham acesso aos bens meritórios, os quais são deveres do Estado e direito do cidadão, como saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança e, principalmente, educação, a qual é, acredita-se, condição fundamental para o desenvolvimento socioeconômico dos municípios.

Assim, investimentos na área de educação, de forma a expandi-la e democratizá-la, podem reduzir a pobreza e facilitar a mobilidade social, uma vez que permitem que as crianças, os jovens e ou os adultos sejam mais produtivos e, eventualmente, socialmente integrados, diminuindo as diferenças sociais (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2000).

Argumenta-se que uma alocação adequada dos recursos também possa reduzir a desigualdade existente em determinada região, ou seja, uma alocação racional dos recursos públicos torna-se imprescindível para que os serviços prestados à coletividade alcancem a eficiência. Esta, segundo Ferreira (2005), pode ser entendida, no setor público, como a me-

lhora forma de utilizar as entradas para maximizar as saídas, considerando os recursos disponíveis. Infere-se que a adequada utilização dos recursos é dever da gestão pública enquanto agente do desenvolvimento local.

Entretanto, a alocação de recursos é uma difícil tarefa a ser realizada, uma vez que pode haver dificuldades em estabelecer a ordem das prioridades de tais alocações em uma mesma região devido às especificidades de cada local. À vista disso e por ser tão importante a distribuição de recursos, é preciso que seu uso se dê de forma a promover o máximo de benefícios possíveis à sociedade (DELGADO; MACHADO, 2007).

Com base no exposto, um estudo a fim de delimitar uma fronteira de eficiência no âmbito dos gastos públicos municipais com educação pode auxiliar os administradores na alocação eficiente da área que, efetivamente, diminui ou elimina as disparidades existentes.

Seguindo esse contexto e considerando que os administradores públicos municipais devem fazer bom uso dos recursos, de forma a atender aos interesses e às expectativas da coletividade, este estudo se propôs a responder a seguinte questão: os municípios da Zona da Mata mineira que alocam maior quantidade de recursos em educação são os mais eficientes nessa área?

## As políticas educacionais

Höfling (2001) enfatiza que, sendo o Brasil extremamente desigual e heterogêneo, a política educacional vigente deve desempenhar um importante papel em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu e à formação do cidadão, de forma a torná-lo competitivo frente à ordem mundial globalizada.

Nessa perspectiva, o governo, em suas esferas, busca formular e implementar ações a fim de (re)democratizar a educação, visando, categoricamente, ao desenvolvimento social.

Ficou designado, por meio da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministério da Educação (MEC) como órgão competente para formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem, tal qual exercer as atribuições do poder público federal em matéria de educação (BRASIL, 1995).

Vinculado ao MEC está o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cuja finalidade é captar recursos financeiros para pro-

jetos educacionais e de assistência ao estudante. Os recursos dos projetos provêm, em sua maioria, do salário-educação, com o qual todas as empresas estão sujeitas a contribuir. Em outras palavras, o FNDE é responsável pela execução de políticas educacionais do MEC e conta, atualmente, com alguns programas, tais como: Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (FNDE, 2013).

Os programas de amparo à educação garantem maior disseminação desta no cenário nacional e, com a transferência direta de renda, possibilitam, cada vez mais, que pessoas em situação de vulnerabilidade social tenham acesso a esse bem meritório, o qual é assegurado por lei.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 212, estabelece que a União deve usar 18%, e os Estados e municípios, 25%, no mínimo, da receita resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A educação básica, marco inicial da discência, tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Suas etapas são educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Os municípios e os Estados devem trabalhar de forma articulada para oferecer o ensino fundamental. Já o ensino médio, com duração de três anos, é de responsabilidade dos Estados (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

Devido à descentralização de obrigações entre as esferas de governo, é imprescindível que os municípios trabalhem em conjunto com os demais níveis governamentais na prestação do ensino em sua totalidade. Isso porque se acredita que os governos municipais, por estarem mais próximos da sociedade, são os mais indicados a ascender o bem-estar social da população, visto que conhecem melhor a realidade e as necessidades locais.

A política educacional brasileira tem sido objeto de várias pesquisas acadêmicas, as quais, em sua maioria, visam indagar a respeito de sua efetividade e eficácia enquanto propulsora de desenvolvimento social. Segundo Durham (2010, p. 155), “[...] há uma tendência histórica de malversação dos recursos destinados à educação”. De fato, irregularidades na aplicação

dos recursos para a educação envolvendo as três esferas de governo são constantes na história da educação brasileira.

O que ocorre na atual política educacional brasileira é que existe uma demasiada preocupação com a massificação da escola. Tal preocupação não se expande ao nível de ensino ofertado. Diante disso, à medida que as vagas e as oportunidades de estudo aumentam, o mesmo não ocorre com a qualidade acerca desse serviço fornecido pelo governo.

Corroborando o exposto, Andrade (2009, p. 455) afirma que “[...] se houve avanços importantes no quesito quantidade da educação, o mesmo não se verificou em relação à qualidade da educação”. Também para Araujo (2007, p. 288):

Atualmente, com a quase universalização da oferta da etapa obrigatória de escolarização, o direito à educação vem sendo mitigado com a baixa qualidade do ensino oferecido pelas escolas, que faz com que muitos alunos percorram todas as séries do ensino fundamental, mas não se apropriem do instrumental mínimo para o exercício da cidadania num contexto em que o letramento é condição mínima para inserção social.

Pode-se inferir que o Brasil apresenta uma política educacional ineficiente, visto que não utiliza seus recursos de modo a maximizar os resultados nessa área. Neves *et al.* (2007) afirmam que, apesar de o Brasil apresentar-se como potência emergente e sociedade moderna, seu sistema educacional ainda possui um desempenho extremamente precário.

De acordo com Lopes e Toyoshima (2008, p. 2), os investimentos em saúde e em educação estão intimamente ligados ao desenvolvimento socioeconômico regional, ou seja, “[...] as regiões que investem apropriadamente nestes serviços tendem a apresentar um crescimento econômico mais acelerado do que aquelas regiões que não o fazem”.

Nessa perspectiva, Mello (1991, p. 13) ressalta que:

Ainda que por si só a educação não assegure a justiça social, nem se possa esperar só dela a erradicação da violência, o respeito ao meio ambiente, o fim das discriminações sociais, e outros objetivos humanistas que se colocam hoje para as sociedades, ela é, sem dúvida, parte indispensável do esforço para tornar essas sociedades mais igualitárias, solidárias e integradas.

A educação pública, compreendida como um direito social<sup>4</sup> a que todos deveriam ter acesso, permite que os indivíduos adquiram conhecimentos e formem habilidades cognitivas que lhes possibilitam um melhor relacionamento com os demais. Nesse sentido, uma alocação eficiente de recursos nessa área se faz necessária para se promover o máximo de benefício social (OLIVEIRA, 2005).

## A alocação de recursos

Segundo a teoria tradicional do bem-estar social, sob certas condições, os mercados competitivos geram uma alocação de recursos inapta a atingir o ótimo de Pareto<sup>5</sup>, em decorrência das distorções existentes denominadas falhas de mercado. Para uma aproximação da alocação Pareto eficiente, a teoria das finanças públicas salienta que o governo deve intervir na economia com o objetivo de minimizar os efeitos das falhas inerentes ao sistema de mercado (GIAMBIAGI; ALÉM, 2008).

Dessa forma, faz-se necessário que o governo aja imparcialmente e busque democratizar a economia, visando à homogeneidade socioeconômica dos indivíduos, mesmo que, para ascender alguns, tenha que prejudicar outros.

O Estado, nas três esferas de poder, exerce papel de consumidor, entretanto não é um comprador comum, pois, além da sua conduta se pautar pelo cumprimento do princípio da legalidade, em consonância com os princípios primários da administração pública, deve fazê-lo da forma mais racional possível. Em outras palavras, o Estado deve utilizar seus recursos para implementar políticas públicas, alocando seus gastos de forma eficiente, otimizando o investimento. Isso se trata, na verdade, de maximizar os resultados a partir da alocação dos recursos públicos em setores estratégicos e relevantes para o desenvolvimento econômico, social e ambiental (SANTOS NETO, 2014).

A alocação dos recursos por parte do governo tem como principal objetivo a oferta de bens e de serviços imprescindíveis à população e que, devido à sua inviabilidade econômica, não são providos pelo sistema privado. As funções econômicas do Estado, quais sejam, distributiva, estabilizadora e alocativa, dispõem a corrigir ou minimizar as divergências no âmbito da sociedade e de seus segmentos (SILVA, 2009).

A função distributiva está associada ao reconhecimento de que o mercado é incapaz de atuar como distribuidor de renda. É necessário que o Estado atue a fim de corrigir as falhas advindas do sistema de preços com o propósito de evitar a desigualdade socioeconômica. Assim, o orçamento público é visto como o meio essencial para a viabilização de políticas públicas que objetivem a distribuição de renda. Pode-se dizer que a função distributiva realiza ajustes na distribuição de renda, buscando torná-la mais justa (TÁMEZ; MORAES JUNIOR, 2007; BRAGA; FERREIRA; SILVEIRA, 2012).

A função estabilizadora objetiva a utilização da política econômica para atenuar os impactos causados na sociedade em decorrência das crises de inflação e de desemprego. Baseia-se na ação estatal sobre a demanda agregada e utiliza a política monetária de modo a controlar a oferta da moeda, de acordo com o cenário econômico, e a política fiscal, por meio da redução dos gastos públicos. Em outras palavras, a função estabilizadora procura melhorar o nível de empregos, estabilizar os preços e obter uma taxa razoável de crescimento econômico (TÁMEZ; MORAES JUNIOR, 2007; BRAGA; FERREIRA; SILVEIRA, 2012).

Para Souza (2007, p. 6): “A função alocativa refere-se à alocação de recursos pela atividade estatal, quando não houver eficiência da iniciativa privada ou quando a natureza da atividade indicar a necessidade da presença do Estado”. Suscintamente, a função alocativa está relacionada à composição e ao fornecimento dos bens públicos e meritórios à população, como saúde, educação, segurança e justiça (TÁMEZ; MORAES JUNIOR, 2007).

Silva (2009) destaca que essas três funções econômicas do Estado buscam orientar as ações dos governos e as políticas públicas a fim de se alcançar o desenvolvimento de determinados setores da economia com o intuito de maximizar o bem-estar da população.

Támez e Moraes Junior (2007) ainda acrescentam a função reguladora, que normatiza a atividade econômica por meio de legislação, normas administrativas e com a criação de agências reguladoras, ou seja, a partir das privatizações ocorridas na década de 1990, o governo passou de fornecedor dos serviços a regulador dos serviços privatizados.

Desenvolvendo a leitura dos autores citados, pode-se inferir que as funções econômicas do Estado, se executadas de forma precisa, tendem a tornar a economia menos heterogênea, propiciando à população viabilização da inclusão, redução da desigualdade e promoção do desenvolvimento socioeconômico, com vistas à maximização do bem-estar da população.

Ressalta-se que uma das formas de se mensurar e/ou avaliar a eficiência da gestão pública dá-se por meio de indicadores socioeconômicos, os quais possibilitam entender e acompanhar a evolução da economia local, em seus diversos aspectos (SILVA *et al.*, 2012).

## Indicadores socioeconômicos

Um indicador socioeconômico é uma medida em geral quantitativa, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social/econômico abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas públicas). Os indicadores socioeconômicos subsidiam as atividades de planejamento e formulação de políticas públicas nas diferentes esferas de governo, o que possibilita o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população por parte do poder público e sociedade civil (JANNUZZI, 2002).

Os indicadores socioeconômicos permitem identificar e medir aspectos relacionados a um determinado fenômeno, conceito, problema ou resultado de uma intervenção na realidade. A principal finalidade dos indicadores é traduzir, de forma mensurável, determinado aspecto de uma realidade dada (situação social) ou construída (ação do governo), de maneira a tornar operacional a sua observação e avaliação (BRASIL, 2010).

Siedenberg (2003) ressalta que, de forma geral, os indicadores socioeconômicos podem ser utilizados para diagnosticar as condições de desenvolvimento social ou setorial; propiciar informações sobre problemas sociais ou crises potenciais; subsidiar planos e decisões políticas; avaliar metas e estratégias globais/setoriais. O autor salienta ainda que os indicadores podem ter, além de uma função meramente informativa, uma função avaliativa, normativa ou decisória, uma vez que servem de referência para a implementação de objetivos, metas e estratégias.

Orlowski e Arend (2005) destacam que o uso de indicadores socioeconômicos é uma das formas mais aceitas para se analisar o desenvolvimento de uma região. Os indicadores constituem-se em importante instrumento para dar suporte à elaboração de políticas e de estratégias que impulsionam os fatores positivos e, ao mesmo tempo, trabalham os pontos negativos que afetam o desenvolvimento de determinada região.

Todavia, Jannuzzi (2002) ressalta que há critérios para escolher indicadores socioeconômicos tanto para o emprego em pesquisa acadêmica

quanto na formulação e na avaliação de políticas públicas e salienta que aqueles devem gozar de uma série de propriedades, a saber:

[...] ter um grau de cobertura populacional adequado aos propósitos a que se presta; ser sensível a políticas públicas implementadas; ser específico a efeitos de programas setoriais; ser inteligível para os agentes e públicos-alvo das políticas; ser atualizável periodicamente a custos razoáveis; ser amplamente desagregável em termos geográficos, sociodemográficos e socioeconômicos; e gozar de certa historicidade para possibilitar comparações no tempo (JANNUZZI, 2002, p. 56).

À vista disso, Siedenberg (2003) corrobora o exposto e salienta que indicadores, principalmente os de desenvolvimento socioeconômico, contribuem expressivamente para que países e regiões aloquem recursos e implantem políticas públicas nas áreas de maior vulnerabilidade, a fim de minimizar a disparidade socioeconômica local e maximizar o bem-estar social, pautando-se, assim, no princípio da função alocativa do Estado.

## **Metodologia: da produção e análise dos dados**

Para a operacionalização da pesquisa, utilizou-se de dados secundários<sup>6</sup> referentes aos municípios da mesorregião da Zona da Mata mineira, os quais foram extraídos da base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), da Secretaria do Tesouro Nacional (STN) e da Fundação João Pinheiro (FJP).

Embora haja dados mais recentes para algumas variáveis, os dados utilizados nesta pesquisa corresponderam ao ano de 2010 em razão da disponibilidade de informações para esse ano, o qual abrangeu todas as variáveis utilizadas, a saber: PIB *per capita* (IBGE), gastos com educação *per capita* (STN) e Índice Mineiro de Responsabilidade Social (IMRS) relacionado à área de educação (FJP).

Com o objetivo de sintetizar os dados, utilizou-se a análise descritiva das variáveis. De acordo com Reis e Reis (2002), essa análise é a fase inicial de estudo dos dados coletados. A estatística descritiva é utilizada para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos de dados; também tem como objetivo identificar dados dispersos, aqueles que não seguem a tendência geral do restante do conjunto.

Realizada a análise descritiva dos dados, buscou-se mensurar a eficiência dos municípios da Zona da Mata mineira quanto à alocação dos recursos na área de educação. Para isso, utilizou-se da Análise Envoltória de Dados (do inglês Data Envelopment Analysis – DEA). Esta é considerada por Silva (2009, p. 18) como uma metodologia apropriada para avaliar a eficiência da alocação dos recursos municipais em seus diversos serviços prestados, uma vez que identifica o desempenho das unidades de análises e a comparação entre elas, “possibilitando identificar as melhores práticas de políticas públicas”, bem como as melhorias na qualidade de bens e de serviços prestados.

Faria, Jannuzzi e Silva (2008) ressaltam que a eficiência mensurada pela DEA é relativa e embasada em observações reais, ou seja, as unidades tomadoras de decisão (do inglês Decision Making Unit – DMUs) têm seus desempenhos mensurados pela comparação de seus resultados e dos seus insumos com os resultados e os insumos das demais DMUs da amostra. “As DMU’s consideradas eficientes determinam uma fronteira de eficiência (Pareto-Eficiente) e possuem eficiência igual a 1 ou 100%” (FARIA; JANNUZZI; SILVA, 2008, p. 158). Por meio de cálculos e de comparações, a DEA possibilita destacar as melhores e mais eficientes DMUs dentro do grupo analisado. Tal técnica permite a:

[...] identificação das causas e dimensões da ineficiência relativa de cada unidade avaliada, indicando as variáveis que podem ser trabalhadas para a melhoria do resultado de uma determinada DMU ineficiente (FARIA; JANNUZZI; SILVA, 2008, p. 158).

Segundo Moita (2002), o emprego da DEA para o cálculo da eficiência técnica das DMUs requer que estas usem um mesmo conjunto de insumos para gerar um mesmo conjunto de produtos, diferentes apenas em intensidade e magnitude. Uma das características básicas do modelo é possibilitar que a eficiência de cada unidade seja avaliada com um conjunto de pesos individualizados que reflitam suas peculiaridades.

Costa (2011) ressalta que a abordagem DEA é bastante utilizada em diversas áreas do conhecimento, principalmente nas ciências sociais aplicadas, e enfatiza que a maioria dos trabalhos que a utilizam busca mensurar a eficiência no setor de saúde e de educação. Delgado e Machado (2007) defendem o posicionamento de que a DEA pode ser bastante útil

para a análise da eficiência no âmbito público, tendo em vista que ela capta a melhor prática existente da organização produtiva e cria um referencial para as instituições analisadas.

De acordo com Mariano, Almeida e Rebelatto (2006, p. 5), há dois modelos DEA clássicos, a saber: o modelo CCR, desenvolvido por Charnes, Cooper e Rhodes (1978), em que se consideram retornos constantes à escala, ou seja, os inputs e os outputs são proporcionais entre si; o modelo BCC, desenvolvido por Banker, Charnes e Cooper (1984), em que se consideram retornos variáveis à escala, ou seja, propõe comparar apenas DMUs que operem em escala semelhante.

Peña (2008) ressalta que, tradicionalmente, podem-se adotar duas orientações para os modelos CCR e BBC: orientação para insumos (inputs), quando se deseja minimizar os recursos disponíveis, de modo a manter o nível de produção; orientação para produtos (outputs), quando se deseja aumentar os produtos, mantendo constantes os níveis de recursos utilizados.

Faria, Jannuzzi e Silva (2008, p. 164) constataam que: “[...] em geral, as relações que se estabelecem no campo das políticas públicas não supõem retornos constantes de escalas<sup>79</sup>”, tratando-se, pois, de maximizar os resultados sem alterar o investimento, ou seja, dados os recursos orçamentários limitados e pouco flexíveis, os municípios tendem a utilizá-los de forma mais eficiente. Com base nessa perspectiva, optou-se por utilizar o modelo DEA de retornos variáveis a escala (BCC) com orientação produto (outputs). Para a manipulação quantitativa dos inputs e outputs (Quadro 1), utilizou-se o software Data Envelopment Analysis (SAED) v.1.0.

#### Quadro 1 – Inputs e outputs para operacionalização da DEA.

Inputs	Outputs
PIBpc – Produto Interno Bruto <i>per capita</i> Gedupc – Gastos com educação <i>per capita</i>	IMRSedu – Índice Mineiro de Responsabilidade Social relacionado à área de educação

Fonte: Elaborado pelos autores

As variáveis utilizadas para o cálculo da eficiência foram escolhidas com base na função alocativa do Estado, pautando-se nas dimensões do provimento de bens meritórios à sociedade – no que tange a essa pesquisa, a educação.

A fim de caracterizar os investimentos do governo, utilizou-se como um insumo a variável gastos com educação *per capita*, a qual compreende o valor dos gastos orçamentários apresentados nas prestações de contas anuais com educação, dividido pela população total do município. A outra

variável input foi representativa da atividade econômica, o PIB *per capita*, pois acredita-se que a aplicação de:

[...] um indicador de renda possa possibilitar um julgamento mais consistente, pois municípios com nível de gasto social *per capita* muito próximos podem obter resultados de eficiência diferentes, em função das riquezas por eles produzidas (SILVA *et al.*, 2012, p. 103).

Para consubstanciar os resultados, a variável utilizada como produto foi o IMRS relacionado à área de educação. Tal índice contempla indicadores do grau de escolaridade da população, da frequência ao ensino básico, da qualidade da educação básica e do esforço municipal em termos de gastos com educação.

Após a DEA, utilizou-se da técnica de correlação para outra análise das variáveis estudadas nesta pesquisa. De acordo com Hair Jr. *et al.* (2005), a técnica estatística de correlação busca determinar a relação coerente e sistemática entre duas ou mais variáveis. Entretanto, cabe ressaltar que a presença de correlação positiva ou negativa entre as variáveis não indica, necessariamente, que uma variável influencia diretamente a outra. Os autores ainda enfatizam que, para elucidar essa correlação, utiliza-se de diagramas de dispersão, os quais demonstram visualmente a relação e a covariação entre as variáveis e podem apresentar ainda uma reta ajustada que evidencia se a correlação presente é positiva ou negativa.

## Discussão dos resultados

Nesta seção são apresentados e discutidos os resultados da análise descritiva das variáveis PIB *per capita*, gastos com educação *per capita* e IMRS relacionado à área de educação, as quais compuseram o modelo DEA; posteriormente, realizou-se a DEA e utilizou-se dos escores de eficiência gerados para a análise descritiva a fim de conhecer o comportamento deles; em seguida, realizou-se uma análise de correlação com finalidade de verificar a associação entre as variáveis utilizadas na DEA.

Com o propósito de compreender o comportamento das variáveis do estudo, realizou-se a análise descritiva delas, conforme se observa na Tabela 1. No entanto, torna-se importante mencionar que essa análise não é imprescindível para a utilização de métodos não paramétricos, como é o caso da DEA.

**Tabela 1 – Estatística descritiva das variáveis utilizadas na DEA para os municípios da Zona da Mata mineira.**

Variáveis	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
PIBpc <sup>1</sup> (R\$)	4.604,14	41.991,19	8.912,52	4.305,82
Gedupc <sup>2</sup> (R\$)	110,52	1.412,89	426,83	197,55
IMRSedu <sup>3</sup>	0,26	0,69	0,47	0,07

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de resultados da pesquisa. Legenda: (1) Produto Interno Bruto *per capita*; (2) Gastos com educação *per capita*; (3) Índice Mineiro de Responsabilidade Social relacionado à área de educação.

De acordo com a Tabela 1, as variáveis PIB *per capita* e gastos com educação *per capita* apresentaram um valor médio de R\$8.912,52 e R\$426,83, respectivamente, com razoáveis dispersões se comparadas às médias, pois os valores dos desvios-padrão foram muito próximos da metade daquelas. A variável IMRS relacionado à área de educação, por sua vez, apresentou valor médio de 0,47 e pequena dispersão, já que o desvio-padrão apresentou valor bem inferior ao mínimo. Pode-se inferir, em razão dos altos valores de amplitude (valores mínimos e máximos) das variáveis PIB *per capita*, gastos com educação *per capita* e IMRS relacionado à área de educação, que há grande desigualdade quando se compara os números em análise dos municípios da Zona da Mata mineira.

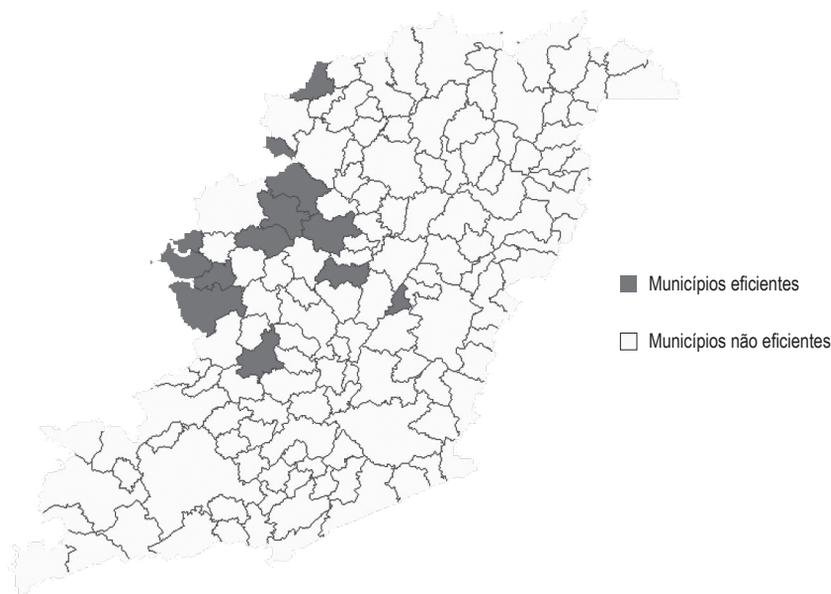
Com o objetivo de analisar a eficiência técnica dos municípios da Zona da Mata mineira em relação à aplicação dos recursos públicos na área de educação, utilizou-se da DEA para classificar os municípios em eficientes e ineficientes e obter os respectivos escores de eficiência.

Entre os 142 municípios analisados, 13 apresentaram-se como eficientes na aplicação de seus recursos na área de educação, sendo eles: Dom Silvério, Acaiaca, São Sebastião da Vargem Alegre, Alto Rio Doce, Viçosa, Lamim, Santos Dumont, Rio Pomba, Rio Espera, Presidente Bernardes, Cipotânea, São Geraldo e Guaraciaba. Ressalta-se que somente Guaraciaba, dentre os municípios eficientes, não serviu de *benchmark* para pelo menos um município ineficiente.

Constatou-se que 90,85% dos municípios analisados foram classificados como ineficientes. Dentre estes, 14 municípios apresentaram os maiores valores de escores de eficiência, ou seja, valores maiores do que

1, os quais foram: Oliveira Fortes (2,003), Belmiro Braga (1,867), Piau (1,837), Chiador (1,808), Faria Lemos (1,783), Divinésia (1,740), Santa Rita de Jacutinga (1,735), Caparaó (1,705), Santa Cruz do Escalvado (1,695), Barra Longa (1,629), Rio Preto (1,620), Tombos (1,618), Fervedouro (1,605) e Simão Pereira (1,604). Como se utilizou da orientação produto, escores maiores do que 1 indicam quanto a variável produto precisa aumentar para que o município se torne eficiente, mantendo-se a mesma quantidade de insumos. Isso porque se sabe que a eficiência plena é obtida quando o escore de eficiência se iguala a 1. Para uma melhor visualização da distribuição dos municípios eficientes e não eficientes na alocação dos recursos na área de educação da Zona da Mata mineira, tem-se a Figura 1.

**Figura 1 – Distribuição espacial dos municípios eficientes e não eficientes.**



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de resultados da pesquisa com base no programa IMRS 2013.

Buscando conhecer as características dos escores de eficiência calculados para os municípios da Zona da Mata mineira, realizou-se uma análise descritiva daqueles, conforme se verifica na Tabela 2.

**Tabela 2 – Estatística descritiva dos escores de eficiência dos municípios da Zona da Mata mineira.**

Variável	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Escore	1,000	2,003	1,296	0,221

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de resultados da pesquisa.

A partir do modelo de retornos variáveis e orientação produto, utilizado para o cálculo da eficiência técnica, obteve-se, para os 142 municípios da Zona da Mata mineira, escore médio de 1,296 e desvio-padrão de 0,221, o que possibilitou inferir que há pouca dispersão entre os escores analisados, visto que o desvio-padrão correspondeu a 17,05% da média. Os escores variaram de 1,000 a 2,003.

**Quadro 2 – Posicionamento dos municípios eficientes acerca das variáveis utilizadas na DEA.**

Municípios eficientes	Posicionamento acerca do(s):			
	PIB <i>per capita</i>	Gastos com educação <i>per capita</i>	IMRS relacionado à área de educação	Escores de eficiência (DEA)
Dom Silvério	52°	72°	2°	1°
Acaiaca	124°	43°	3°	2°
São Sebastião da Vargem Alegre	27°	5°	1°	3°
Alto Rio Doce	127°	101°	27°	4°
Viçosa	35°	128°	16°	5°
Lamim	130°	69°	11°	6°
Santos Dumont	22°	99°	4°	7°
Rio Pomba	42°	138°	23°	8°
Rio Espera	135°	139°	89°	9°
Presidente Bernardes	139°	77°	26°	10°
Cipotânea	141°	117°	115°	11°
São Geraldo	90°	142°	142°	12°
Guaraciaba	142°	121°	128°	13°

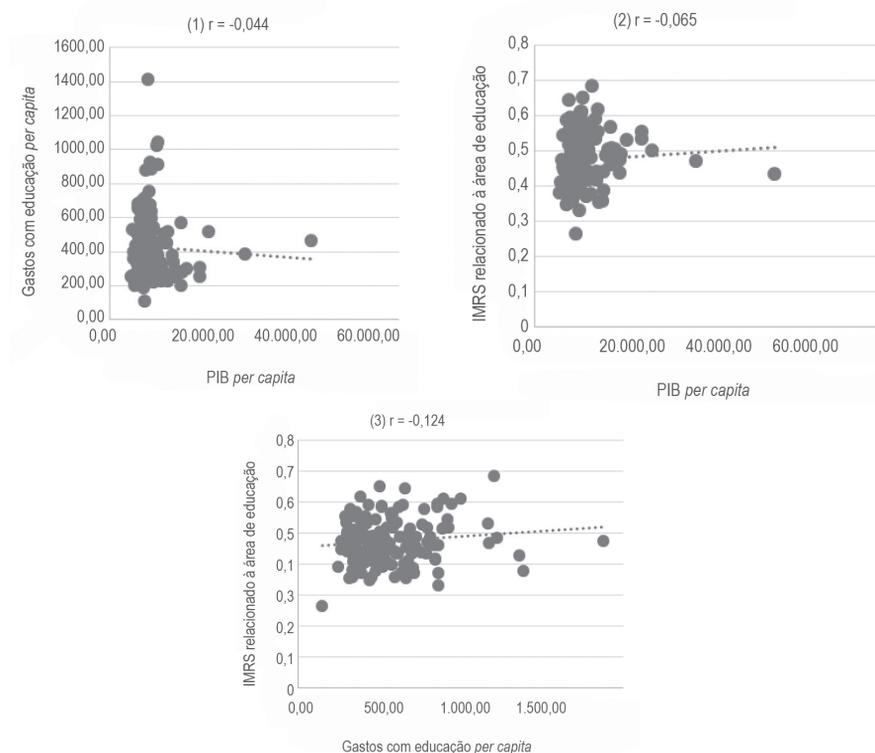
Fonte: Elaborada pelos autores a partir de resultados da pesquisa.

Com base no Quadro 2, percebeu-se que a maioria dos municípios considerados eficientes ocuparam posições consideradas mais baixas do ranking gastos com educação *per capita*, ou seja, possuíam gastos meno-

res em relação aos outros municípios. Entretanto, muitos municípios que apresentaram gastos com educação *per capita* menores ocuparam as colocações mais altas do ranking IMRS relacionado à área de educação. Com base nisso, pôde-se inferir que o fato de um município investir um valor baixo em determinada área não significa que ele seja ineficiente nela. Além disso, percebeu-se que um PIB *per capita* elevado também não é garantia de eficiência.

A fim de verificar a associação entre as variáveis utilizadas na DEA, PIB *per capita* (x), gastos com educação *per capita* (y) e IMRS relacionado à área de educação (z), foi realizada uma análise de correlação entre elas. A partir de tal análise, tem-se a Figura 2 contendo os diagramas de dispersão decorrentes do correlacionamento por pares das variáveis.

**Figura 2 – Diagramas de dispersão.**



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de resultados da pesquisa.

Observa-se na Figura 2 que o PIB *per capita* e os gastos com educação *per capita* são positivamente correlacionados com o IMRS relacionado à área de educação, ou seja, à medida que (x) e (y) crescem, (z) também ascende. Ressalta-se que o coeficiente linear entre PIB *per capita* e IMRS relacionado à área de educação e entre gastos com educação *per capita* e IMRS relacionado à área de educação são baixos, o que demonstra uma correlação positiva fraca. Em contrapartida, a variável PIB *per capita* apresentou relação negativa (mesmo que fraca) com os gastos com educação *per capita*, ou seja, à medida que (x) cresce, (y) decresce, comprovando a premissa inicial de que municípios com riqueza elevada necessitam de menos investimento na área de educação.

## Considerações finais

O presente estudo buscou analisar a eficiência dos municípios da Zona da Mata mineira quanto à alocação dos gastos na área de educação. Para tanto, utilizou-se, principalmente, da análise de correlação entre as variáveis e da abordagem não paramétrica DEA.

A análise de correlação evidenciou que o PIB *per capita* e os gastos com educação *per capita* são positivamente correlacionados com o IMRS relacionado à área de educação e que a variável PIB *per capita* apresentou relação negativa com os gastos com educação *per capita*. Em razão do baixo valor do coeficiente linear apresentado por essas correlações, pode-se inferir que as variáveis se influenciam de forma fraca.

A partir da aplicação da abordagem DEA, foi possível identificar 13 municípios da Zona da Mata mineira como eficientes na alocação dos recursos na área de educação. Além disso, verificaram-se os municípios considerados referências em maximizar os resultados educacionais, dados os recursos disponíveis, e que, portanto, serviram de *benchmarks* para pelo menos um município considerado ineficiente.

Percebeu-se que maiores gastos com educação *per capita* não incidem, necessariamente, em um elevado IMRS relacionado à área de educação. Assim, não se pode afirmar que os municípios da Zona da Mata mineira que possuem maior quantidade de recursos investidos na área de educação são os que apresentam os melhores resultados nessa área. Esse fato justifica-se uma vez que a correlação existente entre tais variáveis não é suficiente para que estas se influenciem reciprocamente.

Ressalta-se que os resultados apresentados referem-se aos municípios da Zona da Mata mineira analisados de acordo com as variáveis PIB *per capita*, gastos com educação *per capita* e IMRS relacionado à área de educação, referentes ao ano de 2010. Em razão disso, tais resultados não retratam a realidade de outras regiões do Estado e do país, ou dessa mesma região, caso outras variáveis sejam consideradas para análise. À vista disso, sugere-se que pesquisas semelhantes sejam realizadas para o Estado como um todo, podendo até evidenciar em mesos e microrregiões, pautando-se nas áreas consideradas meritórias à população, como educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer e segurança.

Uma limitação deste trabalho foi, notoriamente, a disponibilidade de dados anuais e atualizados, visto que 2010 foi o ano mais recente que contemplava as variáveis utilizadas na pesquisa.

Almeja-se que este trabalho desperte atenção dos administradores públicos municipais, podendo contribuir como ferramenta de reflexão sobre a qualidade da gestão pública, principalmente em relação aos recursos da área da educação. Acredita-se que tais resultados possam ajudá-los a reconhecer os pontos a serem melhorados, para que, em longo prazo, utilizem os recursos de forma a maximizar os resultados, alcançando, assim, a eficiência na área de educação a fim de promover o desenvolvimento local e, conseqüentemente, melhorar o bem-estar social da população.

Recebido em: 23/11/2014

Aprovado em: 30/03/2015

## Notas

1. Pesquisador bolsista em Extensão Universitária do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba. E-mail: leonardo-m-nascimento@hotmail.com
2. Mestre em Administração. Docente do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba. E-mail: ivy.costa@ifsudestemg.edu.br
3. Mestre em Administração. Docente do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba. E-mail: bruno.olher@ifsudestemg.edu.br
4. Os direitos sociais, ressaltados no Artigo 6º da Constituição Federal de 1988, segundo Comparato (2003, p. 40), “[...] se realizam pela execução de políticas públicas, destinadas a garantir amparo e proteção social aos mais fracos e mais pobres; ou seja, aqueles que não dispõem de recursos próprios para viver dignamente”.

5. Ótimo de Pareto: é o ponto em que nenhum indivíduo pode estar em uma posição melhor sem fazer com que outro indivíduo assuma uma posição pior (TÁMEZ; MORAES JUNIOR, 2007).
6. “Dados secundários são aqueles que já foram coletados, tabulados, ordenados e, às vezes, até analisados e que estão catalogados à disposição dos interessados”, podendo ser localizados de forma rápida e barata (MATTAR, 2012).
7. O retorno constante de escala prevê o aumento proporcional dos outputs mediante um dado aumento dos inputs, ou seja, se os insumos são aumentados em 10%, os produtos também aumentam em 10%.

## Referências

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. Alternativa de política educacional para o Brasil: school accountability. **Revista de Economia Política**, v. 29, n. 4, p. 454-472, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31572009000400009&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31572009000400009&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 6 jun. 2014.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, direitos de cidadania e direito à educação: do programa ao diagrama. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://30reuniaio.anped.org.br/trabalhos/GT05-3287--Int.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Education and equitable economic development. **Economia**, v. 1, n. 1, p. 111-144, 2000.

BRAGA, Gustavo Bastos; FERREIRA, Marco Aurélio Marques; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos. Análise da relação entre gastos públicos educacionais e qualidade do Estado de Minas Gerais no Brasil. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 17, 2012, Cartagena, Colombia. **Documento libre...** Cartagena, 2012. Disponível em: <<http://www.dgsc.go.cr/dgsc/documentos/cladxvii/bragabas.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. 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: 13 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos - SPI. **Indicadores de programas**: Guia Metodológico. Brasília: MP, 2010. 128 p. Disponível em: <<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/guiametodologico.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2003.

COSTA, Ivy Silva. **Gasto público e desenvolvimento socioeconômico**: uma análise dos municípios do Estado do Paraná. 2011. 217p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2011. Disponível em: <[http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde\\_arquivos/44/TDE-2012-05-25T074251Z-3708/Publico/texto%20completo.pdf](http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde_arquivos/44/TDE-2012-05-25T074251Z-3708/Publico/texto%20completo.pdf)>. Acesso em: 4 mai. 2014.

DELGADO, Victor Maia Senna; MACHADO, Ana Flavia. Eficiência das escolas públicas estaduais de Minas Gerais. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 37, n. 3, p. 427-464, 2007. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/1054/1017>>. Acesso em: 4 mai. 2014.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos-CEBRAP**, n. 88, p. 153-179, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000300009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000300009&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 mai. 2014.

FARIA, Flavia Peixoto; JANNUZZI, Paulo de Martino; SILVA, Silvano José da. Eficiência dos gastos municipais em saúde e educação: uma investigação através da análise envoltória no estado do Rio de Janeiro. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 1, p. 155-177, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/rap/v42n1/a08v42n1.pdf>>. Acesso em: 4 mai. 2014.

FERREIRA, Marco Aurélio Marques. **Eficiência técnica e de escala de cooperativas e sociedades de capital na indústria de laticínios do Brasil**. 2005. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2005.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Com investimentos no ensino público de qualidade, o FNDE inspira o desenvolvimento do país**. 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

GIAMBIAGI, Fabio; ALÉM, Ana Cláudia Duarte de. **Finanças públicas: teoria e prática no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2008. 496 p. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=5hKjJLR4G-QcC>>. Acesso em 19 abr. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 12. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

HAIR JR, Joseph, et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/14779712/Livro-Fundamentos-de-Pesquisa-em-Administracao-parte1>>. Acesso em: 28 set. 2014.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Brasil e Síntese de Indicadores 2013**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000018883109232014310419410583.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **XII Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, v. 36, n. 1, p. 51 a 72, 2002. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6427/5011>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Luckas Sabioni; TOYOSHIMA, Silvia Harumi. Eficiência técnica municipal na gestão dos gastos com saúde e educação em Minas Gerais: seus impactos e determinantes. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA—ECONOMIA, HISTÓRIA, DEMOGRAFIA E POLÍTICAS PÚBLICAS, 13, 2008, Diamantina. **Anais...** Diamantina, 2008. Disponível em: <[http://150.164.82.140/seminarios/seminario\\_diamantina/2008/D08A079.pdf](http://150.164.82.140/seminarios/seminario_diamantina/2008/D08A079.pdf)>. Acesso em: 2 jun. 2014.

MARIANO, Enzo Barberio; ALMEIDA, Mariana Rodrigues de; REBELATTO, Daisy Aparecida do Nascimento. Peculiaridades da Análise por Envoltória de Dados. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 12, 2006, Bauru. **Anais...** Bauru: SIMPEP, 2006. Disponível em: <[http://www.researchgate.net/publication/240620915\\_Peculiaridades\\_da\\_Analise\\_por\\_Envoltoria\\_de\\_Dados/file/72e7e51fbaa5aba970.pdf](http://www.researchgate.net/publication/240620915_Peculiaridades_da_Analise_por_Envoltoria_de_Dados/file/72e7e51fbaa5aba970.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2014.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. Edição compacta. 5. ed Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2012.

MELLO, Guiomar Namó. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 13, p. 7-47, 1991. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000300002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 12 abr. 2014.

MOITA, Márcia Helena Veleda. **Um modelo para avaliação da eficiência técnica de professores universitários utilizando análise de envoltória de dados**: o caso dos professores da área de engenharias. 2002. 169 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82340/184840.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 4 mai. 2014.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta, *et al.* Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, v. 9, n. 17, p. 124-157, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a06n17>>. Acesso em: 24 mai. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

ORLOWSKI, Rosemari Fátima; AREND, Silvio Cezar. Indicadores de desenvolvimento socioeconômico na região da AMOSC – Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL, 43, 2005, Ribeirão Preto. **Palestra...** Ribeirão Preto: SOBER, 2005. Disponível em: <<http://www.sober.org.br/palestra/2/922.pdf>>. Acesso em 21 abr. 2014.

PEÑA, Carlos Rosano. Um modelo de avaliação da eficiência da administração pública através do método análise envoltória de dados (DEA). **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 83-106, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v12n1/a05v12n1.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

REIS, Edna Afonso; REIS, Ilka Afonso. **Análise descritiva de dados: síntese numérica**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. Disponível em: <<ftp://ftp.est.ufmg.br/pub/rts/rte0202.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2014.

SANTOS NETO. Ana Maria Vieira. **Contratações públicas e sustentáveis**. Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão, 2014. Disponível em: <<http://cpsustentaveis.planejamento.gov.br/?p=1407>>. Acesso em 19 abr. 2014.

SANTOS, Gilmar Ribeiro dos; PALES, Raíssa Costa. Desenvolvimento regional e desigualdades sociais entre as macrorregiões de planejamento de Minas Gerais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 36, 2012, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: ANPOCS, 2012.

SIEDENBERG, Dieter Rugard. Indicadores de desenvolvimento socioeconômico: uma síntese. **Desenvolvimento em Questão**, v. 1, n. 1, p. 45-71, 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/viewFile/67/24>>. Acesso em 21 abr. 2014.

SILVA, Ambrozina de Abreu Pereira, *et al.* Eficiência na alocação de recursos públicos destinados à educação, saúde e habitação em municípios mineiros. **Contabilidade, Gestão e Governança**, v. 15, n. 1, 2012. Disponível em: <<https://cgg-amg.unb.br/index.php/contabil/article/view/389>>. Acesso em 19 abr. 2014.

SILVA, Ambrozina de Abreu Pereira. **Eficiência na alocação de recursos públicos e qualidade de vida nos municípios de Minas Gerais**. 2009. 98p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009. Disponível em: <[http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde\\_arquivos/44/TDE-2010-07-22T080314Z-2506/Publico/texto%20completo.pdf](http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde_arquivos/44/TDE-2010-07-22T080314Z-2506/Publico/texto%20completo.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2014.

SOUZA, Charles Okama de. **Esforço fiscal e alocação de recursos nos municípios da Zona da Mata de Minas Gerais**. 2007. 105p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2007. Disponível em: <[http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=640](http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=640)>. Acesso em: 10 mai. 2014.

TÁMEZ, Carlos André Silva; MORAES JUNIOR, José Jayme. **Finanças públicas: teoria e mais de 350 questões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007. 376 p. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=CKX2BKpG88C>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

TAVARES, Jean Max. **Identificação de padrões distintos de desenvolvimento na Região Sul do Brasil: uma análise multivariada**. 2008. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós Graduação em Economia, Porto Alegre, 2008.



# Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e inclusão digital: o papel dos laboratórios de informática educacional

---

CLAUDINEI FRUTUOSO<sup>1</sup>

ELIANE DE ARAÚJO TEIXEIRA<sup>2</sup>

---

## Resumo

O presente trabalho apresenta um estudo sobre as contribuições dos laboratórios de informática educacional (LIE) nas escolas públicas da rede estadual do município de Ariquemes, Rondônia, investigando a maneira e o quanto estes promovem a inclusão digital dos sujeitos da escola na sociedade da informação. Estabelece-se um paralelo entre o conceito de sociedade da informação e de inclusão digital, compondo um quadro tecnológico-socioeducacional, com a compreensão da importância dos laboratórios de informática para a promoção da inclusão digital, bem como da superação das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos frente às suas necessidades para a produção subjetiva e material na sociedade da informação. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de campo efetivada por meio de aplicação de questionário com os coordenadores dos LIE, visando apresentar análise das discussões e problemáticas suscitadas pela pesquisa. O embasamento teórico tem por fundamento autores como Takahashi (2000), Melo Neto (2007), Castells e Cardoso (2005) e Chaves (1998). Como resultados, afirma-se que os LIE, embora sem o devido apoio e cuidado que requerem, têm tido papel relevante na inclusão digital.

Palavras-chave: Sociedade da informação. Laboratório de informática educativa. Tecnologias de informação e comunicação. Inclusão digital.

## Abstract

This paper presents a study on the contributions of educational computer labs (LEL) in the public schools of the state system in the city of Porto Velho, RO, investigating the way and how they promote digital inclusion of subjects from

school in the information society. It will establish a parallel between the concept of the information society and digital inclusion, composing a technological and socio-educational framework, with the understanding of the importance of computer labs for promoting digital inclusion, as well as of the difficulties faced by the subjects in front of your needs to the subjective production and equipment in the information society. The structure of the work seeks a theoretical background about the technologies and the information society with authors like Takahashi (2000), Neto (2007), Castells and Cardoso (2005) and Keys (1998), through field research by applying questionnaire with the coordinators of the LIE, seeking to present analysis of the discussions and issues raised by research

Keywords: Information society. Laboratory of educational computing. Information and communication technologies. Digital inclusion.

## Resumen

En este trabajo se presenta un estudio de las contribuciones de los laboratorios de computación educativos (LEL) en las escuelas públicas del sistema estatal en el municipio de Ariquemes, RO, la investigación de la forma y la forma de promover la inclusión digital de las materias escolares en la sociedad de la información. Un paralelo entre el concepto de la sociedad de la información y la inclusión digital se – establece, componiendo un marco socio-tecnológico – educativa en la comprensión de la importancia de los laboratorios de computación para promover la inclusión digital, así como de las dificultades enfrentado por los sujetos frente a sus necesidades de la producción subjetiva y material en la sociedad de la información . La estructura del trabajo busca una base teórica sobre las tecnologías y la sociedad de la información con autores como Takahashi (2000), Neto (2007), Castells y Cardoso (2005) y Chaves (1998), a través de la investigación de campo mediante la aplicación de cuestionario con los coordinadores de la mentira, a fin de presentar el análisis de los debates y las cuestiones planteadas por la investigación.

Palabras clave: Sociedad de la información. Laboratorio de informática educativa. Información y la comunicación tecnologías. La inclusión digital.

## Introdução

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na realização de diversas atividades sociais da produção subjetiva e material tem interferido de maneira a promover, em muitos casos, a cidadania e, em outros, a exclusão social, quando o conceito de sociedade que transcende a vida urbanizada é o da sociedade da informação (SI).

Caracterizada pela SI, a vida urbana foi condicionada a domínios materiais e subjetivos das TIC. Muitas atividades são feitas mediadas por tecnologias nessa sociedade. A modalidade de educação à distância (EAD), por meio das TIC, colocou a formação dos brasileiros em ampla discussão, principalmente a formação de professores, devido aos aspectos precarizantes, aceleradores, reducionistas e tecnicistas, característicos de muitos programas e instituições que oferecem cursos para essa modalidade. Nesse sentido, com o objetivo de auferir lucros com a educação e/ou por falta de conhecimentos sobre as condições necessárias e os percursos possíveis para o processo ensino-aprendizagem pela EAD, parece que se tem apenas a preocupação com a expansão, e não com a qualidade.

O estudar e o trabalhar também se tornaram, em muitos casos, restritos à operação de máquinas e à execução de atividades por meio do computador, ocasionando a convergência digital, congregando a interface de várias tecnologias para a realização de diversas atividades, em diferentes proporções. O que dizer, então, das dificuldades enfrentadas por muitos sujeitos que não dominam as tecnologias digitais na busca por trabalho e por educação para executarem as tarefas cotidianas suportadas por essas tecnologias na SI? Como o domínio das TIC pode facilitar ou dificultar a vida do sujeito, principalmente daquele que não dispõe de fácil acesso às tecnologias? Essas indagações passaram a fazer parte dos objetivos e das metas a serem alcançados pelos países em desenvolvimento na última década, o que passou a demandar investimentos em tecnologia, formação e infraestrutura.

Os principais alvos nos países em desenvolvimento foram as escolas, as quais passaram a ter tratamento especial com aquisição dos laboratórios de informática. Mas muitos não funcionaram, ou funcionam precariamente, tendo em vista fatores relevantes para o seu bom funcionamento, como acesso à internet e pessoal especializado para orientar o uso e cuidar da manutenção. Esse fenômeno é comum nas escolas brasileiras que trabalham sempre com uma qualificação precarizada de profissionais de apoio aos laboratórios, seja pela falta de pessoal formado na área específica, seja pela situação atual do mercado de trabalho, que absorve em outros setores os profissionais das áreas de exatas e ciências da computação.

O presente estudo busca analisar o processo de inclusão digital a partir dos Laboratórios de Informática Educacional (LIE), bem como descrever a forma pela qual se constrói o processo de inclusão digital dentro

da visão de SI. Temos como parâmetro os estudos de Chaves (1998), Takahashi (2000), Castells e Cardoso (2005) e Melo Neto (2007) e a abordagem da inclusão digital pelas escolas. Metodologicamente é uma pesquisa de campo, com aplicação de questionário respondido pelos coordenadores de LIE de escolas da rede estadual do município de Ariquemes, Rondônia, visando coletar informações sobre ambiente de trabalho, formação básica e continuada, conhecimentos de tecnologia educacional, letramento digital e visão sobre a democratização da cultura digital pelo LIE.

O trabalho terá como primeiro enfoque uma visão geral da SI na Amazônia e suas nuances, tendo como ponto-base o entendimento dos conceitos de: inclusão digital, TIC, ciberespaço, tecnocultura, além de uma análise das relações de produção na Amazônia. No segundo enfoque, será dada atenção especial aos ambientes de aprendizagem, visando aprofundar o conceito de cibercultura, além do entendimento dos espaços que proporcionam aprendizagem por meio das várias mídias, assim como os reais objetivos dos órgãos envolvidos no financiamento e dos organismos intervencionistas do Estado subdesenvolvido brasileiro. No terceiro enfoque trataremos do funcionamento desses ambientes, como estão e como têm sobrevivido dentro do ambiente escolar, suas limitações e contradições, com uma análise dos dados colhidos das entrevistas.

## **A SI e seus processos constitutivos**

O discurso midiático da universalização tecnológica e da inclusão depara-se com aspectos que devem ser considerados ao tratar do novo modo de visualizar as transformações no campo da tecnologia por meio do conceito de SI. Essa sociedade é explicada por três pontos-chave: o primeiro deles é a convergência de base tecnológica – digital –, que é formada pelo conjunto dos mecanismos de veiculação de conteúdos, computação e comunicação integrados na interface do computador; o segundo, que é formado pela dinâmica da indústria que está caracterizada dentro da produção tecnológica; em terceiro, o crescimento da internet, com seus pontos e bandas (TAKAHASHI, 2000 p. 3).

Outros fatores devem ser levados em consideração ao caracterizar a SI, como a de definidora de um modelo social, relacionado com o superaperfeiçoamento da produção capitalista e de exclusão social dos que não conseguem produzir e significar, subjetiva e materialmente, nessa sociedade.

Daí a importância de se analisar a sustentação da ideia de inclusão digital, que ora está integrada ao discurso neoliberal, ora visa embair as massas. Saviani (2012, p. 12), ao destacar a lógica que rege o mercado, principalmente o trabalho, faz uma análise dos problemas relativos ao discurso inclusivo e às tecnologias, quando diz:

Estamos vivendo aquilo que alguns chamam de Segunda Revolução Industrial ou Revolução da Informática ou Revolução da Automação. E qual é a característica específica dessa nova situação? Penso que se antes, como se descreveu, ocorreu a transferência de funções manuais para as máquinas, o que hoje está ocorrendo é a transferência das próprias operações, intelectuais para as máquinas. Por isso também se diz que estamos na 'era das máquinas inteligentes'. Em consequência, também as qualificações intelectuais específicas tendem a desaparecer, o que traz como contrapartida a elevação do patamar de qualificação geral. Parece, pois, que estamos atingindo o limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação. Se assim é, a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo.

Assim, as dificuldades encontradas não se relacionariam única e exclusivamente com o desafio da educação escolar ou da alfabetização digital<sup>3</sup>, mas também com a criação de ambientes com infraestrutura em que se possa ocorrer essa alfabetização. Embora essa questão pareça simples, ela não está de toda resolvida, pois, ao citar o caso brasileiro do uso das tecnologias para o trabalho, Saviani (1994, p. 165-166) diz:

A incorporação das novas tecnologias por empresas brasileiras nas atuais circunstâncias, além de pôr em evidência o atraso em que nos encontramos em matéria de educação, terá, espera-se, o papel de acentuar o sentimento de urgência na realização da meta de universalizar a escola básica, a antiga escola primária com o seu currículo já clássico, como ponto de partida para a construção de um

sistema educacional unificado em correspondência com as exigências da nova era em que estamos ingressando.

Dessa forma, observa-se a existência de fatores que tornam a não acessibilidade à inclusão digital tão grave quanto à alfabetização formal. A falta de estrutura e de investimentos que não chegam às populações mais pobres da sociedade provoca ou acentua um fenômeno de exclusão, que está relacionado não só à alienação à cultura digital, mas à dominação de uma determinada classe social sobre as outras. Destaca-se aqui outro fator, o processo de alfabetização escolar, problema ainda não resolvido pela escola pública brasileira (SAVIANI, 2012), determinante nas relações de classe, pois a escola necessita socializar o conhecimento, que é um componente imprescindível da luta das classes contra o capital. Para isso, é essencial a alfabetização. Toda vez que esses conhecimentos não forem incorporados aos meios de produção, haverá espaço para a dominação (DUARTE, 2012, p. 154), sendo que, nesse sentido, é essencial o domínio das tecnologias.

A necessidade de uma infraestrutura que seja pensada para alicerçar esse processo de alfabetização na SI traz contida uma ideia de inclusão, pois a partir desta será possível a inclusão do cidadão excluído, o que é percebido por Takahashi (2000, p.7) sobre a infraestrutura para o alcance de competências, quando diz que:

Na nova economia, não basta dispor de uma infraestrutura moderna de comunicação; é preciso competência para transformar informação em conhecimento. É a educação o elemento-chave para a construção de uma sociedade da informação e condição essencial para que pessoas e organizações estejam aptas a lidar com o novo, a criar e, assim, a garantir seu espaço de liberdade e autonomia.

Porém, colocar a educação como a solução de todos os problemas tem sido a tônica do discurso neoliberal. Na sustentação dessa argumentação, há a ideia de que a escola pública seria a salvação para o caos social provocado pelo capitalismo. Assim, prega-se uma educação transformadora, que tenha como objetivos e metas nessa SI alterar a ordem das coisas, com ideias de protagonismo, empreendedorismo, dentre outros. A esse modelo, Duarte (2012, p. 155) faz uma crítica e alerta:

Ora, a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade. Não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora.

Dessa forma, o uso das tecnologias torna-se essencial para promover um confronto maior nessa luta de classe, porém o que se vê ainda é um acesso difícil a essas tecnologias, ou ao seu uso, de forma a produzir subjetividades e materialidades.

É preciso também entender como as tecnologias são interpretadas na escola, pois há uma distância considerável entre teoria e prática. O conceito de tecnologia é amplo e muitas vezes desconhecido dentro do ambiente educacional, o que torna uma tarefa ainda mais árdua a promoção do uso das tecnologias pela educação, como expresso por Melo Neto (2007, p. 55): “De um modo geral, para os professores, o conceito de tecnologia educacional limita-se ao fato de poder utilizar a tecnologia ou as tecnologias no âmbito escolar, não importando se foi criada especificamente para este fim”. É preciso uma formação sólida e um investimento em escalas proporcionais para se alcançar os resultados esperados com as tecnologias na educação. Aqui o que se está em jogo não é somente o saber usar ou conceituar o que são tecnologias e seus potenciais na educação, e sim o saber, que, uma vez apreendido pelas classes dominadas, pode favorecer o enfrentamento das classes dominantes.

O momento atual pede uma reflexão sobre o processo de avanço da internet, das redes sociais e do mercado digital, no qual se escolhe virtualmente e se paga sem sair de casa – por exemplo, a EAD, na qual o aluno, em seu polo institucional, faz suas atividades e tem seus momentos de estudo com a presença do professor-tutor. Há a necessidade de um questionamento em relação às tecnologias, pois é preciso saber utilizar-se dos recursos tecnológicos visando à superação do *status quo*, e há a necessidade de ações consistentes no campo educacional, para não cair no velho anacronismo de fórmulas repetidas, cujo caminho não levará a lugar qualquer.

Essas reflexões levam-nos a acreditar que a questão tecnologias e educação faz parte de um contexto que transcende a escola. É certo que, com o investimento em educação e tecnologias, as pessoas serão mais bem instruídas. No entanto, a formação educacional, formal ou não, mediada

pelas tecnologias, oportuniza um momento único de conquistas pessoais, e muitos sujeitos estão aquém desse processo, em uma sociedade denominada da informação. Takahashi (2000, p.45) afirma que:

Por outro lado, educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para ‘aprender a aprender’.

## **Os LIE e a expansão tecnológica: necessidades para a produção material**

O atual contexto tecnológico, não raramente, propõe desafios que são encarados de certa maneira com frustração, pois o desenvolvimento humano e a própria tecnologia partem da materialização de ideias, que são a essência da produção, uma vez que a tecnologia não determina a sociedade, e sim a sociedade é que determina a tecnologia (CASTELLS; CARDOSO, 2005). No entanto, essa visão de sociedade e de tecnologia pouco acrescenta às reais condições enfrentadas pelos trabalhadores, que, na sua maioria, estão desprovidos dos meios para a produção por apenas contribuírem com a venda da força de trabalho (MARX, 2012). Porém, em um cenário de grandes descobertas tecnológicas, a partir da microeletrônica, surge um desafio maior, que é o de tornar menos desigual a relação entre os sujeitos envolvidos nesse processo produtor.

Assim, surge a necessidade de expansão e do uso das tecnologias digitais, levando à convergência de base tecnológica, que tem como ponto culminante o fato de se poder representar qualquer tipo de informação pela digitalização e computação. Essa convergência, por sua vez, necessita da dinâmica industrial e crescimento da internet, fatores essenciais no processo de produção e expansão tecnológica (TAKAHASHI, 2000). Sobremaneira, a indústria influencia os rumos da educação, pois são as

necessidades impostas pelo consumo que ditam o que será produzido, não fugindo a essa regra a educação.

Outro fator a se destacar é como as tecnologias chegam à vida das pessoas, seja pelo uso do computador, notebook, smartphones, seja por outras ferramentas, que têm a função de facilitar a produção e diminuir as distâncias dentro da SI. Porém é necessário salientar que as tecnologias chegaram para diminuir as distâncias e facilitar o trabalho, gerando, por um lado, uma economia para os detentores dos modos de produção e, por outro, um crescimento do desemprego. Entretanto, para que essa distância realmente fosse diminuída, foi necessário levar o computador para locais em que seu acesso pudesse ocorrer de forma democrática. Coube então à escola a função de democratizar esse acesso. Entretanto, trazer o computador para a escola seria suficiente para que o futuro trabalhador conseguisse ter domínio da máquina, diminuindo as desigualdades? Vale ressaltar que essa tentativa esbarrou na falta de infraestrutura e nas condições precárias de formação docente.

Nesse sentido, alguns fatores devem ser observados quando há a implantação de tecnologia em um contexto escolar, dada a sua relevância, como expressa Valente (2005, p. 23):

Primeiro, o domínio do técnico e do pedagógico não deve acontecer de modo estanque, um separado do outro. É irrealista pensar em primeiro ser um especialista em informática ou em mídia digital para depois tirar proveito desse conhecimento nas atividades pedagógicas. [...] segundo aspecto diz respeito à especificidade de cada tecnologia com relação às aplicações pedagógicas. O educador deve conhecer o que cada uma dessas facilidades tecnológicas tem a oferecer e como pode ser explorada em diferentes situações educacionais. Em uma determinada situação, a TV pode ser mais apropriada do que o computador. Mesmo com relação ao computador, existem diferentes aplicações que podem ser exploradas, dependendo do que está sendo estudado ou dos objetivos que o professor pretende atingir.

O conhecimento de uma tecnologia, dessa forma, deve ser compartilhado em conjunto com a ação prática do uso da máquina, o que proporcionará uma compreensão às vezes mínima, porém necessária, do processo e manuseio do computador.

Mas como se pode relacionar o uso do computador com a produção material? Afinal, não se está aqui questionando a produção da tecnologia, mas o uso de uma ferramenta que já está pronta, o computador. Para Saviani (1994), o problema relacionado à produção, no âmbito das tecnologias, está na ausência de um sistema educacional consolidado:

Este parece ser, no entanto, o grande desafio interposto à educação pela introdução de novas tecnologias em empresas brasileiras. Com efeito, como vem sendo reconhecido cada vez mais amplamente, sem um sistema educacional consolidado sobre a base de uma escola elementar comum universalizada, não será possível modernizar o parque produtivo nacional (SAVIANI, 1994, p. 166).

Observa-se aqui que Saviani faz uma provocação ao empresariado, que diz promover avanços ao implantar inovações tecnológicas, sem, no entanto, expressar o caráter exploratório e excludente dessa tecnologia. Quando faz menção ao atraso tecnológico vivenciado na atual conjuntura, traz em seu discurso a necessidade de uma qualificação adequada do trabalhador para o uso dessas tecnologias. Valente (2005, p. 29), ao destacar o uso do computador voltado para a educação, diz:

A formação do professor, portanto, envolve muito mais do que provê-lo com conhecimento técnico sobre computadores. Ela deve criar condições para que ele possa construir conhecimento sobre os aspectos computacionais, compreender as perspectivas educacionais subjacentes às diferentes aplicações do computador e entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica. Deve proporcionar ao professor as bases para que possa superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a elaboração de projetos temáticos do interesse de cada aluno.

Esse pensamento, embora pareça conduzir a uma práxis, deixa uma lacuna que deve ser analisada. Defensores do neoliberalismo tratam o tema da inserção das tecnologias à educação como um desafio a ser suplantado, mas não parece ser realmente o objetivo destes, já que por trás da lógica capitalista o que é visado não é o domínio tecnológico pelas massas, mas

a aquisição de aparelhos com as mais diversas funções tecnológicas para a potencialização do trabalho humano, estimulando simplesmente a produção e o consumo.

## **A realidade dos laboratórios de informática escolar: uma observação necessária**

Conhecer a realidade dos espaços educacionais tem se tornado fundamental no processo de observação e de análise das reais condições de funcionamento e de atendimento nesses espaços. Com o intuito de compreender o processo de uso das TIC na/pela escola, solicitou-se aos coordenadores de escolas municipais de Ariquemes, Rondônia, responder algumas questões consideradas essenciais neste estudo. Dessa forma, elaborou-se um questionário composto por nove questões abertas, organizadas da seguinte forma: a) Há quanto tempo você trabalha com LIE? b) Teve formação para trabalhar com o LIE? Qual o tipo? Ex.: Graduação, Pós-graduação, outros. Nessas perguntas, o objetivo era o de perceber como o coordenador se relacionava em seu espaço de trabalho e se as políticas de formação estavam alcançando esse público.

Nas questões seguintes o foco estava em compreender como era utilizado esse espaço; daí os questionamentos: c) O LIE é utilizado pela comunidade escolar? Quais são os horários e dias? d) Somente os alunos acessam à internet, realizam trabalhos diversos, ou demais pessoas que não estão ligadas à escola pela matrícula, como pais e irmãos desses alunos, que não estudam na escola, também se utilizam desse ambiente?

E, para finalizar, buscou-se verificar a função, a contribuição e os desafios na manutenção dos LIE. Assim, foram feitas as seguintes questões: e) Quais são as contribuições do LIE para o processo de inclusão digital? f) Quais são as dificuldades encontradas na manutenção do LIE? Os computadores são atualizados? g) Os programas educacionais atendem à demanda dos professores que se utilizam desse espaço? h) Como são adquiridos os programas educacionais? E quanto à percepção do aprendizado: no seu entendimento existe aprendizagem, quando do uso do LIE pelos professores de sua escola?

Ao analisar o trabalho do coordenador do LIE, buscou-se, em primeiro momento, verificar o tempo de trabalho deste no LIE, a formação

e a experiência pedagógica com o uso do computador na educação, já que formação e experiência devem ser os requisitos básicos para o uso das tecnologias na escola, conforme expressa Valente (2005, p. 29). Nesse quesito, os dados revelam uma situação diferente de vários municípios do Brasil, visto que a política de implantação dos LIE ocorre desde 2007.

Os laboratórios existentes nas escolas de ensino fundamental, em grande parte, são recentes, com três anos de implantação, e seus coordenadores possuem entre dois e três anos de trabalho com os computadores do LIE. Inversa é a situação de duas escolas que já têm o LIE instalado há mais de sete anos, fato relacionado ao serem unidades que atendem ao ensino médio, portanto foram as primeiras a receber os LIE, via convênio do Ministério da Educação e FNDE, por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997 e regulamentado pelo Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, para promover o uso pedagógico de TIC na rede pública de ensino fundamental e médio.

Dos sete coordenadores de laboratórios, quatro deles têm formação na área de informática; os outros três estão em cursos na área, mas já em vias de término. Em sua maioria, possuem formação superior em outra área que não a da informática, o que pode ser considerado um fator positivo, já que tiveram uma formação superior que, embora não adequada para o trabalho com tecnologias, auxilia na condução do fazer pedagógico diário. Porém ainda há lacunas nesse contexto, o que pode ser verificado em algumas escolas que sequer têm coordenadores de LIE.

Ao analisar o trabalho dos coordenadores do LIE, observou-se que o tempo destes trabalhando nos laboratórios varia bastante, já que em algumas escolas os laboratórios só chegaram à escola no ano de 2010 e começaram a funcionar efetivamente no ano posterior. A maioria dos coordenadores está lotada no laboratório desde sua implantação na escola, o que pode ser considerado com ponto favorável nesse processo. Em relação à formação, aqueles que não possuem licenciatura em informática a estão cursando pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Isso revela que a formação também é recente e tem estado dentre as prioridades dos coordenadores do LIE.

Quando a questão se relacionava ao uso do laboratório pela comunidade, observou-se que não há restrição quanto ao uso do LIE pela comunidade escolar, com exceção de uma escola que declarou ser para uso

exclusivo do alunado. Acontece que o uso por não escolares, aquelas pessoas que não estão ligadas à escola pela matrícula, como pais e irmãos dos alunos, que não estudam na escola, não acontece. E quando questionados qual seria o período em que esses membros da comunidade poderiam usar o LIE, o resultado das respostas foi quase sempre o mesmo: uma vez que o ambiente não esteja sendo utilizado pelo aluno, é permitido o uso por esses membros. Porém vale ressaltar que não há nenhuma informação de que os pais ou outros familiares possam utilizar o laboratório, desde que não esteja sendo utilizado pelos alunos.

É necessário destacar que o processo de inclusão digital passa pelo oferecimento àqueles que não têm condições de ter o acesso ao computador a oportunidade de o terem, pois faz parte da lógica da sociedade em rede<sup>4</sup> (CASTELLS; CARDOSO, 2005).

Daí a importância dos centros de computação, lan house, escolas, entre outros. Mas onde a escola se encaixa no processo de inclusão digital? Aí está o ponto de partida para conceber a importância da sociedade em rede e a função que os LIE têm nesse processo, uma vez que os sujeitos que não têm acesso ao computador, por exemplo, tornam-se excluídos, deixando de ter os mesmos benefícios que as outras pessoas têm.

Conforme Machado (1994, p. 172), “o novo padrão tecnológico traz a necessidade de adoção de linguagens, instrumentos e estilos organizacionais relativamente comuns por todos os setores que o incorporam”. Portanto, dizer que qualquer pessoa pode usar um espaço sem determinar como e quando é uma forma de se eximir das responsabilidades de promover a inclusão por meio desse espaço, não proporcionando aos sujeitos que ali tem o direito de frequentá-lo essa possibilidade.

Quando questionados sobre como o LIE contribui para o processo de inclusão digital, todos foram unânimes em responder que este era mais um ambiente que propicia essa inclusão, uma vez que permite o acesso à internet e outras oportunidades, como a de manusear o computador. Porém se observa que não há clareza sobre o que significa o termo “inclusão digital”,<sup>5</sup> uma vez que as respostas ressaltam muito mais o uso para um fim didático do que para um fim social, posto que o acesso às redes sociais e a outras plataformas não é permitida dentro dos LIE e que o uso está limitado a aulas planejadas pelo professor, pesquisas propostas pelos professores, dentre outros trabalhos, que são uma extensão da sala de aula.

Quando questionados se os programas educacionais atendem à demanda dos professores que utilizam esse espaço, os coordenadores, em sua maioria, disseram que sim. Aqueles, porém, que discordaram, fizeram-no levando em consideração a composição tecnológica, pois, muitas vezes, quando essa tecnologia chega à escola, já se encontra ultrapassada, sem contar os obstáculos impostos quanto ao uso dessa tecnologia, pois as dificuldades aumentam quando esta se relaciona ao mundo do trabalho. Daí a crítica feita por Saviani (1994, p. 165), quando diz:

Entretanto, o atingimento dessa meta enfrenta obstáculos postos pelas relações sociais vigentes que, dificultando a generalização da produção baseada na incorporação maciça das tecnologias avançadas, dificultam também a universalização da referida escola unitária. Esta, com efeito, só se viabilizará plenamente com a generalização do não-trabalho ou, para usar um eufemismo, com a generalização do trabalho intelectual geral.

Assim, entende-se que não há possibilidade de avanços tecnológicos pura e simplesmente pelo investimento com compra de equipamentos. É preciso também uma formação que qualifique o estudante, o trabalhador, a sociedade para o uso das tecnologias, para a ação com e a partir destas. Não uma ação isolada, mas promovida a partir de uma escola que consiga organizar suas ações na junção de trabalho manual e trabalho intelectual.

Por fim, dentre os fatores observados na pesquisa, há um destaque a ser feito no quesito programas educacionais, pois, embora os programas venham ajudar no desenvolvimento das aprendizagens a serem adquiridas no LIE, estes são disponibilizados apenas na grande rede à internet. Desse modo, muitos professores, tendo dificuldades no acesso ao computador e à internet, contam com o LIE na oferta desse serviço, mesmo de forma precarizada. Daí a primeira causa da desmotivação para trabalhar com as tecnologias educacionais.

O outro fator está relacionado ao fato de esse universo não ter relação direta com outras tecnologias utilizadas fora do ambiente escolar, o que, no cotidiano dos sujeitos e no processo ensino-aprendizagem da escola pública, distancia-os mais ainda da relação educação e trabalho. Esses são pontos que evidenciam as divergências entre o que se ensina nos LIE e o mundo do trabalho. Mas há um ponto para o qual todos os participantes desta pesquisa concordam: o uso adequado desse ambiente permite um aprendizado eficaz e prazeroso ao estudante e o incentiva na busca por mais conhecimento.

## Considerações finais

Em face do exposto, conclui-se que as reflexões e as discussões ora levantadas neste trabalho sobre as contribuições dos LIE nas escolas públicas do município de Ariquemes, Rondônia, trazem consigo uma análise do trabalho com as tecnologias no âmbito da escola. Houve a possibilidade de promover um debate sobre a SI, bem como sua constituição, além, é claro, da importância para a atual produção tecnológica e material. A inclusão digital merece destaque pela importância social, embora dentro da escola esta não seja tratada com tanta importância como deveria.

As relações existentes na produção afetam diretamente o funcionamento e a manutenção dos LIE, bem como a visão deturpada que se tem desse espaço, criando equívocos que partem desde a formação até o uso desse espaço de tecnologia. Dessa forma, foi possível compreender o quadro tecnológico-socioeducacional existente e suas relações com a sociedade. Dentre os destaques, foi possível compreender a importância dos laboratórios de informática para a promoção da inclusão digital, pois, mesmo sem o devido apoio e cuidado, estes conseguem amenizar algumas das lacunas promovidas pela exclusão capitalista, embora não haja ações objetivas para que aconteça a inclusão digital.

Os coordenadores permitiram, a partir de observação do trabalho dos LIE e dos questionamentos, compreender questões-chave deste trabalho, por exemplo, a formação, a dedicação, a compreensão do trabalho do coordenador, além de uma visão do trabalho do professor que utiliza desse espaço para as aulas, o que tornou compreensível o trabalho dos sujeitos envolvidos na tarefa de ensino e de apoio ao ensino. Os autores consultados fizeram uma análise que contrapõe ideias e pontos de partidas diferentes. Por meio dos resultados, é possível afirmar que, apesar das dificuldades enfrentadas e do fato de os LIE não terem totais condições de cumprir com o papel social esperado nesse ambiente – da inclusão digital e da inserção das TIC nas escolas –, os laboratórios ainda contribuem para o acesso de alguns sujeitos escolares ao contexto de consumo e de produção da SI.

Recebido em: 21/02/2015

Aprovado em: 5/06/2015

## Notas

1. Mestre em Educação. Professor do ensino superior das Faculdades Associadas de Ariquemes, Rondônia e vinculado à Secretaria de Educação de Rondônia. E-mail: frutuoso12@gmail.com

2. Mestranda em Educação. Docente e coordenadora pedagógica na rede pública municipal de Ariquemes, Rondônia. E-mail: elianeteixeira\_25@hotmail.com

3. Entendida como processo de aquisição das habilidades básicas para o uso de computadores, redes e serviços de internet, a alfabetização digital é de maneira veemente defendida como uma das saídas para os problemas da SI no Brasil. Takahashi (2000) menciona que a causa do analfabetismo digital é o fato de as tecnologias no Brasil não estarem ao alcance das massas. O nível de alfabetização digital da população brasileira é muito baixo. Para o autor (2000, p. 38): “As oportunidades de aquisição das noções básicas de informática indispensáveis para acesso à rede e seus serviços são insuficientes. De maneira geral, contudo, para adquirir conhecimentos básicos em informática, os interessados precisam recorrer a cursos pagos com resultados nem sempre satisfatórios”.

4. A sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e de informação, fundamentadas na microeletrônica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes. A rede é a estrutura formal. É um sistema de nós interligados, os quais são, em linguagem formal, os pontos em que a curva se intersecta a si própria. As redes são estruturas abertas que evoluem ao acrescentar ou remover nós de acordo com as mudanças necessárias dos programas, atingindo, assim, os objetivos de performance para a rede.

5. O termo é definido de forma vaga, pois “inclusão digital” faz parte de um discurso muito mais político e ideológico do que uma definição real. Fazer inclusão digital é conseguir dar acesso, porém esse acesso é precário, como descreve Castells e Cardoso (2005, p. 230). Devemos desenvolver uma política pública de incentivo à criação e ao fortalecimento de empresas locais e regionais, que atuam nesse novo paradigma do mercado de informática. Com os produtos e os serviços da tecnologia da informação – livre das restrições impostas pelas licenças das megaempresas de software –, tornaremos nossa inclusão digital mais acessível e adequada à realidade, movimentaremos a nossa economia local e regional, aproveitaremos o conhecimento local oriundo de nossas universidades e escolas e compartilharemos os conhecimentos tecnológicos de última geração, em “tempo real”, com os demais países do planeta.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 522**, de 9 de abril de 1997. Cria o Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília-DF, 1997. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=22148](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22148)>. Acesso em: 24 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional -ProInfo. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Conferência promovida pelo Presidente da República. 4 e 5 de Março de 2005 / Centro Cultural de Belém. Belém: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 2005.

CHAVES, Eduardo. **Tecnologia e educação: o futuro da escola na sociedade da Informação**. Campinas: Mindware Editora, 1998.

DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João, et al. (Orgs.). **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 169-188.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap01.htm>> Acesso em: 26 abr. 2012.

MELO NETO, José Augusto de. **Tecnologia educacional: formação de professores no labirinto de ciberespaço**. Rio de Janeiro: MEMVAV-MEM, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João, et al. (Orgs.). **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, v.12, n. 34, p.152-165, jan./abr, 2007.

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

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação a Distância, 2005. p. 22-31.



# Participação da família na confecção de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência

MUNIQUE MASSARO<sup>1</sup>

DÉBORA DELIBERATO<sup>2</sup>

## Resumo

Consultoria colaborativa entre os profissionais da reabilitação e as famílias das pessoas com deficiência é essencial para o uso dos recursos de tecnologia assistiva em diversos contextos. Assim, este artigo tem como objetivo analisar as etapas de preparação e de desenvolvimento dos recursos de tecnologia assistiva durante as oficinas de orientação sobre o sistema de comunicação alternativa para as famílias das pessoas com deficiência. Participaram deste estudo cinco famílias de adultos com deficiência que usam a comunicação suplementar e alternativa. Durante a coleta de dados, foram utilizados diário de bordo e a tecnologia de vídeo. Os resultados indicaram que a sistematização dos passos para a elaboração e para a adaptação do recurso foi fundamental para a construção de adaptação de materiais. O envolvimento da família na seleção, na adaptação e na utilização de recursos de comunicação suplementar e alternativa favoreceu a compreensão da família sobre a importância da comunicação alternativa.

Palavras-chave: Tecnologia assistiva. Relações profissional-família. Linguagem.

## Abstract

Collaborative consultation between rehabilitation professionals with families of disabled people is essential for the use of assistive technology resources in different contexts. Therefore, this article aims to analyze the preparation and development steps of the assistive technology resources during alternative communication system workshops for disabled people's families. In this study, we selected five families of disabled adults that use augmentative and alternative communication. During the data collection a logbook and video technology were used. The results showed that the systematization of steps to elaborate

and adapt the resource was key to construct the adapting of materials. The family involvement in the selection, adaptation and use of augmentative and alternative communication resources favored the understanding of the family on the importance of alternative communication.

Keywords: Assistive technology. Professional-family relations. Language.

## Resumen

Consultoría de colaboración entre los profesionales de la rehabilitación con las familias de las personas con discapacidad es esencial para el uso de los recursos de tecnología de asistencia en diferentes contextos. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo analizar las etapas de preparación y desarrollo de los recursos de tecnología de asistencia durante los talleres de orientación sobre el sistema de comunicación alternativa para las familias de personas con discapacidad. En este estudio participaron cinco familias de adultos con discapacidad que utilizan la comunicación aumentativa y alternativa. Durante la recolección de datos se utilizaron bitácora y tecnología de vídeo. Los resultados indicaron que la sistematización de medidas para el desarrollo y la adaptación de la función era esencial para la construcción de materiales de adaptación. La participación familiar en la selección, adaptación y uso de características y alternativas de comunicación adicionales a favor de la comprensión de la familia acerca de la importancia de la comunicación alternativa.

Palabras clave: Tecnología de asistencia. Relaciones profesionales en la familia. Lenguaje.

## Introdução

Pessoas com deficiência e severo distúrbio de comunicação podem ter dificuldades para estabelecer processos de interação, expressar seus sentimentos e suas preocupações. Dessa forma, sistemas de comunicação suplementar e alternativa (CSA) visam favorecer a linguagem dessas pessoas e, conseqüentemente, a sua interação e integração na sociedade. A literatura discutiu que, por meio da atuação conjunta dos familiares, profissionais da saúde e da educação, há a possibilidade de propiciar a seleção, implementação e acompanhamento dos recursos de CSA em diversos ambientes. Nesse contexto de trabalho, também seria importante o estabelecimento de critérios para o desenvolvimento de recursos de tecnologia assistiva que pudessem favorecer a comunicação e a interação das pessoas com deficiência nos diferentes contextos.

A linguagem representa um dos processos mais importantes do desenvolvimento humano, pois ela não é apenas uma comunicação simbólica, mas sim a identificação dessa comunicação com o pensamento e a possibilidade de formular, criar e inovar livremente um sistema simbólico linguístico (DELIBERATO, 2010). No entanto, ser incapaz de expressar e de comunicar essa linguagem interna por meio da fala pode gerar experiências frustrantes e afetar notavelmente o desenvolvimento do indivíduo (ARAÚJO; NUNES, 2003).

Omote (2001) afirmou que qualquer prejuízo, especificamente, na capacidade de comunicação compromete a possibilidade de participação integral nas relações interpessoais e nas ações coletivas. O autor ainda argumentou que a falta da comunicação oral pode condenar o indivíduo ao isolamento social e comprometer a integridade da sua identidade pessoal e social. Nesse contexto, a pessoa pode perder os principais quadros de referência social e apresentar grande prejuízo no seu autoconceito e autoestima.

Assim, diferentes profissionais da saúde e da educação especial vêm contribuindo com a área da CSA na organização e no planejamento de ações, as quais visam garantir a acessibilidade aos diferentes recursos de comunicação para modificar a recepção e, assim, ampliar a compreensão e a expressão da linguagem de pessoas com severo distúrbio de comunicação (DELIBERATO, 2011).

Recursos de CSA pertencem à área de conhecimento denominada tecnologia assistiva. De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), criado no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, da Presidência da República, ligado à Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a definição de tecnologia assistiva é:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007).

Pesquisadores e profissionais discutiram que, para estabelecer e analisar etapas para o desenvolvimento de recursos de tecnologia assistiva às pessoas com deficiência, seria importante organizar e sistematizar

programas de intervenção de forma funcional, proporcionando uma sequência de procedimentos para o aprendizado do uso adequado de um determinado recurso em diferentes ambientes (ROCHA, 2013).

O processo de desenvolvimento de recursos de tecnologia assistiva possibilita encontrar soluções de objetos que auxiliem o aprendizado de pessoas com necessidades especiais e permite observar como o recurso desenvolvido está contemplando as necessidades percebidas (MANZINI; SANTOS, 2002).

No processo de seleção, implementação e acompanhamento dos recursos e/ou estratégias de CSA, por exemplo, é importante a participação da família e da equipe de profissionais que atuam com a pessoa com deficiência, para que possam garantir o uso funcional dos sistemas gráficos nos diferentes ambientes (DELIBERATO; MANZINI, 2012).

A família deve ser informada e ensinada a respeito de como selecionar, implementar e utilizar modalidades diferenciadas de comunicação nas atividades de rotina de vida. Dessa forma, poder-se-ia transformar as rotinas do indivíduo com deficiência e não falante tão agradáveis quanto possíveis com diferentes interlocutores e em diversas tarefas (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

O sucesso da interação de um indivíduo com severo distúrbio de comunicação e que usa a CSA dependerá fortemente das habilidades do parceiro de comunicação (pais, irmãos, cuidadores, amigos, colegas, professor, profissionais da saúde) (KENT-WALSH; MCNAUGHTON, 2005). Para esses autores, os parceiros de comunicação, com a devida capacitação no contexto das linguagens alternativas, poderiam ser interlocutores competentes nos processos de interação com as pessoas com deficiência e, assim, oferecer o suporte linguístico necessário para as pessoas com deficiência conquistarem suas habilidades comunicativas.

De acordo com Beukelman *et al.* (2007), há uma necessidade de preparar não só a pessoa com severo distúrbio de comunicação, bem como outros tomadores de decisão (como a família, os cuidadores), para reconhecer a necessidade e o potencial das opções de CSA ao longo de todo processo de reabilitação. A literatura ainda reforçou que o recurso de comunicação suplementar e alternativo pode ser abandonado por uma pessoa com deficiência, quando a opinião da família não é valorizada ou quando esta não encontra informação ou formação a respeito da CSA (BAILEY *et al.*, 2006).

Nesse sentido, cabe ressaltar que os estudos na área da educação especial apontaram cada vez mais para a relevância da parceria entre a família e os profissionais que trabalham com a pessoa com necessidades especiais, não apenas para promover o desenvolvimento desse sujeito, mas também para fornecer suporte social para todos os envolvidos (ARAÚJO, 2004).

Baseado nesse contexto é que cinco oficinas de CSA para familiares e cuidadores de pessoas com severo distúrbio de comunicação foram criadas em um centro de estudos de uma universidade pública. Assim, esta pesquisa corresponde à análise de apenas uma oficina de familiares de adultos com severo distúrbio de comunicação, na qual foram confeccionados dois recursos de tecnologia assistiva: recurso de CSA e recurso pedagógico.

De acordo com Araújo e Manzini (2001), na adaptação ou na confecção de um recurso pedagógico, deve-se levar em conta determinadas características, tais como motora, cognitiva, perceptiva, linguística, social e emocional, da pessoa que utilizará o recurso. As escolhas do material, do tamanho, do peso, da textura, do formato e do grau de complexidade do recurso deverão estar atreladas às especificidades do sujeito.

As finalidades da adaptação de um recurso pedagógico serão garantir que a pessoa consiga ter acesso à atividade proposta, melhorar seu desempenho na realização da tarefa, na qualidade de vida, além de prevenir novas limitações (AUDI, 2006).

No âmbito do que foi exposto, neste trabalho pretende-se analisar as etapas do desenvolvimento de recursos de tecnologia assistiva confeccionados em oficinas de CSA para familiares.

É um artigo resultante de uma pesquisa que fez parte de um projeto maior: “Implementação de recursos de comunicação alternativa no contexto escolar e familiar”. Cumprindo às recomendações da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que versa sobre ética em pesquisa com seres humanos, o projeto foi submetido à avaliação pelo comitê de ética vinculado a uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo e aprovada sob o protocolo nº 1.202/2006.

Cinco familiares de adultos com deficiência e severo distúrbio de comunicação participaram das oficinas de orientação e confecção de recursos de CSA, sendo: duas esposas (F1 e F2), duas filhas (F3 e F4) e um irmão (F5). As pessoas com deficiência e severo distúrbio de comunicação frequentavam atendimento multidisciplinar nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia,

terapia ocupacional e comunicação alternativa em um centro de estudos de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo.

Os critérios de inclusão dos sujeitos foram: a família aceitar participar da pesquisa, família ser responsável por uma pessoa com deficiência e necessitar dos recursos da CSA, o cliente estar em atendimento no setor de comunicação alternativa e/ou fonoaudiologia do centro de estudos. A coleta de dados foi realizada nas dependências desse centro, o qual atende ambulatorialmente a crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, provenientes da população local e regional circunvizinhas ao centro. Cabe ressaltar que não houve perdas amostrais nesta pesquisa.

Para coleta de dados, foram utilizados o software Boardmaker (MAYER-JOHNSON, 2004) para confecção dos símbolos gráficos do sistema Picture Communication Symbols (PCS), peças de madeira de 3,5 cm de comprimento, 7 cm de largura e 1 cm de espessura, lixa, adesivos de fundo branco com circunferências e numerais impressos em vermelho, jogo de dominó, filmadora, computador, televisor.

Como instrumento de pesquisa, foi utilizado um caderno de registros, no qual, no momento da observação, foi registrado detalhadamente o que ocorreu no contexto da investigação, de acordo com a sequência temporal dos fatos, de forma que se pudessem visualizar os eventos observados (FAGUNDES, 1993).

Além do registro contínuo, foi utilizada a tecnologia de vídeo. Fagundes (1993) ressaltou que o uso da filmagem, como recurso de registro, proporciona a descrição fidedigna de momentos ou situações.

Kreppner (2001) destacou que a tecnologia de vídeo possibilita a observação repetida do fenômeno, o que faz desse instrumento de coleta um importante recurso para melhorar o consenso intra e entre os observadores.

## **Procedimentos de desenvolvimento da investigação**

As atividades desenvolvidas nas oficinas realizadas com as famílias ocorreram no período de abril a julho 2010, quinzenalmente, com duração de 1 hora em cada oficina. As atividades foram realizadas em grupo, com a participação dos familiares e três pesquisadoras (P1, P2 e P3).

As oficinas foram realizadas concomitantes aos atendimentos dos clientes na área da saúde, como no caso dos atendimentos na área da fo-

noaudiologia e da área da fisioterapia. Assim, enquanto os clientes eram atendidos pelas terapeutas responsáveis, os familiares participavam das oficinas com os profissionais do setor de comunicação alternativa.

Após a coleta de dados, as filmagens foram assistidas por todos os envolvidos. A partir das situações presenciadas nos registros videográficos, foi elaborado um protocolo de registro de filmagens para melhor organização dos dados, de acordo com o objetivo do estudo e baseado no fluxograma para o desenvolvimento de ajudas técnicas (MANZINI; SANTOS, 2002). Em seguida, as filmagens foram assistidas novamente e, por meio do protocolo, as situações foram transcritas.

Os dados obtidos por meio do caderno de registro foram lidos. Concluiu-se que algumas informações se sobrepunham, porém outras se complementavam. Dessa forma, os dados das filmagens e do caderno de registro foram organizados de maneira a que se obtivesse um único material escrito de análise.

Para a compilação das informações em um único material, tomou-se o cuidado de distinguir as informações em função da origem de seu registro, pela utilização de duas estratégias: a) letra Arial, em modo normal, para as informações provenientes da transcrição das filmagens; b) letra Arial, em modo normal, sublinhada, para dados do registro contínuo.

Por meio desse material, os dados foram analisados e foram estabelecidas categorias de análise de conteúdo, as quais corresponderam às etapas para o desenvolvimento do recurso pedagógico e do recurso comunicativo, seguindo os pressupostos da literatura (BARDIN, 2000; MANZINI; SANTOS, 2002).

## **Da apresentação e discussão dos resultados**

O recurso pedagógico confeccionado foi um jogo de dominó, e os recursos comunicativos foram: conjunto de regras do jogo e pranchas com imagens do sistema gráfico PCS para as situações dialógicas.

A seguir, as categorias de análise serão apresentadas e discutidas seguindo o fluxograma para o desenvolvimento das ajudas técnicas (MANZINI; SANTOS, 2002; ROCHA, 2013).

## Entender a situação

Nesta etapa da pesquisa foi realizada a identificação das necessidades e da situação que envolve os adultos com severo distúrbio de comunicação pela perspectiva dos familiares, conforme os exemplos que segue:

Os familiares conversaram muito a respeito das dificuldades e da baixa autoestima dos clientes. Seus relatos descreveram situações das quais não querem fazer nada, não querem se comunicar. Os familiares também relataram a respeito da dificuldade de lidar com eles: tentam animá-los, tentam fazer com que participem das atividades diárias, mas não conseguem.

F4 relatou que a sua mãe não gosta de usar recursos de comunicação alternativa, mas ela gostaria de fazer uma atividade que motivasse sua mãe a utilizar os materiais.

F4: Ela não aceita, se ela aceitasse.

Omote (2001) afirmou que o prejuízo na capacidade de comunicação pode condenar o indivíduo ao isolamento social e comprometer a integridade da sua identidade pessoal e social. O mesmo autor ressaltou que a falta de comunicação pode acarretar à pessoa com deficiência um prejuízo no seu autoconceito e autoestima.

Também nessa etapa foram identificadas as características, habilidades e dificuldades dos clientes para a confecção dos recursos de tecnologia assistiva, a partir dos relatos dos familiares, como pode ser observado a seguir.

Discutimos sobre o peso do material, mas todos disseram que os clientes não têm dificuldades em relação a isso.

F3 disse que sua mãe tem dificuldade para enxergar.

F5 disse que sua irmã tem dificuldade para fazer apreensão dos objetos.

Para adequação de um recurso, Araújo e Manzini (2001) afirmaram que é necessário considerar as características motora, cognitiva, emocional e social da pessoa com deficiência que necessita de um determinado recurso.

Além disso, Delgado (2011) salientou que, para a confecção de um recurso de CSA, é necessário caracterizar o indivíduo quanto ao seu nível linguístico, suas necessidades, seu ambiente, suas habilidades e limitações sensoriais e perceptivas.

## Gerar ideias

Neste momento da pesquisa, foi necessária a mediação do pesquisador com os familiares para se buscar soluções, materiais e alternativas para confecção dos recursos de tecnologia assistiva, a partir dos dados identificados na primeira etapa, como pode ser visualizado a seguir:

F5 disse que gostaria de fazer dominó para jogar com a sua irmã.

Discutimos se as peças irão ser de quantidade e numeral ou só quantidade [...].

F4: Acho que com bolinha né [...].

F3: Aí eu acho legal bolinha e número, fica mais difícil [...] por exemplo, fica um desafio assim.

F2: Diferente, né.

F5 propôs de fazer peças de madeira.

F1 ficou de trazer um jogo de dama, que ela acha que é de borracha, para discutir sobre o material do dominó.

Como pode ser observado pelos exemplos expostos, pensou-se acerca de qual recurso poderia ser confeccionado para atender às necessidades dos adultos com severo distúrbio de comunicação, já que, pela percepção dos familiares, esses adultos estão com a autoestima baixa e estão se isolando do convívio social em virtude de suas dificuldades. No momento em que os familiares identificaram que seria possível a confecção de materiais mais adequados às habilidades de seus familiares, poderia ter uma possibilidade de realização de uma tarefa. Dessa forma, também foram pesquisados quais os tipos de materiais que poderiam ser utilizados.

## Escolher alternativas

Nesta etapa, houve a seleção dos materiais para confecção dos recursos, considerando as necessidades a serem atendidas, a disponibilidade e o fácil acesso aos recursos materiais, o tempo disponível e o baixo custo.

Assim, atendendo a esses critérios, foram selecionados recursos de baixa tecnologia, que são recursos produzidos de maneira artesanal, com pouca sofisticação e que podem ser confeccionados pelos próprios familiares do usuário (MANZINI; SANTOS, 2002).

De acordo com Deliberato e Alves (2009), nos recursos de CSA de baixa tecnologia são utilizados tabuleiros com figuras feitas de papel, pastas com fotos ou a escrita. Os autores também alertaram que, para desenvolver ou criar um sistema alternativo, deve-se estabelecer quais os tipos de estímulos o sistema deverá conter, optando por aquele que ofereça as condições desejáveis para o usuário.

A seguir, os exemplos permitem entender o momento da pesquisa:

Discutimos se o diálogo e as regras do jogo iriam ter só a escrita ou as figuras do sistema PCS. F1 disse que o seu esopo precisava do auxílio das figuras.

F1: E se fizesse o seguinte: não tem aquele negócio que fura a folha pra colocar nas pastas... a bolinha não sai igual.. é muito pequena aquelas bolinhas... colava aquelas bolinhas [...].

P1: Então [...] o pirógrafo eu pedi, eu solicitei [...] pra comprar, mas vai demorar pra chegar.

F1: E se deixasse na cor da madeira mesma, sem pintar e pusesse as bolinhas pretas?

F3: Mas a bolinha preta de que material?

F1: Ah pinta, pintar.

F4: Mas para pintar tem aquele problema que ela falou... uma bolinha ficar coisada [desenha com o dedo na mesa uma bolinha grande], outra bolinha vai ficar [desenha com o dedo na mesa uma bolinha pequena] entendeu [...].

F3: A madeira não distorce a tinta depois [...].

F2: Faz com o adesivo mesmo [...].

P3: Se for impresso a durabilidade é maior.

F4: Eu acho melhor assim, o fundo escuro e as bolinhas brancas.

P3: Porque tem que ter o contraste, né.

[F3 e F2 faz sinal de positivo com a cabeça]

P1: Aí eu só vou falar uma coisa: eu acho que fica mais caro, porque vai mais tinta [...].

F4: Então aí o fundo branco, aí fica barato.

De acordo com esses exemplos apresentados, foi possível perceber que houve discussão com os familiares a respeito da disponibilidade de recursos para a confecção e adaptação do jogo estabelecido, ou seja, quais seriam os materiais necessários para o processo de confecção dos recursos

de tecnologia assistiva. Logo, foram selecionados aqueles materiais mais viáveis, mas que possibilitasse o uso por parte dos clientes.

Segundo a literatura, os recursos de baixa tecnologia podem ser construídos pelos próprios familiares com materiais de fácil acesso, adequando-os, assim, às necessidades do usuário, para que ele tenha a oportunidade de melhorar o seu desempenho e, conseqüentemente, sua participação no ambiente (ROCHA, 2013).

## Representar a ideia

Antes de confeccionar o jogo de dominó e as figuras de comunicação alternativa, de acordo com o processo de desenvolvimento das ajudas técnicas, foi necessário representar a ideia dos recursos por meio de desenhos, modelos ou ilustrações, definindo, portanto, os materiais e as dimensões dos objetos quanto a: formas, medidas, peso, textura, cor etc. A seguir, os exemplos ilustram essa etapa da pesquisa:

Começamos a pensar nas frases que iremos fazer em comunicação alternativa. Escrevemos todas as frases [diálogos e regras] que serão utilizadas durante o jogo. Para verificar se faltavam frases, F1 e F5 iniciaram um jogo de dominó, imitando como se estivessem jogando.

Discutimos sobre a grossura do material. E os familiares chegaram à conclusão que deveria ser um pouco mais grosso para, principalmente, a irmã de F5 conseguir fazer preensão. P2: E qual a cor [...].

P1: Mas amarelo eu acho que é difícil pra [olha e aponta pra F3].

F3: Pra minha mãe, né. Vermelho é uma cor, se não for vermelho muito claro [...].

F2: Ah, vai de vermelho, né.

F1: É vermelho.

P: A gente tem que ver mais ou menos o tamanho da bola... aqui tem 3,5 cm mais ou menos,

F4: Acho que dá aqui ó... um, dois e três.

P1: Mas quantos centímetros?

F4: De 1.

Como pode ser evidenciado nesses exemplos e a partir dos dados identificados nas etapas anteriores, foi possível definir os materiais e as

dimensões dos recursos de tecnologia assistiva por meio de sua representação gráfica.

Cabe ressaltar que, tanto na representação do recurso pedagógico como do recurso comunicativo, foi necessária uma simulação da situação para que os jogos pudessem ser ilustrados adequadamente e mais facilmente. Além disso, a cor e as medidas dos recursos (o tamanho das figuras e o tamanho das peças e circunferências do jogo) foram as dimensões de estímulos cuidadosamente definidas em razão das dificuldades dos usuários.

Com relação ao recurso comunicativo, foi possível identificar o conteúdo necessário para as regras do jogo e para o diálogo, mas a adequação por meio do sistema gráfico foi realizada na etapa seguinte.

Pode-se encontrar na literatura afirmações de que a adaptação de um recurso pedagógico ocorre em função da manipulação das qualidades das dimensões do objeto. Essa manipulação dependerá das características físicas e sensoriais dos usuários (ARAÚJO; MANZINI, 2001).

## Construir o objeto

Por fim, a última etapa desta pesquisa consistiu na confecção dos recursos de tecnologia assistiva para experimentá-los na situação real de uso. Seguem exemplos:

P: As peças do dominó eu não sei se acabou de lixar, se o F5 [...].

F2: Ele falou pra mim... que terminou de fazer, que ia trazer tudo de uma vez.

P2: Agora é sua vez.

F3: Ah, quando a pessoa tá dormindo no ponto, né, como a gente vai fazer, hein?

P3: Acho que tem aí é sua vez, eu acho que já vi uma figura dessa.

P1: Semana que vem é o último dia, aí a gente imprime as figuras, né... que a F3 tá fazendo... olha como ficou legal, ficou bonito, né [mostra a peça para o grupo].

F3: [olha para as peças sorri] Nossa, acho que minha mãe vai adorar jogar.

Os exemplos apresentados demonstraram como os recursos pedagógicos e comunicativos foram confeccionados. É importante ressaltar que,

em relação ao recurso de CSA, na etapa anterior, foram definidas as frases do diálogo e das regras que envolvem o jogo de dominó, e apenas nessa última etapa que essas frases foram adaptadas por meio do sistema PCS.

Algumas palavras desse sistema têm duas ou mais pictogramas correspondentes e há a possibilidade de montar ou criar figuras de acordo com o contexto do usuário (DELIBERATO, 2011). Em decorrência disso, optou-se por pensar na efetiva representação e, conseqüentemente, na confecção do recurso comunicativo apenas nessa última etapa.

Deliberato (2011) afirmou que os sistemas gráficos podem inserir as pessoas com deficiência em diferentes contextos comunicativos, favorecendo processos de interação. Sendo assim, valorizar os pontos de vista das famílias, encorajando-as a participar da equipe pode facilitar a confiança entre seus membros (BAILEY *et al.*, 2006) e, assim, favorecer a funcionalidade dos recursos da tecnologia assistiva nos diferentes ambientes.

## Considerações finais

Os resultados reforçaram os achados da literatura a respeito da necessidade da participação da família no momento da seleção, confecção, adequação e uso dos recursos da tecnologia assistiva, principalmente quanto ao uso dos sistemas gráficos.

As estratégias criadas para capacitar famílias e os cuidadores no contexto das tecnologias assistiva poderiam favorecer o uso dos recursos nos diferentes contextos da rotina de vida de forma funcional. As oficinas possibilitaram aos familiares e aos cuidadores a compreensão e a verificação de que o uso da CSA permite ao indivíduo com severo distúrbio de comunicação interagir e se comunicar em diversos ambientes, além de desenvolver a linguagem e os processos de leitura e de escrita.

Os familiares e os cuidadores são as pessoas de maior convívio das pessoas com deficiência e severo distúrbio de comunicação; logo, seria importante que eles compreendessem os objetivos do trabalho desenvolvido e participassem ativamente. A literatura especializada é enfática em apontar que o trabalho conjunto entre profissionais da saúde e educação com as famílias das pessoas com deficiência seria condição básica para o desenvolvimento linguístico das pessoas com severo distúrbio de comunicação (APEL; MASTERSON, 2001; LIGHT; MCNAUGHTON, 2014).

O estudo reforçou a importância do fluxograma no estabelecimento de etapas para o desenvolvimento de ajudas técnicas às pessoas com deficiência e severo distúrbio de comunicação, favorecendo ao pesquisador critérios a serem discutidos com os familiares no momento da seleção e adaptação dos materiais perante as habilidades e as necessidades das pessoas com deficiência.

Esta pesquisa apresenta limitações, principalmente quanto à necessidade da avaliação do uso dos recursos nos diferentes ambientes (terapêutico e demais ambientes naturais), já que foi realizada em uma atividade específica de oficinas de familiares e cuidadores de um centro de estudos especializado para pessoas com deficiência.

Recebido em: 10/03/2015  
Aprovado em: 31/05/2015

## Notas

1. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: munique\_massaro@yahoo.com.br
2. Professora adjunto do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: delibera@marilia.unesp.br

## Referências

APEL, Kem; MASTERSON, Julie. **Beyond baby talk**: from sounds and sentences: a parent's complete guide to language development. 1. ed. New York: Three Rivers Press, 2001.

ARAÚJO, Eliane Aparecida. Parceria família – profissional em educação especial: promovendo habilidades de comunicação efetiva. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; WILLIAMS, Lucia Cavalcanti (Orgs.). **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 175-78.

ARAÚJO, Maria Isabel; NUNES, Leila Regina. Facilitando e ampliando a comunicação e os resíduos da fala através de sistema computadorizado de comunicação alternativa. In: NUNES, Leila Regina (Org.). **Favorecendo o**

**desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 111-24.

ARAÚJO, Rita de Cássia; MANZINI, Eduardo José. Recursos de ensino na escolarização do aluno com deficiência física. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência.** Marília: Unesp, 2001. p. 1-12.

AUDI, Mauro. **Estudo comparativo do comportamento motor de membro superior em encefalopatias que fazem uso de pulseira estabilizadora.** 2006. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2006.

BAILEY, Rita, et al. Family member’s perceptions of augmentative and alternative communication device use. **Language Speech and Hearing Services in Schools**, v. 37, n. 1, p. 50-60, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Edições 70, 2000.

BEUKELMAN, David, et al. AAC for adults with acquired neurological conditions: a review. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 23, n. 3, p. 230-42, 2007.

CAT. Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR) 13-14 dez. 2007. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/corde/comite.asp>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

DELIBERATO, Debora. **Caracterização das habilidades expressivas de um aluno usuário de comunicação alternativa durante intervenção fonoaudiológica.** 2010. 178f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2010.

\_\_\_\_\_. Comunicação alternativa e educação especial: ações inclusivas para crianças e jovens com deficiência. In: CAPOVILLA, Fernando Cesar (Org.). **Transtornos de aprendizagem 2: da análise laboratorial e da reabilitação clínica para as políticas públicas de prevenção pela via da educação.** São Paulo: Memnon, 2011. p. 181-186.

DELIBERATO, Debora; ALVES, Vanessa Aparecida. Interação do aluno com deficiência sem oralidade frente a diferentes interlocutores. **Revista Educação em Questão**, v. 34, n. 20, p. 102-126, 2009.

DELIBERATO, Debora; MANZINI, Eduardo José. Identification of the communicative abilities of brazilian children with cerebral palsy in the family context. **Communication Disorders Quarterly**, v. 33, n. 4, p. 195-201, 2012.

DELGADO, Sônia Maria Moreira. O papel do interlocutor no processo de interação e comunicação com jovens não falantes. In: NUNES, Leila Regina, et al. (Orgs). **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília: ABPEE, 2011. p. 59-69.

FAGUNDES, Antônio Jayro. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: Edicon, 1993.

KENT-WALSH, Jennifer; MCNAUGHTON, David. Communication partner instruction in AAC: present practices and future directions. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 21, n. 3, p. 195-204, 2005.

KREPPNER, Kurt. Sobre a maneira de produzir dados no estudo de interação social. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 97-107, 2001.

LIGHT, Janice; MCNAUGHTON, David. Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: a new definition for a new era of communication? **Augmentative and Alternative Communication**, v. 30, n. 1, p. 1-18, 2014.

MANZINI, Eduardo José; SANTOS, Maria Carmem Fidalgo. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física - recursos pedagógicos adaptados**. 1. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

MAYER-JOHNSON, Roxanna. **The picture communication symbols - P.C.S.:** Software Boardmaker. Porto Alegre: Klik Tecnologia Assistiva, 2004.

OMOTE, Sadao. Comunicação e relações interpessoais. In: CARRARA, Kester (Org.). **Educação, universidade e pesquisa**. Marília: Unesp; São Paulo: FAPESP, 2001. p. 159-61.

ROCHA, Aila Narene. **Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre profissionais da saúde e da educação**. 2013. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2013.

VON TETZCHNER, Stephen; MARTINSEN, Harald. **Introdução à comunicação alternativa**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

# A (re)construção do projeto político-pedagógico: sob enfoque, a participação dos professores

SÉRGIO BRASIL FERNANDES<sup>1</sup>

## Resumo

O projeto político-pedagógico (PPP), no âmbito educacional, caracteriza-se como um instrumento da gestão democrática que deve ser construído coletivamente com a comunidade escolar, com o intuito de buscar, de forma constante e ininterrupta, a melhoria da qualidade da educação na escola. Baseado nesse enfoque, este estudo tem por objetivo demonstrar a realidade da gestão escolar democrática, no que se refere à elaboração dos PPP, nas escolas públicas do Rio Grande do Sul (RS). Para isso, utilizou-se o levantamento de respostas a uma indagação como procedimento técnico-metodológico nesta pesquisa qualitativa de natureza descritiva, a qual se apoia em dados quantitativos. A análise dos dados coletados, no universo de pesquisa, mostra um elevado percentual de não participantes da (re)construção dos PPPs. Evidencia-se, portanto, a imperiosa necessidade de se criar uma cultura de participação da comunidade escolar nas decisões que definam bons rumos à educação, a fim de que haja uma quebra de paradigma, no sentido de realizar uma verdadeira gestão democrática na escola. Palavras-chave: Projeto político-pedagógico. Gestão democrática. Educação.

## Abstract

The political-pedagogical project (PPP), in the educational context, is characterized as an instrument of democratic management that should be built collectively in order to seek, constant and uninterrupted, improving of the quality of education in school. Based on this approach, this study aims to demonstrate the reality of democratic school management, with regard to the preparation of the PPPs, in the public schools of Rio Grande do Sul (RS). For this, the survey responses to a question was used, such as technical-methodological approach, this qualitative-descriptive research that relies on quantitative data. The analysis of the collected

data, in the universe of research, indicate a very high percentage of non-participants of the (re)construction of PPP. It is evident, therefore, the urgent need to create a culture of participation of the school community in decisions that define good paths to education, so that there is a paradigm shift in order to achieve a true democratic management in the school.

Keywords: Political-pedagogical project. Democratic management. Education.

## Resumen

El proyecto político-pedagógico (PPP), en el ámbito de la educación, se caracteriza por ser una herramienta de gestión democrática que debe ser construida colectivamente con el fin de buscar, de forma constante e ininterrumpida, la mejora de la calidad de la educación en la escuela. Basado en este enfoque, este estudio tiene como objetivo demostrar la realidad de la gestión escolar democrática, en cuanto a la preparación del PPP, en las escuelas públicas de Río Grande do Sul (RS). Para ello, se utilizó una encuesta – respuestas a una pregunta – como procedimiento técnico y metodológico, en esta investigación cualitativa de carácter descriptivo que se basa en datos cuantitativos. El análisis de los datos recogidos, en el universo de la investigación, indican un alto porcentaje de no participantes de la (re)construcción de los PPPs. Es evidente, por tanto, la necesidad urgente de crear una cultura de participación de la comunidad escolar en las decisiones que definan buenas direcciones a la educación, para que haya un cambio de paradigma en el sentido de lograr una verdadera gestión democrática en la escuela. Palabras clave: Proyecto político-pedagógico. Gestión democrática. Educación.

## Introdução

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) determina, conforme Art. 206, Inciso VI, que o ensino nas escolas públicas adote como um de seus princípios a gestão democrática. Tal princípio é confirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, de acordo com o previsto no Art. 3º, inciso VIII (BRASIL, 1996). Mas, “como a lei não faz a realidade [...]” (DEMO, 1999, p. 19), ocorre que a gestão democrática ainda não se afirmou como modelo de gestão na maioria das escolas públicas brasileiras, tanto que a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece-a como uma de suas metas:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a *efetivação da gestão democrática da educação*, associada a

critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014. grifos nossos).

Esse modelo de gestão preconiza a participação da comunidade escolar (direção, professores, funcionários, pais e alunos) e a colaboração da sociedade nas decisões que envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Paro (2010, p. 16) ressalta que “[...] a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade [...]”.

Nesse contexto, enfatiza-se a importância do projeto político-pedagógico (PPP) como um instrumento da gestão democrática que deve ser (re)construído coletivamente com o intuito de buscar, de forma constante e ininterrupta, a melhoria da qualidade da educação. Ademais, é esse o documento que vai dar rumo à escola, que vai direcionar as ações a serem realizadas, porque toda instituição escolar:

[...] tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico – o famoso PPP [...]: É *projeto* porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É *político* por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É *pedagógico* porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem (LOPES, 2011, p. 22. grifos da autora).

A partir dessa abordagem inicial, considera-se que a (re)construção do PPP é a instituição das vontades da coletividade, é o ponto de partida para a efetivação da gestão democrática – modelo de gestão legitimado pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN de 1996 – e é também a oportunidade de as comunidades escolar e local atuarem nos conselhos escolares e se comprometerem com os objetivos da escola, de os pais participarem dos círculos de pais e mestres (CPM) e de os alunos integrarem-se aos grêmios estudantis e exporem suas necessidades e perspectivas em relação aos processos de ensino e aprendizagem, atividades escolares, conflitos, dentre outros. Enfim, (re)construir o PPP é o caminho que possibilita

a apresentação de propostas que definam os objetivos apresentados pela escola para oferecer um ambiente saudável e propício ao desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, bem como as ações para atingi-los.

No entanto, é preciso considerar que:

Um projeto político pedagógico corretamente construído não garante à escola que a mesma se transforme magicamente em uma instituição de melhor qualidade, mas certamente permitirá que seus integrantes tenham consciência de seu caminhar, interfiram em seus limites, aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas (RESENDE, 2010, p. 92).

Por sua vez, Veiga (2010, p. 13) considera o PPP como “[...] um processo de permanente reflexão e discussão dos problemas da escola [...]” e acrescenta que a sua (re)construção coletiva “[...] propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania”.

Nessa mesma linha de pensamento, Fernandes e Pereira (2014) entendem que a (re)construção coletiva do PPP, além de ser fator fundamental para que a escola desempenhe sua função social, que é, basicamente, proporcionar educação de qualidade, representa uma oportunidade de as comunidades escolar e local exercitarem a democracia.

Na escola, de acordo com Freire (2001, p. 73), a participação democrática expressa-se:

[...] como exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania, se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com o seu discurso.

A proposição – gestão democrática nas escolas públicas – determinada pela legislação e as abordagens teóricas de autores da área da educação embasam este estudo, o qual tem por objetivo demonstrar a realidade da gestão escolar democrática e a participação dos professores e/ou gestores escolares, no que se refere à elaboração dos PPP, nas escolas do Rio Grande do Sul (RS).

Para finalizar esta introdução, na qual se abordam aspectos gerais sobre gestão democrática e PPP, além de definir o objetivo deste trabalho, resta mencionar que, a seguir, detalham-se a metodologia e as atividades realizadas no estudo e apresentam-se os dados obtidos na pesquisa e sua análise. Por fim, nas considerações finais, expõem-se reflexões sobre os resultados alcançados.

## **Apresentação e análise dos dados obtidos na pesquisa**

No intento de atingir o objetivo proposto, utilizou-se o levantamento de respostas a uma indagação como procedimento técnico-metodológico nesta pesquisa qualitativa de natureza descritiva, a qual se apoia em dados quantitativos.

Os dados foram coletados em um dos fóruns da disciplina “A Construção do Projeto Político-Pedagógico”, do curso de especialização, na modalidade de ensino a distância (EAD) em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul, a partir das respostas postadas pelos alunos para a seguinte pergunta: “Você já participou da elaboração de um Projeto Político-Pedagógico? Relate.”<sup>2</sup>

Ressalta-se que, para auxiliar na análise dos dados quantitativos, foram considerados os relatos das experiências de professores<sup>3</sup> que tiveram a oportunidade de participar da (re)construção de um PPP.

Cabe esclarecer que 125 alunos responderam à pergunta. No entanto, a fim de verificar a realidade das (re)construções dos PPP quanto à participação dos professores, neste estudo, conforme exposto no Quadro 1, considerar-se-ão apenas os cursistas que estão atuando como professores e/ou gestores escolares nas escolas estaduais.

Dessa forma, compõem esse universo 103 professores e/ou gestores escolares. Eles representam 43 municípios do Estado, distribuídos em cinco polos de ensino a distância da UFSM: Agudo, Constantina, Sapucaia do Sul, Tio Hugo e Três Passos.

Outrossim, faz-se necessário informar que os 103 professores e/ou gestores escolares, universo de pesquisa utilizado neste trabalho, representam 0,199% do total de professores estaduais (51.508 professores em sala de aula, de acordo com a Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul, em 2013).

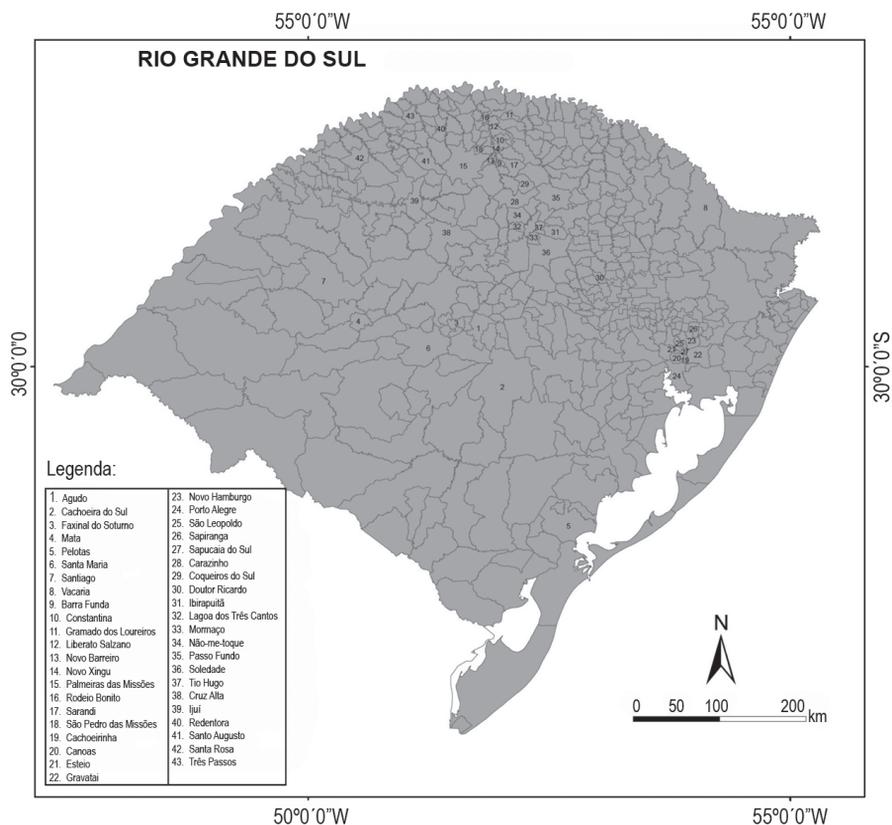
Quadro 1 – Universo de pesquisa.

Polos (RS)	Municípios (RS)	Número de alunos
<b>Agudo</b> 8 municípios / 22 alunos	Agudo	2
	Cachoeira do Sul	1
	Faxinal do Soturno	1
	Mata	1
	Pelotas	1
	Santa Maria	14
	Santiago	1
	Vacaria	1
<b>Constantina</b> 10 municípios / 18 alunos	Barra Funda	1
	Constantina	2
	Gramado dos Loureiros	1
	Liberato Salzano	1
	Novo Barreiro	6
	Novo Xingu	1
	Palmeira das Missões	1
	Rodeio Bonito	1
	Sarandi	2
São Pedro das Missões	2	
<b>Sapucaia do Sul</b> 9 municípios / 29 alunos	Cachoeirinha	1
	Canoas	2
	Esteio	3
	Gravataí	1
	Novo Hamburgo	3
	Porto Alegre	4
	São Leopoldo	4
	Sapiranga	2
	Sapucaia do Sul	9
<b>Tio Hugo</b> 10 municípios / 21 alunos	Carazinho	1
	Coqueiros do Sul	1
	Doutor Ricardo	1
	Ibirapuitã	2
	Lagoa dos Três Cantos	1
	Mormaço	1
	Não-me-toque	1
	Passo Fundo	3
	Soledade	7
Tio Hugo	3	
<b>Três Passos</b> 6 municípios / 13 alunos	Cruz Alta	1
	Ijuí	2
	Redentora	1
	Santo Augusto	1
	Santa Rosa	1
	Três Passos	7
<b>5 polos</b>	<b>43 municípios</b>	<b>103 alunos</b>

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Por intermédio da Figura 1, é possível visualizar a localização geográfica dos 43 municípios onde atuam os professores/gestores escolares que compõem a população desta pesquisa (IBGE, 2014).

**Figura 1 – Mapeamento dos municípios onde atuam os professores/gestores escolares.**



Fonte: Mapa organizado pelo autor e elaborado pelo geógrafo João Paulo Delapasse Simioni a partir de dados do IBGE (2014).

A pesquisa mostra que, dos 103 professores e/ou gestores escolares, 53,4% afirmaram que não tiveram a oportunidade de participar da elaboração de um PPP ao longo da carreira profissional. Se considerarmos que o PPP é um importante instrumento da gestão democrática nas escolas

públicas, esse índice pode ser interpretado como preocupante para a afirmação da gestão democrática como modelo de gestão.

Não bastasse esse percentual alto de não participantes na (re)construção de um PPP, dos 46,6% que participaram desse processo, mais da metade, isto é, 25,2% dos cursistas, faz sérias ressalvas aos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos atualmente nas escolas.

Isso pode ser evidenciado por meio da mensagem postada pela professora J. (polo de Agudo): “[...] posso falar com conhecimento e experiência que muitas escolas fazem o PPP sem sequer consultar a comunidade escolar”. Além disso, a professora M. (polo de Sapucaia do Sul) acrescenta:

Particpei da elaboração de vários PPP, mas sempre de forma centralizadora, ou seja, elaborados pelas equipes diretivas das escolas onde atuei. Este ano, estou estudando e revendo muitos conceitos para tentar colocar em prática.

Dentre outros problemas citados pelos participantes da amostragem, enumeram-se os considerados mais graves: gestões autocráticas, inexpressiva participação da comunidade escolar nas decisões tomadas nas escolas, falta de comprometimento dos professores, ausência quase total dos alunos nos processos decisórios e proposição de projetos praticamente iguais aos de outras instituições escolares.

Apesar disso, de acordo com Fernandes e Pereira (2014), mesmo tendo consciência das dificuldades a serem enfrentadas, é preciso planejar a (re)construção do PPP para fazer delas obstáculos transponíveis:

Sabemos que o planejamento não é uma tarefa fácil. Conhecemos as *dificuldades* (‘não temos tempo’, ‘não temos pessoal qualificado’, ‘a burocracia é tanta’...), as *resistências* (‘já fizemos isso e não deu certo’, ‘nossa escola já tem projeto’, ‘sem salário não dá?...), os *limites e obstáculos* (comodismo, imediatismo, formalismo) (PADILHA, 2008, p. 73. grifos do autor).

Enfim, apenas 21,4% dos professores e/ou gestores escolares consideraram que o PPP das escolas em que atuam foi elaborado democraticamente. Entre esses, destaca-se a postagem da professora A. (polo de Agudo):

[...] efetuamos esse trabalho de construção realmente coletiva do PPP e anualmente todos os professores e funcioná-

rios recebem e estudam e contribuem para sua alteração e melhorias necessárias para mantê-lo atualizado e ‘vivo’ [...].

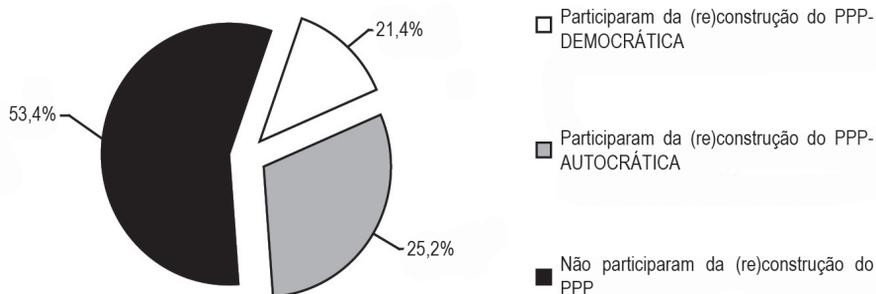
Outro destaque é para o depoimento da professora L. (polo de Constantina):

Particpei da elaboração do PPP de uma escola onde atuei. A elaboração se deu de maneira democrática. Houve a participação de toda a comunidade escolar. Foi um período de estudo e pesquisa de campo com o objetivo de atender os anseios da comunidade escolar quanto ao desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Do exposto – levantamento estatístico aliado aos depoimentos postados pelos alunos no fórum – é possível obter a atual conjuntura que envolve os PPP, no que se refere a dados quantitativos de participação e de não participação na (re)construção dos projetos e à realidade sobre a forma como estão sendo elaborados e utilizados pelas escolas.

A Figura 2 permite visualizar os percentuais apresentados no texto. Percebe-se que é muito alto o número de professores e/ou gestores escolares que não tiveram a oportunidade de participar da elaboração dos PPP nas escolas, visto que são parte da comunidade escolar. Dessa forma, indica-se que as gestões escolares, no que se refere à (re)construção do PPP, estão longe de serem democráticas.

**Figura 2 – Índice de participação na (re)construção dos PPP.**



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Essa realidade confirma a percepção de Fernandes e Pereira (2014, p. 986) de que “[...] no dia a dia das escolas públicas percebe-se que a

democracia ainda não se estabeleceu, pelo menos, no que se refere à construção coletiva dos PPP”.

Diversos fatores podem contribuir para a configuração dessa realidade. Padilha (2012, p. 118-119) ressalta alguns deles:

O fato é que com salários achatados, com a saúde comprometida, com a falta de educação continuada, em serviço, e ao longo dos anos, sem tempo efetivo para realizar um trabalho pedagógico coletivo na escola, que lhes permita participar verdadeiramente dos processos de gestão compartilhada e da elaboração do projeto eco-político-pedagógico, com a ausência de um plano de carreira decidido e aperfeiçoado junto com a categoria e com a minguada aposentadoria depois de anos e anos de intensa atividade, muitos trabalhadores em educação se sentem quase totalmente desmotivados e perdidos em suas identidades profissionais e pessoais.

Da análise dos dados obtidos na pesquisa, é possível depreender que grande parte dos gestores das escolas mantém-se, na prática, centralizadores e autoritários, que a comunidade escolar está fora das decisões que interferem nas ações da escola e que o professor, sem a referência da realidade sociocultural, a qual deveria estar espelhada em um PPP bem construído, fica sem parâmetro para desenvolver ações pedagógicas cotidianas adequadas ao processo de ensino-aprendizagem.

## Considerações finais

Nesta pesquisa, entende-se o PPP como um planejamento que deve ser elaborado coletivamente pelas comunidades escolar e local. Cabe destacar que a participação da comunidade escolar, principalmente dos professores, é fator preponderante para o sucesso do projeto porque, ao somarem-se as ideias, a tendência de acertos amplia-se. Dessa forma, acredita-se que a participação coletiva na (re)construção do PPP seja capaz de viabilizar a gestão democrática nas escolas públicas.

No entanto, quanto à participação específica do professorado – foco deste estudo –, os dados apresentados mostram a precária atuação dos docentes na (re)construção dos PPP. Logo, importa refletir: se a maioria dos professores não têm participado do processo de (re)construção dos PPP,

então o que esperar dos alunos, pais, funcionários e da comunidade local? Diante disso, os professores precisam assumir-se como protagonistas desse processo de (re)construção constante.

As conclusões da pesquisa apontam para a necessidade da realização de um trabalho árduo para que se possa fazer um PPP, realmente, participativo e que, de fato, seja um instrumento norteador dos caminhos a serem trilhados pela escola na busca por uma educação de qualidade.

Evidencia-se, portanto, a imperiosa necessidade de se criar uma cultura de participação da comunidade escolar nas decisões que definam bons rumos à educação, a fim de que haja uma quebra de paradigma ao realizar uma verdadeira gestão democrática na escola.

É preciso “virar o jogo”, é preciso ação planejada, comprometimento, mobilização coletiva, transparência, visão estratégica, visão proativa, iniciativa e criatividade para que se exercite a democracia na elaboração do PPP e, conseqüentemente, influencie positivamente o desenvolvimento das atividades educacionais no dia a dia da escola.

Por fim, faz-se necessário expor que este texto não pretende determinar fatalismos, mas sim apresentar a realidade no que tange à efetiva participação dos professores na (re)construção do PPP. Serve também de alerta, no sentido de despertar para a realização de ações participativas concretas, pois de nada adianta garantir pela lei (Constituição Federal de 1988 e LDBEN de 1996) a autonomia das escolas e estabelecer a gestão democrática como um dos princípios do ensino público, se a comunidade escolar não tiver o desejo de fazer da gestão democrática uma realidade nas escolas públicas, sejam elas municipais, estaduais ou federais.

Recebido em: 16/05/2014

Approved em: 12/05/2015

## Notas

1. Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integra o Grupo de Estudos Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE) da UFSM. E-mail: sergiohaiti33@hotmail.com

2. A pergunta: “Você já participou da elaboração de um Projeto Político-Pedagógico? Relate.” foi proposta pela Profa. Dra. Liliana Soares Ferreira, ao ministrar a disciplina “A Construção do Projeto Político-Pedagógico”, no curso de especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

3. Neste estudo, adotaram-se nomes fictícios para as professoras (cursistas), a fim de preservar-lhes a identidade.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 30 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 9 abr. 2015.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1999.

FERNANDES, Sérgio Brasil; PEREIRA, Sueli Menezes. Projeto político-pedagógico: ação estratégica para a gestão democrática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara-SP, v. 9, n. 4, p. 985-1006, out./dez. 2014.

FERREIRA, Liliana Soares. **Disciplina “Construção do Projeto Político Pedagógico”**. Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Disponível em: <<http://cead.ufsm.br/moodle/course/view.php?id=3762>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estados@. Rio Grande do Sul. **Síntese**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rs>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

LOPES, Noemia. PPP na prática. **Gestão escolar**, São Paulo, n. 11, p. 22-23, dez. 2010/jan. 2011.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2010.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma - relações de poder - projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 28. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 53-94.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Educação. Departamento de Planejamento. **Professor em exercício (em sala de aula) – RS 2013**. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas\\_prof\\_2013.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_prof_2013.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 28. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 11-35.



# O professor do ensino superior e sua formação: uma discussão necessária

---

LÚCIA GRACIA FERREIRA<sup>1</sup>

PALOMA OLIVEIRA BEZERRA<sup>2</sup>

---

## Resumo

A discussão sobre a formação dos professores do ensino superior ainda é pouco frequente no Brasil, embora não falte a necessidade de se debater o tema. A abordagem dessa temática é impossível sem ponderar conjuntamente a universidade como um importante locus de formação desses professores, as suas trajetórias profissionais e acadêmicas e a construção multifacetada da sua identidade docente. O objetivo deste trabalho é tecer considerações sobre os processos formativos do professor universitário, relacionando-os à constituição da sua identidade profissional, a qual, argumentamos, é construída ao longo da vida. Metodologicamente, trata-se de um texto reflexivo, baseado em uma revisão de literatura. Argumentamos que o professor universitário se encontra em um processo de formação ininterrupto, mobilizado pelas várias demandas a ele colocadas, e que pensar as especificidades da sua formação é essencial para se entender o papel que a universidade desempenha (e poderá vir a desempenhar) na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Formação docente. Universidade. Reflexão.

## Abstract

The discussion on the training of teachers in higher education is still uncommon in Brazil, although not miss the need to discuss the issue. Addressing this issue is impossible without jointly considering the university as an important locus of formation of these teachers, their professional and academic trajectories and the multifaceted building their professional identity. The objective of this work is to weave considerations about the formative processes of the university professor, relating them to the constitution of their professional identity, which, we believe,

is built over a lifetime. Methodologically, it is a reflective text, based on a literature review. We argue that the professor is in a continuous training process mobilized the various demands placed on it, and think about the specifics of your training is essential to understand the role that the University plays (and may play) in society contemporary.

Keywords: Teacher training. University. Reflection.

## Resumen

La discusión sobre la formación de profesores en la educación superior sigue siendo poco común en Brasil, aunque se pierda la necesidad de discutir el tema. Abordar este problema es imposible sin considerar conjuntamente la universidad como un locus importante de la formación de estos profesores, sus trayectorias profesionales y académicas y el multifacético que construyen su identidad profesional. El objetivo de este trabajo es tejer consideraciones sobre los procesos de formación del profesor universitario, relacionándolos con la constitución de su identidad profesional, que, creemos, se construye durante toda la vida. Metodológicamente, se trata de un texto de reflexión, basado en una revisión de la literatura. Sostenemos que el profesor se encuentra en un proceso de formación continua movilizó las diversas demandas que se le plantean, y pensar en los detalles de su formación es esencial para entender el papel que juega la Universidad (y puede desempeñar) en la sociedad contemporáneo.

Palabras clave: Formación del profesorado. Universidad. Reflexión.

## Introdução

A educação superior constitui um meio para a produção do conhecimento, e a universidade é um lugar onde os valores e as práticas da educação podem ser vivenciados. As perspectivas da educação atual remetem à necessidade de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e rever o papel do docente, superando sua condição de mero transmissor de conhecimento e concedendo-lhe a condição de um sujeito que seja capaz de analisar e intervir em sua prática, de construir um percurso inovador em relação ao que se espera do conhecimento produzido na universidade.

Este trabalho tem o objetivo de contribuir para a reflexão sobre o professor do ensino superior e sua formação. Para tanto, dispomos-nos a tratar da formação, da identidade e dos desafios enfrentados pelos professores do ensino superior na contemporaneidade. Ressaltamos a importância da prática da docência na formação dos professores universitários,

pois ela possibilita conhecer o modo e o motivo do que se está fazendo e a finalidade do que se está ensinando, permitindo a elaboração de uma crítica e o encontro de alternativas. Nisso consiste ainda o desafio que se põe diante da universidade brasileira: que ela discuta, (re)encontre e se (re)aproprie do papel humanizador que pode ter na/para a sociedade.

Na primeira parte deste artigo, expomos considerações em relação ao professor do ensino superior, sua formação e identidade profissional. Em seguida, destacamos a relação inextricável entre o professor e a pesquisa como formação e espaço da prática docente, salientando também a importância das trajetórias e das experiências de vida na construção da identidade docente.

## **Formação e identidade profissional do professor do ensino superior**

Os professores, geralmente, ingressam nas universidades por meio de concursos públicos para docência, nos quais contam pontos a titulação e a experiência de pesquisa, dentre outras especificidades acadêmicas e profissionais. É possível então que qualquer profissional com nível superior e titulação adequada possa tornar-se professor universitário, desde que seja aprovado em concurso público. Observamos ainda que muitos programas de pós-graduação *strictu sensu* exigem ou viabilizam o estágio de docência para os candidatos aos títulos de mestre e/ou doutor. Além disso, há também disciplinas ou especializações de metodologia do ensino superior, que podem ser cursadas pelos aspirantes à docência ou por aqueles já docentes. O tornar-se professor do ensino superior se configura, assim, em uma construção identitária multifacetada, pouco sistematizada e muito diversificada em relação às possíveis áreas de atuação.

O professor universitário que cursou licenciatura teve a oportunidade de participar, durante a sua graduação, de discussões voltadas às questões pedagógicas, diferentemente de um engenheiro, por exemplo, que, no mais das vezes, não se aproximou de tais discussões durante seu percurso acadêmico. Consideramos importante o contato de todos os professores universitários com as questões pedagógicas, já que são formadores não só de outros profissionais como também de outros professores, o que faz com que arquem com uma alta gama de responsabilidades no que diz

respeito à sociedade que queremos formar na contemporaneidade. Nessa perspectiva, “o conhecimento e a educação são empreendimentos sérios na medida em que dizem respeito à formação de profissionais e os habilitam a enfrentar a vida real” (DUTRA, 2000, p. 10). Acreditamos que o conhecimento de didática é muito importante para o professor universitário, para que possa levar a bom termo sua prática.

A discussão da didática e da metodologia no ensino superior deve estar presente no cerne da universidade, pois é por meio delas que os professores universitários – muitos dos quais não se formaram, mas se tornaram professores – têm a oportunidade de se apropriar de saberes necessários à docência. Dentre esses saberes destacamos: o planejamento, a avaliação e a organização dos conteúdos curriculares, a interligação desses conteúdos com a realidade social na qual atuam, a reflexão sobre o papel do professor em sala de aula, o ensinar e o aprender. É nessa dinâmica de formação, saberes e práticas pedagógicas que a identidade do professor universitário vai sendo construída.

Partindo para os estudos sobre a prática docente no ensino superior, Behrens (1999, p. 384) assinala que:

Ao conviver com os docentes universitários, pode-se observar que há uma impregnação forte da influência do paradigma conservador em seu trabalho docente. Basta caminhar nos corredores das instituições de ensino superior para observar o que ocorre nas salas de aula. Em sua grande maioria, os professores estão explicando o conteúdo no quadro de giz, a classe acompanha em silêncio e, ao que parece, o docente dá aula para ele mesmo. [...] Salvas as exceções, os docentes conservadores aliam a competência ao autoritarismo. O professor bom é aquele que conhece seu conteúdo, apresenta-se severo, exigente e não deve ‘mostrar os dentes para os alunos’. A avaliação tem o seu foco na memorização e na assimilação, e, em algumas áreas, o professor adquire credibilidade pelo número de alunos que são reprovados na sua disciplina.

Observa-se que as práticas docentes universitárias, conforme expõe a autora, estão centradas, principalmente, nos saberes das disciplinas, ficando o aluno e as suas necessidades de aprendizagem em segundo plano no processo de ensino-aprendizagem. Acompanhando o pensamento exposto, consideramos que o processo de ensino-aprendizagem na educação

superior deve ser experimentado/vivenciado pelo aluno e pelo professor, sendo construído nas relações/experiências vivenciadas em conjunto. Discutindo as “inovações metodológicas” no âmbito da universidade, Behrens (1999) também questiona se o fato de os professores utilizarem as novas tecnologias de informação como ferramenta didática se caracterizaria, de fato, como uma ação pedagógica inovadora, pois eles podem estar apenas trocando o caderno e o quadro de giz pelo monitor e pelo computador, sem que com isso estejam alterando sua prática.

Veiga (2008, p. 17) ressalta que “a identidade profissional se constrói com base no significado dos movimentos reivindicatórios dos docentes e no sentido que o profissional confere ao seu trabalho, definindo o que quer e o que pode como professor”. A construção da identidade profissional docente é delimitada envolvendo a cultura do grupo ao qual pertence e ocorre a partir de três dimensões: o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional: “Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor” (ISAIA, 2006, p. 65). A primeira dimensão refere-se à vida (ciclo vital) do professor; a segunda, a aspectos da profissionalização docente e aos vários caminhos construídos pela profissão; a terceira, aos investimentos da instituição e aos diversos contextos em que atua ou atuou. Nesse aspecto, a identidade profissional docente é construída ao longo da vida e está em constante mudança.

Na construção da identidade do professor universitário, a competência profissional é muito cobrada, já que a instituição em que ele atua deve ser promotora de conhecimentos próprios a uma determinada área de saberes. Contudo, como aponta Veiga (2006, p. 94), “é importante salientar que o professor universitário precisa ter, necessariamente, competência pedagógica e científica”. A competência está ligada à teoria e à prática docente, e esses professores universitários são profissionais do conhecimento, ou seja, têm como principal virtude “[...] a capacidade de colocar todas as verdades em cheque, refazendo perguntas básicas. Perguntar, perguntar, perguntar” (BURNIER, 2001, p. 5). Posição corroborada por Demo (1998, p. 33), para quem “aprender não é acabar com as dúvidas, mas conviver criticamente com elas. O conhecimento não deve gerar respostas definitivas, e sim perguntas inteligentes”.

Os profissionais do ensino universitário devem estar cientes de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

É nessa perspectiva que o conhecimento técnico, referente ao campo profissional, e aquele didático-pedagógico devem ser buscados por esse professor, para que o processo de ensino-aprendizagem seja por ele entendido para subsidiar uma atuação prática questionadora em sala de aula. A pergunta configura-se aqui como sendo a capacidade de perguntar a si mesmo e de dar respostas a essas perguntas, de maneira que o leve a refletir sobre sua própria prática. É dessa forma que se aprende, ensina-se e adquirem-se os conhecimentos. Tudo isso possibilita ao professor a busca da competência profissional, por meio da incorporação, em sua formação, dos “[...] conhecimentos que possam torná-los melhores” docentes (DUTRA, 2000, p. 12).

A partir dos saberes historicamente construídos e integrados é que o professor universitário constitui sua identidade profissional e tem a possibilidade de adquirir competências docentes. O saber da experiência é um dos principais fatores que permite que isso aconteça. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), é a combinação dos saberes das disciplinas, curriculares, da formação profissional e da experiência, que constitui o saber necessário para ensinar. Além disso, “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, [pois] sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 218).

Imbernón (2005, p. 25), fazendo referência a Schön, afirma sobre a docência:

[...] ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle. [...] a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão.

A formação refere-se ao ato ou ao modo de constituir algo, e a formação de professores refere-se ao ato de constituir o – e de constituir-se do – docente. Nesse processo, a formação ocorre para uma sociedade em um determinado tempo histórico (VEIGA, 2008). Consideramos que a formação do professor para atuar no ensino superior é um ponto crucial

para o desenvolvimento das universidades, pois é por meio do professor que se processa a dinâmica do conhecimento proposta pela universidade. Insistimos em dizer que os saberes e as práticas estão envolvidos na formação dos professores e comporão a valoração ética e moral a qual a produção do conhecimento terá. A formação do professor deve ser, dessa forma, condizente com o contexto em que atua e deve deixar de ser um plano discursivo, pois:

A formação recebida pelo professor influencia a articulação de sua identidade pessoal com a identidade profissional, assim como a sua relação com o ensino, a aprendizagem e o conhecimento, originando dificuldades de trabalhar o contexto sócio-cultural que envolve os espaços escolares. Essa ação torna a prática docente, na maioria das vezes, desarticulada dos verdadeiros problemas que a realidade educacional apresenta (RIOS, 2008, p. 54).

Consideramos importante pensar a formação dos professores e levantarmos questionamentos que nos levem a caminhos de mudança, pois, quanto ao aspecto legal, segundo Veiga (2006, p. 90), a Lei de Diretrizes e Bases/LDB, nº 9.394 de 1996, trata de forma muito tímida dessa questão e sugere que os professores do ensino superior devem ser preparados, “[...] prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado”.

## **Formação e espaço da prática do professor do ensino superior**

A formação docente não pode e não deve ser dissociada da prática, pois uma coloca em evidência o valor da outra. Contudo, vale ressaltar que ambas evidenciam os saberes construídos e mobilizados e também as diferentes experiências, que fazem parte da vida do professor universitário. Nessa perspectiva, sabemos que na universidade o professor pode desempenhar atividades de ensino, pesquisa e extensão. É nesse tripé que “[...] estão contempladas as diversas ações formativas necessárias ao processo constitutivo de ser professor” (ISAIA, 2006, p. 75). As atividades de pesquisa são um ponto positivo para a atuação docente, pois por meio das pesquisas se constroem e se desconstroem conhecimentos. Burnier (2001, p. 6) ressalta que:

O educador, como profissional do conhecimento, deve dominar ainda métodos e técnicas básicos de pesquisa: como fazer levantamento de dados através de diferentes tipos de fontes, como sistematizar e analisar dados, como reelaborar e sintetizar os dados a partir de uma perspectiva própria e, finalmente, como socializar esse conhecimento investigado entre colegas e alunos.

Há ainda a possibilidade de educar por meio da pesquisa, pois essa é uma forma questionadora de mobilizar a busca pela transformação na realidade. Como afirmado por Freire (1996, p. 29), “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Isso torna a universidade enquanto instituição promotora dessas duas atividades de extrema importância para promover a formação do cidadão crítico e autônomo e para promover a formação do próprio professor universitário, pois, segundo Freire (1996, p. 29):

[...] ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Também Veiga (2006, p. 89) concebe ensino e pesquisa como indissociáveis: “A docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. [...] a indissociabilidade aponta para atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional”.

Sobre a formação docente para o ensino e a pesquisa, Moreira (1994, p. 130) insta para que o:

[...] professor universitário que forma os professores se empenhe na articulação do ensino e de pesquisa. Somente assim poderá contribuir para a formação de novos professores que, no desempenho de sua profissão, venham também a ser capazes de ultrapassar a dicotomia ensino/pesquisa.

Sabemos que os cursos de pós-graduação têm sido o lócus mais comum de formação dos professores de ensino superior e têm um enfoque mais voltado para a pesquisa e a formação do pesquisador (CHAMLIAN, 2006). Mas a preocupação com a docência levou à proposição de implantar, nos cursos de pós-graduação, a atividade de estágio docente para que o aluno tenha uma experiência com o ensino superior. Também se tornou

obrigatório o estágio de docência aos bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Por essas iniciativas, promove-se a reflexão sobre a inter-relação teoria e prática. Mas será o suficiente para melhor formar o professor universitário?

A reflexão se constitui como elemento capaz de promover a dinamicidade da prática pedagógica, e esta deve ser orientada de forma a melhor atender aos alunos. Uma formação profissional reflexiva, pautada em uma prática que abranja as questões dos saberes e a produção de valores, instiga, recursivamente, a novas reflexões. A prática reflexiva ainda pressupõe um vínculo indissociável entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre a concepção e a execução. O espaço da prática docente é muito importante para a formação, é o local em que se executam as atividades de ensino, em que se adquirem saberes e é também espaço de construção e delineamento da identidade profissional.

Esse caminho da reflexão nos leva a considerar relevante para a discussão em tela o fato de os professores que atuam nas universidades terem formações profissionais diversas. Ponderamos, assim, que a formação desses professores deve acontecer também no seu espaço da prática, nas universidades, que é igualmente espaço de formação, sob um caráter interdisciplinar, para que assim possam superar o desafio de assumir as funções de professor do ensino superior, adentrando outros campos do saber, aprendendo com o outro, partilhando conhecimentos e experiências de pesquisas e proporcionando ainda a construção de aprendizagens coletivas. Conforme Batista e Batista (2004), a formação do docente deve acontecer enquanto processo de reflexão e como treinamento didático/exercício docente, para que então o professor possa fazer uso das diversas áreas de conhecimento. A formação como processo de reflexão é necessária porque, como diz Zeichner (1993, p. 17), a reflexão:

[...] significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga por toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação e do modo como fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começar a ensinar.

A formação pela reflexão nos permite pensar na possibilidade também de promover a inovação e romper com o tradicionalismo. É válido que o professor faça uma reflexão interior, uma autorreflexão, a fim de se

autoavaliar. Assim, avaliam-se e são dados novos significados às experiências adquiridas, capazes de produzir mudança e de contribuir para fazer emergir uma nova sociedade.

A formação como capacitação didática/exercício docente é uma perspectiva para os professores, pois “[...] tem sido situada a partir do argumento comum de que o trabalho do professor exige, necessariamente, um conhecimento sistematizado acerca do processo de planejamento, das estratégias de ensino e das práticas avaliativas” (BATISTA; BATISTA, 2004, p. 21). O professor aprende durante o exercício docente que viverá momentos na sua prática que servirão como experiências fundamentais na sua formação. Sabemos, entretanto, que a profissão acadêmica exige muito mais que isso. Ela se encontra atrelada a uma série de questões, que acaba por difundir a complexidade da sua construção. Conforme Schwartzman e Balbachevsky (1994 *apud* BATISTA; BATISTA, 2004, p. 28):

A idéia de uma profissão acadêmica é relativamente nova, e decorre do surgimento das modernas universidades de massa, com seus milhares de professores que fazem do trabalho universitário sua identidade mais central. Na universidade brasileira, até recentemente, os professores se identificavam com suas profissões de origem – médicos, advogados, engenheiros, arquitetos – e o título de professor significava, sobretudo, um galardão adicional a uma carreira profissional bem-sucedida.

Não podemos nos esquecer ainda de que o processo de modernização do ensino superior foi articulado nos quadros da ideologia que clamava sua reforma, na tentativa de sincronizar a educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social. Chauí (1989), em texto sobre a proposta de modernização da universidade brasileira, expõe que a produção científica no desenvolvimento do capitalismo e das forças produtivas é tomada como tecnológica, sendo determinada pelos imperativos da racionalidade capitalista. Conforme a autora:

[...] essa constatação transforma-se em teoria, a partir do momento em que se deduz dela uma definição da ciência e da tecnologia que nada mais é senão a afirmação de que a ciência e a tecnologia são o que o capitalismo delas exige. Por exemplo, que não haja mais tempo para pesquisas científicas concernentes à estrutura última do universo (fí-

sico, químico, biológico, humano) nem para tecnologias desligadas dos próprios objetos técnicos existentes, de sorte que a ciência se reduz à retomada das tecnologias (definidas como saber morto depositado no objeto técnico) para repor a tecnologia em outro patamar de intervenção sobre o real. Estabelecida a descrição das condições atuais da pesquisa científica como definição da própria ciência e da tecnologia, passa-se ao plano normativo: por que é assim, então deve ser assim. Esse dever ser orienta a maneira como a universidade deverá tratar a ciência e a tecnologia, isto é, a universidade deve adaptar-se às condições empíricas da produção científica e tecnológica. E uma vez que o comando dessa maneira de fazer ciência e tecnologia encontra-se nos centros de pesquisa e nos laboratórios das forças armadas e das grandes empresas, a universidade deve adaptar-se às exigências e ao ritmo do complexo militar ou do complexo industrial (CHAUÍ, 1989, p. 9-10).

Essa proposição se refere então a um ajuste entre o trabalho universitário e as exigências do capital. Há, entretanto, um agravante: os baixos salários docentes e as condições de trabalho, que nem sempre são adequadas. Formação e condição de trabalho docente não podem ser dissociadas. Torna-se necessário pensarmos nisso.

Outra questão fundamental refere-se ao crescente apelo pela produção científica dos docentes. Nas universidades entrou o tempo da produção, que é diferente do tempo da aprendizagem. A questão das metas e das publicações evidencia o aspecto capitalista do conhecimento, que hoje é tido como mercadoria. Os professores se veem em uma constante busca por publicações. Nesse sentido, retomemos aqui as reflexões de Chauí (1989, p. 12), constituindo nossas também as suas reflexões:

Indaguemos, então, para finalizar e propor nosso debate: o que seria a produtividade nas humanidades? Número de publicações? Que nos dêem, então, gráficas e editoras universitárias, já que não podemos ficar à mercê do mercado editorial, cujos critérios não são os nossos e que nos deixariam altamente improdutivos. Mas publicações traduzem verdadeiramente nosso trabalho? O melhor que fazemos não leva décadas até que sintamos valer a pena publicar? Que fazer com os anos de trabalho silencioso? Não se traduziram nas aulas que ministramos, nas conferências que pronunciamos? Como medir a produtividade das aulas?

Pelo número de alunos aprovados? Mas, e se nosso assunto for árido e difícil e grande número de estudantes desistir de nosso curso? Não vale nada o que pesquisamos e o que dissemos? Fala-se muito na evasão universitária, tomada como uma das medidas para a produtividade (negativa, evidentemente). Mas alguém pesquisou quais são os estudantes que permanecem e por que permanecem? Alguém pesquisou por que estudantes escolheram determinados cursos e descobriram seu engano? Lê-se numa das propostas de modernização que a universidade não é o templo do saber, mas ‘uma espécie de super-mercado de bens simbólicos ou culturais’ procurados pela classe média. Se a universidade for um super-mercado, então, teremos uma resposta para os critérios de produtividade.

Compreendemos, nesse sentido, mais uma vez o caráter capitalista em que a modernização da universidade vem se pautando. Contudo, ressaltamos que cabem aos atores desse “lugar”, em que discursos são produzidos, apropriados, validados e transmitidos (FOUCAULT, 1998), questionarem e mobilizarem-se para a mudança ou simplesmente “produzirem” para o mercado aquilo que ele “deseja” no momento.

## **Formação e prática: o pessoal e o profissional do professor do ensino superior**

É preciso pensar por que e para que o professor do ensino superior precisa buscar uma formação também a partir de suas trajetórias de vida. O professor universitário busca sua formação por várias maneiras e objetivos, que vão desde a realização pessoal até a exigência social e profissional. Com isso, presenciamos uma busca intensa pela chamada continuidade da formação, por meio dos cursos de mestrado e doutorado, do estágio pós-doutoral, por exemplo, que apresentam diversas demandas, exigências e competitividade. Contudo, a formação docente é ininterrupta e também se faz na instituição em que se ensina, a qual se constitui no espaço da práxis educativa. É nesse espaço que também se disseminam e são apropriados os saberes docentes.

O espaço da práxis é aquele em que o professor vai articulando a sua identidade pessoal e profissional, a qual vai se transformando ao longo da vida, trazendo contribuições importantes de como ser professor (ISAIA, 2001). A identidade pessoal e profissional é indissociável, pois

“[...] o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 15). O professor vivencia uma trajetória de vida que lhe é ao mesmo tempo singular e plural e é, por isso, complexa. É importante conhecer como os docentes percebem suas vivências e como ele elabora e entrelaça uma multiplicidade de acontecimentos, fatos, experiências que lhe permite interpretar o mundo.

O professor é responsável pela sua própria formação e propomos que ela seja feita também por meio da reflexão sobre as suas trajetórias de vida. Ao refletir sobre a sua trajetória de vida, pessoal e profissional, o professor reconstrói e dá novos sentidos e significados a sua história, o que possibilita a criação de novas bases para a compreensão de sua prática (CUNHA, 1998). A reflexão provoca mudanças em como o professor compreende a si e aos outros. Todo esse processo de reflexão da formação, da prática e das trajetórias de vida permite aos professores a autoformação, colaborando na sua constituição como docentes. Assim, no que se refere ao ensino superior, as instituições devem valorizar o conhecimento produzido pelo docente também a partir da sua trajetória de vida, buscando redimensionar não somente as metodologias de ensino, mas novas perspectivas para o ensinar e o aprender que considerem as trajetórias pessoais do ser professor.

Acreditamos que a formação acadêmica dos professores do ensino superior pressupõe uma melhoria na universidade pela relação que faz com a conscientização quanto à questão da validade dos conhecimentos. Com isso, voltamos para a discussão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Retornamos então para a prática docente que se dá no espaço institucional, o qual é o lócus de formação. No ensino superior também há espaço para avaliação, planejamento, aprendizagens, melhorias, relações interpessoais, formas de produção etc., assim como na educação básica. Nesse emaranhado de elementos, vemos entrelaces. Nos meandros desse emaranhado, o professor universitário se constitui, sendo o ponto de convergência da teia que assim se forma, pois, se o professor faltar, os outros elementos passam a não fazer sentido.

As experiências pessoais e aquelas educativas no ensino superior permitem ao professor entretecer aprendizagens, práticas e representações, impulsionando a reflexão sobre o impacto de seu trabalho e de sua formação na instituição em que atua e, recursivamente, sobre essa própria instituição. O professor constrói história, a qual contém elementos

singulares e plurais que também modificam a sua história, a história dos outros e da instituição. A reflexão sobre o trabalho docente no ensino superior permite ao professor refletir e se reinventar sobre as variadas dimensões de ser docente universitário.

## Considerações finais

A discussão proposta possibilitou a reflexão sobre o professor universitário, sua formação e identidade profissional, o espaço da prática como espaço de formação e a formação e a prática docente, conseqüentemente, dos saberes como delineadores da identidade pessoal e profissional. Nessa perspectiva, tornar-se professor do ensino superior se configura em uma construção identitária múltipla e diversificada em relação às possíveis áreas de atuação; logo, compreendemos que a formação do professor para atuar no ensino superior é de demasiada importância para o desenvolvimento das universidades.

Considerando que na universidade o professor desempenha atividades de ensino, pesquisa e extensão, evidenciamos que a formação do docente universitário não pode ser dissociada da prática, já que é nesse espaço da prática que ele vivencia e contempla distintas ações formativas necessárias ao processo constitutivo de ser professor. Nele o professor se forma e ainda nele ou fora dele se autoforma, construindo e fortalecendo sua identidade profissional.

Assim, o professor universitário torna-se responsável pela sua própria formação. Toma-se como eixo necessário para isso a reflexão e as trajetórias de vida, pois, conforme discutido, acreditamos que as mudanças docentes tendem a provocar mudanças no espaço da prática docente. É dessa maneira que o professor universitário vai se construindo: a docência resultante no processo de ir e vir, ensinar e aprender, vivenciar e experimentar. Com essa dinâmica de formação, de saberes e de práticas pedagógicas é que a identidade profissional do docente universitário se constitui e se remodela.

Nessa discussão, inesgotável, sobre o professor do ensino superior e sua formação, foi possível perceber a relevância dos temas articulados a partir de um tear, realizados neste estudo. Tecemos teias, ao puxar o fio da formação, sobre as dimensões de ser professor universitário, de sua prática e de sua identidade, e isso envolve a vida pessoal e profissional dele.

É no movimento de puxar e cruzar os fios que se tece uma teia, possibilitando uma discussão sobre o professor do ensino superior e sua formação.

Recebido em: 13/02/2015  
Aprovado em: 28/05/2015

## Notas

1. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: [luciagraciaferreira@bol.com.br](mailto:luciagraciaferreira@bol.com.br)
2. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora substituta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Itapetinga. E-mail: [palomaooliveira7@hotmail.com](mailto:palomaooliveira7@hotmail.com)

## Referências

BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena. A docência em saúde: desafios e perspectivas. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora Senac, 2004. p. 17-31.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira Estudo Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

BURNIER, Suzana. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, set/dez, 2001. p. 48-60. Disponível em: <[www.senac.br/informativo/bts/273/boltec273e.htm](http://www.senac.br/informativo/bts/273/boltec273e.htm)>. Acesso em 23 abr. 2007.

CHAMLIAN, Helna Coharik. As histórias de vida e a formação do professor universitário. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2006. p. 75-91.

CHAUÍ, Marilena. Produtividade e humanidades. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 45-71, 2º semestre 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DEMO, Pedro. Aprender: o desafio reconstrutivo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 28-39, set./dez. 1998.

DUTRA, Luiz Henrique. **Epistemologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura de Almeida Sampaio. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 65-86.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A Formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. p. 127-138.

NÓVOA. António. Os professores e as histórias de sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1992. p. 11-30.

RIOS, Jane Adriana. O lugar do outro na formação docente. In: GÁRCIA, Paulo; FARIAS, Sara Oliveira. **Entre-Texto: narrativas, experiências e memórias**. Guarapari, ES: Ex Libris, 2008. p. 53-70.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

VEIGA, Ilma Passos. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 87-98.

\_\_\_\_\_. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos; D'AVILA, Cristina. (Orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 13-21.

ZEICHNER, Ken. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

# A formação da pessoa em Edith Stein, princípios educativos e aproximação com o Sistema Preventivo de Dom Bosco

ADAIR APARECIDA SBERGA<sup>1</sup>

MARINA MASSIMI<sup>2</sup>

## Resumo

O artigo apresenta o conceito de formação da pessoa concebido por Edith Stein a partir da sua investigação de base antropológico-filosófica sobre a constituição da pessoa. Seguindo o método fenomenológico, Stein descreve a estrutura do ser humano para poder apresentar o conceito de formação. Explica que, pela análise da origem da matéria, o corpo humano é preenchido por uma forma interior, a qual tem a propriedade de atualizar as potencialidades contidas no ser da matéria. Essa atualização acontece por meio de um processo formativo, o qual plasma o material até fazê-lo assumir uma forma, segundo um arquétipo. No caso do ser humano, a forma que ele deve assumir é a que está inscrita no seu núcleo pessoal. Por isso a atividade formativa tem que penetrar na alma da pessoa e chegar ao seu núcleo, no qual está sua originalidade pessoal. A partir dessa constatação, chegou-se a uma aproximação com o Sistema Preventivo de São João Bosco, que afirma que “em todo jovem há um ponto acessível ao bem”. Esse “ponto acessível” não é outra coisa que a alma humana, e, assim, os princípios pedagógicos propostos por Bosco se fundamentam na antropologia filosófica de Stein e podem ser descritos como itinerários educativos para a formação de crianças, adolescentes e jovens.

Palavras-chave: Formação. Pessoa. Edith Stein. Sistema Preventivo de Dom Bosco.

## Abstract

The article introduces the concept of the formation of the person understood by Edith Stein from her anthropological-philosophical-based survey about the person's constitution. By following the phenomenological method, Stein describes

the structure of the human being so that she is able to introduce the concept of formation. She explains that, through the analysis of the matter origin, an inner shape, which has the propriety to update the potentialities held in the matter being, fulfills the human body. That updating occurs through a formative process, which molds the material until it makes it adopt a shape, according to an archetype. In the human being case, the shape that he must adopt is that one that is registered in his personal nucleus. Therefore, the formative activity has to penetrate the soul of the person and reach its nucleus, where his personal originality is. From that verification, naturally, an approach to Saint Giovanni Bosco's Preventive System was reached, which affirms "in every youth there is a point accessible to good". That "accessible point" is not other thing than the human soul and, thus, the pedagogical principles purposed by Bosco are justified on the philosophical anthropology by Stein, and they may be described as educational itineraries for children, adolescents and youths' formation.

Keywords: Formation. Person. Edith Stein. Dom Bosco Preventive System.

## Resumen

El artículo presenta el concepto de formación de la persona diseñado por Edith Stein de su investigación base antropológica y filosófica de la constitución de la persona. Siguiendo el método fenomenológico, Stein describe la estructura del ser humano para poder introducir el concepto de la educación. Se explica que el análisis del origen del cuerpo humano en bruto se llena con una forma interior, que tiene el potencial para actualizar está contenida en el campo. Esta actualización ocurre a través de un proceso de capacitación, lo que da forma a la materia para que sea en una forma, de acuerdo a un arquetipo. En el caso del hombre, la forma en que debe tomar es la que se introduce en el núcleo de personal. Por lo tanto, la actividad de formación tiene que penetrar en el alma de la persona y llegar al núcleo, donde es su originalidad personal. Sobre la base de este hallazgo se llegó a un acercamiento con el Sistema Preventivo de Don Bosco, que establece que "todo joven hay un punto de buena accesible". Este "punto de acceso" no es más que el alma humana y por lo tanto los principios pedagógicos propuestos por Bosco se basan en la antropología filosófica y Stein se pueden describir como itinerarios educativos para la formación de niños, adolescentes y jóvenes.

Palabras clave: Formación. Persona, Edith Stein. Sistema Preventivo de Don Bosco.

## Introdução

A pesquisa sobre a formação da pessoa surge de inquietações advindas do contexto escolar, no qual como educadoras, e também per-

cebendo semelhantes preocupações entre os profissionais da educação, sentimo-nos constantemente provocadas a encontrar fundamentos, meios, recursos e procedimentos que, efetivamente, colaborem na formação das novas gerações.

Cada época histórica traz seus movimentos progressivos, suas inovações, seus dramas e seus conflitos. O contexto atual, concebido como a era do conhecimento, preconiza que o sujeito humano deve estar no centro da realidade histórica: é nele que devem ser investidos os recursos e a ele devem ser oferecidas as possibilidades para o aprimoramento da sua performance formativa e das suas condições de vida pessoal e social. Sendo assim, perguntamo-nos: o que é formar uma pessoa? Como um educador, psicólogo ou agente da formação pode contribuir no processo formativo de uma criança, jovem ou adulto? Será que para a formação e para a autoformação basta proporcionar cursos, ensinar teorias, métodos e técnicas? Se fosse assim, por que diante de tanta formação que se recebe a vida não muda?

Esses questionamentos propulsionaram um estudo sobre a formação da pessoa, fundamentado na antropologia filosófica de Edith Stein (1891-1942), cuja contribuição de filósofa e educadora é hoje amplamente reconhecida, tanto pelo seu legado acerca do conhecimento da estrutura do ser humano quanto pelo método fenomenológico por ela adotado, que permitiram descrever de modo analítico o conceito de formação e suas implicações. O estudo foi conduzido conforme o método da história conceitual: de fato, focamos alguns conceitos abordados em obras de Stein em uma perspectiva temporal, acompanhando o itinerário da elaboração desses conceitos, realizado pela autora. O uso da perspectiva histórica, com efeito, conforme assinalado pelo historiador Henri-Irenée Marrou (1978), proporciona a possibilidade de ordenar o fenômeno abordado e explicá-lo de forma coerente e precisa. Além do mais, conforme sugere Michel De Certeau (2002), a pesquisa histórica deve implicar a consciência do lugar social em que o pesquisador está inserido, o que confere legitimidade à exigência de empreender o estudo dos conceitos de Edith Stein a partir de nosso lugar social de educadores. Com esse procedimento, propomos como objetivo da pesquisa: compreender as questões basilares do conceito de formação da pessoa e apresentar princípios que possam auxiliar o trabalho educativo para itinerários de formação de crianças, adolescentes e jovens.

## Fundamentos da antropologia filosófica para o ato formativo

Segundo Stein, o ato formativo deve estar em consonância com a antropologia filosófica, concepção já defendida pela autora na obra “A estrutura da pessoa humana”, originada dos escritos produzidos por ela durante o semestre de inverno de 1932-1933, quando trabalhou no Instituto de Pedagogia Científica de Münster, lecionando para jovens que estavam se preparando para ser futuras professoras. Ao assumir essa posição, Stein se distanciava de toda uma corrente de pensamento que pregava a autonomia das ciências da educação com relação à filosofia e que, pelo contrário, preconizava uma estreita relação delas com a psicologia, devido ao interesse dessas ciências em tornarem científica suas práticas, conforme o modelo da época.

Em suas aulas, a filósofa era incisiva ao dizer que “a pedagogia constrói castelos na areia se não encontra uma resposta à pergunta ‘quem é o homem?’” (STEIN, 2000, p. 54), porque é em base à concepção antropológica que se elaboram as ações pedagógicas que favorecerão a formação da pessoa. Sendo assim, a concepção antropológica é a que dá a base de sustentação para o ato pedagógico. Todavia, não serve qualquer tipo de antropologia para o ato pedagógico, porque nem todas as abordagens concebem a estrutura do ser humano de forma totalizante e unitária. É nessa perspectiva que Stein recorre à fenomenologia e aos seus métodos para a construção de uma antropologia filosófica adequada para fundamentar as ciências humanas. Stein realizava análises das principais concepções antropológicas que vigoravam na cultura da época, assinalando as suas conseqüências para o mundo da educação. Analisava, por exemplo, a visão dos teóricos idealistas, cuja concepção otimista em relação ao ser humano, concebido como “[...] pessoa livre, chamada à perfeição, um membro da cadeia do inteiro gênero humano que se aproxima progressivamente do ideal de perfeição” (STEIN, 2000, p. 39), seria, segundo Stein, questionada pelos próprios acontecimentos históricos contemporâneos. Depois analisou a antropologia dos adeptos da psicologia do profundo, baseada na psicanálise, segundo a qual as pulsões determinam a vida psíquica com força invencível e, com isso, dá-se uma “[...] destronização do intelecto e da livre vontade soberana” (STEIN, 2000, p. 41). Também discutiu a visão de Martin Heidegger e seus adeptos, cuja filosofia existencial considera o ser humano como o

“ser aqui”, condenado a viver em uma realidade determinada. Uma visão desafiadora que, segundo a autora, provoca desilusão e, em muitos casos, desmotiva os jovens para a busca de perspectivas futuras. Stein julgava essas visões antropológicas como reducionistas, porque, ao focar somente alguns aspectos da condição humana, não desenvolvem uma análise global das dimensões da estrutura da pessoa. Disso decorre a urgência de um conhecimento adequado de quem é o ser humano por meio do método fenomenológico<sup>3</sup>.

## **A antropologia filosófica em consonância com o ato formativo**

Tendo constatado a essencialidade da antropologia à pedagogia, faz-se necessário averiguar qual é a antropologia que dá sustentação ao ato pedagógico e, para isso, buscamos referência em Stein, por constatar abrangência e coerência em sua análise.

Stein afirma ser inadequada uma antropologia que se fundamenta nas ciências da natureza, a qual parte de uma tipologia geral para classificar o ser humano (povos, raças, descrições morfológicas, estruturas e leis de desenvolvimento do corpo etc.) e não o compreende na sua concretude e individualidade. A educação, além de conceber o ser humano na sua singularidade e individualidade, deve compreendê-lo como uma totalidade, composto de corpo vivente e alma; como também para o ato pedagógico é necessário saber que o ser humano faz parte de um todo, ou seja, de um povo, que tem características e costumes próprios e que precisa ser formado não só como indivíduo, mas também como parte desse todo. Assim, a filósofa faz a opção não pela antropologia que segue a via da ciência da natureza – orientada exclusivamente ao mundo material e às suas leis universais –, mas por aquela que segue a ciência do espírito, que vai em busca da característica peculiar do ser humano, isto é, da sua individualidade:

Ao ser humano pertence a individualidade e, portanto, não o compreendemos se não a atingimos. Este princípio, porém, vai muito além daquilo que uma descrição da individualidade humana pode sugerir. Coloca-se como uma afirmação sobre o ‘ser humano como tal’ e, portanto, como princípio de uma ciência que se pode chamar, com maior razão, antropologia (STEIN, 2000, p. 60).

Essa antropologia é compreendida como uma ciência que busca o que é universal em todos os seres humanos. Também é universal a sua individualidade, concebida como plenitude do ser, ou seja, como ser espiritual. A filósofa explica que a antropologia inspirada na ciência da natureza mostrou sua inadequação em relação às questões da individualidade e também não apresentou critérios adequados de como se tratam as questões supraindividuais, como etnia e humanidade. Por isso não tem como se incorporar ao ato formativo, o qual deve ter presente essas questões. A pedagogia, buscando uma compreensão abrangente do ser humano e do seu processo formativo, necessita de uma antropologia que abrace também a sua estrutura espiritual, ou seja, a alma humana, desconsiderada na época de Stein quanto na atualidade. Com isso, Stein delinea um alicerce, propõe um eixo, uma estrutura que dê fundamentação para sua teoria e prática pedagógica. Afirmar ainda que isso é necessário:

[...] porque formação e educação devem compreender o ser humano na sua totalidade de corpo vivente e alma, é importante para o educador conhecer a estrutura, funções e leis do desenvolvimento do corpo (Körper) humano para saber o que pode ser útil ou danoso para um desenvolvimento conforme a sua natureza. É igualmente importante conhecer as leis gerais da vida da alma humana para se levar em conta na obra educativa (STEIN, 2000, p. 55).

Além de uma concepção antropológica com enfoque na ciência do espírito, Stein propõe uma teoria e uma prática pedagógica voltada para a formação da pessoa concebida na sua totalidade e isso vai além de uma educação de tipo conteudista e/ ou enciclopédica como muitas vezes é o que se enfatiza na educação ou na formação. A filósofa ainda argumenta que:

A antropologia, que exigimos como fundamento para a pedagogia, deverá ser uma antropologia filosófica que, permanecendo em relação viva com a inteira problemática filosófica, estude a estrutura do ser humano e sua inserção nas formas e nas regiões do ser às quais pertence (STEIN, 2000, p. 62).

Partindo da antropologia filosófica, que questiona posicionamentos, ações e tendências, o ato pedagógico desenvolve o seu objetivo e propõe uma formação integral, que, além de contemplar a educação

científica e cultural, também conduz a uma “sabedoria de vida” e a uma realização mais condizente e completa da pessoa. Por isso esclarece, em uma de suas conferências, proferida à comissão de formação da Associação das Mulheres Católicas Alemãs, em Bendorf am Rhein, em 1930, que “[...] a formação não é uma posse externa de conhecimentos” (STEIN, 1999a, p. 137). Para a filósofa, a formação (*bildung*) precisa ser condizente com a estrutura do ser humano, porque só assim a personalidade humana assume a sua forma própria<sup>4</sup>.

## Concepção acerca da estrutura do ser humano

Como discípula de Edmund Husserl (1859-1938), Edith Stein procura conhecer o ser humano na sua estrutura essencial, ou seja, na sua estrutura ontológica. Para isso, utilizando o método fenomenológico, parte da análise das vivências e constata que os seres humanos são formados a partir de três dimensões: corpo, psique e espírito. Como todas as pessoas possuem as mesmas dimensões, é possível reconhecer, por meio das vivências, as bases fundamentais da estrutura da pessoa humana.

Stein assinala que a pessoa registra em sua consciência atos de vivência de três qualidades: o ato perceptivo, que reenvia ao corpo; o ato psíquico, que reenvia à psique; o ato intelectual ou volitivo, que reenvia ao espírito.

Analisando mais intensamente o ser humano em sua especificidade, constata-se que ele tem uma estrutura pessoal que o diferencia de todos os outros seres da natureza. Como pessoa, pode refletir sobre si mesmo, ser sujeito e o objeto da sua própria reflexão. A pessoa se dá conta daquilo que lhe acontece e também o que acontece ao seu redor. Seu corpo é um corpo vivente (*leibniz*), porque tem matéria e psique. A vida psíquica aproxima o mundo animal do mundo humano. No entanto, a psique humana é mais complexa, porque o ser humano não tem só estímulo, mas também percepção, que é a primeira operação da atividade intelectual. O ser humano tem possibilidade, com sua mente, de experimentar toda a sua corporeidade, pode sentir seus próprios membros e, por ser consciente do seu corpo, pode conhecer suas emoções e sentimentos. Esses atos são possíveis porque ele possui a psique e o espírito.

O espírito é um *plus* específico dos humanos, que retrata seu intelecto, vontade e razão. E, por ser uma pessoa espiritual, pode tomar

decisões diante de uma situação e sentir-se livre para realizar aquilo que lhe convém. O espírito também é concebido como alma, na qual se encontra o núcleo central da pessoa, que é o que a qualifica com sua especificidade e originalidade própria. Então, o que diferencia o ser humano dos outros seres é a atividade espiritual, a qual lhe permite ter acesso à sua interioridade, ser livre e agir com autonomia.

A filósofa assinala que a unidade entre corpo humano e psique se expressa no corpo vivente (*leib*), no qual se encontra a força vital sensível, a força física. Na unidade entre a psique e o espírito está a alma, mas a “alma da alma” está no espírito, na parte mais profunda da pessoa; é ali que reside sua força espiritual, sua motivação, sua liberdade e seu querer que lhe permitem agir em vista do bem e da verdade. Mesmo havendo união entre psique e espírito, as duas dimensões permanecem distintas, não significando duas partes separadas, mas uma unidade sem contrastes, que acontece no âmago do ser. Em razão disso, a alma é uma unidade complexa que engloba os aspectos psíquico e espiritual, diferenciados entre si, porém intrinsecamente unidos. A alma humana, por exemplo, é diferente da alma animal. Esta só tem a psique, semelhante ao ser humano na sua impulsividade, reatividade etc., mas não tem o espírito com capacidade reflexiva, consciência de si, autodomínio, vontade etc.

Portanto, o corpo humano é um corpo vivo, dotado de uma alma humana viva, por isso é um corpo animado. Por ser espiritual, o ser humano tem consciência de seu corpo e da sua alma e pode conhecer a si mesmo e agir por si mesmo. Assim, a formação da pessoa é formação dessas estruturas, de modo que elas se desenvolvam e se aperfeiçoem segundo suas características próprias ou sua forma substancial (forma interior), em um dinamismo que tende à completude. Compreende-se, assim, que é a forma interior que deve traçar o parâmetro do processo da formação, o qual, apesar de ser o mesmo em termos de princípios para todos os seres, é individualizado para cada pessoa e se concretiza por meio de suas vivências com consciência.

É então a via da redução ao sujeito (redução transcendental), do território da vivência com consciência, em que se coloca o foco do processo formativo, ou seja, a pessoa precisa dar sentido, significar e/ou compreender conscientemente o processo de formação que acontece nela mesma e colaborar para que o mesmo aconteça. Conforme a descrição de Stein, a consciência é a luz interior que deve acompanhar as vivências.

Não é só a consciência do ato de perceber, mas a consciência de ser um corpo vivo, que se reconhece como vivo e portador de força vital e que possui características pessoais. A vivência com consciência é diferente de um impulso, o qual é um processo que advém da causalidade psíquica; porém, ao se tornar consciente do impulso, a pessoa pode exercer sobre ele uma certa determinação evidentemente acompanhada de influências ligadas à cultura e ao mundo dos valores em que a pessoa está inserida.

Contudo, os atos de vivência são fundamentais, porque o corpo, a psique e o espírito se reconhecem a partir das vivências vindas de dentro do sujeito. A novidade apresentada por Stein é que a pessoa se conhece, em suas dimensões interna e externa, primeiro por meio do próprio corpo e depois por meio da via cognitiva (transcendental), que é a vivência com consciência. Essa é a via do espírito (*geist*), da avaliação, da motivação e da decisão, que permite ao ser humano qualificar seus posicionamentos. Partindo desses pressupostos, a filósofa descreve o processo da formação.

## O conceito de formação

Para explicar o que é formação e como se constitui esse conceito, Stein traça um longo percurso a partir da constatação do “dado de fato” de que o ser existe (assim como assinalado por Descartes – *Cogito, ergo sum*). Depois segue a trilha da ontologia formal<sup>5</sup> e da ontologia material<sup>6</sup>, para investigar como se formam as coisas que existem e como se principia a matéria, caracterizada como animada ou vivo, que dará origem ao ser humano e a sua estrutura.

Primeiramente, afirma que a matéria, para se manifestar, precisa ser preenchida por uma forma. “A matéria informe não pode existir, essa recebe o seu ser só mediante a forma” (STEIN, 2000, p. 103). É a forma que dá vitalidade à matéria. A forma preenche internamente a matéria e a torna matéria formada, matéria viva. No entanto, a matéria não existe antes da forma, nem a forma, antes da matéria. Uma não deriva da outra. “Desde o primeiro momento da existência a forma age na matéria” (STEIN, 2000, p. 103). Assim, matéria e forma iniciam sua existência ao mesmo tempo, em uma profunda unidade, e uma necessita da outra para existir.

Aristóteles concebe a forma como entelêquia, que é a forma interior que se desenvolve segundo um *τελος*, uma causa final contida nela própria. Tomás de Aquino a chama de forma substancial ou alma e Edith

Stein diz que a “forma é força vivente” (STEIN, 2000, p. 183) ou forma vital. Do mesmo modo que essa força dá vida à matéria, também dá vida ao corpo humano. Então, o corpo humano, para ser um corpo vivente, precisa ser preenchido por uma forma, ou seja, a forma humana. Ainda afirma que “a forma vital, a ‘alma’, faz do corpo humano um organismo. Quando nesse vem menos vida, permanece só uma coisa material como as outras” (STEIN, 2000, p. 77). É essa força vital que impulsiona a pessoa a agir e posicionar-se diante dos fatos da vida. Interpretando Stein, Mahfoud (2008, p. 450) diz que “o interessante é que essa força vital não é somente espiritual, ou somente psicológica, ou somente biológica. É a força da pessoa. É uma unidade, cimento entre as dimensões naturais e a dimensão do espírito”.

A força vivente que age no organismo de uma determinada espécie não é forma só desse organismo singular, mas é a forma de todos os indivíduos da espécie. Por isso, na espécie, a forma tem esse caráter que é universal, ou seja, age na totalidade dos indivíduos com o mesmo princípio formativo. Ao mesmo tempo, a forma tem sua especificidade, seu caráter “casual”, que dá uma qualificação singular aos indivíduos da espécie.

No entanto, a forma não se apresenta como matéria inteiramente formada; ela é também potência, que precisa ser desenvolvida para ir se tornando cada vez mais completa, segundo a sua determinação ontológica. Para Stein, esse desenvolvimento da forma, concebido a partir de uma força interna, dá-se por meio do processo formativo progressivo, que tende a uma finalidade, isto é, a conformar-se segundo a forma completa para a qual foi criada.

Então, a formação é a atualização cada vez mais completa da forma em um processo que acontece de dentro para fora. Essa atualização ocorre por meio da força vital, que é um dinamismo imanente na matéria vivente. Esse dinamismo é o que favorece ou não a atualização das potencialidades, a qual se dá segundo a característica própria da espécie da matéria. Nesse sentido, a forma vital de uma planta se desenvolve de modo diferente da forma vital de um animal, a qual, por sua vez, desenvolve-se diferentemente da forma vital do ser humano. Cada espécie se adéqua à força vital presente em sua natureza ontológica, de modo que o ser humano tem algumas potencialidades de escolha sobre essa atualização.

Portanto, para Stein, a formação é um processo conectado com a forma interior. É por isso que, no caso dos seres humanos, a formação

não se limita à transmissão de conhecimentos ou saberes de um indivíduo a outro. Vai muito além e de modo muito mais profundo. A formação é um processo de colaboração para o desenvolvimento da pessoa por meio da sua força vital, para que esta se torne aquilo que deve ser, segundo suas potencialidades internas, ou seja, para que se realize em ato o que está prescrito na sua forma substancial. É aqui que se fundamenta a necessidade de conhecer as estruturas universais do ser humano, porque o que precisa ser formado são as aptidões do corpo e da alma. Tal processo começa a acontecer dentro da pessoa, semelhante ao que acontece com a semente de uma planta, que recebe uma forma particular, imbuída de uma potência, que aos poucos vai se desabrochando até se tornar aquilo que está prescrito na sua forma interna.

No entanto, nem sempre o sujeito consegue autonomamente passar de um modo de ser para a outro mais elevado, podendo, muitas vezes, só codeterminar porque a mudança depende de outros aspectos, tais como: as disposições originárias, os contextos sociais, os agentes formadores, as situações motivacionais etc. É um processo que, partindo do externo, aciona o interno e deve atingir o “núcleo” da pessoa, ou, como a filósofa o chama, “a alma da alma”, para dar forma àquilo que é original da sua personalidade.

## **A formação a partir do núcleo pessoal**

O que precisa ser formado na pessoa ao longo de sua vida são todas as dimensões de sua estrutura, que podem ser sintetizadas em seu corpo e sua alma. Stein explica que, do mesmo modo que a planta recebe os nutrientes de que necessita do solo, do clima, dos cuidados da jardinagem, também “[...] o corpo retira esse material de que necessita do mundo físico, a alma do ambiente espiritual, do mundo das pessoas e dos bens de que deve se alimentar” (STEIN, 1999a, p. 137). Conhecemos bem todos os nutrientes, recursos e cuidados que precisam ser oferecidos aos componentes e aos órgãos para que o corpo humano cresça, tenha funcionamento adequado, desenvolva-se de forma saudável e, com sua força física, possa contribuir no desenvolvimento das outras dimensões da estrutura humana.

Quanto à formação da alma, também são necessários nutrientes apropriados para o desenvolvimento de seus órgãos, os quais só se

formam quando ativados pelo material que recebe. Parece um tanto inapropriado usar a terminologia “órgãos” para os componentes da alma. No entanto, esse é o termo usado por Stein para descrever a interioridade humana, a qual também é chamada por ela de mundo interior. Para Stein, a formação é um processo contínuo, condizente com a estrutura da pessoa, e tem como objetivo permitir que a personalidade humana assuma a sua forma própria. Desse modo, tal processo só acontece na medida em que envolve a alma humana e possibilita a sua atualização. Para isso, o primeiro passo é conhecer a alma humana e saber como ela é constituída.

Stein diz que alma humana tem muitos órgãos, e o principal deles é a razão, cuja função é ordenar os materiais que chegam do mundo externo, enviando-os para a superfície ou profundidade, para o centro ou periferia da interioridade pessoal. Por esse dado, vê-se que a alma tem amplitude e extensão não em sentido espacial, mas em sentido de consciência do que lhe acontece ao receber o que lhe chega do mundo externo. As potências são outros órgãos da alma, descritos por Stein como forças espirituais: a memória, a imaginação, o intelecto, a vontade, os sentidos e os sentimentos. A alma tem qualidades, também chamadas de propriedades, que são denominadas como pureza, bondade, nobreza etc.; tem estados, que são conhecidos como estados de ânimo, como a felicidade, a alegria, a tristeza, a melancolia, o medo etc.; tem disposições originais, que podem ser definidas como tendências naturais ou aptidões pessoais, que muitas vezes classificamos como vocação, dom, talento etc.

Essas forças espirituais, qualidades, estados e disposições originais são recursos da própria alma humana, são universais, mas se apresentam com características próprias em cada ser. Tais forças são dadas à pessoa em potência e precisam ser desenvolvidas, ou, como diz Stein, atualizadas ou desabrochadas. Para a filósofa, não há um fator determinante que possa acionar o desenvolvimento da alma: “tudo e qualquer coisa” podem fazer desabrochar as qualidades de uma pessoa. Para que esse procedimento aconteça, é preciso que a pessoa se abra para acolher “nutrientes”, que, vindos de fora, ajudem-na a desenvolver suas forças espirituais e façam-na avançar sempre mais para a profundidade de si mesma, em direção ao centro de sua alma.

No centro da alma está o núcleo da pessoa, o território da individualidade, da originalidade e da dimensão mais genuína do ser. Aí é que se encontra o centro específico capaz de orientar e de direcionar toda a

vida pessoal. Stein diz que o núcleo é o lugar da verdadeira casa do eu, em que a pessoa encontra a sua paz; é aí que reside a dimensão da liberdade, da motivação, da responsabilidade e do sentido da vida.

Na leitura da biografia de Santa Teresa D'Avila (2005), que descreve a interioridade humana como um castelo interior, Stein encontra a melhor definição de núcleo da pessoa. O castelo interior de Teresa tem sete aposentos. À medida que a pessoa cresce no aperfeiçoamento pessoal, ela adentra sempre mais na profundidade de si mesmo e se aproxima de seu aposento principal, de seu núcleo. No entanto, também pode acontecer de a pessoa ficar nos arredores do castelo, viver a maior parte do tempo de sua vida ancorada no muro de vedação sem nunca, ou quase nunca, chegar à profundidade de si mesmo. Quem chega ao núcleo descobre a beleza de sua própria existência, mas, para isso, precisa fazer o caminho das sete moradas, que Teresa descreve em seu texto. Ao fazer o percurso para chegar ao núcleo, que é um movimento de conhecimento pessoal e laboriosidade interna, a pessoa chega à sétima morada: o centro da alma, sua interioridade mais genuína. E aí se dá o encontro da criatura humana com seu Criador. E aí a pessoa percebe sua dignidade e chega à verdade de si mesma, ao mais alto grau de felicidade que se pode alcançar na terra. A sétima morada revela à pessoa que ela é a obra mais perfeita de toda a criação. Por isso a sétima morada é chamada por Stein de “alma da alma”, ou seja, é o lugar da tomada de consciência de si mesmo, o lugar em que se aloja a faculdade da decisão livre, do discernimento refinado, da autonomia, da autoaceitação, da verdade daquilo que se é enquanto obra divina.

O conceito de núcleo central da pessoa demonstra que, na profundidade da interioridade humana, encontra-se a abertura para o ser divino. Essa abertura faz a pessoa retornar para o mundo exterior de forma mais qualificada, buscando o bem de si, do outro e de toda natureza criada. Portanto, os aposentos do castelo interior são estágios que o ser humano percorre para chegar ao encontro definitivo e conclusivo com a Verdade, que é a meta que o ser finito busca. E qual é a meta? É o encontro da criatura com o Criador, porque é aí que se compreende a razão última ou o sentido pleno da existência da criatura. É por isso que a verdadeira formação deve incidir na alma, na profunda essência da pessoa, pois só assim ela encontra a verdade de si mesma e pode se tornar aquilo para a qual foi criada.

Assim como a terra, a água e os nutrientes ajudam a semente a se tornar uma bela árvore, com o ser humano acontece o mesmo.

A educação, que se origina da palavra latina *educere*, é justamente isso: tirar de dentro do ser humano, da sua alma, as potencialidades nela contidas. Portanto, o processo educativo ou formativo é a via que tem o poder de tocar no núcleo central da pessoa. Só assim a existência ganha sentido e razão de ser. E, quando essas experiências são compartilhadas, tornam-se nutrientes também para a formação de outros, um processo que acontece pelo ato empático.

### **Itinerários que direcionam para o núcleo da alma ou para “ponto acessível ao bem”**

A formação que conduz para o núcleo da alma promove a autoformação e é uma condição para a formação de outros. O educador, convicto de que é chamado para essa tarefa, em concordância com os educandos, que são os primeiros responsáveis pela própria formação, e em colaboração com diversos atores da formação, procura os meios e os procedimentos adequados para chegar aonde é necessário no processo formativo.

No que diz respeito aos itinerários educativos para a formação de crianças, adolescentes e jovens, é interessante constatar a correspondência entre a abordagem teórica apresentada por Edith Stein e o método educativo de Giovanni Melchiorre Bosco e seus seguidores, denominado Sistema Preventivo<sup>7</sup>. Esse método, baseado em princípios e valores, procura conhecer o educando a partir de sua condição pessoal e desenvolve um processo de formação global para atingir o seu núcleo central.

Bosco afirmava que “[...] em todo jovem, mesmo naquele que se encontra numa situação deplorável, há um ponto acessível ao bem, e o primeiro dever do educador é buscar esse ponto, esta corda sensível do coração e tirar proveito da mesma” (LEMOYNE; CERIA; AMADEI, 1948, p. 367). Bosco foi um educador que não realizou uma pesquisa antropológica exaustiva como Stein, a fim de chegar a fundamentações teóricas do trabalho educativo – sem, contudo, certamente, desconsiderar que era um homem versado em conhecimentos antropológicos, filosóficos e teológicos, pelos estudos recebidos no seminário –, mas aprendeu, com a sua prática educativa e sacerdotal, a conhecer os jovens a partir deles mesmos, escutando-os e, sobretudo, tendo uma imensa capacidade de acolhê-los a partir de suas condições de vida.

Esse “ponto acessível ao bem” parece-nos assemelhar-se ao conceito steiniano de núcleo pessoal, como o lugar necessário aonde o educador deve chegar para tirar proveito, para acionar as propriedades, qualidades, potências e forças ali contidas. Por isso Bosco dizia e comprovava em sua prática educativa que, mesmo nos jovens marginais e marginalizados de quem se ocupava, a descoberta desse ponto acessível ao bem podia realizar um profundo processo de transformação. É com base nisso que, em certa ocasião (25 de abril de 1884), em uma entrevista para o *Journal de Rome*, Bosco disse que “[...] o talento [do educador] consiste em descobrir nos meninos os germes de suas boas disposições e em aplicar-se a desenvolvê-los” (LEMOYNE; CERIA; AMADEI, 1948, p. 367).

Para chegar a esse “ponto acessível ao bem”, Bosco propôs um trí-nômio de princípios, que propomos aqui incrementar, enriquecer e fundamentar pelas teorias propostas por Stein, de modo a identificar possíveis itinerários educativos.

O primeiro princípio é a formação da razão como orientação para o bem pensar a partir da fundamentação das teorias das ciências humanas e das ciências da natureza, as quais propiciam competências para formar opiniões claras, conceitos corretos e juízos verdadeiros, diante de todas as situações da vida. A razão também no sentido de formar para o bom senso, para o juízo moral e ético, ajudando os educandos a compreender a importância de cumprir normas, seguir regras sociais, analisar com razoabilidade os diversos fatos e aspectos do cotidiano, no intuito de viver com dignidade, coerência e colaboração na comunidade e sociedade. Nesse sentido, a convivência comunitária e grupal se tornam meios positivos para a formação: dá-se espaço privilegiado ao diálogo construtivo, partindo da reflexão sobre a ação, em vista da consciência tomada de posição daquilo que se faz e do modo como se faz, além do que se pode e se deve fazer em vista do bem. Ainda, criam-se possibilidades para o desenvolvimento de bons hábitos, bons propósitos e retidão de caráter.

Resumindo: o princípio da razão proposto por Bosco se refere à formação das forças ou potências espirituais da alma apresentada por Stein, que formam as estruturas do intelecto para fazer pensar criticamente, tomar decisões e agir corretamente, a partir de atos livres, ou seja, aprimorar a razão como capacidade de juízo, de orientação da vontade, de empre-nho frente a um projeto de vida; aperfeiçoar os sentidos para qualificar os sentimentos e viver com harmonia e segurança; ampliar a capacidade da

memória e da imaginação para se tornarem pessoas produtivas, criativas e inovadoras; desenvolver as próprias disposições originais para colaborar, de modo qualificado e promissor, com seus dons e talentos no crescimento da comunidade etc.

O segundo princípio é a formação da espiritualidade como disponibilidade dinâmica e aberta para a vida, para os outros e para Deus. A espiritualidade é uma dimensão enraizada no centro da pessoa, na sua profundidade mais íntima. Segundo Stein, essa é dimensão da interioridade pessoal, do núcleo central (“alma da alma”), ou, como dizia Bosco, do ponto acessível ao bem, que se enquadra na descrição do castelo interior de Teresa D’Avila. Aqui, espiritualidade não quer necessariamente dizer uma vivência religiosa específica, mesmo que a abertura para a dimensão da espiritualidade possa conduzir mais facilmente à adesão a uma crença religiosa.

O terceiro princípio é a formação da capacidade afetiva como elaboração interior, que se faz de intermediária entre a razão e a espiritualidade, participando de ambas enquanto receptividade no mais íntimo e resposta desse íntimo. Por isso o amor, como recorda Stein (1999b, p. 459), citando Duns Scotus, “[...] é a coisa mais livre que possa existir” e a mais gratificante que se possa experimentar. Assim, a experiência do amor ultrapassa a dimensão corporal, sensual e física e remete à dimensão da vivência com amorosidade, bondade, alegria, paz e felicidade. Para Bosco:

A afetividade do jovem é a fonte de energia que se usará no trabalho de educação. A educação é coisa do coração e ganhar o coração do jovem é a condição essencial para que se consiga trabalhar na formação dele (FERREIRA, 2008, p. 12).

Trata-se de uma arte e uma habilidade que o educador deve adquirir e testemunhar. Bosco chama de *amorevolezza* esse princípio do Sistema Preventivo, o qual nada mais é que o afeto e a bondade incondicional. Stein se refere a esses aspectos como propriedades ou qualidades da alma, que precisam ser desabrochadas. Portanto, a via para se chegar à alma humana, ou ao ponto acessível ao bem, é a do afeto, do amor demonstrado, seguindo a orientação de Bosco que afirma que não basta amar a criança ou o jovem, mas é necessário que eles se sintam amados.

Dentre esses três princípios (razão, espiritualidade e amor) do Sistema Preventivo de Bosco, necessários para elaborar os itinerários educativos, o terceiro tem a supremacia, pois além de dar unidade entre os outros dois, é o que principia, define e determina a relação educativa e o fim do processo formativo. O amor é a síntese dos princípios educativos. Portanto os três princípios se constituem em uma unidade pelo amor, que, vigorando em conjunto, têm o escopo de direcionar para a unidade pessoal e para o núcleo da alma.

## Considerações finais

Vimos que, segundo Stein, a formação (*bildung*) não é um conjunto de conhecimentos e informações que a pessoa adquire, mas é um processo que, estimulado pelo mundo externo, ativa a força vital (forma interior). Esta modela o corpo e a alma segundo o próprio arquétipo (ou a própria imagem), em um movimento que atualiza formas germinativas próprias da pessoa, enraizadas no seu núcleo pessoal. Para essa ativação, além da dimensão da autoformação, há a necessidade de agentes formadores externos que colaboram no desenvolvimento do material preexistente na pessoa, com a intenção de formar a sua estrutura e a sua personalidade. O processo formativo não pode ser algo uniformizado, pois cada pessoa tem suas características de originalidade e unicidade.

Apesar de já nascer com uma forma substancial, o ser humano não nasce pronto. Ele é um “projeto” que deve se atualizar e, por isso, necessita de uma formação que o ajude no processo do autoconhecimento e do desenvolvimento de suas potencialidades. Por fazer parte do dinamismo interno da pessoa, a formação, de acordo com Stein, deve chegar à vida íntima da alma, que é a dimensão mais elevada e profunda da pessoa. Para isso, a filósofa recorre às experiências dos místicos e se atém à experiência de Teresa D’Avila, sobretudo no que diz respeito à imagem do castelo interior (STEIN, 2002) para descrever a alma humana, até chegar ao seu centro. Esse processo é a realização máxima da potencialidade humana e aí se desvela todo sentido da existência da pessoa.

No intuito de elaborar itinerários educativos para crianças, adolescentes e jovens, constatamos que os princípios pedagógicos do Sistema

Preventivo de São João Bosco correspondem plenamente à fundamentação teórica do processo de formação descrito por Stein. Enquanto ela apresenta uma base teórica de sólida fundamentação, ele concretiza uma prática educativa com crianças, adolescentes e jovens que conduz ao núcleo pessoal, ou “ao ponto acessível ao bem”, aspecto central e primordial do processo formativo. Com base na fundamentação dada por Stein, os princípios pedagógicos de Bosco podem ser elaborados como itinerários educativos para a formação de crianças, adolescentes e jovens.

Sem ações objetivas ou sem um itinerário educativo, é raro ou quase impossível que as pessoas desenvolvam suas disposições originais, de acordo com as amplas e refinadas propriedades e possibilidades contidas na essência de seu ser. E, sem um processo formativo que conduza ao núcleo da alma – porque somente aí o eu pessoal age livremente e é plenamente consciente de seus atos –, não se colabora para que o ser humano desenvolva uma integração harmônica da sua personalidade e seja um cidadão qualificado tanto nas áreas científicas, culturais e técnicas quanto nos valores morais e éticos.

Recebido em: 8/02/2015  
Aprovado em: 30/05/2015

## Notas

1. Doutora em Psicologia. Mestre em Educação. Coordenadora do curso de Pós-Graduação em Pastoral Juvenil do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Diretora Executiva da Rede Salesiana de Escolas. E-mail: [adair.sberga@rse.org.br](mailto:adair.sberga@rse.org.br)
2. Doutora em Psicologia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Presidente da Sociedade Brasileira de História da Psicologia. E-mail: [mmassimi3@yahoo.com](mailto:mmassimi3@yahoo.com)
3. Ainda que a Stein e outros filósofos tenham alertado sobre a importância dessa questão há décadas, ainda hoje, nos cursos de pedagogia, não se contempla um estudo sistemático e profundo da antropologia filosófica, confrontando com as visões atuais, salvo raras exceções e, por isso, na maioria das vezes se inviabiliza uma unidade entre o ato pedagógico e a formação da pessoa.
4. As publicações de Stein sobre a problemática educativa estão compiladas nos escritos “Ganzheitliches Leben: schriften zur religiösen Bildung” (A vida como totalidade: escritos sobre a educação religiosa), que agrupa ensaios e conferências de 1926 a 1938, no texto “Die Frau: ihre aufgabe nach natur und gnade” (A mulher: sua missão segundo a natu-

reza e a graça), que recolhe conferências que vão de 1928 até 1932, e a obra “Der Aufbau der menschlichen Person” (A estrutura da pessoa humana), escrita em 1932-1933, quando foi docente do Instituto Superior de Pedagogia, em Münster (PEZZELA, 2003).

5. É a doutrina das formas do ser. São vários os sentidos que se podem atribuir ao termo: formas geométricas, que aparecem nas coisas visíveis; a forma dos corpos vivos, que é formada pela força intrínseca (enteléquia), a qual dá forma exterior à matéria, conferindo-lhe uma estrutura formada como organismo; a forma das coisas materiais, que se forma a partir de uma ideia, semelhante a do carpinteiro que idealiza um móvel.

6. É a doutrina da formação da matéria, ou do material, que se compreende a partir da análise do devir (vir a ser) da matéria e do como esta se mostra com suas qualidades: cor, som, tamanho, espessura etc. Com suas ideias materiais, por exemplo, um artista dá forma a um bloco de mármore, formando uma estátua; já a partir de formas vazias, a matéria se mostra com um caráter sensível.

7. Bosco nasceu em 1815, em Becchi, norte da Itália, e morreu em 1888, em Roma. Com 26 anos, tornou-se padre diocesano e, em 1859, criou a Sociedade de São Francisco de Sales – Congregação dos Padres Salesianos. Fundou Oratórios para acolher e educar jovens pobres e abandonados. Criou cursos de alfabetização, oficinas profissionalizantes, tipografias e publicou várias obras de cunho popular e religioso. Seu escopo era formar os jovens por meio das ciências e das artes, conduzi-los à prática da religião a fim de afastá-los da periculosidade. Para isso, criou o Sistema Preventivo, um conjunto de princípios, método e espiritualidade. Seu lema era “formar o bom cristão e o honesto cidadão”.

## Referências

D’ÁVILA, Teresa. **Il castello interior**. 43. ed. Alba(Cuneo): Edizioni Paoline, 2005.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Tradução de M. L. Menezes. 2. ed. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2002.

FERREIRA, Antônio da Silva. **Não basta amar...** A pedagogia de Dom Bosco em seus escritos. São Paulo: Editora Salesiana, 2008.

LEMOYNE, Giovanni Battista; CERIA, Eugenio; AMADEI, Angelo. **Memorie biografiche di Don Giovanni Bosco**. vol. V e XVII. Turim, Itália: Tipografia e Libreria Salesiana, 1948.

MAHFOUD, Miguel. Unidade da pessoa segundo Edith Stein: contribuições à educação para a nutrição. **Psicologia**, São Paulo: USP, v. 19, n. 4, p. 447-454, out./dez. 2008.

MARROU, Henri-Irénée. **Sobre o conhecimento histórico**. Tradução de R. C. de Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

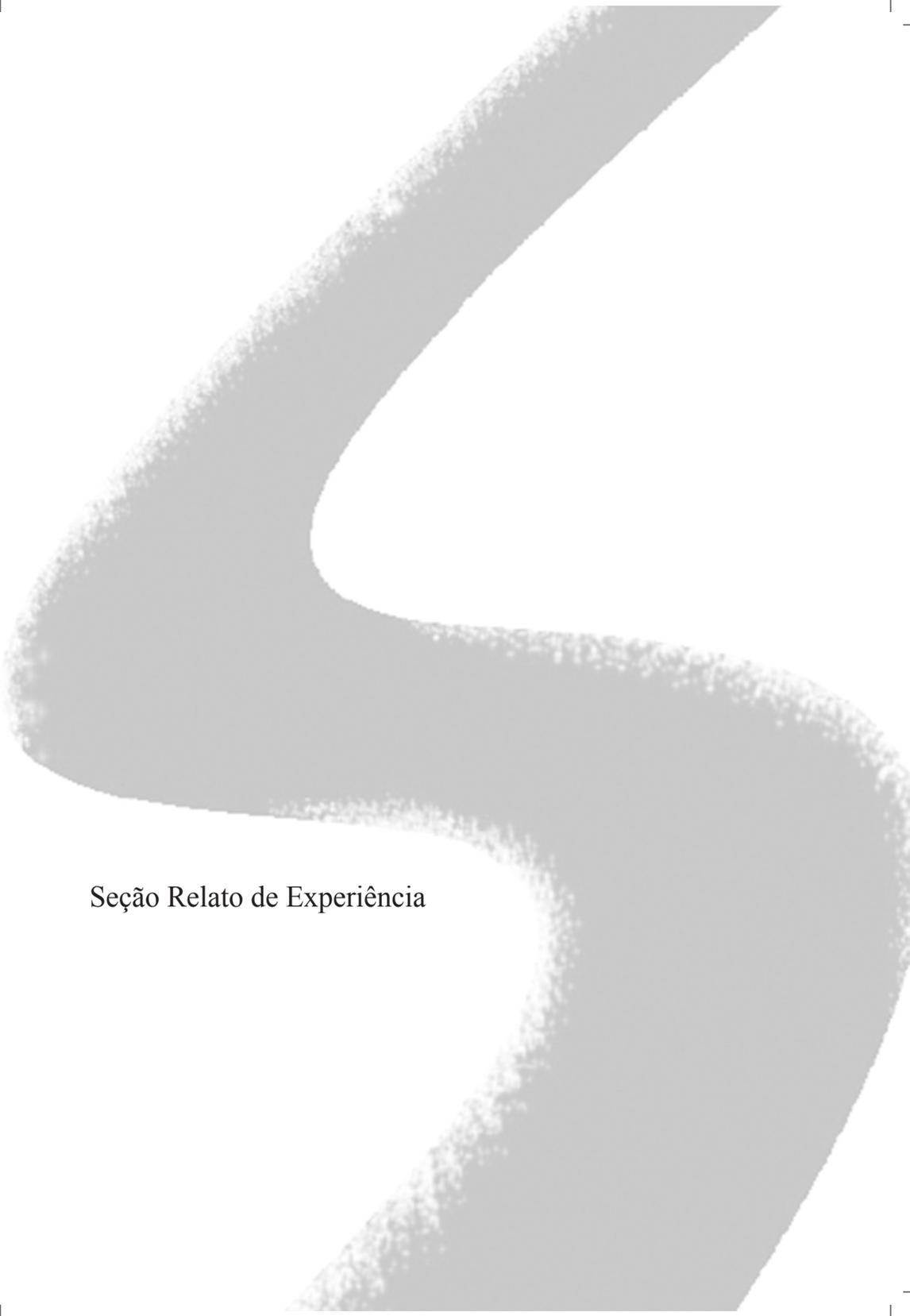
PEZZELLA, Ana Maria. **L'antropologia filosofica di Edith Stein**: indagine fenomenologica della persona umana. Roma: Città Nuova, 2003.

STEIN, Edith. **A mulher**: sua missão segundo a natureza e a graça. Tradução de A. J. Keller. Bauru, SP: EDUSC, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Essere finito e essere eterno**: per una elevazione al senso dell'essere. Tradução de A. M. Pezzella. 4. ed. Roma: Città Nuova Editrice, 1999b.

\_\_\_\_\_. **La struttura della persona umana**. Tradução de M. D'Ambra. Roma: Città Nuova Editrice, 2000.

\_\_\_\_\_. **Natura persona mistica**: per una ricerca Cristiana della verità. Tradução de T. Franzoni, M. D'Ambra e A. M. Pezzella. 3. ed. Roma: Città Nuova Editrice, 2002.



Seção Relato de Experiência



# Desafios e possibilidades da prática pedagógica no âmbito hospitalar

MARIA DE FÁTIMA DA SILVA LEITE<sup>1</sup>

ADRIANA LIRA<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho buscou averiguar quais os desafios da prática docente no ambiente hospitalar. Trata-se de uma pesquisa realizada no período de 27 de julho a 22 de outubro de 2013, em dois hospitais públicos do Distrito Federal, apoiada na observação participante e na coleta de dados com duas educadoras que atuam nesses hospitais. A questão central buscou responder à seguinte indagação: quais os desafios do fazer profissional pedagógico no âmbito da saúde, em especial no contexto hospitalar? Foi possível concluir que os desafios e as possibilidades do trabalho de um pedagogo no ambiente hospitalar são complexos e multidimensionais, constituindo-se como um espaço rico para a formação pessoal e profissional, sendo que mais pedagogos devem ser encorajados a atuar nesses espaços. Palavras-chave: Pedagogia. Classe hospitalar. Prática pedagógica.

## Abstract

This study aimed to find out what the challenges of teaching practice in the hospital setting. It is a survey conducted from July 27 to October 22, 2013, in two public hospitals in the Federal District, based on participant observation and data collection with two teachers, who work in these hospitals. The central question sought to answer the question: what challenges do the teaching professional in the field of health, especially in the hospital setting? It was concluded that the challenges and possibilities of the work of a teacher in the hospital environment are complex and multidimensional, establishing itself as a rich space for personal and professional development, and more educators are encouraged to act in these spaces.

Keywords: Pedagogia. Hospital class. Pedagogical practice.

## Resumen

Este estudio tuvo como objetivo averiguar qué los desafíos de la práctica docente en el ámbito hospitalario. Se trata de una encuesta llevada a cabo a partir de 27 julio hasta 22 octubre 2013, en dos hospitales públicos en el Distrito Federal, con base en la observación participante y la recopilación de datos con dos maestros, que trabajan en estos hospitales. La cuestión central tratado de responder a la pregunta: ¿Qué retos del profesional de la enseñanza en el campo de la salud, especialmente en el ámbito hospitalario? Se concluyó que los retos y posibilidades de la obra de un maestro en el ambiente hospitalario son complejas y multidimensionales, consolidándose como un espacio rico para el desarrollo personal y profesional, y se anima a más educadores para actuar en estos espacios. Palabras clave: Pedagogía. Clase hospital. La práctica pedagógica.

## Introdução

O presente trabalho teve como objetivo geral averiguar quais os desafios e as possibilidades de atuação do pedagogo no âmbito hospitalar. Além disso, teve como objetivo específico identificar as atividades desenvolvidas pelo pedagogo no âmbito da saúde, analisando o hospital como espaço de continuidade dos estudos dos alunos-pacientes.

A Constituição Federal (BRASIL, 2003), em seu artigo 205, prevê:

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

Assim, entendemos que a educação se dá em todos e qualquer lugar, inclusive em hospitais.

A pedagogia hospitalar mostra-se de muita relevância, porque as questões da doença colocam o indivíduo e sua família em uma situação de fragilidade física e emocional. O pedagogo hospitalar deve ter muita sensibilidade para que possa ver a criança como um todo, para além da doença. Esse profissional deve estar emocionalmente preparado para suportar diversos tipos de situações tensionais e conflitos de várias naturezas, principalmente não o de resgatar a escolaridade, mas sim de construir um elo entre hospital e o mundo externo. Fonseca (2008, p. 29) ressalta que “o professor da escola hospitalar é, antes de tudo, um mediador das interações da criança com o ambiente hospitalar”.

## História da pedagogia hospitalar

De acordo com Esteves (2008), a afirmação da pedagogia hospitalar ocorreu no Brasil na década de 1990, vinculada à educação especial, na modalidade de educação inclusiva. Trata-se de uma perspectiva diferenciada de educação, cuja finalidade é acompanhar as crianças que se encontram afastadas da escola por estarem doentes, oferecendo o suporte necessário para que não percam o contato com o processo de ensino-aprendizagem.

O hospital é a parte integrante de uma organização médica e social, cuja função básica consiste em proporcionar à população assistência médica integral, curativa e preventiva, sob quaisquer regimes de atendimento, inclusive o domiciliar. Constitui-se também em centro de educação, capacitação de recursos humanos, pesquisas em saúde e encaminhamento de pacientes, cabendo-lhe ainda supervisionar e orientar os estabelecimentos de saúde a ele vinculados tecnicamente.

Foi em 1939 que, na França, criou-se o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada de Suresnes (CNEFEI), com um grupo de educadores formados para trabalhar em hospitais. A partir desses acontecimentos, foi criado o cargo de professor hospitalar pelo Ministério de Educação da França. Segundo, Amaral e Silva (2008, p. 1):

A criação de classes escolares em hospitais é resultado do reconhecimento formal de que crianças hospitalizadas, independentemente do período de permanência na instituição ou de outro fator qualquer, têm necessidades educativas e direitos de cidadania, onde se inclui a escolarização.

Conforme Amorim (2011), no Brasil, a primeira iniciativa da pedagogia hospitalar ocorreu em agosto de 1950, no Hospital Escola Menino Jesus e, também na década de 1950, na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo.

## Pedagogia hospitalar e suas bases legais

O Artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) prevê o dever do poder público na criação de formas e alternativas de acesso a diferentes espaços de ensino para garantir a aprendizagem independentemente da escolarização anterior, passando, assim, a classe hospitalar a ser reconhecida com uma modalidade de ensino. Mas houve todo um percurso legal anterior.

Em 1969, foi decretada a Lei nº 1.044, que dispôs sobre o tratamento excepcional para alunos portadores de afecções em suas residências; depois, em 1975, a Lei nº 6.202/75, que discorre sobre o direito a exercícios domiciliares de estudantes impossibilitados de comparecer à escola por motivos de saúde, incluindo-se as gestantes. Porém as leis que regulamentam a classe hospitalar só foram afirmadas a partir da década de 1990, por exemplo, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), em especial o Artigo 9, que trata do direito à educação, e aquele dos direitos das crianças e adolescentes hospitalizados, criado por meio da Resolução nº 41, de 17 de outubro de 1995 (CONANDA, 1995). O texto desse documento, confirmado, no todo, daquele vindo da Sociedade Brasileira de Pediatria, embora já tenha muitos anos de vigência, ainda é desconhecido por grande parcela da sociedade, instituições e profissionais de saúde. O desconhecimento e/ou a não inclusão de tais direitos na prática hospitalar têm levado crianças, adolescentes e suas famílias a condições de sofrimento desnecessárias. Analisando que a violação de direitos representa uma forma de abuso, defendemos que a iniciativa de divulgar esses direitos pode conquistar defensores a essa causa e, sobretudo, oferecer dignidade às crianças e aos adolescentes hospitalizados. Na Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), de 17 de outubro de 1995, verificamos que está entre os direitos da criança e do adolescente hospitalizados o: “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar” (CONADA, 1995).

De acordo com Libâneo (2005), a educação formal é caracterizada da seguinte forma: “A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática” (LIBANEO, 2005, p. 31). Libâneo (2005, p. 27) afirma ainda que:

De fato, vem se acentuando o poder pedagógico de vários agentes educativos formais e não-formais. Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não-escolares. Há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de

material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos e, também, na criação e elaboração de jogos, brinquedos.

O Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Especial, tendo em vista a necessidade de estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes e instituições outros que não a escola, resolveu elaborar um documento de estratégias e orientações que viessem a promover a oferta do atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares, de forma a assegurar o acesso à educação básica e à atenção às necessidades educacionais especiais, promovendo o desenvolvimento e contribuindo para a construção do conhecimento desses educandos (BRASIL, 2002). Assim sendo, uma vez amparadas pela lei, crianças e adolescentes precisam receber uma educação de qualidade enquanto hospitalizadas.

## **A pedagogia hospitalar: possibilidades e desafios**

A pedagogia hospitalar é um dos diversos campos de atuação do pedagogo. Contudo, tal área não está voltada somente para a humanização da pessoa internada; o pedagogo deve se fazer profissional para desenvolver trabalhos pedagógicos em uma proposta de educação que perpassa a humanização. Nesse sentido, Nunes (2007, p. 4154-4155) afirma que:

[...] se a ação pedagógica do professor em relação ao aluno hospitalizado assume tão somente o caráter de ajuste ou adaptação da prática pedagógica à situação particularmente sensível e sofrida do educando e ainda pelas condições educativas possíveis de serem efetivadas num hospital sem que estejam fundadas numa perspectiva de educação que ultrapassa seus muros, corre-se o risco de reproduzir, sem o saber, a perspectiva que concebe a educação no hospital como apenas mais uma atividade humanitária desenvolvida neste contexto.

O pedagogo em ambiente hospitalar tem como tarefa dar continuidade a um trabalho que está sendo realizado no ambiente externo, concepção que é corroborada por Libâneo (2001, p. 153), quando afirma

que vivemos “[...] uma ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade”.

Uma das dificuldades encontradas pelos professores que atuam no contexto hospitalar são as diferenças que os estudantes trazem: educandos em diferentes níveis de aprendizagem nas mesmas séries, ocorrendo também uma variação entre seriação escolar e aproveitamento. Desse modo, por exemplo, pode haver dois estudantes-pacientes, ambos do 3º ano do ensino fundamental, que se encontram em níveis diferenciados de aprendizagem. Como afirma Barros (1999, p. 88), “a trajetória acadêmica de muitos pacientes é permeada pela evasão, pelo ingresso tardio, ou pela exclusão promovida pelo próprio sistema educacional”.

Outra dificuldade para o pedagogo hospitalar é em relação aos pais, que creem que seus filhos voltarão para a escola e que enfrentarão dificuldades escolares devido ao tempo em que estiveram ausentes do ambiente escolar. Nesse sentido, compete ao pedagogo desenvolver um trabalho voltado para a conscientização dos pais e para a valorização das crianças e do seu processo de aprendizagem.

Outro entrave encontrado pelos professores relaciona-se à morte de seus alunos. Muitas vezes é inevitável. Isso faz com que o profissional sintase fragilizado, já que, nesses casos, nada pode ser feito. É um momento de muita angústia e de muita tristeza.

## Metodologia

Este foi um estudo de caráter exploratório, realizado no período de 27 de julho a 22 de outubro de 2013. Buscou-se a familiarização com o problema estudado, permitindo o aprimoramento de ideias e a construção de hipóteses (GIL, 2007). Utilizamos a observação *in loco*, apontada por Vianna (2007) como técnica valiosa, principalmente na coleta de dados não verbais. Foram observadas três aulas em cada um dos hospitais, o que possibilitou um comparativo da prática com as informações prestadas pelas educadoras responsáveis por tais aulas.

O contexto do estudo foram dois hospitais públicos de duas cidades-satélites de Brasília, caracterizando-se por um estudo de casos múltiplos. Para Gil (2007, p. 54):

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe.

O estudo de caso, além da observação *in loco* em dois hospitais públicos do Distrito Federal, contou com uma caderneta de campo e a aplicação de questionários a duas educadoras, com sete questões objetivas referentes ao perfil profissional e 14 questões subjetivas. Ainda de acordo com Gil (2007, p. 128), o questionário, que possui vantagens e desvantagens, pode ser definido:

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

## O contexto

### Caso A: hospital 1 (Secretaria do Estado de Saúde do Distrito Federal)

O hospital, inaugurado em 2 de março de 1974, configura-se como uma instituição que atua no âmbito da assistência pública à saúde, em nível distrital, abrangendo também a população dos municípios limítrofes do Distrito Federal. Desenvolve um atendimento ao público em nível secundário, ou seja, nas especialidades de média complexidade. O referido hospital conta com 343 leitos ativos na internação, 22 ambulatórios que funcionam das 7h às 12h e das 13h às 18h. Atualmente, os ambulatórios em atividade são os seguintes: clínica cirúrgica, dermatologia, endocrinologia, fisioterapia, ginecologia, odontologia, oftalmologia, ortopedia, otorrinolaringologia, pediatria, pneumologia, gastroenterologia, psiquiatria, neurologia, proctologia, pequenas cirurgias, nefrologia, urologia, endoscopia e tisiologia.

No hospital, há programas e serviços de destaque nacional e também internacional, especialmente por sua ação humanizadora, por exemplo, o programa Salvando o Pé Diabético, o Banco de Leite Humano (o primeiro do Distrito Federal), a Iniciativa Hospital Amigo da Criança (o hospital 1, foi o quarto hospital do Brasil a receber o título dado pelo Ministério da Saúde e pelo UNICEF); o projeto Método Mãe Canguru (por meio do qual o referido hospital ganhou um prêmio de reconhecimento entre 13 hospitais brasileiros) e o projeto Biblioteca Viva, que incentiva a leitura entre crianças internadas na pediatria e ortopedia e aquelas que são atendidas no ambulatório. Existe ainda o Programa de Atenção às Vítimas de Violência (PAV).

Há nessa unidade uma sala de aula na qual são atendidos pacientes-estudantes, entre crianças e adolescentes. Trata-se de uma mesma professora para os diferentes componentes curriculares. Em cada unidade hospitalar há apenas uma professora, o que dificulta o desenvolvimento das atividades. O número de estudantes não foi determinado pela professora, pela alegação da grande rotatividade que existe entre as crianças e os adolescentes internados, sendo que não há um controle por parte do hospital e da Secretaria de Educação no número de atendimentos prestados.

### Caso B: hospital 2 (Secretaria do Estado de Saúde do Distrito Federal)

Essa unidade hospitalar tem por finalidade desenvolver o atendimento nessa instituição à população da cidade e da região do entorno do Distrito Federal, nos mais variados ramos da saúde, tendo sido projetado primeiramente em 1967 para atender exclusivamente ao Gama.

O pronto-socorro atende cerca de 1.500 pessoas por dia, na especialidade de clínica médica, cirurgia geral, ortopedia, ginecologia, pediatria, cardiologia e odontologia. A unidade possui 408 leitos. Em 2005, o hospital 2 foi recordista em número de internação e faturamento (valor que é recebido do Sistema Único de Saúde por serviços prestados).

O referido hospital tem o título Hospital Amigo da Criança, é referência no tratamento de doenças respiratórias, oferece serviços de atendimento em internação domiciliar, autoajuda para dependentes químicos, instrução para diabetes, programa de violência, oficina de artes para os pacientes de tuberculose e ouvidoria.

O hospital 2, referência no tratamento de asma e de tuberculose, também vem concretizando o curso de “Humanização e Qualidade no Atendimento” para os seus funcionários, em parceria com a Coordenação de Recursos Humanos da Fundação de Ensino e Pesquisa (CODERH/FEPECS). Além disso, há uma pedagoga no referido hospital.

Há também nessa unidade uma sala de aula na qual são atendidos pacientes-estudantes (crianças e adolescentes). Como no hospital 1, há apenas uma mesma professora para os diferentes componentes curriculares, sem que haja alguém para auxiliá-la. Não existe um número fixo de estudante-paciente devido ao grande rodízio de usuários.

## A amostra

No que se refere à amostra de pesquisa (Quadro 1), ela foi composta por duas educadoras do sexo feminino: a primeira com mais de 40 anos e a segunda entre 31 e 40 anos. Ambas possuem especialização em pedagogia hospitalar e mais de dez anos de atuação nessa área. Trabalham mais de 30 horas semanais nas unidades hospitalares, nos turnos matutino e vespertino. Mais exatamente, a professora A, no hospital 1, atua há 23 anos como educadora e 20 anos na pedagogia hospitalar. Já a segunda professora (B), hospital 2, tem mais de 11 como educadora e atua há quatro anos na educação hospitalar.

**Quadro 1 – Perfil dos respondentes (professores).**

Aspectos	Respondentes	
	Professor A hospital 1	Professor B hospital 2
Sexo	Feminino	Feminino
Idade	Mais de 40 anos	Entre 31 a 40 anos
Turno	Matutino e vespertino	Matutino e vespertino
Formação	Pedagogia	Matemática
Grau de escolaridade	Especialização completa	Especialização completa
Tempo como educador	23 anos	Mais de 11anos
Tempo que trabalha na pedagogia hospitalar	20 anos	De 3 a 5 anos
Carga horária de trabalho	40 horas	De 31 a 40 horas
Série atendida	Educação infantil até o ensino médio	Educação infantil até o 7º ano
Número de estudantes-pacientes	Não divulgado devido ao grande rodízio diário	Não divulgado devido ao grande rodízio diário

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Ainda no que se refere ao perfil das professoras, ambas cursaram graduação em universidades privadas de Brasília: a primeira em Pedagogia e a segunda em Matemática. Entretanto, ambas afirmaram que não receberam durante a graduação formação sobre a pedagogia hospitalar:

Em 1994, estudava numa Universidade privada de Brasília, porém nesta época ainda não havia esta discussão na universidade sobre a Pedagogia Hospitalar (Professora A, hospital 1). Eu não sou formada em pedagogia, sou formada em matemática. Tenho conhecimento sobre a pedagogia hospitalar porque fiz pós-graduação em pedagogia hospitalar (Professora B, hospital 2).

Percebe-se que, atualmente, ainda não há uma disciplina voltada exclusivamente para a pedagogia hospitalar nos cursos de formação inicial de professores, o que seria de suma importância. A pedagogia hospitalar motiva uma interação entre pedagogos, profissionais da saúde, família e escola, que, juntos, fazem com que a criança e o jovem hospitalizados consigam reunir melhores condições de enfrentar as dificuldades causadas pela doença.

Em relação aos estudantes-pacientes atendidos, eles tinham idades variadas. Na unidade hospitalar 1, a professora afirmou que o atendimento era prioritário para crianças de 5 a 14 anos, que é a faixa etária do ensino fundamental, mas que atende ainda alguns poucos casos de estudantes-pacientes do ensino médio. Já na unidade hospitalar 2, a professora dá suporte a todas as crianças e adolescentes internadas na unidade hospitalar, com idade de 0 a 12 anos, afirmando que as crianças menores brincam e aquelas com idade escolar estudam. Tal afirmação nos leva à indagação quanto à relação existente entre as atividades escolares e aquelas lúdicas: para aquelas que “estudam”, o foco é somente nos conteúdos escolares? E para aquelas que “brincam”, não há foco nesses conteúdos? E como ficam as crianças quando não estão nas classes hospitalares? Que atenção diferenciada elas possuem?

## Os resultados: análise e discussão

A seguir são apresentadas as questões do questionário com a resposta de ambas as educadoras. Quando indagadas sobre as razões que

fizeram-nas decidir-se pela pedagogia hospitalar, ambas mostram demonstraram gostar do que fazem:

Formação pedagógica com experiência na classe hospitalar de Ceilândia, através de estágio da escola normal. Convivência anterior materna na classe hospitalar de Ceilândia, como voluntária (Professora A, hospital 1).

Quando aceitei o convite, tinha sempre em mente: fazer a diferença. Acho o trabalho além de interessante, muito especial (Professora B, hospital 2).

A professora A disse que a sua mãe trabalhava no hospital da Ceilândia como pedagoga e ela a acompanhava sempre, o que a levou, mais à frente, a interessar-se pela atuação na classe hospitalar. Na época, aproveitou um convite que lhe foi feito e aceito de imediato. Afirmou que, hoje, para ser um professor da classe hospitalar, é necessário ter dois anos na Secretaria de Educação e ser indicado por alguém da classe.

Em todo trabalho há as suas especificidades. Nos casos estudados, elas são inúmeras. As professoras passam pelas mesmas dificuldades encontradas por profissionais da educação, que atuam em outros setores: a falta o apoio da Secretaria de Educação e da Secretaria de Saúde, a constante falta de recursos e de apoio em termos de recursos humanos, pois não há um auxiliar para o professor, mesmo com as especificidades físicas decorrentes das patologias. Quando indagadas sobre suas experiências na pedagogia hospitalar, ambas responderam:

Já trabalhei no hospital de Base e hospital HRAN, durante oito anos. Agora estou no Hospital Regional de Taguatinga há 12 anos. Várias são as diversidades entre as unidades. Desde as instalações, número de internos e patologias (Professora A, hospital 1).

Só trabalhei neste hospital, mas sei que cada unidade tem sua especificidade (Professora B, hospital 2).

## O trabalho dentro e fora da unidade hospitalar

Na tentativa de estabelecer um comparativo com a experiência das professoras dentro e fora do hospital, foi perguntado a ambas sobre a sua atuação nas escolas em que já atuaram:

Já trabalhei como alfabetizadora e como coordenadora. Em uma comparação ampla as diferenças se ampliam na medida das dificuldades momentâneas do aluno paciente (Professora A, hospital 1).

É bem diferente. Bem específico. Aqui há várias questões, além da educação, envolvidas. Na escola, na turma há uma unidade. No hospital cada criança está em um nível de aprendizagem. E não podemos esquecer que a criança tem o tempo dela, pois está doente (Professora B, hospital 2).

Durante as observações, foi possível verificar que em ambas as unidades pesquisadas o número de crianças é reduzido, porém o trabalho é muito exigente e difícil de ser concluído devido ao grande rodízio de pacientes e também porque não há uma ponte entre as escolas e os hospitais. É possível refletir sobre a diferenciação entre o valor dado à educação escolar formal e aquela hospitalar, acompanhando o pensamento de Libâneo (2005, p. 89), que ressalta que “[...] uma modalidade educacional não deve ter supremacia sobre a outra, nem diminuir ou depreciar uma ou outra forma de educação”.

No hospital 2 verificou-se uma rotatividade ainda maior nos atendimentos, visto que todos os dias era feita uma atividade diferente devido ao rodízio do hospital e às consequentes diferenças de idades, crianças e desempenho escolar. Isso exige uma série de trabalhos diversos que termine no mesmo turno, pois não se sabe quantos desses alunos-pacientes estarão nas aulas seguintes. Fonseca (1999, p. 35) reconhece que “a presença do professor que conhece as necessidades curriculares destas crianças torna-se um catalisador, que no interagir com elas proporciona-lhes condições para a aprendizagem”.

## Necessidade de formação específica

Verificou-se que, de um modo geral, a Secretaria de Educação de Brasília preocupa-se com o trabalho feito nas unidades hospitalares, propondo e disponibilizando aos profissionais cursos nesse sentido. A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) tem a função promover a formação continuada dos profissionais da educação em consonância com as demandas da rede pública de ensino do Distrito Federal, contribuindo para a educação de qualidade social e a valorização

profissional dos educadores. Ambas as professoras confirmaram que são oferecidos cursos de aperfeiçoamento:

Sim, a própria instituição através da EAPE formula cursos com interesses ligados à classe hospitalar. Há também cursos de extensão na UnB (Professora A, hospital 1).

Sim. Às vezes promovidas pela EAPE, pela UnB. Mas precisamos (nós professores) sempre ir atrás (Professora B, hospital 2).

Ambas as professoras confirmaram a necessidade de formação específica para atuar na área hospitalar, confirmando a observação do Ministério de Educação (BRASIL, 2002, p. 45):

O professor que irá atuar em classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares.

## Desafios da função docente no ambiente hospitalar

Em relação aos desafios, vários foram as dificuldades apontadas pelas educadoras. A professora A (hospital 1) afirmou que o maior desafio é alcançar uma qualidade no atendimento e fazer uma ponte com a escola. Por sua vez, a professora B (hospital 2) destacou que falta o apoio da Secretaria de Saúde e maior interação com a Secretaria de Educação. Dificulta ainda a falta de recursos e o fato de ser somente um professor por unidade.

Destacamos na fala da professora B que não há uma ponte entre a escola e o hospital, porque a escola ainda não se deu conta da importância da classe hospitalar, e vice-versa, por isso a falta de preocupação com essa questão. Assim, de acordo com Roggero (2008), observamos a necessidade de que a escola e a unidade hospitalar façam suas respectivas auto-críticas para avançar na perspectiva da superação de suas contradições e cumprir o papel socioeducacional que lhes cabe; que ambas não se isolem como se não enxergassem o que acontece ao seu redor; que elas não sejam

tão permeáveis que se tornem instituições amorfas e sem significado; que se configurem como um ambiente humano para a formação de humanos, aproveitando todas as possibilidades que possam servir a isso.

Ainda segundo Roggero (2008, p. 71):

Aqueles que fazem a escola não abram mão de seu papel de educadores e de sua responsabilidade com as novas gerações, nutrindo a autorreflexão dialética sobre aquilo para que foram formados: a educação de um ser integral (e não um ser idealizado), como maneira de trabalhar pela preservação da humanidade.

Ambas as professoras destacaram ainda a falta de um apoio às práticas desenvolvidas nas classes hospitalares, conforme prevê o Ministério de Educação (BRASIL, 2002, p. 28): “Nas classes hospitalares, o professor deve contar com um assistente de apoio, podendo o mesmo pertencer ao quadro de pessoal do serviço de saúde ou do sistema de educação”.

## A supervisão do trabalho docente na unidade hospitalar

Perguntou-se a ambas as professoras: há uma supervisão do seu trabalho? Se sim, por quem? Qual a periodicidade?

Sim. Estamos ligados ao ensino especial. A coordenação deste setor estabelece reuniões periódicas que acontecem bimestralmente, com entrega de relatórios semestrais. [...] Na saúde, meu chefe é o chefe da pediatria e reuniões periódicas com entrega de relatórios (Professora A, hospital 1). Há um acompanhamento do nosso trabalho. Hoje somos ligados à Coordenação de Educação Inclusiva [COEDIN]. Na saúde meu chefe é o chefe da pediatria. Às vezes fazemos uma reunião para troca de ideias, experiências com as outras professoras da classe hospitalar. A COEDIN também fiscaliza o trabalho da classe hospitalar (Professora B, hospital 2).

## O processo de avaliação dos estudantes

Verificou-se que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem acontece diariamente, uma vez que há um rodízio grande entre os estu-

dantes-pacientes, que são avaliados por suas aprendizagens diárias, considerando que o estudante aprende em diversos contextos a partir de suas experiências:

A avaliação é processual no sentido da confecção de relatório que será enviado ao estabelecimento de ensino do estudante-paciente. Não há aplicação de provas da própria classe, porém há a possibilidade do envio das avaliações da própria escola, em envelope lacrado, para a aplicação da mesma no ambiente hospitalar (Professora A, hospital 1). Na classe hospitalar, a avaliação é somente formativa. Enquanto a criança está internada, é avaliada a cada dia. No final da internação, mando um relatório para a escola, relatando as habilidades adquiridas (Professora B, hospital 2).

Portanto, ambas as professoras desenvolviam uma avaliação formativa, tentando verificar o crescimento/desenvolvimento das crianças e dos adolescentes nas atividades propostas. Porém as duas consideram um desafio avaliar todos os estudantes ao mesmo tempo. Segundo Fernandes (2007, p. 107), a avaliação formativa:

[...] é aquela em que o professor está atento para os processos e aprendizagens de seus alunos. O professor não avalia com propósito de dar uma nota, pois a nota é uma decorrência deste processo, mas não o seu fim último. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem. [...] Por fim, podemos dizer que a avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos.

## O trabalho docente: reconhecimento e acolhida

Perguntou-se a ambas as professoras se recebiam salário diferenciado dos demais professores da rede, e elas afirmaram que recebem uma gratificação. As respostas não divergiram:

Nosso salário está de acordo com a tabela dos professores da Secretaria de Educação, mas os professores que trabalham em locais de periculosidade como hospitais têm direi-

to ao adicional devido ao risco que corre nesse ambiente (Professora A, hospital 1).

É diferenciado, somente porque trabalhamos dentro do hospital e recebemos a insalubridade (Professora B, hospital 2).

A gratificação por trabalho em local insalubre é um direito de qualquer trabalhador que exerce uma função em local que oferece risco à sua saúde. Insalubridade, em termos laborais, significa o ambiente de trabalho agressivo à saúde, pela presença de agentes agressivos ao organismo do trabalhador, acima dos limites de tolerância tolerados pelas normas técnicas. Deve ser assegurado ao professor de classe hospitalar o direito ao adicional de periculosidade e de insalubridade, assim como ocorre com os profissionais de saúde, conforme previsto na Consolidação das Leis do Trabalho (título II, capítulo V, seção XIII) e a Lei nº 6.514 (22 de dezembro 1977).

No que se refere à recepção dos hospitais em relação ao trabalho da pedagogia hospitalar, as entrevistadas consideram que são boas e consideram que é necessária a presença de um profissional da educação para atender às demandas dos alunos-pacientes:

No geral, muito boa. Na unidade pediátrica todos estão sensíveis ao trabalho desenvolvido na classe hospitalar. No âmbito administrativo, precisamos avançar (Professora A, hospital 1).

Tenho uma boa recepção por parte do chefe da pediatria, dos enfermeiros. Mas tem muitos funcionários que não sabem nem que existe o trabalho da classe hospitalar (Professora B, hospital 2).

O hospital tem a total convicção de que se faz necessária a presença de um profissional da educação no âmbito hospitalar para cumprir assim a lei que prevê atendimento especializados àqueles que não podem ir à escola:

Na impossibilidade de frequência à escola, durante o período sob tratamento de saúde ou de assistência psicossocial, as pessoas necessitam de formas alternativas de organização e oferta de ensino de modo a cumprir com os direitos à educação e à saúde, tal como definidos na lei e demandados pelo direito à vida em sociedade (BRASIL, 2002, p. 22).

## Ganhos e recomendações das professoras

Quando indagadas sobre os maiores ganhos com a sua atuação nesse trabalho, ambas consideram muito positivas suas experiências:

O maior ganho é a ampliação de nossa visão humanista, tendo em vista a escuta sensível que temos que desenvolver para atuarmos como professores em ambiente hospitalar (Professora A, hospital 1).

Sem demagogia: a alegria dos alunos. Poder sentir que eles gostam das aulas. Eles esquecem um pouco da doença. Saber que, além do trabalho, posso estar fazendo a diferença. [...] Poder contribuir para amenizar um pouco do sofrimento, buscar melhorias e levar conhecimento ao estudante-paciente, embora que seja por um pequeno período de tempo (Professora B, hospital 2).

Apesar dos desafios do trabalho, as professoras consideram muito positivas as suas experiências, recomendando a profissão a outros colegas:

Há a necessidade de otimização da informatização das informações sobre o aluno-paciente para estreitar os laços do hospital com as escolas (Professora A, hospital 1).

Em primeiro lugar, gostar do que faz, ter carinho com as crianças e sempre inventar coisas novas e atrativas (Professora B, hospital 2).

Verifica-se na fala da professora A que a Secretaria de Educação e a Secretaria de Saúde deveriam criar condições para melhorar o fluxo de informações entre hospital e a escola acerca dos estudantes que necessitam desse atendimento, facilitando, assim, o aprendizado. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2002), nas classes hospitalares, sempre que possível, devem estar disponibilizados recursos audiovisuais, como computador em rede, televisão, reprodutores de mídias diversas, máquina fotográfica, filmadora, videoquê, antena parabólica digital e aparelho de som, bem como telefone, com chamada a ramal e linha externa. Tais recursos se fazem essenciais ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico e ao contato efetivo da classe hospitalar, seja com a escola de origem do educando, seja com o sistema de ensino responsável por prover e garantir seu acesso escolar.

Da mesma forma, a disponibilidade desses recursos propiciará as condições mínimas para que o educando mantenha contato com colegas e professores de sua escola, quando for o caso.

Nas observações da professora B, nota-se que é importante descobrir novas formas de conhecer a criança como um todo, saber quais são os seus desejos e o que mais lhes agrada. Nesse sentido, sinaliza Fonseca (1999, p. 19): “Conhecer e desvelar o contexto em que a criança se situa, valorizando seus desejos, suas fantasias e suas ações, quase sempre desprezadas num processo de internação hospitalar”.

## Considerações finais

Analisar os desafios e as possibilidades da atuação do pedagogo na área da saúde se estabelece em uma tarefa árdua, pois implica buscar entender as condições educacionais, legais, históricas e políticas que determinam a gênese da profissão de pedagogo. Diante da complexidade da questão e de suas inesgotáveis possibilidades de investigação, este trabalho pretende contribuir, de alguma forma, com os estudos existentes acerca da temática.

A emergência e o desenvolvimento da pedagogia hospitalar decorrem da articulação entre a escola, o hospital e o Estado. A prática pedagógica é muito importante no ambiente hospitalar, tendo em vista que esse profissional pode amenizar a distância da criança entre o hospital e o mundo, visto que vai atuar entre os interesses dos estudantes e da escola. Na esfera da saúde, sua prática deverá ter como foco a promoção da saúde, sem, obviamente, ignorar as necessidades urgentes. Também sua atuação faz-se necessária no espaço do controle educacional, identificando-se com os pacientes para juntos empreenderem mudanças nas suas possibilidades de aprendentes. Seu exercício profissional deverá estar imbuído de estratégias que possibilitem o empoderamento do indivíduo, com vistas ao conhecimento e à defesa de direitos que possibilitem o exercício da cidadania. Entretanto, tal procedimento supõe profundas transformações de concepção de mundo dos indivíduos no sentido de se perceberem como sujeitos políticos de direitos, dotados de poder de mudança, o que pode ser bastante difícil na situação de doença, devido à fragilidade acarretada e à própria violação dos direitos ao cidadão, que podem existir nesse campo.

A atuação do pedagogo é crucial no âmbito da política de saúde, pois o processo saúde-doença vai além de uma questão meramente biológica, abrangendo questões sociais e educacionais. O pedagogo, por possuir uma visão ampla do ser humano, deverá se articular com os demais profissionais de saúde para que o estudante-paciente receba um atendimento integral na perspectiva dos sistemas de saúde, conforme suas necessidades.

A educação e a saúde são ferramentas indispensáveis para uma atuação comprometida com a garantia dos direitos sociais, visto que permitem compreender e desenvolver estratégias em meio aos limites e às possibilidades presentes no âmbito hospitalar.

Com a pesquisa pudemos perceber que os desafios nessa carreira são grandes, sobretudo porque há falta de recursos, as condições de trabalho são precárias e faltam equipamentos para que haja um melhor atendimento, além da falta de comunicação entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Saúde, para que se possa dar continuidade ao trabalho iniciado na escola. Falta também a elaboração de um relatório individual dos estudantes internados para a escola. Se as Secretarias da Educação e da Saúde não dialogarem, aquilo que for feito não constituirá pontes entre o hospital e a escola, o que dificultará o ensino-aprendizagem no âmbito hospitalar e escolar.

Para que o trabalho do pedagogo seja mais bem desenvolvido, é necessário que a Secretaria de Educação e a Secretaria de Saúde disponibilizem melhor estrutura física, cursos de formação para os professores e que também divulguem mais essa profissão, dando-lhes melhor assistência para desenvolvê-la bem.

Durante a pesquisa de campo, pode-se perceber que os profissionais com os quais travamos contato são muito gratos por fazerem parte da classe hospitalar. Eles têm plena convicção de sua importância nesse ambiente e de que a educação é sem dúvida fundamental na vida do sujeito internado.

Uma das possibilidades encontradas também para a melhoria dos trabalhos seria a informatização dos dados no que diz respeito aos alunos-pacientes, o que poderia ser feito por meio de uma parceria entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Saúde.

As professoras têm total autonomia quanto às aulas e aos planos de aula, aplicando-os de acordo com as necessidades e demandas.

Elas trabalham com diversos conteúdos, sempre inserindo temas relacionados às doenças, com as quais os pacientes são diagnosticados, textos, desenhos etc.

Diante do exposto, percebem-se quão grandes são os desafios a serem enfrentados pelo pedagogo hospitalar no que se refere à consolidação da concepção política de educação como direito universal e igualitário. O pedagogo precisará lutar pela concretização das propostas de educação, envolvendo também as famílias nesse processo.

Ambas as professoras demonstraram gostar do que fazem, sendo essa uma condição necessária para atuar no âmbito da pedagogia hospitalar, visto que isso gera o diferencial para superar os obstáculos existentes.

Recebido em 25/11/2014  
Aprovado em: 20/03/2015

## Notas

1. Pedagoga pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora da educação infantil na rede privada de Brasília. E-mail: fatimma.leite@gmail.com
2. Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora adjunta da UCB. E-mail: adrianaliraucb@gmail.com

## Referências

AMARAL, Daniela Patti; SILVA, Maria Teresinha Pereira. **Formação e prática pedagógica em classes hospitalares**: respeitando a cidadania de crianças e jovens enfermos. 2008. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/formacaopedagogicaclasseshospitalares.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2014.

AMORIM, Neusa da Silva. **A pedagogia hospitalar enquanto prática inclusiva**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – FATEC, Porto Velho, 2011.

BARROS, Alessandra Santana. A prática pedagógica em uma enfermaria pediátrica: contribuições da classe hospitalar à inclusão do alunado. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 84-93, set./dez. 1999.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 8 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. 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/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 de out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2003.

CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 41 de 17 de outubro de 1995. Aprova em sua íntegra o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 17 out. 1995. Seção I, p. 16319-16320.

ESTEVEES, Cláudia. **Pedagogia hospitalar: um breve histórico**, 2008. Disponível em <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educacao-saude/classes-hospitalares/WEBARTIGOS/pedagogia%20hospitalar....pdf>>. Acesso em: 25 maio 2012.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Escola em ciclos: uma escola inquieta - o papel da avaliação. In: KRUG, Andrea Rosana Fetzner. **A construção de uma outra escola possível**. 2. ed. Rio de Janeiro: WAC Editora, 2007. p. 95-109. (Ciclos em Revista, v. 1).

FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados**. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

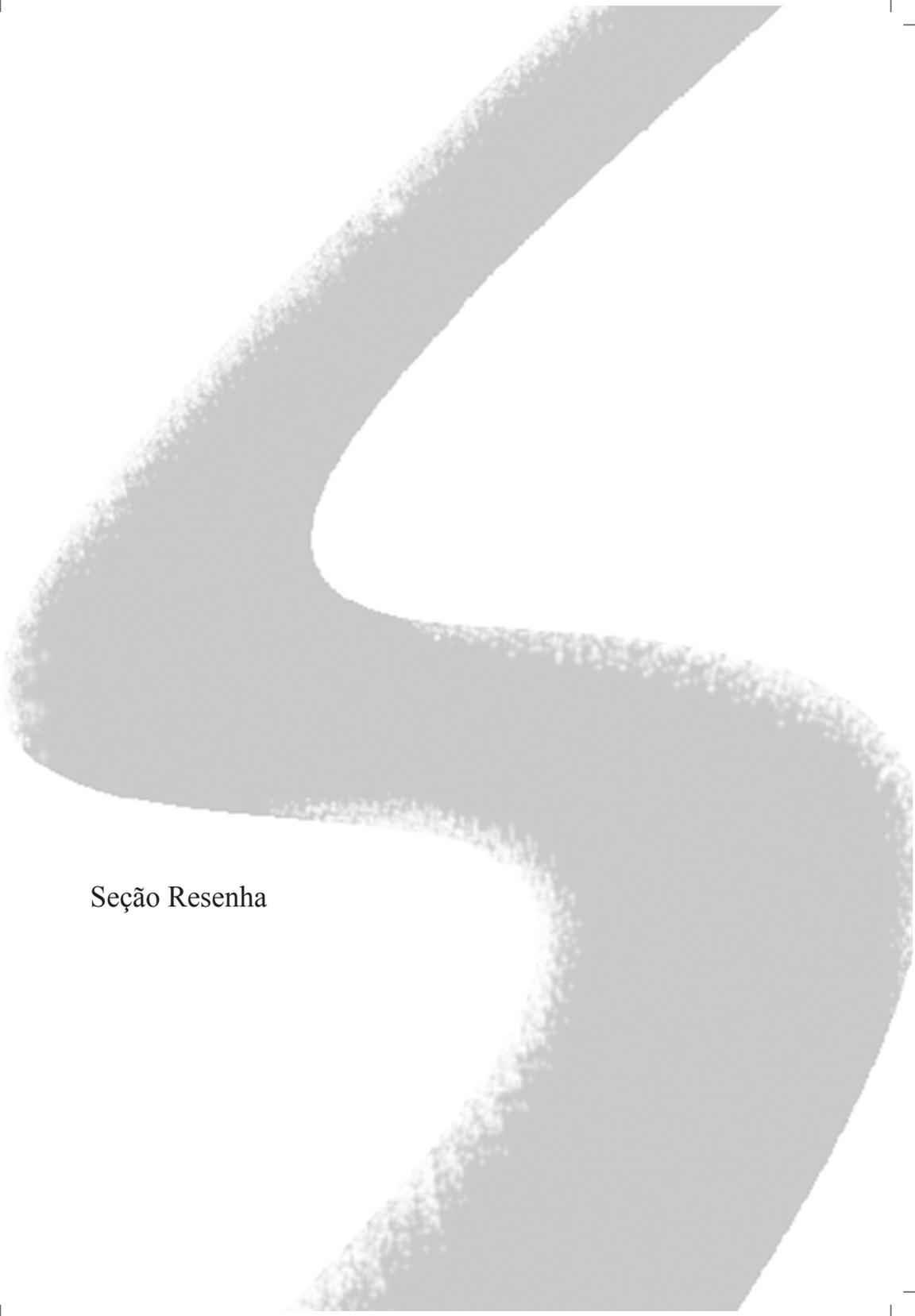
LIBÂNEO, Luiz Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

NUNES, Lauane Baroncelli. Relação professor-aluno no hospital. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2007. p. 4151-4157.

ROGGERO, R. Ambientes físicos e virtuais na configuração da escola: um outro caminho para pensar a formação do sujeito. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 57-71, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.



Seção Resenha



# Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII

WELLINGTON AIRES DA CRUZ PEREIRA<sup>1</sup>

## Resumo

“Pensando no Futuro da Educação: uma nova escola para o século XXI” é uma obra organizada por Beatriz Jarauta e Francisco Imbernón, que trata de traçar várias projeções para o futuro da educação, fundadas sobre conquistas, desafios, inquietações e perspectivas deste começo do século XXI. Nos nove capítulos da obra levantam-se reflexões quanto a uma escola multicultural, menos hierarquizada e integrada fortemente à comunidade, contando com professores altamente especializados e valorizados.

Palavras-chave: Educação século XXII. Multiculturalidade. E-escolas.

## Abstract

Thinking about the Future of Education: a new school for the XXI century is a work organized by Beatriz Jarauta and Francisco Imbernon, which comes to trace multiple projections for the future of education, founded on achievements, challenges, concerns and perspectives of this beginning of the XXI century. In the nine chapters of the work arising reflections as a multicultural school, less hierarchical and strongly integrated community, with highly specialized and valued teachers.

Keywords: Education XXII century. Multiculturalism. E-schools.

## Resumen

Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXI es un trabajo organizado por Beatriz Jarauta y Francisco Imbernon, que trata de rastrear múltiples proyecciones para el futuro de la educación, basadas en los logros, retos, preocupaciones y perspectivas de este comienzo del siglo XXI.

En los nueve capítulos de la obra derivada reflexiones como una escuela multicultural, menos jerárquica y comunitaria fuertemente integrado, con profesores altamente especializados y valorados.

Palabras clave: Educación del siglo XXII. El multiculturalismo. E-escuelas.

“*Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXI*” é uma obra organizada por Beatriz Jarauta e Francisco Imbernón, ambos professores do Departamento de Didática e Organização Educativa da Universidade de Barcelona, Espanha. O livro aborda diversos temas sobre a educação atual com base em projeções para o futuro, ou seja, a partir das conquistas, inquietações e desafios educacionais que se apresentam no início do século XXI, faz-se um exercício intelectual para se pensar a educação no século XXII. Para tal empreitada, foram reunidos textos de professores universitários e de pesquisadores, em sua maioria, atuantes no cenário acadêmico espanhol.

A apresentação é escrita por José Gimeno Sacristán, que sensibiliza o leitor para a importância de pensar o futuro da educação. Segundo o autor, a educação escolarizada, bem delimitada no espaço e no tempo, nos moldes em que a conhecemos, já não se apresenta útil no presente e, conseqüentemente, não terá lugar no próximo século. Sacristán critica a educação pautada pelo mercado e suas necessidades, levantando elementos importantes para quem pretende refletir sobre a educação, tais como o estabelecimento de sua oferta como direito efetivo, a concepção da educação como processo e produto cultural, o uso de tecnologias no processo de aprendizagem e o direito à informação.

No primeiro capítulo, escrito por Juan Carlos Tedesco, “*Escola e sociedade no século XXII*”, o autor tece considerações sobre o futuro, primeiramente, colocando em xeque a sustentabilidade da sociedade baseada nos parâmetros atuais de produção, consumo e distribuição de riquezas. Ao mesmo tempo, ele distancia a ideia de futuro de uma visão determinista, seja ela tecnológica, biológica ou cultural. Nessa perspectiva, assumindo sua reflexão com base nos pressupostos da filosofia social, mostra a importância de se indagar a que sociedade gostaríamos de nos dirigir. Segundo Tedesco, é preciso caminhar para uma sociedade mais justa, com padrões de consumo mais austeros e com formas de participação democrática que assegurem o engajamento dos cidadãos nos processos de decisão. Aponta ainda a importância de uma adesão consciente, ética e

emocional ao desafio de transformação da sociedade. Transformação essa que não poderia ser vista como uma mudança apenas setorial, mas como uma revolução civilizatória com impacto em aspectos políticos, culturais e de construção pessoal. Sustenta, em sua argumentação, que o a educação é elemento central na construção de uma sociedade justa, promovendo o aprender a viver junto e o aprender a aprender.

No capítulo que se segue, “A escola contínua e o trabalho no espaço-tempo eletrônico”, de Javier Echeverría, o autor inicia sua reflexão ao afirmar que é certa a existência de escolas no século XXII e, de forma taxativa, estabelece que as instituições de ensino passarão por profundas transformações, embora as necessidades de seu público continuem as mesmas: educar-se e socializar-se. Essas transformações dar-se-ão, segundo Echeverría, até mesmo na estrutura organizativa da educação, com a nova realidade de espaço e de tempo que já se nos apresenta na aprendizagem promovida em ambientes eletrônicos. O autor traz à baila o conceito de tecnoescolas, ou e-escolas, que têm sua atuação baseada no uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs). As e-escolas são apresentadas como uma necessidade da sociedade pós-industrial e seriam a nova forma de oferecer e organizar a educação no século XXII. No “terceiro entorno”, ou espaço digital, não haverá amarras espaço-temporais, mas sim objetivos de aprendizagem preestabelecidos. As escolas trabalhariam em rede e ofereceriam formação contínua, sem idades preestabelecidas para acesso, rompendo a lógica industrial. Qualquer um poderia aprender onde e quando quisesse ao longo de toda a vida. Echeverría considera ainda a possibilidade de inclusão do lúdico na aprendizagem, o que, segundo ele, é um caminho ainda não muito explorado nos processos de e-learning.

No capítulo 3, “Os professores daqui a cem anos – brincando com o tempo”, de Atuará Zirtae e Ocsicna Nonreb, cria-se um documento ficcional que descreve, no ano de 2111, a educação do século XXII. Os autores, a partir de problemas educacionais dos nossos tempos, projetam um mundo em que, depois de uma crise de violência, disciplina, autoridade, ordem e egoísmo enfrentada em meados do século XXI, a educação precisou se reinventar e retomar a humanidade dos processos educacionais que havia se perdido. A docência passa a se dividir entre o professor track (dispositivo eletrônico que funciona como uma biblioteca megadigital portátil) e professor guia humano, dedicado a humanizar a infância e a adolescência. O artigo futurista funciona como artifício

para criticar a inflexibilidade e a fragmentação dos currículos, a má formação inicial docente e a formação continuada sem significado e não emancipatória, os conteúdos dissociados da realidade e a precarização das carreiras no magistério. Nesse mundo projetado, o professor, depois de uma formação profunda e ética, torna-se o responsável pela sua formação recorrente (não mais continuada) e as universidades se tornam redes globais de produção científica e formação superior, com currículos integrados em todo o mundo.

O capítulo 4, de Francesco Tonucci, “Os alunos na escola do amanhã”, reflete sobre o fracasso da escola do passado e da escola atual. A primeira por ser, de maneira óbvia, elitista e infértil, destinada aos filhos das famílias privilegiadas, que já dispunham de grande repertório cultural antes de se sentarem nos bancos escolares; já a segunda por ser apenas pretensamente democrática, pois, apesar de o acesso ter sido praticamente universalizado nos países desenvolvidos, ainda não se garante a aprendizagem a todos e se mostra, a despeito das legislações em vigor, discriminatória e excludente.

Para o sucesso da educação, o autor propõe uma escola bela, rica de estímulos e de fascinação pelo saber; uma escola para escutar, uma escola aberta, uma escola de muitas linguagens, uma escola da diversidade, das excelências, uma escola científica e do pensamento crítico, da criatividade. Essa escola deverá, segundo Tonucci, ter bons professores, que seriam o fator preponderante no sucesso dos alunos; deverá, aos poucos, deixar as salas de aula e usar as oficinas. Uma escola que se proponha a “perder o tempo dos alunos”, quebrando a ideia de horários fragmentados, com sinais industriais. Em uma perspectiva inovadora, o autor define a escola ideal como uma escola sem cargas horárias massacrantes e que, como espaço alternativo, a cidade seria um lugar de diversão, descoberta e aprendizagem, sem supervisão ou medo. A contribuição da sociedade, de forma solidária, garantiria a segurança e a gestão dos espaços públicos.

Miguel Ángel Santos Guerra, autor do capítulo 5, “Adiantar-se ao futuro: agrupamentos de alunos”, discorre sobre os agrupamentos promovidos nas escolas. Advoga que, por meio do agrupamento por idades, critério praticamente exclusivo para formar grupos na maioria das escolas, pretende-se uma homogeneização que não se realiza, uma vez que, mesmo tendo a mesma idade, alunos apresentam diferentes experiências e histórias de vida. Essa forma de agrupar acaba, segundo Santos Guerra,

perpetuando-se porque os sistemas não ousam pensar o novo, o diferente. Nas palavras do autor, profissionais da educação apegam-se à tradição por medo de experimentar, de mudar. Para o futuro, propõe diferentes agrupamentos com tempos determinados e que levem em consideração as necessidades de autonomia, o diagnóstico da realidade, a participação da comunidade e a investigação sobre a prática. Santos Guerra discute que a realidade é um obstáculo para a imaginação e, por conseguinte, fator limitador de novas propostas. Para imaginar uma nova escola seria preciso fugir das amarras de tradições da velha.

O capítulo 6, “Na escola, o futuro já não é o passado, ou é. Novos currículos, novos materiais”, de Jaume Martínez Bonafé, indica, em relação ao futuro da escola, duas possibilidades: a escola pode continuar sendo o que é, ou seja, manter sua postura de isolamento em relação ao mundo que a cerca, apenas incorporando a tecnologia aos seus fazeres de sempre, situação que Bonafé classifica como “imobilidade institucional nas formas de reprodução cultural”; ou, a despeito do que a história tem nos mostrado até aqui, pode-se revolucionar a prática educativa, transformando a relação entre o sujeito e o conhecimento. Qualquer que seja a realidade por vir, ela revelaria, segundo o autor, uma perspectiva de currículo e seus respectivos materiais e recursos que sustentaram seu desenvolvimento. A real mudança implicaria o abandono dos livros-textos e do seu discurso único, tido como verdadeiro, e abarcaria a adoção da cidade como espaço de aprendizagem, com seus discursos e conflitos, sua realidade, suas relações de poder, seus valores e suas práticas culturais. O material-base do currículo seria o espaço, o lugar, o deslocamento urbano.

Pere Pusol Paulí, que escreve o Capítulo 7, “A construção escolar no século XXII”, pensa o espaço escolar do futuro a partir dos prognósticos que realiza para a função social e para a construção pedagógica dos estabelecimentos de ensino. De acordo com o autor, os prédios escolares do futuro estarão organicamente ligados aos bairros onde serão edificados, recuperando a ideia de cidade educadora. Paulí concebe o espaço escolar como aberto e integrado à sociedade. As áreas esportivas e o pátio, as salas de reunião e as bibliotecas, enfim, os espaços abertos e fechados da escola estariam abertos para uso da comunidade, assim como o espaço público seria uma extensão da escola. No que diz respeito à arquitetura propriamente dita, propõe uma escola energeticamente autossuficiente, com espaços que permitam a mobilidade e a adaptação a diferentes fins. Antevê

ainda uma escola simples e bela, iluminada e ventilada de forma natural, acolhedora, de fácil manutenção e sustentável financeiramente, concebida não só pelo poder público e por técnicos em construção, mas por uma equipe pedagógica estabelecida antes do início do projeto, para que se possa, a partir de sua visão a respeito dos grupos e métodos pedagógicos, planejar um espaço integrado às necessidades do público e às características do bairro. Concebendo a escola para além de sua constituição física, o autor inclui, em sua visão de construção escolar, uma instituição pública, interclassista, multiétnica, mista, laica, gratuita e obrigatória.

No capítulo 8, “Aprender línguas estrangeiras nas aulas do século XXI e XXII. O caminho para uma escola conectada, global e plurilíngue”, Pilar Pérez Esteve e Vicent Roig Estruch apresentam perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras. Para tanto, levam em conta o desenvolvimento das tecnologias e o contexto global aos quais as escolas deverão estar conectadas. Para os autores, a escola deve incorporar em suas práticas as ferramentas contemporâneas de informação e de comunicação. Destacam ainda que o uso da tecnologia não pode ser apenas uma apropriação sem significado de recursos, em que aulas tradicionais usam a internet e os laboratórios de informática apenas como roupagem de transformação, não como essência.

Valoriza-se a ideia de aumentar a exposição dos alunos ao idioma que se deseja aprender, oferecendo, até mesmo, parte do currículo em língua estrangeira, ou seja, os conhecimentos de geografia, física ou matemática poderiam ser trabalhados, no todo ou parcialmente, na língua que se deseja aprender.

Ressaltam também a necessidade de se preservar a língua e a cultura locais, como condição para a formação de uma comunidade plurilíngue, e definem que a escola do futuro terá a necessidade de desenvolver, nos estudantes, a capacidade de aprender novas línguas, aprender diferentes conteúdos da atualidade e empregar meios de comunicação e informação da época para esse fim. É imperativo, ainda, na concepção dos autores, que o aluno passe a usar a língua com frequência e de forma permanente em contextos significativos, a partir de materiais menos rasos e artificiais que os atuais livros didáticos. Esteve e Estruch argumentam que o currículo não tem significado sem as iniciativas de formação docente, de inovação, de pesquisa e de autonomia das instituições.

“Pensar na avaliação como recurso de aprendizagem”, último capítulo da obra, foi escrito por Juan Manuel Álvarez Méndez, que apresenta a avaliação como um processo que sofreu várias modificações terminológicas ao longo dos tempos, mas que, em essência, permanece burocratizado e funcionando como instrumento de controle, não de formação. O autor preconiza a avaliação como a forma mais rápida e efetiva de transformar o currículo escolar, pois, se fossem alteradas as formas de avaliação, transformar-se-iam também os hábitos e as práticas docentes, os conteúdos, a organização dos métodos e dos programas escolares. Apresenta ainda, de forma incisiva, a diferença entre instrumento de avaliação e avaliação, sendo o primeiro uma fonte de informação para o desenvolvimento da avaliação, que deve ir além da prestação de contas a respeito de um conhecimento, muitas vezes, decorado e superficial. Para o autor, a avaliação formativa é aquela que se coloca a serviço de quem aprende. Assim, se o aluno não consegue progredir em sua aprendizagem, a avaliação não é formativa. Portanto o grande desafio para a educação do futuro seria, na visão de Álvarez Méndez, estimular o aluno a saber mais e, por conseguinte, formar-se melhor.

A obra em tela contribui para a reflexão sobre uma educação que se volta para o futuro com base no presente, não como um exercício premonitório, mas como uma busca do significado do educar, que tem em sua essência a ideia do devir. Os textos que compõem o livro apontam para uma escola do século XXII menos hierarquizada, integrada à sua comunidade, flexível no que diz respeito ao tempo e ao espaço das formações oferecidas, socialmente responsável e com professores altamente especializados e valorizados; uma escola multicultural, plural em todas as acepções da palavra, que, por meio da tecnologia, usada de forma significativa e pensada, integre-se a uma rede de aprendizagem e de produção do conhecimento, sem fronteiras, sem limites geográficos; uma escola que incorpore em suas práticas a ideia de cidade educadora e o conceito de aprendizagem por toda a vida, promovendo uma aprendizagem significativa e transformadora. Recomenda-se a leitura para estudantes e profissionais de educação, especialmente aqueles preocupados com o processo de construção de uma escola para o futuro que, de fato, esteja a serviço de uma visão emancipadora e inclusiva.

Recebido em: 15/12/2014

Aprovado em: 2/05/2015

## Notas

1. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Docente da Escola Técnica Estadual (ETEC) Polivalente de Americana/SP. Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Anhanguera de Santa Bárbara D'Oeste/SP. E-mail: aires.pereira@hotmail.com

## Referências

JARAUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Francisco (Orgs.). **Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Penso, 2015. 160p.



Seção Educação dos Sentidos



# Voo do aprender

---

KATIA TAVARES<sup>1</sup>

---

Aprender

estar atento a cada voo  
olhar a dança no espaço  
das linhas invisíveis  
que vão mapeando a nossa memória  
numa geografia outra  
elaborando uma história  
que vai além das ciências exatas  
atravessa todas as sombras  
e chega, no mais comum dos dias,  
ao humano e feliz sentimento  
da autoria de pensamento.

Aprender

deixar-se levar pelas cores  
do arco-íris de ideias  
que brotam  
do desejo de conhecer,  
do esforço, quase mágico,  
para descobrir, para desvendar o *novum*.

A cada voo

uma outra luz nasce.

Em cada cor  
uma margem guarda,  
secretamente,  
nova luminosidade.

Recebido em: 26/04/2015

Aprovado em: 3/06/2015

## Notas

1. Assistente social e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Psicopedagoga com formação em Pedagogia Waldorf e Terapia Biográfica/Antroposofia. Especialista em Desenvolvimento Cognitivo (PEI/LPAD – Reuven Feuerstein). Autora de “Uma Pedagogia Poética para as Crianças” (com Severino Antônio). E-mail: katiatsb@uol.com.br.

# um Quixote na Mantiqueira

SEVERINO ANTÔNIO<sup>1</sup>

ele bebe água de sonhos,  
vê mais fundo o real.

os dias se reinventam,  
chamados por seus sinais.

o que ainda não existe  
tem história seminal.

a utopia reverdece  
os milagres naturais.

para Tarcísio Bregalda,  
sua poesia e seus amigos  
de S. Bento do Sapucaí.

Recebido em: 26/04/2015  
Aprovado em: 3/06/2015

## Notas

1. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Americana. E-mail: severinoantonioeduc@uol.com.br / severinoantonioeduc@uol.com.br



# Sobre a Revista de Ciências da Educação

## Foco e escopo

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, LivRe!, Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Google Acadêmico, Scirus/Elsevier, New Jour/ Georgetown University, Ulrichs, DOAJ, Periódicos 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 confessionais, 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://domingossavio.am.unisal.br/sysportal/guia/normas-trabalhos-academicos-2011.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; BONJORNIO, 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_96/11965.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.

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.

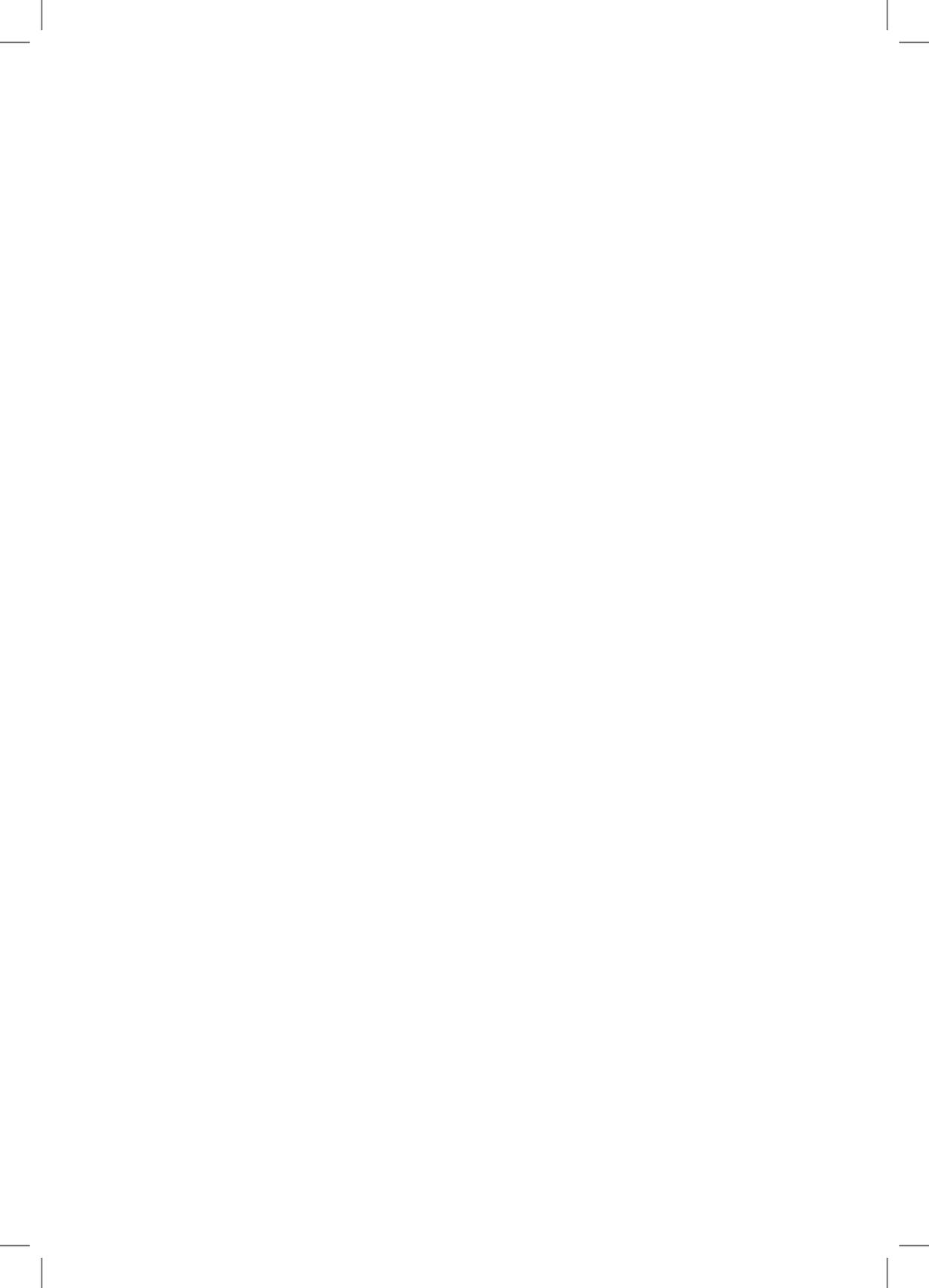
9. El Consejo de Redacción, el Consejo Consultivo y el equipo editorial reserva el derecho de vetar la publicación de materiales que no estén en conformidad con los objetivos y principios de la Revista.

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 (atualização outubro de 2014)

Ação Educacional Claretiana “Centro Universitário Claretiano”  
(CEUCLAR) de Batatais  
Biblioteca Municipal de Americana  
Centro de Estudos Superiores Positivo (UNICENP)  
Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal (UNIPINHAL)  
Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)  
Centro Universitário de Barra Mansa (UBM)  
Centro Universitário FIEO (UNIFIEO)  
Centro Universitário Franciscano do Paraná (FAE)  
Centro Universitário Moura Lacerda  
Centro Universitário Nove de Julho  
Centro Universitário São Camilo  
Centro Universitário São Camilo, unidade do Espírito Santo  
Centro Universitário UNIVATES  
Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FAC/FEA)  
Faculdade de Minas (FAMINAS)/Lael Varella Educação e Cultura Ltda  
Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE)  
Faculdade Vicentina (FAVI)  
Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)  
Faculdades Integradas Antonio Eufrásio de Toledo (UNITOLEDO)  
Instituto Presbiteriano Mackenzie  
Instituto Salesiano de Filosofia (INSAF)  
Instituto Universitário Salesiano Padre Ojeda (IUSPO)  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)

Universidad Politécnica Salesiana Del Ecuador  
Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)  
Universidade de Passo Fundo (UPF)  
Universidade de São Paulo/Escola de Comunicação e Artes (USP/ECA)  
Universidade de São Paulo/Departamento de Geografia  
Universidade de Sorocaba (UNISO)  
Universidade do Sagrado Coração (USC)  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) –  
Instituto de Biociências/*campus* 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)  
Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)