

**Revista
de**

FEQ

**Educação
PUC-Campinas**

N.29 – Jul./Dez. 2010

DESAFIOS EDUCACIONAIS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas

Editora

Heloísa Helena Oliveira de Azevedo

Editora Adjunta

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Editora Assistente

Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

Conselho Editorial - Nacional

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)
Adriana Varani (UFsCAR)
Alex Degan (PUC-Campinas)
Ana Waleska Mendonça (PUC-RJ)
Cleiton de Oliveira (Unimep)
Danilo Enrico Martuscelli (PUC-Campinas)
Denise Helena Lombardo Ferreira (PUC-Campinas)
Dulce Maria Pompêo de Camargo (Unicamp)
Fernanda Furtado Camargo (PUC-Campinas)
Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes (PUC-Campinas)
Graziela Giusti Pachane (UFTM)
Ida Carneiro Martins (Unimep)
Itamar Mendes da Silva (UFES)
Ivone Cacília D'Ávila Gallo (PUC-Campinas)
Jairo de Araújo Lopes (PUC-Campinas)
José Carlos Araújo (UFU)
José Donizeti Souza (PUC-Campinas)
José Luis Sanfelice (Unicamp)
Kátia Regina Moreno Caiado (Unicamp)
Luzia Siqueira Vasconcelos (PUC-Campinas)
Maria Angélica Pinto Nunes Pizane (UFSCar)
Maria Eugênia Castanho
Maria Guiomar Carneiro Tomazello (Unimep)
Maria Isabel da Cunha (Unisinos)
Menga Lüdke (PUC-RJ)
Mirian Faury (PUC-Campinas)
Newton César Balzan (PUC-Campinas)
Olinda Maria Nogueira (Unicamp)
Patrícia Vieira Tropicia (UFU)
Ricardo Antunes de Sá (UFPR)
Samuel Mendonça (PUC-Campinas)
Valdemar Sguissardi (Unimep)
Vera Candau (PUC-RJ)
Vera Lúcia de Carvalho Machado (PUC-Campinas)

Conselho Editorial Internacional

Antonio Nóvoa (Universidade de Lisboa)
Bernard Charlot (Universidade Paris 8)
Elisa Lucarelli (Universidade de Buenos Aires)
José Félix Angulo Rasco (Universidade de Cádiz, Espanha)

Colaborações

Os manuscritos devem ser encaminhados à Secretaria da Revista, conforme as "Instruções aos Autores" publicadas no final de cada fascículo.

Assinaturas

Pedidos de assinatura ou permuta devem ser encaminhados à Secretaria da Revista, conforme a "Ficha de Assinantes", publicadas no final de cada fascículo.

Anual: - Pessoa Física: R\$30,00
- Institucional: R\$50,00

Correspondência

Toda correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo:

Núcleo de Editoração SBI
Rod. Dom Pedro I, km 136
Sala 8 - Prédio da antiga Reitoria
Parque das Universidades
13086-900 - Campinas - SP - Brasil
Fone: 55 (19) 3343-7401
E-mail: sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

Indexação

Latindex, Qualis: B3.

Capa

Cláudia Lúcia Trevisan

Normalização

Janete Gonçalves de Oliveira Gama
Maria Cristina Matoso

Editoração Eletrônica

Toque Final

Impressão

Gráfica Bandeirantes

Revista de Educação

PUC-Campinas

Revista de Educação PUC-Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. - Campinas, SP, n.1 (1996)-

n.29 jul./dez. 2010

Semestral

Resumo em Português e Inglês

ISSN 1519-3993

1. Educação – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas

Permuta:

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI

Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI

Rod. D. Pedro I, km 136 - Pq. das Universidades

13086-900 - Campinas - SP - Brasil

Fone/Fax: (19) 3343-7640

E-mail: <sbi-spdi@puc-campinas.edu.br>

Endereço para correspondência

Núcleo de Editoração SBI

Revista de Educação PUC-Campinas

Rod. D. Pedro I, km 136

Prédio da antiga Reitoria, Sala 8 - Parque das Universidades

13086-900 - Campinas - SP - Brasil

Fone: (19) 3343-7401 - Fax: (19) 3343-7271

E-mail: sbi.nucleoeditoracao@puc-campinas.edu.br

Editorial	151
ARTIGOS / ARTICLES	
Desafios da formação humana no mundo contemporâneo <i>Challenges for human education in a modern world</i> Antonio Joaquim Severino	153
O homem das árvores: arte e meio ambiente em diálogo na escola pública <i>Man of the trees: an interaction between art and environment at public schools</i> Paulo César Antonini de Souza, Luiz Gonçalves Junior	165
Percepção de estudantes de enfermagem sobre o uso do portfólio reflexivo <i>Nursing students' perception about the use of the reflexive portfolio</i> Gabriela Maschio Semim, Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza, Adriana Kátia Corrêa	177
Inclusão escolar na atualidade: um dispositivo da governamentabilidade neoliberal <i>Current school inclusion: a neoliberal governmentability device</i> Kamila Lockmann, Paula Corrêa Henning	189
Perspectivas inclusivas do bebê hidrocefalo na educação infantil <i>Inclusive perspectives in hydrocephalus baby infant education</i> Rogério Drago	199
A psicologia escolar e as professoras das séries iniciais: um olhar sobre o cotidiano <i>School psychology and elementary school teachers: a look over day to day teaching</i> Liliane dos Guimarães Alvim Nunes, Sílvia Maria Cintra da Silva	211
Multimídia para educação e formação de professores em tecnologias digitais <i>Multimedia for education and training of teachers in digital technologies</i> Joni de Almeida Amorim, Rosana Giaretta Sguerra Miskulin	223
A formação continuada de professores que ensinam matemática no contexto de comunidades virtuais de aprendizagem: um mapeamento de teses e dissertações <i>Continuing mathematics teacher education in the context of virtual learning communities: a patchwork of theses and dissertations</i> Juliana França Viol, Rosana Giaretta Sguerra Miskulin	245
Índice / <i>Indexes</i>	255
Instruções ao Autores / <i>Instructions for Authors</i>	257

EDITORIAL

O número 29 da *Revista de Educação PUC-Campinas* traz como eixo articulador da discussão os desafios que enfrentamos enquanto educadores no mundo contemporâneo, analisados sob os diferentes aspectos que envolvem a formação humana.

A seção de artigos inicia-se com a discussão realizada por *Antonio Joaquim Severino*, no artigo intitulado **Desafios da formação humana no mundo contemporâneo**. O autor enfatiza que o enfrentamento dos desafios históricos lançados na atualidade, se encontra no tripé formado pelo domínio do saber teórico, pela apropriação da habilitação técnica e pela sensibilidade ao caráter político das relações sociais. Trata-se, pois, para todos os homens de vincular sua responsabilidade ética à responsabilidade referencial de construção de uma sociedade mais justa, mais equitativa, vale dizer, uma sociedade democrática, constituída de cidadãos participantes em condições que garantam a todos os bens naturais, os bens sociais e os bens simbólicos, disponíveis para a sociedade concreta em que vivem, e a que todos têm direito, em decorrência da dignidade humana de cada um.

O artigo seguinte, de *Paulo César Antonini de Souza* e *Luiz Gonçalves Junior*, intitulado **O homem das árvores: arte e meio ambiente em diálogo na escola pública**, analisa as relações que os seres humanos travam com o mundo contemporâneo, a partir de uma intervenção pedagógica em arte-educação, fundamentada principalmente no trabalho artístico de *Krajcberg*. O estudo teve como objetivo desvelar as relações entre os discentes de 8ª séries com o mundo em que vivem, destacando processos criativos no e com o meio ambiente.

A avaliação da aprendizagem dos alunos é outro desafio enfrentado pelos educadores na atualidade. Este aspecto é discutido no artigo **Percepção de estudantes de enfermagem sobre o uso do portfólio reflexivo**, de *Gabriela Maschio Semim* e *Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza*, cujo objetivo foi compreender a percepção do estudante sobre o uso do portfólio reflexivo para a avaliação do aprendizado, coletando dados por meio da técnica do grupo focal. De acordo com as autoras, o portfólio reflexivo se mostra como instrumento facilitador do processo ensino-aprendizagem.

A inclusão escolar é também um dos grandes desafios que enfrentamos no mundo contemporâneo, a qual é discutida nos dois artigos seguintes. No primeiro, *Kamila Lockmann* e *Paula Corrêa Henning* discutem a inclusão escolar, como uma produtiva ferramenta da governamentalidade neoliberal, no artigo intitulado **Inclusão escolar na atualidade: um dispositivo da governamentalidade neoliberal**. Anuncia-se a inclusão escolar como uma nova forma de governar a população que transforma a conduta dos indivíduos em objeto da sua ação governamental. Na visão das autoras, ao mesmo tempo em que se percebe a existência de políticas de proteção social, também visualizam-se algumas iniciativas que pretendem produzir sujeitos auto-governados, que sejam capazes de manter a si mesmos e de prover os recursos de que necessitam. O estudo foi realizado a partir das contribuições de *Michel Foucault* sobre governamentalidade e estratégias biopolíticas.

Ainda discutindo a inclusão, o artigo **Perspectivas inclusivas do bebê hidrocefalo na educação infantil** aborda a inclusão da criança com deficiência a partir das relações estabelecidas entre adulto-criança e criança-criança. A pesquisa desenvolvida por *Rogério Drago* é de caráter exploratório, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas com profissionais de dois centros de

educação infantil pertencentes ao sistema municipal de ensino de Vitória-ES e observação de salas de educação infantil com bebês com deficiência. As entrevistas mostram uma ambiguidade em relação às duas realidades observadas, onde uma assume a característica inclusiva e a outra que a escola comum não está preparada para receber crianças que requeiram cuidados e educação especial.

Os desafios cotidianos enfrentados por professoras de séries iniciais do ensino fundamental foram investigados por *Liliane dos Guimarães Alvim Nunes e Sílvia Maria Cintra da Silva*. Por meio de entrevistas procuraram saber o que as professoras pensam e dizem que lhes falta em seu trabalho cotidiano para melhor lidar com seus alunos e o que esperam do psicólogo escolar. As autoras relatam no artigo intitulado **A psicologia escolar e as professoras das séries iniciais: um olhar sobre o cotidiano** docente, que a expectativa das docentes é que alunos com dificuldades sejam atendidos individualmente por psicólogos para alcançarem um nível satisfatório de aprendizagem e acompanhar seus colegas da mesma faixa etária. Para as docentes, por meio de um trabalho psicológico clínico na escola (ou fora dela), é possível solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Nesse contexto desafiador do mundo contemporâneo, existe também a necessidade do gerenciamento da mudança: professores demandam tanto de formação quanto de conteúdo digital de modo a incorporar multimídia em sua prática diária. Depois de considerar temas como acessibilidade, gerenciamento da mudança e multimídia, o artigo de *Joni de Almeida Amorim e Rosana Giaretta Sguerra Miskulin*, intitulado **Multimídia para educação e formação de professores em tecnologias digitais**, apresenta duas iniciativas. A primeira se refere à capacitação de professores em tecnologia educacional enquanto a segunda envolve a produção de multimídia para o ensino. Este artigo pretende contribuir para a discussão sobre produção, publicação e uso de conteúdo educacional multimídia.

Por fim, mas igualmente relevante dentre os inúmeros desafios, está a criação de Comunidades Virtuais de Aprendizagem, ou seja, os “espaços virtuais” mediados pelas Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC), os quais estão abertos à participação de pessoas oriundas de diferentes contextos socioculturais e que se interessam pelo compartilhamento de informações acerca de um tema ou área específica, discutindo, interagindo e construindo conhecimento de forma colaborativa. *Juliana França Viôle e Rosana Giaretta Sguerra Miskulin* discutem alguns aspectos dos processos formativos de professores que ensinam Matemática no contexto de Comunidades Virtuais de Aprendizagem, no artigo intitulado **A formação continuada de professores que ensinam matemática no contexto de comunidades virtuais de aprendizagem: um mapeamento de teses e dissertações**. As autoras apresentam um mapeamento de pesquisas em Educação Matemática que tiveram como objetos de investigação as inter-relações das TIC e a Formação de Professores que ensinam Matemática, cujo objetivo foi identificar aspectos teórico-metodológicos e temáticos das inter-relações das TIC e a Formação e Prática de Professores que ensinam Matemática, em um contexto de pesquisas em Educação Matemática.

Esperamos, assim, neste número, apresentar aos nossos leitores, artigos que contribuam com os debates e reflexões travados nos diferentes contextos educacionais sobre a temática em questão: **Desafios educacionais no mundo contemporâneo**.

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

Editora

DESAFIOS DA FORMAÇÃO HUMANA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

CHALLENGES FOR HUMAN EDUCATION IN A MODERN WORLD

Antonio Joaquim SEVERINO¹

RESUMO

A identidade específica da prática educativa, a ser implementada por todos aqueles que têm um projeto civilizatório, para o enfrentamento dos desafios históricos lançados na atualidade, se encontra no tripé formado pelo domínio do saber teórico, pela apropriação da habilitação técnica e pela sensibilidade ao caráter político das relações sociais. Mas essas três dimensões só se consolidam se soldadas, se articuladas pela dimensão ética. O envolvimento pessoal, a sensibilidade ética dos educadores está radicalmente vinculada a um compromisso com o destino dos homens. É à humanidade que cada um tem que prestar contas. Por isso mesmo é que o maior compromisso ético é ter compromisso com as responsabilidades técnicas e com o engajamento político. Trata-se, pois, para todos os homens, de vincular sua responsabilidade ética à responsabilidade referencial de construção de uma sociedade mais justa, mais equitativa, vale dizer, uma sociedade democrática, constituída de cidadãos participantes em condições que garantam todos os bens naturais, os bens sociais e os bens simbólicos, disponíveis para a sociedade concreta em que vivem, e a que todos têm direito, em decorrência da dignidade humana de cada um.

Palavras-chave: Ensino superior. Ética. Formação humana. Neoliberalismo. Política. Projeto educacional.

¹ Professor Doutor, Universidade Nove de Julho, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Francisco Matarazzo, 612, Água Branca, 05001-100, São Paulo, SP, Brasil. *E-mail:* <ajsev@uol.com.br>.

Artigos

ABSTRACT

The specific identity of educational practice to be implemented by all those who have a civilizing project, to address the historical challenges released today, is on the tripod formed by appropriating theoretical knowledge, by acquiring technical ability and sensibility to the political character of social relations. But these three dimensions can only be consolidated if welded and articulated to the ethical dimension. The personal involvement and ethical sensibility of educators is fundamentally linked to a commitment to the destiny of men. It is humanity that each one is accountable for. Therefore, the biggest commitment is to have an ethical commitment to technical responsibilities and to political engagement. This means all men must link their ethical responsibility to the liability benchmark construction of a more just, more equitable, that is, a democratic society, composed of citizens participating in conditions which ensure all natural assets, social goods and symbolic goods are available for the specific society in which they live and that everyone is entitled to as a result of human dignity of each individual.

Keywords: Higher education. Ethics. Human development. Neoliberal. Politics. Educational project.

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1980, o Brasil, como todo o terceiro mundo, é instado a inserir-se no novo processo de desenvolvimento econômico e social do capitalismo em expansão. Os grandes agentes desse capitalismo internacional sem pátria impõem, via mecanismos propriamente econômicos, a adoção de suas práticas produtivas, monetárias e financeiras, comprometendo todos os países através de acordos mundiais, passando a exigir também adequações nos campos político e cultural. A meta continua sendo aquela da plena expansão do capitalismo, agora sem concorrências ideológicas significativas e numa perspectiva declarada de globalização. Fala-se, então, da agenda neoliberal, ou seja, de uma retomada dos princípios do liberalismo clássico, mas com a devida correção de seus desvios humanitários. O que está em pauta é a total liberação das forças do mercado, a quem cabe a efetiva condução da vida das nações e das pessoas. Daí a pregação do livre comércio, da estabilização macroeconômica e das reformas estruturais necessárias, em todos os países, para que o sistema tenha alcance mundial e possa funcionar

adequadamente. Opera-se então severa crítica ao Estado do Bem-Estar Social, propondo-se um estado mínimo, em seu papel e funções. Na verdade, a sua redução a mero administrador dos recursos coletivos em benefício de interesses privados dos grupos econômicos dominantes na sociedade. A iniciativa política deve dar prioridade à iniciativa econômica dos agentes privados. Graças às impressionantes inovações tecnológicas, mormente na esfera da informática, mudam-se, igualmente, as relações industriais, o sistema do trabalho e o gerenciamento da produção. Os mercados financeiros são liberados e expandidos. Os estados nacionais tornam-se reféns das políticas internacionais do grande capital. A política interna dos países, por sua vez, é forçada a esse ajuste econômico, impondo a queda dos salários reais, o crescimento do desemprego estrutural, a estatização da dívida externa e a elevação da taxa de juros.

Esta forma atual de expressão histórica do capitalismo, sob predomínio do capital financeiro, conduzido de acordo com as regras de um neoliberalismo desenfreado, num momento histórico marcado por um irreversível processo de globalização econômica e cultural, produz um cenário existencial onde as

referências ético-políticas perdem sua força na orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação. Ao mesmo tempo em que, pelas regras da condução da vida econômica e social, instaura um quadro de grande injustiça social, sonhando, para a maioria das pessoas, as condições objetivas mínimas para uma subsistência num patamar básico de qualidade de vida, interfere profundamente na constituição da subjetividade, no processo de subjetivação, manipulando e desestabilizando valores e critérios. Prevalece um espírito de niilismo axiológico, de esvaziamento de todos os valores, de fim das utopias e metanarrativas, da esperança de um futuro melhor, de incapacidade de construir projetos. A eficiência e a produtividade são os únicos critérios válidos.

A sociabilidade neoliberal e seu impacto na educação: condicionamento objetivo e perversão do subjetivo

Configura-se então uma sociabilidade típica desse contexto neoliberal, que se constitui atrelada a profundas mudanças provocadas pelas injunções dessa etapa da economia capitalista, na esfera do trabalho, da cidadania e da cultura.

Desse modo, constata-se a ocorrência de situações de degradação, no mundo técnico e produtivo do trabalho, de opressão, na esfera da vida social e de alienação, no universo cultural. Estas condições manifestam-se, em que pesem as alegações em contrário de variados discursos, como profundamente adversas à formação humana, o que tem levado a um crescente descrédito quanto ao papel e à relevância da educação, como processo intencional e sistemático.

Neste contexto da história real, a educação é interpelada pela dura determinação dessa realidade, no que diz respeito às condições objetivas da existência. Numa profunda inserção histórico-social, a educação é serva da história. Aqui se paga tributo a nossa condição existencial de seres encarnados e, como tais, profundamente

pré-determinados. Uma lógica perversa compromete o esforço da humanização. São adversas as condições para se assegurar a qualidade necessária para a educação. Em que pese a existência, nas esferas do Estado brasileiro, de um discurso muito elogioso e favorável à educação, a prática real da sociedade política e das forças econômicas deste atual estágio histórico não corresponde ao conteúdo de seu discurso. Este discurso se pauta em princípios e valores elevados, mas que não são sustentados nas condições objetivas para sua realização histórica no plano da realidade social.

Já no plano da subjetividade, utilizando-se de diferentes modalidades de intervenções ideológicas, particularmente através dos meios de comunicação, o sistema atua fortemente no processo da subjetivação humana. Numa frente, opera a subversão do desejo, deturpando a significação do prazer, não se investindo adequadamente no aprimoramento da sensibilidade estética. Açulam-se os corpos no sentido de fazer deles fogueiras insaciáveis de prazer, que jamais será satisfeito. Ocorre total regressão do estético. Embora prometa a felicidade, não gera condições para sua efetiva realização por todas as pessoas. Subverte, também, à vontade, impedindo o exercício de sua liberdade, não deixando que o homem pratique sua condição de igualdade: não investe na formação do cidadão, ou seja, aquele que pode agir livremente na sociedade de iguais. Propaga a ideia de uma democracia puramente formal. Não tem por meta o cidadão, mas o contribuinte, que habita o *locus* social, mas não compartilha efetivamente de sua constituição, não compartilha das decisões que instauram o processo político-social. Toda essa pedagogia, ao invés de levar os sujeitos a entenderem-se no mundo, mistifica o mundo, manipulando-o para produzir a ilusão da felicidade. Prosperidade prometida, mas nunca realizada. Leva ao individualismo egoísta e narcísico, simulacro do sujeito autônomo e livre.

Subverte, ainda, a prática do conhecimento, eliminando o seu processamento como construção dos objetos que são conhecidos.

Torna-se mero produto e não mais processo, experiência de criatividade, de criticidade e de competência. É literalmente tecnicado, objetivado, empacotado. A própria ciência é vista como conhecimento eminentemente técnico, o que vem a ser um conceito autocontraditório. Todas as demais formas de saber são desqualificadas. O ceticismo e o relativismo generalizados se impõem, sob alegação de seus compromissos com metanarrativas infundadas.

Nesse contexto, prospera uma ética hedonista baseada no individualismo, de traço narcísico, que vê o homem como se fosse um átomo solto, vivendo em torno de si mesmo, numa sensibilidade ligada apenas ao espetáculo. Puro culto ao prazer que se pretende alcançar pelo consumo compulsivo e desregrado dos bens do mercado. Esta lógica, fundada na exacerbada valorização de uma suposta autonomia e suficiência do sujeito individual, no apelo ao consumo desenfreado, compromete o reconhecimento e a reafirmação dos valores universais da igualdade, da justiça e da equidade, referências necessárias para uma concepção mais consistente da humanidade, alicerçada no valor básico da dignidade humana.

Coagida pela pressão das determinações objetivas, de um lado, e pelas interferências subjetivas, de outro, a educação é presa fácil do enviesamento ideológico, que manipula as intenções e obscurece os caminhos, confundindo objetivos com interesses. Tal situação aumenta e agrava o desafio que a educação enfrenta em sua dialética tarefa de, simultânea e contraditoriamente, inserir os sujeitos educandos nas malhas culturais de sua sociedade, e de levá-los a criticar e a superar essa inserção; fazer um investimento na conformação das pessoas a sua cultura, ao mesmo tempo que precisa levá-las a se tornarem agentes da transformação dessa cultura.

O horizonte do compromisso ético-político da educação: em busca de uma nova sociabilidade

No contraponto dessa situação de degradação, de opressão e de alienação, a

educação é interpelada pela utopia, ou seja, por um telos que acena para uma responsabilidade histórica de construção de uma nova sociedade também mediante a construção de uma nova sociabilidade. Isso decorre da condição dos homens como sendo também seres teleológicos, enfrentando a necessidade e dispondo da capacidade de estabelecer fins para sua ação. É isso que ocorre com a educação, ela tem que ter intencionalidades, buscar a realização de fins previamente estabelecidos.

Levando em conta o seu papel no processo de subjetivação, e tendo em vista que o conhecimento é a única ferramenta que cabe ao educador utilizar para enfrentar esses desafios, há que se entender a educação como o processo que faz a mediação entre os seus resultados e as práticas reais, pelas quais os brasileiros devem conduzir sua histórica. Nesse sentido, cabe à educação ter em seu horizonte três objetivos intrínsecos:

Desenvolver o máximo do conhecimento científico e tecnológico em todos os campos e dimensões. A superação do amadorismo e a apropriação da ciência e da tecnologia disponíveis para alicerçar o trabalho de intervenção na realidade natural e social.

Desenvolver o máximo sua racionalidade filosófica, em sua tríplice dimensão: epistêmica, ética e estética, buscando delinear o telos da educação com sensibilidade profunda à condição humana. Sentir a razão de ser da existência e a pulsação da vida.

Desenvolver ao máximo sua compreensão política, levando os educandos à apreensão do significado de sua inserção social e fornecendo referências para sua atuação no seio da sociedade. Isso precisa envolver a leitura e a crítica radical ao enviesamento ideológico que impregna todas as práticas e discursos. É preciso contribuir para a construção de uma contra-ideologia como ideologia universalizante, que coloca os produtos do conhecimento a serviço dos interesses da totalidade dos homens.

A educação, pela sua própria natureza, tende a atuar como força de conformação social,

mas precisa atuar também como força de transformação social. A conformação nasce da necessidade de conservação da memória cultural da espécie, força centrípeta, apelo da imanência, enquanto a transformação, força centrífuga, apelo da transcendência, busca um avanço, a criação do novo, gerando elementos que respondam pela criação de nova cultura.

A educação conforma os indivíduos, inserindo-os na sua sociedade, fazendo-os compartilhar dos costumes morais e todos os demais padrões culturais, com o fito de preservar a memória cultural; mas ao transformar, impele à criação de nova cultura, reavaliando seus estágios anteriores de subjetivação, bem como uma relação com os determinismos objetivos. Cabe-lhe questionar os estágios vigentes de uma perspectiva crítica, desconstruindo para reconstruir, pois o que não se transforma, se petrifica.

É pela mediação de sua consciência subjetiva que o homem pode intencionalizar sua prática, pois essa consciência é capaz de elaborar sentidos e de sensibilizar-se a valores. Assim, ao agir, o homem está sempre se referenciando a conceitos e valores, de tal modo que todos os aspectos da realidade envolvidos com sua experiência, todas as situações que vive e todas as relações que estabelece são atravessadas por um coeficiente de atribuição de significados, por um sentido, por uma intencionalidade, feita de uma referência simultaneamente conceitual e valorativa. Desse modo, as coisas e situações relacionam-se com nossos interesses e necessidades, por meio da experiência dessa subjetividade valorativa, atendendo, de uma maneira ou de outra, a uma sensibilidade que temos, tão arraigada quanto aquela que nos permite representar as coisas e conhecê-las mediante os conceitos.

Com efeito, a ética só pode ser estabelecida por meio de um processo permanente de decifração do sentido da existência humana, tal qual ela se desdobra no tecido social e no tempo histórico, não mais partindo de um quadro atemporal de valores, abstratamente concebidos e idealizados. E essa

investigação é inteiramente compromissada com as mediações históricas da existência humana, não tendo mais a ver apenas com ideais abstratos, mas também com referências econômicas, políticas, sociais, culturais. Nenhuma ação que provoque a degradação do homem em suas relações com a natureza, que reforce sua opressão pelas relações sociais, ou que consolide a alienação subjetiva, pode ser considerada moralmente boa, válida e legítima.

É por isso que, na perspectiva do modo atual de se conceber a ética, ela se encontra profundamente entrelaçada com a política, concebida esta como a área de apreensão e aplicação dos valores que atravessam as relações sociais, que interligam os indivíduos entre si. Mas, a política, por sua vez, está intimamente vinculada à ética, pelo fato de não poder ater-se exclusivamente a critérios técnico-funcionais, caso em que se transformaria numa nova forma de determinismo extrínseco ao homem, à sua humanidade.

Isso quer dizer que os valores pessoais não são apenas valores individuais, eles são simultaneamente valores sociais, pois a pessoa só é especificamente um ser humano quando sua existência realiza-se nos dois registros valorativos. Assim, a avaliação ética de uma ação não se refere apenas a uma valoração individual do sujeito; é preciso referi-la igualmente ao índice do coletivo.

À luz das contribuições atuais mais críticas da Filosofia da Educação, impõe-se atribuir à educação, como sua tarefa essencial, a construção da cidadania. A educação já se deu, outrora, como objetivo a busca da perfeição humana, idealizada como realização da essência do homem, de sua natureza; mais recentemente, esta perfeição foi concebida como plenitude da vida orgânica, como saúde física e mental. Hoje, no entanto, as finalidades perseguidas pela educação dizem respeito à instauração e à consolidação da condição de cidadania, pensada como qualidade específica da existência concreta dos homens, lembrando-se sempre que essa é uma teleologia historicamente situada.

Como efeito, a educação só se compreende e se legitima quando concebida e praticada como uma das formas de mediação das mediações existenciais da vida humana, quando for efetivo investimento em busca das condições do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica. Portanto, só se legitima como mediação para a construção da cidadania. Por isso, enquanto investe, do lado do sujeito pessoal, na construção dessa condição de cidadania, do lado dos sujeitos sociais, estará investindo na construção da democracia, que é a qualidade da sociedade que assegura a todos os seus integrantes a efetivação coletiva dessas mediações.

À educação cabe, como prática intencionalizada, investir nas forças emancipatórias dessas mediações, num procedimento contínuo e simultâneo de denúncia, desmascaramento e de superação de sua inércia de entropia, bem como de anúncio e instauração de formas solidárias de ação histórica, buscando contribuir, com base em sua própria especificidade, para a construção de uma humanidade renovada. Ela deve ser assumida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse triplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais. Em suma, a educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens.

Se esperamos que a educação seja, de fato, um processo de humanização, é preciso que ela se torne mediação que viabilize, que invista na implementação dessas mediações mais básicas, contribuindo para que elas se efetivem em suas condições objetivas reais. Ora, esse processo não é automático, não é decorrência mecânica da vida da espécie. É verdade que ao superar a transividade do instinto

e com a ela a univocidade das respostas às situações problemáticas, a espécie humana ganha em flexibilidade, mas ao mesmo tempo torna-se vítima fácil das forças alienantes, uma vez que todas as mediações são ambivalentes: ao mesmo tempo que constituem o lugar da personalização, constituem igualmente o lugar da desumanização, da despersonalização. Assim a vida individual, a vida em sociedade, o trabalho, as formas culturais, as vivências subjetivas, podem estar levando não a uma forma mais adequada de existência, da perspectiva humana, mas antes a formas de despersonalização individual e coletiva, ao império da alienação. Sempre é bom não perdermos de vista que o trabalho pode degradar o homem, a vida social pode oprimi-lo e a cultura pode aliená-lo, ideologizando-o.

É por isso que, ao lado do investimento na transmissão aos educandos, dos conhecimentos científicos e técnicos, impõe-se garantir que a educação seja mediação da percepção das relações situacionais, que ela lhes possibilite a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderão se dar conta também do significado de suas atividades técnicas e culturais. Por outro lado, cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando, assim, que se instaure como mera força de reprodução social e se torne força de transformação da sociedade, contribuindo para extirpar do tecido desta, todos os focos da alienação (Althusser, [197-]; Gramsci, 1968; Severino, 1986).

A análise crítica da experiência histórica da educação brasileira mostra que ela desempenhou, em cada um dos seus cenários temporais, a função de reprodução da ideologia, mediante o que contribuiu para a reprodução das relações sociais vigentes a cada momento. Mas, isso não compromete seu outro papel fundamental que é aquele de transformar essas relações sociais, contribuindo para a elaboração de uma contraideologia que possa identificar-se com os interesses e objetivos da maioria da

população, fazendo com que os benefícios do conhecimento possam atingir o universo da comunidade humana a que se destina.

Esse compromisso ético-político da educação para com a condução do destino da sociedade não pode, no entanto, ser concebido nos parâmetros da ética essencialista, de fundo metafísico, ou de uma ética funcionalista, de fundo fenomenista. Trata-se de entender sua concepção e prática com base num enfoque praxista. Isto decorre de um modo igualmente novo de pensar o homem. Embora ele continue sendo entendido como ser natural e dotado de uma identidade subjetiva, que lhe permite projetar e antever suas ações, ele não é visto mais nem como um ser totalmente determinado nem como um ser inteiramente livre. Ele é simultaneamente determinado e livre. Sua ação é sempre um compromisso, em equilíbrio instável entre as injunções impostas pela sua condição de ser natural e a autonomia de sujeito capaz de intencionalizar suas ações, a partir da atividade de sua consciência. Por práxis, entende-se a prática real do homem, atravessada pela intencionalização subjetiva, ou seja, pela reflexão epistêmica elucidante e esclarecedora, que delinea os fins e o sentido dessa ação.

O que está em pauta, pois, na reflexão filosófica contemporânea, é a radical historicidade humana. O homem não é a mera expressão de uma essência metafísica pré-determinada, nem o mero resultado de um processo de transformações naturais que estariam em evolução. Ao contrário, naquilo em que o faz especificamente humano, o homem é um ser em permanente processo de construção, em ininterrupto devir, é sua condição de um permanente vir-a-ser. Nunca está pronto e acabado, nem no plano individual, nem no plano coletivo, como espécie. Por sobre um lastro de uma natureza físico-biológica prévia, mas que é pré-humana, já que compartilhada com todos os demais seres vivos, ele vai se transformando e se reconstruindo como ser especificamente humano, como ser "cultural". E isso não apenas na linha de um necessário aprimoramento, de um aperfeiçoamento contínuo ou de progresso.

Ao contrário, estas mudanças transformativas, decorrentes de sua prática, podem até ser regressivas, nem sempre sinalizando para uma eventual direção de aprimoramento de nosso modo de ser. O que é importante observar é que seu modo de ser vai se constituindo por aquilo que ele efetivamente faz, é sua ação que o constitui e não seus desejos, seus pensamentos ou suas teorias.

Assim, a ética contemporânea entende que o sujeito humano se encontra sob as injunções de sua realidade natural e histórico-social, que até certo ponto o conduzem, determinando seu comportamento, mas que é também constituída por ele, por meio de sua prática efetiva. Ele não é visto mais como um sujeito substancial, soberano e absolutamente livre, mas nem como um sujeito empírico puramente natural. Ele existe concretamente nos dois registros, na medida mesma em que é um sujeito histórico-social, um sujeito cultural. É uma entidade natural histórica, determinada pelas condições objetivas de sua existência, ao mesmo tempo em que atua sobre elas por meio de sua práxis.

A necessidade do projeto educacional comprometido com a emancipação humana: a educação e a cidadania

O ético-político incorpora a sensibilidade aos valores da convivência social, da condição coletiva das pessoas humanas. A relação, a inter-relação, a dependência recíproca entre as pessoas, é também um valor ético. A eticidade se apoia na dignidade humana, mas essa dignidade não se referencia apenas à existência social mas também à coexistência social.

É a partir dessa exigência que se pode compreender a importância da escola, da educação institucionalizada, para a construção da cidadania. Com efeito, para que a prática educativa real seja uma práxis, é preciso que ela se dê no âmbito de um projeto. A escola é o lugar institucional do projeto educacional. Isto quer dizer que ela deve instaurar-se como espaço-

-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora dos outros dois projetos que têm a ver com o agir humano: de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação.

Todo projeto implica em uma intencionalidade, bem como em suas condições reais, objetivas, de concretização, já que a existência dos homens se dá sempre no duplo registro da objetividade/subjetividade, de modo que estão sempre lidando com uma objetividade subjetivada e com uma subjetividade objetivada.

Configura-se aqui a complexa e intrincada questão das relações do processo educativo com o processo social que o envolve por todos os lados. É o que tem sido colocado sob o enfoque da teoria do reprodutivismo da educação, segundo a qual a escola nada mais faria do que reproduzir as relações de dominação presentes no tecido social, na medida em que, como instância que lida com os instrumentos simbólicos, reproduziria os valores hegemônicos da sociedade, inculcando-os nas novas gerações. A escola é vista, então, como privilegiado aparelho ideológico do Estado que, por sua vez, não é um representante dos interesses universais da sociedade, mas tão somente de grupos privilegiados e, conseqüentemente, dominantes.

Recoloca-se então a questão da dialética objetividade/subjetividade. Em se tratando de processo que lida fundamentalmente com ferramentas simbólicas, a educação é ambígua, ambivalente, uma vez que a subjetividade é lugar privilegiado de alienação. Acresce-se a isso que se trata de múltiplas subjetividades envolvidas, o que potencializa a força da alienação frente aos dados da objetividade circundante.

Com efeito, a prática da educação pressupõe mediações subjetivas, a intervenção da subjetividade de todos aqueles que se envolvem no processo. Dessa forma, tanto no plano de suas expressões teóricas como naquele de suas realizações práticas, a educação implica

a própria subjetividade e suas produções. Mas a experiência subjetiva é também uma riquíssima experiência das ilusões, dos erros e do falseamento da realidade, ameaçando assim, constantemente, comprometer sua própria atividade. Não sem razão, pois o exercício da prática educativa exige, da parte dos educadores, uma atenta e constante vigilância frente aos riscos da ideologização de sua atividade, seja ela desenvolvida na sala de aula ou em qualquer outra instância do plano macrossocial do sistema de educação da sociedade.

Ao representar e ao avaliar os diversos aspectos da realidade, a consciência facilmente os falseia. A representação simbólica da realidade, que lhe cabia fazer, perde então seu caráter objetivo e se impregna de significações, que não mais correspondem à realidade, e a visão elaborada pelo sujeito fica falseada. Com efeito, na sua atividade subjetiva, a consciência deveria visar e dirigir-se à realidade objetiva, atendo a ela; no entanto, quanto mais autônoma e livre em relação à mecanicidade dos instintos, mais frágil se torna frente à objetividade e mais suscetível de sofrer interferências perturbadoras. À consciência subjetiva pode ocorrer de se projetar numa objetividade não-real, apenas projetada, imaginada, ideada. É como se estivesse imaginando um mundo inventado, invertido. E assim a consciência, alienando-se em relação à realidade objetiva, constrói conteúdos representativos, com os quais pretende explicar e avaliar os vários aspectos da realidade, e que apresenta como sendo verdadeiros e válidos, aptos não só a explicá-los, mas também a legitimá-los. Mas, alienada, a consciência não se dá conta de que tais conteúdos nem sempre estão se referindo adequadamente ao objeto. Na verdade, tais conteúdos - ideias, representações, conceitos, valores - são ideológicos, ou seja, têm obviamente um sentido, um significado, mas que está descolado do real objetivo, pois referem-se de fato a um outro aspecto da realidade que, no entanto, fica oculto e camuflado. Ocorre um falseamento da própria apreensão pela consciência, um desvirtuamento de seu proceder, decorrente, sobretudo, da pressão de interesses

sociais que, intervindo na valoração da própria subjetividade, altera a relação de significação das representações.

Esses interesses/valores, que intervêm e interferem na atividade cognoscitiva e valorativa da consciência, nascem das relações sociais de poder, das relações políticas, que tecem a sociedade. É para legitimar determinadas relações de poder que a consciência apresenta como objetivas, universais e necessárias, portanto supostamente verdadeiras, algumas representações que, na realidade social, referem-se de fato a interesses de grupos particulares, em geral, grupos dominantes, detentores do poder no interior da sociedade.

A força do processo de ideologização é, sem dúvida, um dos maiores percalços da prática educativa, por que ela atua no seu âmago. Mas, a possibilidade da interferência da ideologia não invalida nem inviabiliza a escola. O simples fato de o reconhecimento do poder ideologizador da educação é testemunha, igualmente do valor da subjetividade, de seu poder de doação de significações. O que cabe, no entanto, à escola, na sua autoconstituição como centro de um projeto educacional, é ter presente essa ambivalência de sua própria condição de agência educativa, e investir na explicitação e na crítica desses compromissos ideológicos, etapas preliminares para que possa tornar seu projeto elemento que transforma a escola em lugar também de elaboração de um discurso contraideológico e, conseqüentemente, de instauração de uma nova consciência social e mesmo de novas relações sociais; a educação pode se tornar também uma força transformadora social, atuando portanto contraideologicamente.

Educar contraideologicamente é utilizar, com a devida competência e criticidade, as ferramentas do conhecimento, as únicas de que efetivamente o homem dispõe para dar sentido às suas práticas mediadoras de sua existência real. Por mais ambíguos e fragilizados que sejam esses recursos da subjetividade, eles são instrumentos capazes de explicitar verdades históricas e de significar, com um mínimo de fidelidade, a realidade objetiva onde o homem

desenvolve sua história. O que se impõe é a adequada exploração do conhecimento, poderosa estratégia do homem para se nortear no espaço social e no tempo histórico. Daí a relevância do conhecimento em suas dimensões científica e filosófica, âmbitos nos quais há a possibilidade efetiva de se assegurar a competência e a criticidade necessárias no caso de utilização de nossa subjetividade.

A escola se caracteriza, pois, como a institucionalização das mediações reais, para que uma intencionalidade possa tornar-se efetiva, concreta, histórica, para que os objetivos intencionalizados não fiquem apenas no plano ideal, mas ganhem forma real.

Assim sendo, a escola se dá como lugar do entrecruzamento do projeto político coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores. É ela que viabiliza as ações pedagógicas dos educadores, para que se tornem educacionais, na medida em que se impregna das finalidades políticas da cidadania, que interessa aos educandos. Se, de um lado, a sociedade precisa da ação dos educadores para a concretização de seus fins, de outro, os educadores precisam do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha real significado como mediação da humanização dos educandos. Estes encontram na escola um dos espaços privilegiados para a vivificação e efetivação de seu projeto.

A escola se faz necessária para abrigar e mediatizar o projeto educacional, imprescindível para uma sociedade autenticamente moderna. A especificidade do trabalho pedagógico exige uma institucionalização de meios que vinculem educadores e educandos. A escola não pode ser substituída pelos meios de comunicação de massa, toda relação pedagógica depende de um relacionamento humano direto. Toda situação de aprendizagem, para ser educacional, não basta ser tecnicamente operativa, precisa ser pedagógica, ou seja, relacionar pessoas diretamente entre si. Aliás, a fecundidade didática dos meios técnicos já é dependente da incorporação de significados valorativos pessoais.

Para que se possa falar de um projeto impregnado por uma intencionalidade significadora, impõe-se que todas as partes envolvidas na prática educativa de uma escola estejam profundamente integradas na constituição e vivenciação dessa intencionalidade. Do mesmo modo que no campo magnético, todas as partículas do campo estão imantadas, no âmbito de um projeto educacional, todas as pessoas envolvidas precisam compartilhar dessa intencionalidade, adequando seus objetivos parciais e particulares ao objetivo abrangente da proposta pedagógica decorrente do projeto educacional. Mas, para tanto, impõe-se que toda a comunidade escolar seja efetivamente envolvida na construção e explicitação dessa mesma intencionalidade. É um sujeito coletivo que deve instaurá-la; e é nela que se lastreiam a significação e a legitimidade do trabalho em equipe e de toda interdisciplinaridade, tanto no campo teórico como no campo prático.

Ao investir na constituição da cidadania dos indivíduos, a educação escolar está articulando o projeto político da sociedade, que precisa ter seus membros como cidadãos, e os projetos pessoais desses indivíduos que, por sua vez, precisam do espaço social para existir humanamente.

Por outro lado, em sociedades históricas passando por momentos de determinação alienadora, de opressão e de exploração, implementando projeto político voltado para interesses egoísticos de grupos particulares hegemônicos, como é o caso de nossa sociedade brasileira atual, fica ainda mais fragilizada a força da instituição escolar nesse seu trabalho de construção da cidadania, uma vez que o projeto educacional autêntico estaria necessariamente em conflito com o projeto político da sociedade que, ao oprimir a maioria dos indivíduos que a integram, compromete até mesmo a possibilidade de o educador construir seu projeto pessoal. Esbarra-se aí nos limites impostos pela manipulação, pela expropriação e pela alienação dos seres humanos. Muitas vezes,

investir na construção de um projeto educacional é pura prática de resistência.

Mas, mesmo nesse caso, a escola se torna ainda mais necessária, impondo-se um investimento sistemático com vistas a sua sustentação e com vistas ao desenvolvimento de um projeto educacional eminentemente contraideológico, ou seja, desmascarando, denunciando, criticando esse projeto político, não se conformando com ele, não o aceitando passivamente.

As armas de que dispõem os educadores são prioritariamente aquelas fornecidas pelo conhecimento. É através do conhecimento, crítica, competente e criativamente produzida, que os educadores, na condição de intelectuais, poderão atuar como técnicos e como políticos.

Após duas décadas sob a tutela de um Estado autoritário e autocrático, onde a dimensão pública se reduzira à expressão meramente tecno-burocrática do estatal, e posteriormente mergulhada na voracidade consumista do momento neoliberal, o sentido do público acaba se deslizando para uma mera identificação do civil ao mercadológico, ou seja, a sociedade civil não é mais a comunidade dos cidadãos, mas a comunidade dos produtores e dos consumidores em relação de mercado. Toda a vida social passa a ser medida e marcada pelo compasso das transações comerciais, do que não escapa nenhum setor da cultura, nem mesmo a educação. O dilema que vivemos hoje se expressa exatamente por essa ambiguidade, pela qual a dimensão pública se esvazia, impondo a minimização do Estado na condução das políticas sociais, que ficam dependentes apenas das leis do mercado, tido como dinâmica própria da esfera do privado. Daí o ímpeto privatizante que varre a sociedade e a cultura do Brasil nas últimas três décadas, sob o sopro incessante e denso dos ventos ideológicos do neoliberalismo. A oferta de educação, assim como dos demais chamados serviços públicos, é um dentre outros empreendimentos econômico-financeiros, a ser conduzido nos termos das implacáveis leis do mercado.

CONCLUSÃO

É íntima a aproximação que os teóricos modernos fizeram entre democracia e o caráter público da atuação do Estado (por isso mesmo, deveria ser preferencialmente uma *res publica*), mediante a qual poderia assegurar a todos os integrantes da sociedade o acesso e o usufruto dos bens humanos, garantindo a todos, com o máximo de equidade, o compartilhamento do bem comum. No entanto, essa expectativa tende a frustrar-se continuamente, tal a fragilidade do direito em nossa sociedade. A experiência histórica da sociedade brasileira foi e continua sendo marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim, da falta do direito. É assim que o nosso não tem sido um Estado de direito, ele sempre foi, sob as mais variadas formas, um Estado de fato, onde as decisões são tomadas e implementadas sob o império da força e da dominação. Não é um agenciador dos interesses coletivos e muito menos dos interesses dos segmentos mais fracos da população que constitui sua sociedade civil. Na verdade, as relações de poder no interior da sociedade brasileira continuam moldadas nas relações de tipo escravocrático que a fundaram, aquelas relações do tipo “casa grande e senzala”, metáfora que é, na verdade, descrição científica.

Desse modo, o direito acaba desvirtuado pelo seu próprio enviesamento ideológico. Se, de um lado, ele é visto pelos que dele dependem como meio para contar com o usufruto do bem comum, de outro, ele é usado por aqueles que dele pouco precisam, para salvaguardar seus privilégios. No campo específico da educação, a legislação passa a ser então estratégia ideológica, prometendo exatamente aquilo que não pretende conceder. Por isso mesmo, na medida em que grupos, com interesses diferentes e opostos, que podem lutar por eles, acabam travando uma luta ideológica, ou seja, buscam servir-se da legislação como um instrumento da garantia desses direitos. Mas, nessa luta sem tréguas, o caráter público da educação vai sendo, cada vez mais, comprometido.

É por isso mesmo que, de acordo com o atual modelo societário do Brasil, o processo fundamental da história humana deve ser conduzido pelas forças da própria sociedade econômica e não mais pela sociedade política representada pela instituição estatal pública. Entende-se que o motor da vida social é o mercado e não a administração política. As leis gerais são aquelas da economia do mercado e não as da economia política. E o mercado se regula por forças concorrenciais, nascidas dos interesses dos indivíduos e grupos, que se vetorizam no interior da própria sociedade civil. Donde a proposta do Estado mínimo e os elogios à fecundidade da livre iniciativa, à privatização generalizada, etc.

Daí também os profundos equívocos que vêm atravessando a política educacional brasileira das últimas décadas, ao estender a privatização exacerbada e sem critérios também aos assim chamados ‘serviços educacionais’, atendendo apenas as comandas da agenda econômica neoliberal. Trata-se de prática duplamente perversa. De um lado, desconhece a incapacidade econômica da maioria da população brasileira de se integrar no processo produtivo de uma economia de mercado, que pressupõe um patamar mínimo de condições objetivas para que os agentes possam dela participar. Abaixo desse nível, essa participação se situará necessariamente numa esfera de marginalidade econômico-social. De outro lado, a perversidade do sistema se manifesta, igualmente, no fato da precária qualidade de educação que sobra para a população, que dela mais precisa, tanto nas escolas/empresas quanto nas escolas públicas ainda mantidas, ou seja, tal educação ofertada não habilitará essa população ao ponto de lhe viabilizar a ruptura do círculo de ferro de sua opressão. Apenas uma elite vinculada aos segmentos dominantes está dispondo de uma educação qualificada, sem dúvida alguma capaz de habilitá-la para continuar no exercício da dominação.

O sentido do público é aquele abrangido pelo sentido do bem comum efetivamente universal, ou seja, que garanta ao universo dos

sujeitos o direito de usufruir dos bens culturais da educação, sem nenhuma restrição. A questão básica não é a da referência jurídica de manutenção dos subsistemas de ensino, mas a do seu efetivo envolvimento com o objetivo da educação universalizada. As instituições particulares de ensino também não podem, pois, eximir-se de um comprometimento que leve em conta um projeto político-social identificado com as necessidades objetivas do todo da população. O equívoco radical está em se entenderem e, sobretudo, em se viverem apenas como instâncias do mercado, onde os bens simbólicos da cultura transformam-se em bens puramente econômicos, esvaziados de todo conteúdo humano e humanizador.

De todas essas considerações, impõe-se concluir que, na atual situação histórico-social brasileira, só mesmo um sistema universalizado de ensino estará em condições de enfrentar o desafio da construção da cidadania. Universalização esta absolutamente imprescindível para tanto. Se é verdade que possam existir, hipoteticamente, variadas modalidades de mediações da educação, historicamente é também verdadeiro que a escola se revela como sua mediação potencialmente mais eficaz para a universalização da educação. Isso implica, sem nenhuma dúvida, na constituição de um grande e qualificado sistema público de ensino.

O respeito e a sensibilidade ao eminente valor representado pela dignidade da pessoa humana não tornam essa postura ética abstrata, idealizada e alienada. Ao contrário, exigem o aguçamento da sensibilidade às condições históricas e concretas de nossa existência, afinal, suas únicas mediações reais. E este aguçamento exige, por sua vez, o pleno compromisso de aplicação do uso da única ferramenta para a orientação da existência humana: o conhecimento que precisa tornar-se, então, competente, criativo e crítico. A mais radical exigência ética que se faz manifesta, neste quadrante de nossa história, para todos os sujeitos envolvidos na e pela educação, é, sem nenhuma dúvida, o compromisso de aplicação do conhecimento na construção da cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo: Martins Fontes, [197-].
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização, 1968.
- SEVERINO, A.J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

Recebido e aceito para publicação em 8/10/2010.

O HOMEM DAS ÁRVORES: ARTE E MEIO AMBIENTE EM DIÁLOGO NA ESCOLA PÚBLICA

MAN OF THE TREES: AN INTERACTION BETWEEN ART AND ENVIRONMENT AT PUBLIC SCHOOLS

Paulo César Antonini de **SOUZA**¹
Luiz **GONÇALVES JUNIOR**²

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo desvelar as relações entre os discentes de 8^{as} séries da E.E. Professora Dinah Lucia Balestrero da cidade de Brotas, interior do estado de São Paulo, com o mundo em que vivem, destacando processos criativos no e com o meio ambiente, a partir de uma intervenção pedagógica em Arte-Educação, fundamentada principalmente no trabalho artístico de Krajcberg. Como procedimentos metodológicos utilizaram-se: registros fotográficos, apontamentos dos relatórios e das falas discentes e de seus familiares, colhidas durante a intervenção. Com base nos dados, considera-se que a troca de experiências e a comunicação proporcionada pelas aulas, tornaram as discussões sobre o meio ambiente significativas para todos/as, atentando que o ser humano vive de corpo encarnado no mundo e interfere neste. O contato com o trabalho de Krajcberg refletiu em valores éticos ambientais com alternativas de diálogo com o mundo e outros seres vivos, vencendo limites impostos pela instituição de uma estética baseada em conceitos da mídia.

Palavras-chave: Arte-Educação. Dialogicidade. Meio Ambiente.

ABSTRACT

The aim of this study is to unveil the relationships of students in 8th grade classes at E.E. held by Professora Dinah Lucia Balestrero in Brotas City, in São Paulo state, with the world in which they live in. This highlights creative processes in and with the environment based on a pedagogical

¹ Doutorando, Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. Washington Luiz, Km 235, 13565-905, São Carlos, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: P.C.A. SOUZA. E-mail: <pauloantonouza@yahoo.com.br>.

² Professor Associado, Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, SP, Brasil.

intervention in art-education and founded specifically in the art of Krajcberg. The following methodological procedures were used: photographic records, notes from students' reports and spoken statements made by them and their families during the intervention. Based on this data, we take into account that the experiences and communication exchange offered by the class, turn into a discussion about the environment's significant for all, considering that humans live as a body in the world and interfere with it. The contact with Krajcberg's work reflected environmental ethical values with dialogue alternatives with the world and other living beings, overcoming limits imposed by the institution of an aesthetics based on media concepts.

Keywords: Art-education. Dialogicity. Environment.

INTRODUÇÃO

*No tronco de uma árvore a menina
gravou seu nome cheia de prazer*

*A árvore em seu seio comovida pra
menina uma flor deixou cair*

*Eu sou a árvore, comovida e triste; tu és
a menina que meu tronco usou*

*Eu guardo sempre teu querido nome. E
tu?*

Que fizeste da minha flor?

(Eu Sou a Árvore – MBP4³)

A preocupação com posturas relacionadas ao ambiente tem sido uma constante na vida de homens e mulheres no mundo todo. Comerciais televisivos, inserções em programas variados, publicidade impressa e a Internet, frequentemente abordam as questões do meio e a necessária conscientização da humanidade acerca de seus cuidados.

Rodrigues (2007, p.82) nos apresenta uma compreensão mais abrangente dessa relação, segundo a qual “[...] o ser humano não está na natureza, mas é natureza, e as interferências e transformações resultantes das relações dos homens e mulheres -‘sendo-com-os-outros-no-mundo’ - também são parte dessa natureza”.

Na Escola Estadual Professora Dinah Lúcia Balestrero, localizada na cidade de Brotas, interior paulista, a necessidade de atenção, respeito e ações práticas de conscientização discente em relação à natureza (mundo), integra a construção e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da Escola, tendo em vista que a exploração comercial de práticas de turismo relacionadas com o meio ambiente é uma constante no município, na expectativa de incentivar, principalmente as crianças e jovens, a novos olhares em relação ao meio local.

Brotas está em tratativas junto ao Governo Estadual, através da Secretaria de Estado do Meio Ambiente, para transferir ao município a competência para licenciar e fiscalizar as alterações ambientais que produzem impacto local [...] Nesse contexto - e considerando que a natureza foi generosa em presentear-nos com a riqueza ambiental da bacia do Rio Jacaré, cujos acidentes geográficos produzem inigualável beleza -, estão as razões de ser do evento Brotas Eco Esportes. Em primeiro lugar, a idéia de realizar um movimento conscientizador da nova incumbência do município, a de vir a licenciar e fiscalizar os projetos de impacto ambiental local; em segundo lugar, fortalecer o turismo de aventura e a

³ A música “Eu sou a árvore” é uma versão feita por Chico Buarque de Holanda para “Y tu que hás hecho?” composta em 1920 pelo cubano Eusebio Delfin.

prática dos esportes naturais, como opção ecologicamente correta sob o ponto de vista de atividade econômica e ambientalmente educativa. Em terceiro, proporcionar à população de Brotas o esporte, o lazer e o entretenimento para compensar os desgastes físicos e mentais da atribulada vida cotidiana, através do contato harmônico, respeitoso e gratificante com a natureza (Barreto Neto, 2007, p.2).

Em outra oportunidade (Souza, 2009), a superficialidade deste discurso é posta em cheque quando se observa que as práticas de lazer do cidadão brotense, no que diz respeito à utilização do Rio Jacaré, tem se limitado cada vez mais, chegando a receber patrulhamento policial para que não aconteçam (Souza, Gonçalves Junior, 2007; Souza 2009).

Nessa perspectiva, desenvolveu-se, durante dois anos, com discentes da 8ª série do Ensino Fundamental, um projeto pedagógico em Arte, na busca de percepções e relações possíveis entre esta linguagem e o meio ambiente, uma vez que ações de intervenção pedagógica pautadas na educação ambiental têm alcance significativo para a conscientização humana em sua relação com a natureza, como compartilha Layrargues (2006, p.85):

A educação ambiental, antes de tudo, é Educação, esse é um pressuposto inquestionável. Nesse sentido, nenhuma discussão a respeito das metas, objetivos e avaliação da educação ambiental que mereça credibilidade pode deixar de abordar a perspectiva sociológica da Educação como um instrumento ideológico de reprodução das condições sociais. Nesse sentido, na medida do possível, a educação ambiental deveria ser analiticamente enquadrada na perspectiva de uma prática pedagógica destinada seja a manter ou alterar as relações sociais historicamente construídas, mesmo que essa prática pedagógica não seja

destinada exatamente ao convívio social, mas ao convívio humano com a natureza.

No entendimento desta proposta, a Arte, transformada historicamente em instrumento de e para as ideologias (Gombrich, 1988; Dussel, 1997; Melo, 2007; Barbosa, 2008; Lanier, 2008), apresenta-se também como meio pelo qual as relações humanas se dão ao mundo, o que justifica o foco dado a este projeto pedagógico, visando a reflexão com base nos processos criativos de Frans Krajcberg, artista cujas obras revelam fortes características da relação entre ser humano e natureza.

Frans Krajcberg, polonês nascido em 1921, veio ao Brasil em 1948, fixando-se em São Paulo, onde exerceu o ofício de pedreiro e faxineiro antes de ter contato com o mundo da Arte na montagem da I Bienal de São Paulo, em 1951. A partir de então, experimentou o cubismo e o expressionismo. Posteriormente, já afastado do mundo da Arte e morando no interior do Paraná, impressiona-se com a exuberância da natureza ao seu redor e retoma sua produção artística, criando gravuras e, na década de 1970, passa a elaborar esculturas com troncos e galhos de árvores remanescentes de derrubadas e queimadas, chamando a atenção do mundo para sua arte e para a problemática ambiental. Krajcberg ainda hoje, aos 88 anos, continua criando.

Nesse sentido, as ações do projeto pedagógico de Arte, nomeado "Homem das Árvores", são divididas em três etapas: Plantio, Cultivo e Colheita, buscando garantir aos discentes espaço para discussão, reflexão e criação, no intento de compreender os processos criativos desenvolvidos durante o trabalho; identificar as relações da Arte com o meio ambiente; perceber o contexto em que vivemos e sua historicidade, em nosso comprometimento *sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo*, pois, como autores da manutenção ou da transformação deste, somos capazes de participar das ações que nos constituem:

[...] em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (Freire, 2006, p.103).

É por considerar-se esta historicidade e, no entendimento de que a dialogicidade, corporificada através da Arte na linguagem do sensível, pode consolidar junto aos envolvidos, direta e indiretamente com o projeto, significação e espaço de expressão para as reflexões surgidas com o trabalho pedagógico, pois como fala Aranha (1999, p.68):

[...] nossa motivação é distinta: a situacionalidade do ser, o processo dessa construção e comunicação de novos horizontes dão-se no mundo, em experiências significativas. Consideramos uma experiência significativa quando há um movimento consciente para contrastar nossos atos e atitudes com um panorama mais abrangente, ou seja, com o pano de fundo contra o qual eles se desenrolam. É um movimento que introduz no espírito humano a dimensão perceptiva.

Corroborando com essa reflexão, na perspectiva da intencionalidade do ser humano e em sua motricidade original, Rodrigues e Gonçalves Junior (2010) trazem uma discussão bastante pertinente a respeito da educação ambiental, contrária à visão fragmentada que separa ser humano e natureza, propondo ações de alcance pedagógico no contexto da ecomotricidade, na qual a experiência da vida vivida seria elemento de contribuição assertiva, em “uma maneira diferente de estar no mundo” (p.4).

Assim, a temática ambiental, tão explorada atualmente, ganhará proximidade junto aos estudantes, permitindo-lhes comunicar suas impressões sobre as relações possíveis entre o ser humano e a natureza, além de também valorizar o meio, o outro e a própria atuação enquanto cidadãos, tendo como instrumento facilitador desse processo, a sua própria expressão.

[...] toda a prática educativa que se orienta não no sentido da repetição do presente ou da volta ao passado, mas num sentido de transformação do presente para enfrentar o futuro, deve estar necessariamente preocupada em que educadores e educandas desenvolvam o ato de conhecimento do concreto, do real. Que procurem realmente apreender o significado do concreto. É isso que venho chamando de revelação do real, revelação do concreto que tem a ver com uma posição crítica e curiosa e não só com uma postura paciente por parte do educador e do educando (Freire, 1991, p.55).

Como enfatizam Lowenfeld e Brittain (1977, p.324): “[...] o desenho, a pintura ou qualquer outra produção artística não são o objetivo ou a meta de qualquer motivação de arte”, e sim instrumentos possíveis para a consciência do educando em relação “[...] a si próprio e das coisas que o cercam”.

Brotas, a Escola Dinah e os estudantes envolvidos na intervenção

A destruição da natureza no Brasil, desde o início parece estar ligada ao interesse do colonizador de não se fixar aqui, mas levar tudo para o Reino. [...] Por mais arraigados (os colonizadores) que na terra estejam, e por mais ricos que sejam, tudo pretendem levar para Portugal e isto não tem só os que de lá vieram, mas ainda os que cá nasceram,

que uns e outros usam a terra não como senhores, mas como usufrutuários, só para a desfrutarem e a deixarem destruída (Diegues, 1996, p.112).

A cidade de Brotas, localizada no interior do estado de São Paulo, tornou-se município em 1839. Estabelecida às margens do Rio Jacaré Pepira, a cidade passa a ter uma nova perspectiva em relação ao meio ambiente quando, no início da década de 1980, moradores criam o Consórcio do Rio Jacaré Pepira. Na década de 1990, com a instalação das primeiras agências especializadas em esportes de aventura, esse interesse fortaleceu-se ainda mais, refletindo também, na postura pedagógica das escolas (Souza, 2009).

Ações da Prefeitura Municipal têm sido uma constante na cidade em busca de conscientização dos moradores e visitantes para os cuidados em relação ao meio, e diversas práticas são promovidas de forma a integrar toda a rede escolar (municipal, estadual e particular) nessas vivências, pois, como destaca Andrade (2002), em sua reflexão sobre as relações e significações do ser humano:

Para se construir uma sociedade mais igualitária, socialmente mais justa, ecologicamente mais comprometida e culturalmente mais fortalecida, a educação é o caminho mais seguro. Nenhuma nação constrói o seu futuro sem que o seu povo saiba valorizar o seu passado e a sua memória cultural (p.202).

Destacando-se pelo comprometimento e participação efetiva em todos os eventos promovidos nesse sentido, a Escola Estadual Professora Dinah Lúcia Balestrero, que em seu Projeto Pedagógico também dedica espaço a esses cuidados, apresenta em seu quadro, atualmente, 1 115 estudantes do Ensino Fundamental e Médio, oriundos de todas as classes sociais e distribuídos em três períodos escolares.

Iniciando suas funções em 1962, no prédio da Estação Ferroviária de Brotas, a Escola Dinah chamava-se Escola Normal e Ginásio Estadual de Brotas. Em 1969 o prédio próprio, com arquitetura projetada por Flávio Império, é inaugurado; comportando desde o ensino primário até o Ensino Médio. Em 1977, em homenagem à professora de História, Dinah Lúcia Balestrero, a escola é rebatizada, conservando seu nome até os dias de hoje.

A escola, além da área administrativa, dispõe de 11 salas de aula, sala de coordenação, e sala ambiente de Informática, biblioteca, duas quadras cobertas, um amplo pátio interno, além de um anfiteatro com capacidade para 150 pessoas sentadas.

Ao longo de toda sua área, incluindo um grande jardim que fornece acesso da rua a uma das quadras, encontram-se plantas e árvores em diversas fases de desenvolvimento.

O objetivo desta pesquisa foi desvelar as relações entre os discentes com o mundo em que vivem, destacando processos criativos humanos no e com o meio ambiente, a partir de uma intervenção pedagógica em Arte.

MÉTODOS

A função do método é justamente fornecer ao juízo um fundamento de experiência que reduza ao mínimo a margem de arbítrio, o risco de introduzir um não-valor numa série de valores e de construir, assim, uma falsa história (Argan, 1992, p.17).

A pesquisa abordada neste artigo foi realizada a partir de uma intervenção desenvolvida com 75 estudantes (41 meninas e 34 meninos), de duas turmas da oitava série do Ensino Fundamental, ambas do período matutino, durante o terceiro bimestre de 2007. As atividades aconteceram em 15 aulas, sendo que todas as produções eram expostas no pátio e/ou corredor da escola, procurando aproximar de toda a

comunidade escolar as representações criadas pelas turmas, assim como suas reflexões, na perspectiva de que nesta troca (obra/fala/assistência) novos olhares sobre o meio ambiente se tornassem possíveis.

A intervenção desencadeada através do projeto pedagógico de Arte utilizou-se dos termos plantio, cultivo e colheita, fazendo analogia às fases de desenvolvimento de uma árvore com os processos educativos desencadeados no projeto. Apesar de uma tentativa de trabalho em conjunto com outro componente curricular, como Português e Ciências, o mesmo não aconteceu, permanecendo exclusivamente com o componente Arte.

Os objetivos do projeto pedagógico de Arte foram: a) Identificar, relacionar e compreender a arte como fenômeno histórico contextualizado na sociedade, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes em seu entorno e do/no mundo natural e construído, assim como, produzir suas próprias representações artísticas; b) Observar as relações entre a criação artística e o mundo, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando-a de modo sensível; c) Identificar, relacionar e compreender diferentes significados da arte, do trabalho e da produção de diversos artistas e, em particular, de Frans Krajcberg.

Para que o desenvolvimento das atividades aproximasse os estudantes das reflexões, todo o processo foi registrado por eles em seus cadernos. Os desenhos e relatórios sobre as discussões também forneceram um instrumento significativo para desvelar a compreensão alcançada pelos discentes. Também foram realizadas fotos e filmagens, com câmera digital, das ações e/ou produções discentes.

Em suma, compõem os procedimentos metodológicos deste estudo: registros fotográficos, excertos de relatórios e/ou falas de

cinco estudantes e de uma mãe, colhidas durante o desenvolvimento do projeto pedagógico de Arte. A utilização destes registros recebeu, na pesquisa, o caráter de notas de campo, no sentido expresso por Bogdan e Biklen (1994). Para preservar a identidade dos sujeitos, os estudantes são apresentados como Discente 1, 2, 3, 4, 5 e 6 e a mãe, como Sra. X.

Plantio, Cultivo e Colheita: um percurso possível

O projeto pedagógico de Arte foi iniciado pelo **Plantio**, procurando a partir de uma série de atividades, estimular a curiosidade e o processo criativo dos estudantes, convidando-os a representar através do desenho, sua concepção do que, ou de quem, seria o “Homem das Árvores”.

Na perspectiva de apresentar as concepções de estilos variados e como forma de propiciar uma introdução às atividades seguintes, a prancha “Retirantes”, de Raimundo Cela, disponível no kit Arte BR (Rebouças, 2003), foi apresentada aos alunos e analisada em conjunto. Cada estudante desenvolveu uma nova leitura do trabalho.

O desenho de observação e sua subsequente humanização⁴, dando um significado mais subjetivo à concepção do real, foram desenvolvidos com a representação das árvores encontradas dentro do espaço escolar (Figura 1).

A cada nova atividade, os estudantes perguntavam sobre a identidade do “Homem da Árvore”, e imaginavam que sua personificação fosse algum produto da imaginação, como um personagem de história. Esse pressuposto acabou sendo reforçado, mas posteriormente esclarecido, com a exibição da animação canadense “O Homem que plantava árvores” (1987). O filme, com duração de trinta minutos,

⁴ O termo humanização que utilizado neste texto, busca contemplar a transformação, através do desenho, das árvores em figuras humanas, respeitando, nesta composição, a estrutura original dos objetos.

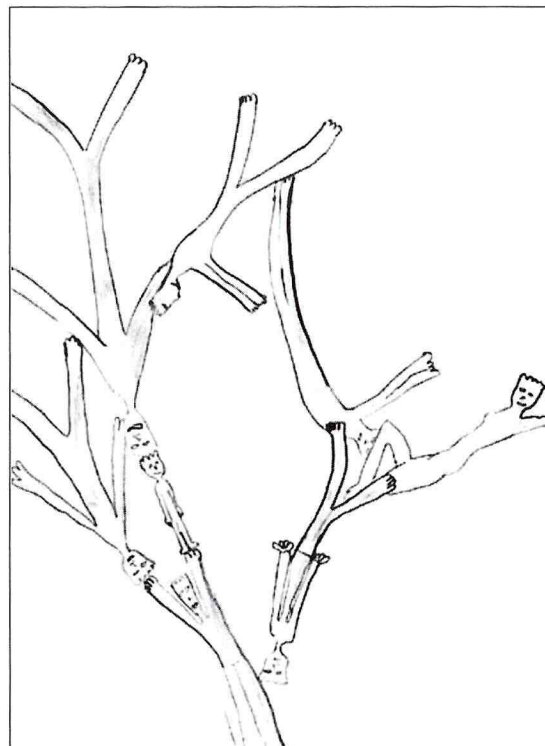


Figura 1. Criação discente representando a árvore em relação aos seres humanos.

é baseado em um conto escrito pelo francês Jean Giono. Alguns trechos da narrativa do mesmo foram destacados após a assistência, na perspectiva de interpretar sua intenção. Esse processo gerou reflexões como a que nos fez o Discente 1: “*Será que estamos condenados a um fim causado por nós mesmos? Por que, na maioria das vezes, escolhemos o que é mais fácil, mas errado?*”.

A leitura e discussão da lenda mitológica de Filêmon e Báucis (Bulfinch, 1999), que narra uma visita de Zeus à Terra, a forma como é recebido pelos mortais e o prêmio que concede ao casal título, que o acolhe - metamorfoseando-os em árvores quando morrem, permitiu uma nova interpretação dos valores possíveis nas relações entre o ser humano e a natureza, identificada nos trabalhos dos estudantes com a criação de histórias em quadrinhos, retratando a fábula.

Destacados os elementos necessários para a sensibilização discente sobre as relações de proximidade sensível entre ser humano e

árvores, foi-lhes apresentado, então, a vida e a obra do artista Frans Krajcberg.

Iniciou-se nesse momento, a etapa do cultivo

Textos coletados na internet sobre a vida e os processos criativos e plásticos utilizados por Krajcberg no desenvolvimento de seu trabalho e o livro de Justino (2005) foram discutidos; imagens de suas obras foram apreciadas e o clipe “Canção para o Tio Frans”, utilizando os fantoches da série televisa Cocoricó (Cultura, 2005) serviram de instrumento em uma sequência de aulas para que discentes e artista se aproximassem.

Nas árvores-poemas de Frans Krajcberg o nosso olhar repousa sem destino. A força do real confere à sua obra um lugar único [...]. São diálogos interrompidos com a natureza muda e suas raízes. Eu

diria que são conversas infinitas, pois que se apresentam em forma de fragmento, sem começo nem fim específico. Buscando nas raízes “o mundo mudo” o lugar onde o homem se encontra como “ser abandonado”. Os trabalhos das árvores-raízes de Krajcberg, suas esculturas, estão impregnados de poesia. Parecem dizer ao homem do homem. E sobre a urgência de vida, neste espaço negro das queimadas [...] (Rebuzzi, 2005).

A intencionalidade do artista e a expressividade de seu trabalho plástico forneceram elementos significativos, no que tange às relações entre o ser humano e o mundo que habita, e tornaram-se elemento motivador para enfrentamento da proposta final do projeto pedagógico: a criação de uma escultura, individualmente ou em grupos, utilizando materiais naturais disponíveis (truncos caídos, galhos secos, folhas mortas, ossos animais, entre outros) nos espaços de vivência dos discentes.

Foram utilizadas mais algumas aulas para pesquisa com produção de cores, utilizando gema de ovo e pigmento natural seco (terra, areia, tijolos moídos, carvão etc.), assim como, também, estudos direcionados sobre tridimensionalidade, equilíbrio e composição para projetos de escultura.

A coleta de materiais naturais disponíveis, observando o método utilizado por Krajcberg para construção de suas obras, e a subsequente construção das peças, ocorreram na casa dos estudantes, permitindo-lhes, assim, um tempo maior de contato com o trabalho, além de uma aproximação curiosa das famílias neste processo criativo.

Não precisamos gastar nem um centavo para criar um bom trabalho [...]. Se a gente pensar, muitas coisas que não usamos

podem fazer diferença, e não usamos porque estão aí, parecendo jogadas. [...] Eu percebi que não podemos nos ligar às coisas materiais (Discente 2).

Paralelamente ao tempo de criação das esculturas, em sala de aula, os discentes foram convidados a produzir textos poéticos ou imagens sobre as percepções obtidas até esta etapa do trabalho. Algumas dessas produções foram publicadas no blog da escola (Escola Dinah, 2007) como contextualização do desenvolvimento do projeto (Figura 2).

A partir deste momento inicia-se a fase da Colheita.

Na semana anterior a uma reunião com os responsáveis pelos estudantes da 8ª série, foi montada uma exposição com os trabalhos desenvolvidos durante o projeto no pátio escolar, incluindo aí excertos de seus relatórios. Na mesma exposição, os alunos disponibilizaram seus diários⁵ com anotações sobre o processo

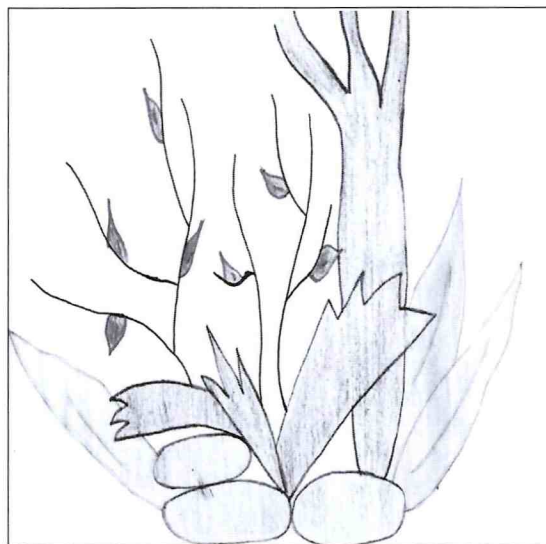


Figura 2. Desenho de discente representando uma possibilidade criativa utilizando materiais naturais.

⁵ A proposta e nomeação desse registro como diário e sua confecção distante dos registros tradicionais no caderno de Arte, visavam uma aproximação do trabalho dos discentes a uma prática investigativa, na perspectiva de oferecer-lhe uma outra visão/compreensão do processo criador.

de construção das peças, desde as reuniões onde esquematizaram as esculturas até sua finalização. Um painel montado com textos informativos e imagens do trabalho de Frans Krajcberg permitiu aos visitantes/espectadores, uma apreciação e/ou compreensão menos impessoal da proposta (Figura 3).

Essa mostra permaneceu até o dia da reunião, promovendo, assim, um contato maior entre os saberes construídos durante o projeto pedagógico pelos discentes das 8ª séries e seus colegas de outras turmas e períodos, assim como entre os docentes e funcionários da escola, e os familiares que compareceram à escola para a reunião, de maneira que essas reflexões pudessem também alcançar outros sentidos comunicativos, principalmente a partir do contato com as esculturas (Figura 4).

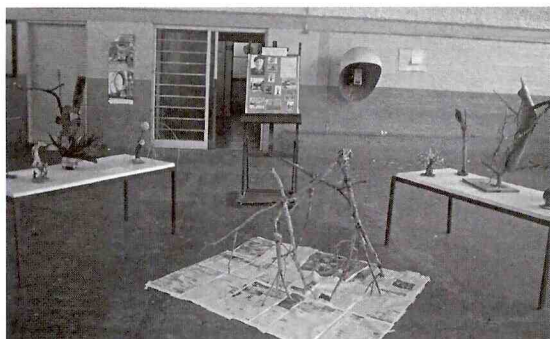


Figura 3. Exposição dos trabalhos discentes no pátio da escola.

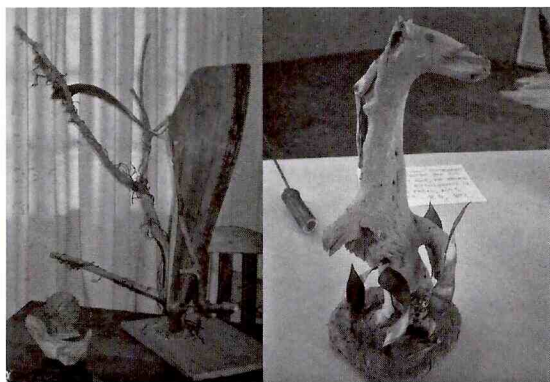


Figura 4. Esculturas criadas por discentes envolvidos no projeto pedagógico.

A leitura da Arte ajuda a explicar as coisas. Porque a Arte representa de tudo um pouco que passa na nossa vida e na cabeça também (Discente 3). As pessoas tem que perceber que o bonito não é igual pra todo mundo. [...] bonito é aquilo que eu sinto e como eu sinto (Discente 4).

Quando eu vi, ele tinha pegado o toco e já estava cortando pra fazer não sei o quê. Daí eu fiquei até brava e ele foi atrás desse galho, mas eu não sabia direito pra que era. Ficou bonito sim, mas aquele toco não era lixo. A gente usa pra sentar - (Sra. X, sobre a obra construída pelo grupo do filho).

A utilização das técnicas e a presença dos elementos empregados na elaboração das esculturas estavam visíveis, tornando possível ao observador a percepção de que a montagem das peças não era resultante de um ajuntamento de materiais, mas uma forma que os alunos e alunas encontraram para falar do meio ambiente, através da Arte.

CONCLUSÃO

Através da troca de experiências e da comunicação frequente que as aulas buscaram contemplar foi possível perceber que os discentes se sentiram motivados pelo projeto de intervenção e as discussões sobre o meio ambiente tornaram-se mais significativas para todos, atentando que o ser humano vive de corpo encarnado no mundo (Merleau-Ponty, 2006) e interfere neste conservando-o, preservando-o e transformando-o, seja para melhor ou para pior, e que as manifestações da Arte podem colaborar bastante para que essa relação tenha um alcance maior, na comunicação social, cultural e política dos ideais que motivaram seu processo de criação. Neste sentido, a fala do Discente 5 é bastante expressiva:

Acho que somos capazes, sim, de transformar lugares onde vivemos ou

habitamos, é só entender que o mundo também precisa de nós.

O contato com o trabalho de Krajcberg, a imersão proposta com as atividades que antecederam ou vieram após essa “conversa” com o artista, refletiram em valores éticos ambientais nos discentes, motivando-os e lhes apresentando alternativas de comunicação com o mundo e com os outros seres vivos, através da linguagem artística. Promoveram, como diria Coutinho (2004), a “experiência particular”, possibilitadora de uma reconstrução tal que servirá “como parâmetro para outras experiências” (p.154), sem, no entanto, deixar de alcançar o coletivo, considerando as reações e o contato que pessoas externas ao projeto pedagógico tiveram no momento da exposição.

Os discentes falaram, comunicaram, dialogaram seus pensamentos e criticaram o descaso com o meio ambiente, compreendido através das criações artísticas de Krajcberg, vencendo limites impostos pela instituição de um “belo” fundamentado em valores estéticos eleitos pela mídia. Essas percepções se multiplicaram entre as demais turmas escolares e também entre as famílias, a partir do contato com as obras expostas e os processos de sua criação, descritos pelos discentes.

Falar argutamente sobre arte não é difícil, porque as palavras que os críticos usam têm sido empregadas em tantos contextos diferentes que perderam toda a sua precisão. Mas olhar um quadro com olhos de novidade e aventurar-se numa viagem de descoberta é uma tarefa muito mais difícil, mas também mais compensadora. É incalculável o que se pode trazer de volta de semelhante jornada (Gombrich, 1988, p.18).

No sentido deste novo olhar, a liberdade re-encontrada pelos estudantes na construção de seus trabalhos lhes permitiu um acesso maior à experimentação artística, menos assombrados por estereótipos e confiantes em utilizar esta linguagem como forma de expressão

pessoal crítica, coadunando com uma educação ambiental igualmente crítica e comprometida, conforme expressou o Discente 6: “O projeto me fez refletir sobre o meio ambiente. [...] cada gesto que eu faço, muitos prejudicam o meio ambiente. [...] tomei agora, consciência disso”.

Acredita-se que essa expressividade pela Arte carrega muitas potencialidades, caracterizada como uma linguagem única, reflexiva, consciente e representativa das vivências de cada ser humano, formuladas a partir do convívio de que cada um faz parte e deste em relação ao meio em que habitam. Como nos diz Krajcberg em entrevista dada a Cancino (2006, online):

[...] sempre que eu estive na floresta me senti bem. Isso me fazia pensar que eu poderia continuar a viver neste planeta. Comecei a ter diálogos com as plantas. E elas não me perguntavam de onde eu vinha, que religião tinha, qual a minha nacionalidade. Senti pela primeira vez que fazia parte da vida com a floresta.

Que Arte e Meio Ambiente desenhem, nesse diálogo sensível, um caminho realmente frutífero em gestos, pensamentos, percepções e ações, tanto em seu sentido cultural, quando político.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. *O patrimônio histórico arqueológico de Serra da Mesa: a construção de uma nova paisagem*. 2002. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.unisc.br/universidade/estrutura_administrativa/nucleos/npu/npu_patrimonio/producao_cientifica/outros/teses/patr_historico_serra_mesa.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.
- ARANHA, C.G. Ato criador como material de apoio para a educação artística. In: CAPPELLETTI, I.F.; LIMA, L.A.N. *Formação de educadores: pesquisas e estudos qualitativos*. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

ARGAN, G.C. *História da arte como história da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, K.M. A sacralização da arte e do artista: seus mitos e desafios à prática docente em artes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Constituição brasileira, direitos humanos e educação, 31., 2008, Caxambu/MG. *Anais...* Caxambu, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31tra/trabalhos_ge.htm>. Acesso em: 20 ago. 2010.

BARRETO NETO, O.P. *Brotas eco esportes: viver e preservar*. Brotas: Gráfica Municipal, 2007.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

BULFINCH, T. *O livro de ouro da mitologia (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

CANCINO, C. Frans Krajcberg: escultor denuncia destruição da Amazônia e lança compilação de imagens da natureza brasileira. *Veja São Paulo*, edição 1965, 2006. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20070704204654/http://vejasaopaulo.abril.com.br/entrevista_s/m0023938.html>. Acesso em: 7 dez. 2010.

COUTINHO, R. Vivências e experiências a partir do contato com a arte. In: TOZZI, D.; COSTA, M.M.; HONÓRIO, T. *Educação com Arte*. São Paulo: FDE, 2004.

CULTURA. *Cocoricó: 28 sucessos musicais*. São Paulo: Cultura, 2005. 1 DVD (81 min) son., dubl., color.

DIEGUES, A.C. *O mito da natureza intocada*. São Paulo: Hucitec, 1996.

DUSSEL, E. A arte do oprimido na América Latina. In: DUSSEL, E. *Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação*. São Paulo: Paulinas, 1997. p.153-170.

ESCOLA Dinah: a estadual que toda escola deveria ser. Blog pedagógico. Internet, 2007. Disponível em: <<http://www.escoladinah.com.br>> Acesso em: 13 dez. 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P.; PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. Petrópolis: Vozes, 1991.

GOMBRICH, E.H. *A História da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

JUSTINO, M.J. *Frans Krajcberg: a tragicidade da natureza pelo olhar da arte*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2005.

LANIER, V. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, A.M. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.43-55.

LAYRARGUES, P.P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Org.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006. p.71-103.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W.L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MELO, V.A. Arte e lazer: desafios para romper o abismo. In: MARCELLINO, N.C. (Org.). *Lazer e cultura*. Campinas: Alínea, 2007. p.63-87.

MÉNARD, R. *Mitologia greco-romana*. São Paulo: Opus, 1991. v.2.

MERLEAU-PONTY, M. *O Visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MPB4 e a nova música brasileira. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2003. 1 CD-ROM (50 min).

O HOMEM que plantava árvores. Direção; Frederic Back. Canadá: Sociéte Rádio-Canadá, 1987. 1 DVD (30 min.), son., color., dubl., NTSC. Original: L'homme qui plantait des arbres.

REBOUÇAS, M.L.M. et. al. Cicatrizes. In: INSTITUTO arte na escola. *Arte br*. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2003.

REBUZZI, S.F.K. *Cronópios*, 2005. Disponível em: <<http://www.cronopios.com.br/site/colonistas.asp?id=542>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

RODRIGUES, C. *Educação física, educação ambiental e educação infantil no contexto escolar: uma sinergia possível*. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <http://www.btd.ufscar.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1574>. Acesso em: 20 ago. 2010.

RODRIGUES, C; GONÇALVES JUNIOR, L. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. *Motriz*, v.15, n.4, p.987-995, 2009. Disponível em: <<http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/motriz/article/viewFile/3252/2759>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

SOUZA, P.C.A.; GONÇALVES JUNIOR, L. Aventura em jogo: processos educativos envolvidos na prática do mergulho no Rio Jacaré Pepira de Brotas. In:

COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: OLAZEREM UMA PERSPECTIVA LATINO-AMERICANA, 3., 2007, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2007. p.298-317.

SOUZA, P.C.A. Motricidade, lazer e cultura: processos educativos desvelados no mergulho na bacia do salto. In: SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: 15 ANOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFSCar, 3., SHOTOWORKSHOP, 5., 2009, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2009. p.710-726.

Recebido em 16/11/2009 e aceito para publicação em 14/10/2010.

PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE ENFERMAGEM SOBRE O USO DO PORTFÓLIO REFLEXIVO

NURSING STUDENTS' PERCEPTION ABOUT THE USE OF THE REFLEXIVE PORTFOLIO

Gabriela Maschio **SEMIM**¹
Maria Conceição Bernardo de **MELLO E SOUZA**²
Adriana Kátia **CORRÊA**²

RESUMO

No ensino de graduação da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, é utilizado o Portfólio Reflexivo como instrumento de avaliação. O objetivo deste trabalho foi compreender a percepção do estudante sobre o uso do portfólio reflexivo para a avaliação do aprendizado. Trata-se de pesquisa qualitativa que utilizou a técnica de grupo focal com sete estudantes do terceiro ano de bacharelado. Pela análise temática foram construídos temas: construção do portfólio pelo aluno; acompanhamento da construção do portfólio pelo professor e processo de avaliação - o valor (nota) atribuído ao portfólio. Apesar das dificuldades contextuais e pedagógicas, o portfólio reflexivo se mostra como instrumento facilitador do processo ensino-aprendizagem, sendo importante que isso sensibilize os docentes para a troca de experiências/conhecimentos e construção de modos de fazer que potencialize a avaliação formativa.

Palavras-chave: Ensino. Avaliação. Portfólio reflexivo.

ABSTRACT

The Reflexive Portfolio is used as an assessment tool in nursing teaching at the Universidade de São Paulo at Ribeirão Preto College of Nursing. The goal of this study was to understand the students' perception about the use of the reflexive portfolio to assess learning. It addresses qualitative research which uses a focus group technique with seven third year students of the

¹ Enfermeira, Pronto-Socorro Central do Complexo Hospitalar de São Bernardo do Campo. R. Joaquim Nabuco, 380, Centro, 09720-395, São Bernardo do Campo, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: G.M.SEMIM. E-mail: <gabi.semim@hotmail.com>.

² Professoras, Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Departamento de Enfermagem Psiquiátrica. Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Bachelors Program. Seven themes emerged from the thematic analysis: development of the portfolio by the student; follow-up of the development of the portfolio by the professor and evaluation process: the value (grade) given to the portfolio. Despite the contextual and pedagogical difficulties, the reflexive portfolio is shown as a facilitating instrument of the teaching-learning process, as it is important that this sensitizes professors to the exchange of experiences/knowledge and development of know-how that strengthen the formative evaluation.

Keywords: Teaching. Evaluation. Reflexive portfolio.

INTRODUÇÃO

O atual projeto político-pedagógico do curso de graduação - Bacharelado em Enfermagem - da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP/USP) foi aprovado, nas instâncias superiores da Universidade, em 2004, sendo iniciado em 2005. Ele emergiu de demandas internas e externas que, articuladas, fomentaram a sua realização, desde 2002 (Universidade de São Paulo, 2004). Nesse mesmo período, as Diretrizes Curriculares para as áreas da saúde haviam sido recentemente aprovadas, demandando um novo olhar para a formação. É ultrapassada a lógica de currículo mínimo para a construção de projetos inovadores que considerem as especificidades regionais, tendo como ponto fundamental que “a formação do enfermeiro deve atender às necessidades sociais de saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS) e assegurar a integralidade da atenção e a humanização do atendimento” (Brasil, 2001).

A nova proposta curricular da Instituição de ensino acima está em transição, havendo algumas disciplinas que operam na lógica da metodologia problematizadora, a qual valoriza a inserção do estudante no mundo do trabalho em saúde, a problematização das situações vividas e observadas pelo estudante e a articulação teórica e teórico-prática, tendo em vista investir na possibilidade de transformar a prática profissional, contribuindo para a consolidação do SUS.

Nessas disciplinas, os estudantes são subdivididos em pequenos grupos, coordenados

por docentes que têm o papel de facilitar o processo ensino-aprendizagem, aproximando o estudante da prática profissional, no sentido de estimular a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes, com autonomia e responsabilidade, o que supõe o papel ativo e participativo do estudante. A avaliação é entendida como processo contínuo, coparticipado, tendo em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do estudante e professor. Um dos instrumentos utilizados é o portfólio reflexivo.

Algumas dificuldades vêm se apresentando em relação à compreensão e utilização do portfólio reflexivo, cabendo ressaltar alguns questionamentos: o portfólio reflexivo tem orientado a avaliação do processo ensino aprendizagem? Os estudantes e professores envolvidos com o uso do portfólio reflexivo têm clareza sobre seus princípios norteadores? Como os professores têm acompanhado a construção dos portfólios dos estudantes? Como os estudantes têm apreendido a construção do portfólio reflexivo? Quais os limites e potencialidades apontados no uso desse instrumento de avaliação? Diante do exposto, este estudo tem como *objetivo* compreender a percepção do estudante sobre o uso do portfólio reflexivo para a avaliação do aprendizado no ensino da graduação.

Bases conceituais sobre portfólio reflexivo

O portfólio, normalmente, é uma coleção de evidências que documentam o de-

envolvimento, as competências e as habilidades do indivíduo (Waterman, 1991). Ele é um instrumento de avaliação qualitativa que acompanha o processo ensino-aprendizagem, orientado pelo desempenho no desenvolvimento do estudante. É um procedimento condizente com a orientação da avaliação formativa (Villas Boas, 2005a). A avaliação formativa está focada na regulação das aprendizagens, orientando o aluno para que ele próprio reconheça suas dificuldades, analisando-as e operacionalizando procedimentos que possibilitem seu progresso (Hadjji, 2001).

O portfólio como o concebido, instrumento formativo de avaliação, insere-se numa perspectiva crítico-reflexiva, envolvendo a participação ativa do estudante em sua avaliação, em permanente diálogo com o professor e auto-avaliação.

O objetivo do portfólio é ajudar o estudante a desenvolver a habilidade de avaliar seu próprio trabalho (Alvarenga, 2001). A construção do portfólio possibilita um processo de conscientização, permitindo que as convicções e conhecimentos próprios sejam relativizados, ampliando o quadro de referências com a intenção de construir novos espaços de compreensão contextualizada e de ação futura (Sá-Chaves, 2005).

A concepção pedagógica crítica vem se desenvolvendo em contraposição às práticas conservadoras de educação, focalizando a avaliação como um ato de reflexão, de investigação e de ação, visando à transformação da prática educativa e crescimento dos indivíduos. A avaliação, nessa perspectiva, apesar de não excluir a aferição de aspectos quantitativos, preocupa-se, essencialmente, com a constatação da qualidade do processo pedagógico, envolvendo o ambiente, os meios, o professor e sua prática, o aluno e seu compromisso com a aprendizagem (Provenzano; Moulin, 2003). Notas e conceitos ocuparão um lugar secundário, podendo, com o tempo, ser abolidos. Para Villas Boas (2005b, p.41), “o grande lance é este: o aluno não estuda para passar de ano, mas para aprender”. A autonomia é estimulada no

estudante, pois ele tem que construir o seu próprio portfólio, possibilitando escolhas e tomada de decisão. O trabalho pedagógico e a avaliação deixam de ser atividades exclusivas dos professores, sendo que a parceria passa a ser um princípio norteador das atividades.

O portfólio é um instrumento de ativação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, evidenciando os processos de auto-reflexão, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de auto-direcionamento e de reorientação e de auto-desenvolvimento (Sá-Chaves, 2000).

MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, na qual os pesquisadores buscaram compreender o processo pelo qual as pessoas constroem e descrevem significados (Bogdan; Biklen, 1994). Os sujeitos do estudo foram alunos do curso de Bacharelado em Enfermagem, que cursavam o terceiro ano, considerando que estes já viveram experiências com o novo currículo, utilizando o portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem desde o primeiro ano (ingressos em 2006). A técnica utilizada para a coleta de dados relacionados às experiências dos estudantes no uso do portfólio reflexivo foi o grupo focal.

Após aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da EERP/USP/Protocolo 0933/2008, foi realizado sorteio de 24 estudantes. Esse número se justifica uma vez que, inicialmente, a intenção era compor dois grupos focais, com doze pessoas em cada um. Esses estudantes foram contatados, por meio de *e-mail*, sendo convidados a participarem do estudo, tomando conhecimento do objetivo e da proposta metodológica. Porém, apenas sete estudantes responderam ao *e-mail*, aceitando participar da pesquisa. Foi realizado novo sorteio, mas não houve nenhuma resposta favorável. Assim, foi realizado um único encontro (grupo focal),

durando aproximadamente quarenta minutos, com sete estudantes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em novembro de 2008. Metodologicamente, é possível realizar a entrevista no grupo focal com esse número de participantes, pois “[...] cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre 6 a 12 pessoas” (Gatti, 2005, p.22).

O grupo foi coordenado pelos pesquisadores, docentes responsáveis pelo projeto, acompanhados pelo estudante de iniciação científica no papel de observador. No início do grupo focal, foi proposto um breve aquecimento inicial - tempestade cerebral - para deixar os participantes mais à vontade e preparados para a fase de discussão propriamente dita, tendo como pergunta: “o que vem à cabeça quando se fala em portfólio reflexivo?”. Logo após, foi disparada a questão norteadora: “Como têm sido suas experiências com o uso do portfólio reflexivo?” Após o término do encontro, pesquisadores e estudante observador trocaram suas impressões, bem como fizeram a transcrição de toda a discussão do grupo.

A análise do produto obtido com o grupo focal foi realizada pelos pesquisadores e estudante observador. Para tal, foi utilizada análise temática para destacar núcleos de sentido que se referem a determinados temas, que denotem estruturas de relevância e valores de referência presentes ou subjacentes nos discursos (Minayo, 2006). Os temas construídos foram interpretados a partir da bibliografia pertinente sobre o uso de portfólio reflexivo no ensino, considerando a perspectiva crítica de educação.

Análise e discussão: processo ensino-aprendizagem e o portfólio reflexivo na visão dos estudantes

Construção do portfólio pelo aluno

A maioria dos estudantes deste estudo apresenta um sentimento de repulsa ao ouvir

falar de portfólio. No início do grupo focal, ao pedirmos para os alunos falarem uma palavra que viesse à mente ao ouvirem o termo “Portfólio Reflexivo”, a maioria citou: tortura, sofrimento, estresse, avaliação, trabalho. Poucos foram os que comentaram, nesse momento, reconhecer o portfólio como instrumento adequado de avaliação. Essa repulsa pelo portfólio é justificada, na fala dos alunos, pela falta de conhecimento sobre o instrumento e de orientação clara dos docentes a esse respeito, o que gera insegurança, principalmente, sobre o que registrar ou não no portfólio. Os estudantes presentes no grupo comentam que têm dificuldades na construção do portfólio, pois se sentem perdidos no que se refere à elaboração ou mesmo ao seu significado como instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Villas Boas (2005a), o portfólio tem uma proposta de avaliação que difere daquilo até então vivenciado pelos estudantes, apoiando-se nos princípios: construção, reflexão, criatividade, parceria, auto-avaliação e autonomia, os quais não costumam fazer parte do trabalho pedagógico das escolas.

Por ser o portfólio algo novo para os alunos, exige outro modo de ensino-aprendizagem, diferente do vivenciado até então, nos outros níveis de ensino, cabendo ao aluno um papel mais ativo no processo de construção do conhecimento e o exercício contínuo da auto-avaliação. Como fundamentação do processo ensino-aprendizagem, é utilizado a metodologia problematizadora, na qual é utilizada a abordagem pedagógica crítica, que se inicia com a inserção do estudante na realidade. A construção de conhecimentos é formada de análise crítica da realidade e propostas de intervenção na realidade, utilizando a articulação teoria-prática, bem como o desenvolvimento do compromisso social do estudante com a transformação da realidade (Berbel, 1998). Na metodologia da problematização, o portfólio reflexivo pode ser um dos instrumentos de avaliação utilizado, e o mesmo tem despertado medo e insegurança, como já apontado anteriormente.

Os alunos comentam ainda que, em cada disciplina, os docentes orientam a elaboração

do portfólio de diferentes maneiras, ficando confuso para eles, como se nota nas falas abaixo:

*[...] a gente assim desde o primeiro ano
[...] não tem muito assim parâmetro para saber como fazer, porque o professor
[...] nem o professor na verdade sabe como corrigir, então a gente não, desde o primeiro ano, não sabe qual o jeito de fazer o portfólio, o que tem que colocar, o que tem que por e o que não (E2)³.*

Segundo Hernandez (1998), o portfólio é também um agrupamento de documentos (notas pessoais, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, representações visuais). Para Rosário e Barbosa (2002), o portfólio estimula o pensamento reflexivo, possibilita a documentação, o registro dos procedimentos e a própria aprendizagem. Ainda, evidencia para o educando e educador processos de auto-reflexão, podendo facilitar o desempenho do aluno que em tempo, pode transformar sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que permite ao professor repensar sua prática pedagógica e não apenas fazer juízo ou classificar o processo de ensino-aprendizagem.

Outro estudante comenta que em algumas disciplinas recebe orientações para elaborar o portfólio reflexivo, o que o deixa satisfeito:

Foi bem legal o jeito de portfólio da disciplina X, porque eles colocaram um esquema do que eles queriam [...] reflexão você coloca do jeito que você quer, das aulas, por semana, eles respeitam um pouco isso (E1).

Apesar de as disciplinas citadas pelos alunos comporem a estrutura curricular do mesmo curso e todas utilizarem o portfólio reflexivo como instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem, cada uma exige do aluno diferentes formas de construir o portfólio,

não havendo comunicação efetiva entre os docentes para compartilhar modos possíveis de compreender e fazer o portfólio, até para que alunos aprendam a trabalhar com a diversidade. Um dos estudantes expõe sua visão sobre o portfólio, compreendendo o mesmo da seguinte forma:

Para mim ele tem dois extremos, uma que entendo o portfólio reflexivo como uma coisa de liberdade de expressão, e outra como uma coisa que é um fardo, um peso, e justamente o contrário, que não se tem liberdade, você precisa seguir uma certa fórmula para dar certo (E3).

Nessa fala, podemos observar que o estudante tem uma compreensão dúbia sobre o portfólio, ou seja, ao mesmo tempo em que permite certa liberdade de colocar por escrito o que sente e pensa, por outro lado, restringe, pois deve seguir um roteiro para o seu desenvolvimento. No contexto desta Unidade, ainda são necessários processos reflexivos que permitam compreender que é possível articular roteiros e critérios com a liberdade de expressão do estudante. Não se trata de oferecer *receitas* e nem padronizar, mas diretrizes gerais que inclusive facilitem o seu desenvolvimento.

Para Marinheiro (2005), o portfólio deve refletir, de uma maneira geral, o percurso do estudante, não só enfocando as questões cognitivas, mas também as afetivas, sendo um instrumento de diálogo entre o professor e o estudante, que deve ser construído “sobre a ação, na ação e para a ação”. Assim, deve facilitar a interpretação da realidade vivida e sentida, a auto-reflexão e as tomadas de decisões.

Os sujeitos do estudo afirmam não saber o que colocar no portfólio, sendo que muitos relatam que nem mesmo os professores compreendem qual o real sentido do instrumento, como exemplificado pelas falas a seguir:

³ As falas referem-se às percepções dos estudantes do terceiro ano de graduação, participantes do grupo focal.

Tem professor que quer que coloque uma reflexão, tem aquele que quer um relato descritivo de tudo o que foi feito [...] (E5).

Têm aqueles professores que pedem tudo muito detalhado, vira a neura do caderninho, você vê os estudantes anotando qualquer coisa desesperadamente, às vezes nem estão prestando atenção, mas estão ali anotando tudo para colocar no portfólio (E3).

O portfólio, para o estudante, pode contribuir para o desenvolvimento de responsabilidade e reflexão e para o professor pode ajudá-lo a ter uma visão global do trabalho do estudante (Marinheiro, 2005). No entanto, há dificuldades por parte do professor no uso do portfólio reflexivo, como apontam as falas dos alunos. Do mesmo modo que se trata de um instrumento novo para os alunos, ele também o é para os professores. Em estudo realizado sobre avaliação na formação de enfermeiros, um professor sujeito da pesquisa aponta dificuldades no uso do portfólio reflexivo, como por exemplo, refere que “não utilizam o portfólio de forma que facilite o trabalho do estudante” (Laluna, 2007, p.106). No presente contexto, ainda são incipientes os momentos de troca de experiências e construção de conhecimentos sobre avaliação e, especificamente, sobre portfólios para os professores, o que gera implicações nas orientações fornecidas aos estudantes.

Com o passar do tempo, alguns estudantes, relatam que fica mais *tranquilo* fazer o portfólio, pois criam *estratégias* para organizá-lo.

A gente foi desenvolvendo habilidades, a gente já pegou o jeito [...] No começo, portfólio, uma coisa muito distante assim, a gente nunca tinha feito nada, aí a gente foi melhorando assim, o jeito de fazer (E7).

Acredita-se que com o decorrer do tempo, apesar das dificuldades, o aluno vai adquirindo maturidade para resolver/solucionar os problemas

encontrados, desenvolvendo habilidades na construção do portfólio, assim, vai aprendendo a ser crítico, reflexivo, o que pode tornar, inclusive, a escrita mais fácil.

O portfólio é utilizado como estratégia que potencializa a reflexão sistematizada e sistemática sobre as práticas desenvolvidas, procurando garantir o processo ensino-aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional do professor e do estudante, “favorecendo a compreensão dos significados possíveis e a atribuição de sentido (s) às situações e aos conceitos que constituem o cerne da aprendizagem, estimulando o desenvolvimento crítico e reflexivo do formando” (Silva; Sá-Chaves, 2008, p.728).

Os estudantes, no entanto, relatam que até fazem um processo reflexivo do contexto vivenciado, mas muitas vezes não conseguem avançar, no sentido de articular reflexão e ação, propostas na metodologia problematizadora.

Acompanhamento da construção do portfólio pelo professor

Os alunos comentam que a maioria dos professores demora muito para ler os portfólios, durante a disciplina que estão cursando, ou até mesmo só o pedem ao final dela. Isso faz com que não ocorra uma devolutiva efetiva durante o processo ensino-aprendizagem, contrariando a proposta de avaliação formativa. Os estudantes têm a expectativa de que a devolutiva seja realizada logo após a entrega do instrumento para que possam esclarecer suas dúvidas e minimizar a ansiedade gerada pela reflexão realizada no processo de construção do portfólio. Nas falas abaixo, nota-se essa ansiedade por não receberem a devolutiva do portfólio:

[...] comigo nunca aconteceu de terminar uma disciplina e eu receber o portfólio, geralmente eu recebo ele somente quando a outra disciplina já acabou [...] (E5).

As devolutivas são sempre muito tardias [...]. Você não consegue fazer a evolução junto [...] geralmente tem sido individual, chamados, marcados horários [...], ir ficar meia hora com o professor, tem sido assim geralmente (E2).

Nesse sentido, o portfólio deveria ser compartilhado com o professor que, em um processo de retroação, daria devolutiva e enriqueceria com novas informações em uma dimensão formativa (Silva; Sá-Chaves, 2008).

Além do problema da demora da devolutiva ao estudante, os alunos comentam também sobre alguns professores que recebem o portfólio para lerem e avaliarem, mas que somente *dão um visto* nas folhas, sem estabelecerem horários e locais nos quais podem conversar com os estudantes, no sentido de procederem à avaliação compartilhada com os mesmos. Isso causa insegurança, o que pode ser observado em suas falas, já que eles não sabem qual análise o professor realizou de seu portfólio:

Eu percebo da parte de alguns professores que eles não estão nem aí para portfólio, eles pegam, olham de qualquer jeito, só para ver se você escreveu alguma coisinha ali [...]. Dão um visto (E1).

[...] Para mim o portfólio é meio [...], um meio de comunicação entre você e professor. Assim você escreve o portfólio e você tem aquela esperança, aquela expectativa de que haja essa troca, de que você escreva alguma coisa e você receba alguma coisa de volta, você escreve várias coisas, depois você tem só um visto. Isso acaba sendo muito frustrante (E 3).

Entende-se que a avaliação do portfólio deveria ser mediada e enriquecida pelo professor, no contato individual com o estudante, no acompanhamento em suas práticas, no trabalho em pequenos grupos de aprendizagem e na construção do portfólio reflexivo. Segundo

Albertino e Souza (2004), avaliar não é uma tarefa simples, deve proporcionar uma reflexão geradora de mudanças, superações, crescimento, possibilitando ao professor e estudante novas possibilidades de aprendizagem e constante construção e reconstrução de conhecimentos. Assim, o estudante deve ser avaliado com justiça, para que possa ser orientado e estimulado a superar os próprios limites.

A dificuldade de não ocorrer a devolutiva do portfólio pelo professor pode estar relacionada com o contexto do ensino universitário: professor com formação pedagógica incipiente, sobrecarga de trabalho e ênfase nas atividades de pesquisa em detrimento do ensino. Esses espaços acabam inviabilizando a construção de inovações. Compreende-se que modificar o processo de avaliação do ensino, com inclusão, por exemplo, do instrumento portfólio reflexivo, demanda algumas alterações no trabalho cotidiano do professor e no seu processo formativo, e isso se confronta com o contexto universitário.

Apesar de o professor ingressar na universidade para a docência essencialmente, ele tem poucas chances de se aperfeiçoar nesse aspecto. Além disso, não recebe orientações quanto ao planejamento, metodologia ou avaliação, nem necessita fazer relatórios (momento que levaria à reflexão sobre a sua ação) como ocorre, normalmente, nos processos de pesquisa, objeto de reflexão e controle institucional (Anastasiou, 2001).

Cabe destacar que há momentos em que, apesar de ocorrer uma devolutiva, após leitura do portfólio pelo professor, seu sentido não é de dialogar com o aluno, possibilitando novos olhares e aprendizagens, mas de determinar o certo e o errado, conforme observado na fala a seguir:

É a mesma coisa da correção, às vezes quando você coloca a sua opinião [...], a sua reflexão sobre um assunto, são poucas às vezes, pelo menos que aconteceu comigo, do professor, quando faz a devolutiva, comentar sobre aquilo, olha eu vi que você pensou sobre tal

assunto, essa é sua opinião. Geralmente eles falam assim isso é certo ou é errado (E6).

Isso nos leva a pensar que alguns professores podem polarizar a ideia do que é certo ou errado, além de não valorizar o erro como ponto de partida para a própria aprendizagem, o que não significa que equívocos conceituais não devam ser esclarecidos. Os limites no processo ensino-aprendizagem precisam ser dialogados, reconsiderados por aluno e professor, permitindo uma reconstrução de habilidades, conceitos e atitudes.

Os erros de aprendizagem podem ser considerados ponto de partida para novos saberes, se forem identificados e compreendidos na busca de superação. Isso envolve heterogeneidade de saberes, lógicas e processos que tecem o cotidiano escolar. O erro passa a ser visto não como ausência de conhecimento, possibilitando melhor compreensão das aprendizagens já realizadas, dos desconhecimentos atuais e dos conhecimentos emergentes (Luckesi, 2002; Esteban, 2005).

Processo de avaliação: o valor (nota) atribuído ao portfólio

A maioria dos alunos atribui ao portfólio o papel de ser um instrumento de avaliação que tem valor (nota), sendo substituto das provas tradicionais, como observado nas falas abaixo:

A gente vê o portfólio como obrigação, a gente tem que fazer porque tem que ter nota [...] (E4).

[...] vai muito de professor para professor, de aluno para aluno, então como instrumento de avaliação ele não é muito válido, porque você recebe uma nota, [...] você vai receber uma nota por causa disso, que vai interferir bastante na sua nota final da disciplina (E6).

Os alunos sentem muita dificuldade em compreender qual é realmente o sentido do

portfólio, e como ele pode avaliar o processo ensino-aprendizagem. É compreensível que eles tenham essa sensação, pois até então vivenciaram o ensino tradicional, que tem como base a nota por meio de provas, nas quais se destaca aquele que tem as maiores notas. Já o portfólio “insere-se na avaliação formativa, comprometida com a aprendizagem do aluno e não com sua aprovação por média [...]” (Villas Boas, 2005b, p. 145).

Compreende-se que o portfólio é um instrumento de avaliação, mas parece que, em alguns momentos, a sua finalidade é distorcida tanto pelo aluno quanto pelo professor:

Para mim, não foi nada bom. Quando eu coloquei aquilo que eu achava que o professor queria ouvir eu consegui ser bem avaliada por ele. Mas quando eu resolvi colocar realmente o que eu estava pensando, o que eu achava, refletir sobre aquilo que estava acontecendo comigo, eu tive uma avaliação ruim, [...], em questão de nota mesmo, de abaixar nota. Você acaba ficando com medo de por aquilo que você está pensando por medo de perder nota e eu acho que isso não é legal, acho que nem era a intenção do portfólio fazer isso (E5).

Segundo Villas Boas (2005a), o fato de o aluno se sentir espiado, considerando suas produções tão íntimas que o professor não deve avaliá-las pode sinalizar que para ele o portfólio lhe pertence. Por outro lado, o portfólio é utilizado em substituição à avaliação tradicional. O portfólio de fato é de propriedade do aluno, não cabendo ao professor ficar com ele ao final do curso. Todavia o seu sentido é de demonstrar o progresso do aluno. O portfólio não substitui a prova, sendo mais abrangente que ela. No contexto da avaliação formativa, a prova não precisa ser abolida, mas não pode ser o único procedimento adotado. Conforme a situação, se a prova for utilizada, será uma das evidências de aprendizagem a ser incluída no portfólio ou poderá tratar-se de outro instrumento do processo de avaliação.

Em nosso contexto, o sistema de avaliação compreende, obrigatoriamente, a atribuição de uma nota na forma de um valor numérico de zero a dez, ao invés de um sistema qualitativo que indique se o aluno tem condições ou não de ser aprovado. Talvez, os alunos se incomodem em ver sua produção própria, representada no portfólio, sendo quantificada, ou seja, traduzida em notas variadas. Há assim, uma incoerência, propõe-se um processo formativo cujo produto final é avaliado de modo classificatório. Alguns estudantes comentam assim, que o portfólio não deveria valer como instrumento de avaliação, considerando que na sua construção estão colocadas questões subjetivas que dizem respeito aos sentimentos, os quais não podem ser medidos e quantificados:

Eu acho que ele não é válido como um instrumento de (avaliação), a reflexão como um instrumento de avaliação, porque você está pondo aquilo que você está sentindo [...] eu sinto diferente dela aqui, a gente pode falar que as duas coisas foram boas [...] mas o meu sentimento é totalmente diferente do dela, e a gente está recebendo uma nota por aquilo, eu estou sendo avaliada por aquilo, aí, eu acho que não dá certo essa história de querer avaliar, ou às vezes tem professor que leva para o lado pessoal [...] (E7).

Então, fica claro que a problemática consiste em traduzir o portfólio em um valor quantitativo, como já mencionado, considerando que o portfólio é, sim, um instrumento para o processo avaliativo, permitindo, segundo Silva e Sá-Chaves (2008), equacionar conflitos cognitivos, afetivos e psicomotores, lacunas científicas e omissões, possibilitando desenvolvimento progressivo dos níveis de consciência, e assim, da emancipação do estudante. Além disso, no final do período de formação ao qual se refere, o portfólio constitui ampla evidência dos resultados e dos processos que o determinaram. Consideramos ainda que, provavelmente, avaliar, para alunos e professores, seja ainda sinônimo

de quantificar e classificar, o que é compreensível, considerando a construção histórico-social sobre avaliação do ensino.

A avaliação existe para assegurar a qualidade da aprendizagem do aluno, permitindo uma qualificação da aprendizagem, o que difere de classificação. A utilização classificatória da avaliação é uma forma de transformá-la em instrumento de ação contra a democratização do ensino, considerando que ela não serve para auxiliar o avanço do aluno, mas sim para garantir a sua estagnação, em relação à apropriação de conhecimentos e habilidades mínimos necessários (Luckesi, 2002).

Ao final do grupo focal, os estudantes foram questionados sobre a manutenção do uso do portfólio como instrumento de avaliação e apenas um deles considera que o mesmo não deveria permanecer como instrumento de avaliação das disciplinas. Nesse sentido, apesar das dificuldades contextuais e pedagógicas, o portfólio reflexivo se mostra, para a maioria dos estudantes do grupo focal deste estudo, como instrumento de reflexão do processo ensino-aprendizagem, sendo importante que isso sensibilize os docentes para a troca de experiência e conhecimentos e construção de modos de fazer que potencialize a formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as mudanças que vêm ocorrendo na formação dos profissionais de saúde, é fundamental repensar o processo de avaliação, transcendendo os modelos tradicionais e construindo modelos formativos e democráticos. Nessa perspectiva, o portfólio reflexivo mostra-se como importante instrumento, cujo uso ainda carece de esclarecimentos entre professores e alunos. Inicialmente, os estudantes sentem-se perdidos face às poucas orientações recebidas dos professores, o que gradativamente vai se transformando pelo processo reflexivo do próprio estudante.

O caráter formativo do portfólio reflexivo perde-se em alguns momentos, considerando

as dificuldades de acompanhamento de professores, que não fazem a devolutiva frequentemente, ou não se comprometem efetivamente no processo. Pode ser que a dificuldade de acompanhamento pelo professor relacione-se tanto com seus limites de formação pedagógica, quanto com o contexto institucional.

Um ponto de bastante questionamento do estudante diz respeito à atribuição de nota quantitativa em processo classificatório, que se contrapõe à proposta de avaliação formativa. Não negando as questões de ordem contextual comentadas neste estudo, é importante que estudantes e professores vivenciem conjuntamente a reflexão sobre a construção do portfólio reflexivo em seus fundamentos e operacionalização inserida na proposta pedagógica do curso.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L.G.C. Educação superior e preparação pedagógica: elementos para um começo de conversa. *Revista Saberes*, v.2, n.2, p.20-31, 2001.
- ALBERTINO, F.M.F.; SOUZA, N.A. Avaliação da aprendizagem: o portfólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, v.27, n.29, p.169-188, 2004.
- ALVARENGA, G.M. Portfólio: o que é e a que serve? *Revista Olho Mágico (Em Questão)*, v.8, n.1, p.18-21, 2001.
- BERBEL N.A.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v.2, n.2, p.139-154, 1998.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES. Diretrizes curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 out. 2001, Seção 1E, p.131.
- ESTEBAN, M.T. Avaliação como processo de investigação da dinâmica pedagógica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 3., 2005. São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2005.
- GATTI, B. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HERNANDEZ, F. *Transgressões e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LALUNA, M.C.M.C. *Os sentidos da avaliação na formação de enfermeiros orientada por competência*. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARINHEIRO, P. O Portfólio numa unidade curricular. In: SÁ-CHAVES, I. *Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora, 2005.
- MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. Paulo: Hucitec, 2006.
- PROVENZANO, M.E.; MOULIN, N.M. Formação pedagógica em educação profissional na área da saúde: enfermagem, núcleo estrutural, proposta pedagógica e avaliando a ação 8. In: BRASIL. Ministério da Saúde. *Projeto de profissionalização dos trabalhadores da área de enfermagem*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.
- ROSÁRIO, E.L.S.P.; BARBOSA, E.G.R. O portfólio: uma abordagem avaliativa. *Revista Interação*, v.6, n.6, p.149-153, 2002.
- SÁ-CHAVES, I. *Os Portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora, 2005.

SÁ-CHAVES, I. *Portfólio reflexivo: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000. (Formação de Professores - Cadernos Didáticos: série supervisão, 1).

SILVA, R.F.; SÁ-CHAVES, I. Formação Reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Revista Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, v.12, n.27, p.721-34, 2008.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. *Projeto Político-Pedagógico do curso de bacharelado*. Ribeirão Preto: USP, 2004.

VILLAS BOAS, B.M.F. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Revista Educação e Sociedade*, v.26, n.90, p.291-306, 2005a.

VILLAS BOAS, B.M.F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005b.

WATERMAN, M.A. Teaching portfólios for summative and peerevaluation. In: AMERICAN ASSOCIATION FOR HIGHER EDUCATION CONFERENCE ON ASSEMENT FOR HIGHER EDUCATION, 6., 1991. *Proceedings...* San Francisco: Paper Presented, 1991.

Recebido em 30/10/2009 e aceito para publicação em 31/5/2010.

INCLUSÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE: UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

CURRENT SCHOOL INCLUSION: A NEOLIBERAL GOVERNABILITY DEVICE

Kamila LOCKMANN¹
Paula Corrêa HENNING²

RESUMO

O presente artigo põe-se a discutir sobre a inclusão escolar, como uma produtiva ferramenta da governamentalidade neoliberal. Para isso, produz-se tal estudo a partir das contribuições de Michel Foucault sobre governamentalidade e estratégias biopolíticas. Problematiza-se acerca da inclusão escolar como um importante dispositivo de gerenciamento e prevenção do risco social. Constituindo uma rede que engloba elementos heterogêneos, ele articula diferentes saberes, instituições e uma variedade de leis, além de enunciados científicos e organizações arquitetônicas. É pensando nessa rede que a inclusão coloca em funcionamento o dispositivo da governamentalidade. Anuncia-se, então, uma nova forma de governar a população, que transforma a conduta dos indivíduos em objeto da sua ação governamental. Atualmente, nota-se a presença de uma racionalidade política neoliberal, que cria diferentes mecanismos para governar a população. Ao mesmo tempo em que se percebe a existência de políticas de proteção social, também se visualizam algumas iniciativas que pretendem produzir sujeitos autogovernados, que sejam capazes de manter a si mesmos e de prover os recursos de que necessitam. Sendo assim, a inclusão escolar vem se constituindo, no interior dessa rede, que tem o intuito de governar a vida da população, naquilo que ela produz em termos de fenômenos coletivos.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Michel Foucault.

ABSTRACT

In this paper we intend to discuss school inclusion as a productive tool of neoliberal governability. To do this we based our study on the contributions of Michel Foucault about governmentability and

¹ Doutoranda, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Nova Hamburgo, RS, Brasil.

² Professora Adjunta, Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação. Av. Itália, s/n., Km 8, Campus Carreiros, Carreiros, 96201-900, Rio Grande, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondece to: P.C.HENNING. E-mail: <paula.henning@ig.com.br>.

biopolitical strategies. We problematize school inclusion as an important device of social risk management and prevention. By constituting a network that embodies heterogeneous elements, it articulates different knowledge, institutions and a variety of rules, besides scientific proclamations and architectonic organizations. By thinking about this network, inclusion makes the governmentability device work. A new way of governing the citizens is then announced, which transforms the behavior of the individuals into an object of governmental action. The presence of a neoliberal political rationality that creates different mechanisms to rule the citizens has been perceived. At the same time as the existence of policies of social protection are observed, we can also see some initiatives that intend to produce self-governed individuals, able to maintain themselves and to provide the required resources. As it is, school inclusion has been building itself inside this network which has the purpose of governing the citizen's life in what it produces in terms of collective phenomena.

Keywords: Education. Inclusion. Michel Foucault.

INTRODUÇÃO

Há sempre um número demasiado deles. "Eles" são os sujeitos dos quais devia haver menos - ou, melhor ainda, nenhum. E nunca há um número suficiente de nós. "Nós" são pessoas das quais devia haver mais (Bauman, 2005, p.47).

Incluir. Aproximar. Conhecer. Classificar. Diferenciar. Normalizar. Gerenciar. Prevenir. Intervir. Governar. Tais operações estão em consonância com aquilo a que nos propomos pensar e problematizar no desenvolvimento deste artigo. Pretendemos compartilhar com o leitor deste texto a possibilidade, talvez um tanto ousada, de entender as práticas de in/exclusão desenvolvidas na sociedade contemporânea, como um dispositivo da governamentalidade (neo)liberal³. Isso pressupõe nos afastarmos dos discursos hegemônicos que circulam no campo da educação e provocar algumas rupturas

na forma de pensar e compreender a Inclusão Escolar na atualidade.

Eles - os outros, os indesejáveis, os perigosos, os inadequados, os diferentes, os deficientes, os anormais. Nós - os mesmos, os desejáveis, os adequados, os iguais, os normais. Posições, classificações e invenções de um mundo habitado por um desejo incessante de ordem. A Modernidade foi um tempo marcado por um desejo de ordenação e organização. Através dos conhecimentos científicos que produziu, tentou explicar e categorizar as coisas, os fenômenos e também as pessoas. Esses conhecimentos criaram categorias e subcategorias, cada vez mais minuciosas e detalhadas, que permitiram colocar em operação um exercício de classificação e enquadramento de tudo aquilo que escapa da ordem, do natural, da pureza, da perfeição, enfim, do ideal moderno. Essas incansáveis descrições, que marcam toda e qualquer forma de desvio, funcionam não com o intuito de excluir, segregar ou aniquilar, mas de incluir, conhecer e governar. A partir disso, pode-se afirmar que a inclusão possibilitou um

³ A expressão (neo) liberal é utilizada aqui para propor uma relação existente entre práticas liberais e práticas neoliberais de governo. Não podemos pensá-las separadamente, como se no contexto atual as práticas desenvolvidas no governo da população estivessem ancoradas exclusivamente sobre o que denominou de Neoliberalismo (mesmo que se considerem suas versões americana e alemã).

exercício de aproximação e conhecimento daqueles sujeitos, que anteriormente eram afastados, segregados ou excluídos do convívio social. Ao aproximar esses sujeitos que até então permaneciam do outro lado da fronteira, ao incluí-los na sociedade e nos processos de escolarização, está-se fazendo um exercício de torná-los observáveis, explicáveis e governáveis.

Apesar de ter-se modificado o slogan - de um tempo em que tínhamos escolas especiais para o atendimento dos anormais e de um tempo (o atual) em que se levanta a bandeira da inclusão - ainda percebe-se uma busca desenfreada pela normalização e pelo apagamento das diferenças que são ainda tão perturbadoras ao sonho moderno. Mesmo com discursos como “respeito à diferença” há ainda uma tentativa de fazer tudo caber na mesma ordem. Esse é um novo momento histórico que traz também o controle social, a defesa da sociedade de que trata Foucault (2001). Estabelece-se o controle, na atualidade, não da mesma forma que outrora o fizemos, através das Escolas Especiais, por exemplo, ou então, para lembrar Foucault (2002), através dos Manicômios, das Prisões ou dos Hospitais; mas estabelece-se o controle social, aqui especialmente o controle da normalidade, através de mecanismos mais abertos, mais fluidos, como a reintegração social.

Partindo de tais entendimentos é que se acredita ser possível compreender a inclusão escolar como um dispositivo da governamentalidade. Isso significa estudar o contexto atual em que tais práticas se desenvolvem e perceber as diferentes estratégias que operam com o intuito de incluir, conhecer e gerenciar a vida de todos e de cada um. Pensamos que a inclusão escolar possa ser pensada como um dispositivo da governamentalidade, porque ela articula um conjunto de discursos vinculados a campos de saber distintos, os quais justificam a criação de leis, regulamentos e medidas administrativas que são executadas por diferentes instituições. Um dispositivo, segundo Foucault (1979, p.244), constitui-se em

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos,

instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

A INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar como um dispositivo da governamentalidade também constitui uma rede que engloba elementos heterogêneos. Pode-se dizer que ela articula primeiro diferentes saberes - médicos, psicológicos, pedagógicos, morais, políticos etc.; - segundo, diferentes instituições - escolas, clínicas, postos de saúde, casas de recuperação dos mais variados tipos, para drogados, para meninos de rua, para crianças sob ameaça de risco social, para menores infratores etc.; - terceiro, uma variedade de leis - educacionais, trabalhistas, sociais etc.; - além de enunciados científicos e organizações arquitetônicas. É pensando nessa rede que a inclusão mobiliza que é possível entendê-la como um dispositivo da governamentalidade (Foucault, 2008a, p.143).

A inclusão escolar e os discursos que circulam atualmente sob o rótulo de uma “educação para todos” constituem essa rede, que desenvolve uma série de saberes sobre esses sujeitos, sobre suas anomalias, sobre suas formas de viver e de se conduzir no mundo.

Cabe analisar o quanto os discursos das Ciências Humanas, através dos saberes específicos que consolidam e legitimam (relativos à aprendizagem, ao ensino, às práticas de Inclusão) funcionam como estratégias que, sustentadas pelo prestígio da Ciência, colocam a inclusão no lugar do verdadeiro, invisibilizando e calando um conjunto importante de questões que mereceriam ser problematizadas. De modo exemplar, pode-se referir aqui ao modo como certa humanidade (direitos humanos, pessoa

humana, práticas humanizadoras) é tratada em termos universais, como se o humano não fosse ele próprio o resultado de um modo de disposição e experiência da cultura, sempre contingente, relativo, datado, localizado, enfim, produzido.

Em nome da ciência, os discursos inclusivos são professados e justificados como a saída para a consecução de uma sociedade mais justa, humana e melhor. Continuam aqui predominando os valores fundamentalmente modernos que pretendem o progresso garantido pela ordem social. Assim, em nome da ciência são feitas sem desconfiança as políticas públicas, as legislações educacionais, os processos didáticos e metodológicos.

Tal discurso de uma “educação para todos” somente tornou-se possível pela constituição de alguns saberes, vale lembrar que não se fala aqui de qualquer saber, mas aqueles produzidos pelo crivo legítimo da ciência. Colocando os sujeitos em um constante processo de comparabilidade, tais saberes estabeleceram semelhanças e diferenças, aproximando alguns ou afastando outros da média considerada normal, enfim, posicionando alguns como normais e outros como anormais. Todo esse processo somente se torna possível a partir da noção de norma desenvolvida por Foucault. A norma pode ser entendida como

[...] um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade (Ewald, 2000, p.86).

Para a norma, não existe exterioridade, nada escapa ao seu abrigo, ela captura a todos. Não há determinados sujeitos que se encontram fora do abrigo da norma e outros que estão no seu interior. Todos os sujeitos, sejam eles normais ou anormais estão na norma, são capturados por ela e, por meio dos saberes produzidos, são classificados, ordenados, comparados e

distribuídos. Em outras palavras, a norma “permite tirar da exterioridade selvagem os perigosos, os desconhecidos, os bizarros - capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis” (Veiga-Neto, 2001, p.115).

A norma funciona de formas diferentes nos dispositivos disciplinares e nos dispositivos de seguridade Foucault (2008a). No primeiro caso, há uma ênfase nos processos de normatização, ou seja, primeiramente se define a norma e depois se enquadram os sujeitos como normais - aqueles que são capazes de ajustar-se ao modelo considerado aceitável; - ou anormais - aqueles que não se ajustam ao modelo, sendo entendidos como um desvio de normalidade. Portanto, primeiro cria-se a norma para, posteriormente, observá-los e classificá-los como normais ou anormais.

Já nos dispositivos de seguridade, a norma é criada a partir das variações do próprio grupo de indivíduos que ela observa, classifica e normaliza. Ela é uma invenção construída a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos, entre suas formas de aprender, de se comportar e de se desenvolver. A partir de tais observações é que se determina a norma para, posteriormente, intervir sobre os sujeitos, submetendo-os a processos de normalização. Aqui a ênfase está na normalização. Portanto, primeiro se observa, depois se cria a norma e, por fim, se intervém para normalizar.

Nesse caso, é possível notar variações da norma, ou seja, ela não é mais única, fixa e estável. Ela está sujeita a uma série de alterações e modificações, que não decorrem de um efeito externo, mas das transformações do próprio grupo. Ela captura a todos, produz saberes sobre esses sujeitos com o intuito de torná-los passíveis da ação governamental, ou seja, de constituí-los como uma população governável.

Sabe-se, a partir das contribuições foucaultianas, que a emergência do conceito de população foi a condição de possibilidade para o desbloqueio das artes de governar. A noção de população já existia antes do século XVII, porém estava relacionada com o território, com a sua

ocupação, com o ato de povoar um território como uma forma de protegê-lo, para que não fosse tomado. Portanto, o conceito de população, tal como se conhece, como um conjunto de indivíduos que produzem processos que são próprios da vida em sua coletividade, esse conceito surge no início do século XVIII e propicia o desbloqueio das artes de governar.

Em seu curso “Segurança, Território e População”, Foucault (2008) discute minuciosamente sobre uma série de acontecimentos, desde a Idade Média até o século XVII, que mantinham as artes de governar bloqueadas. Basicamente duas limitações foram principais para que o bloqueio permanecesse: “a gente da casa e o pai de família, de um lado; o Estado e o soberano, do outro” dessa forma, “a arte de governar não podia encontrar sua dimensão própria” (Foucault, 2008b, p.137).

No início do século XVIII, com a formação dos estados, as artes de governar começaram a ser pensadas e executadas fora do marco jurídico da soberania. Assim, o problema da população foi central para o desbloqueio das artes de governar. Isso se deu basicamente por três fatores: primeiro, a população permitiu eliminar a família como modelo da economia e constituiu-a como instrumento de governo. De acordo com Foucault, um instrumento “simplesmente privilegiado, porque, quando se quiser obter alguma coisa da população quanto ao comportamento sexual, quanto à demografia, ao número de filhos, quanto ao consumo, é pela família que se terá efetivamente de passar.” (Foucault, 2008a, p.139). Segundo, a população constituirá objetivo final do governo, simplesmente porque se governará para “melhorar a sorte das populações, aumentar suas riquezas, sua duração de vida, sua saúde” (Foucault, 2008b, p.140); e o último fator está relacionado ao nascimento da economia política, ou seja, à constituição de uma ciência que desenvolve saberes sobre os processos de uma população, para poder governá-la de forma racional e planejada. Eis, portanto, o desbloqueio das artes de governar.

Com a entrada da população no âmbito da política, uma série de práticas de governo começa a se exercer com o intuito de gerenciar a vida dessa população. Para isso, é necessário que essa população se torne um conjunto regular de ações previstas e de riscos calculados, organizando, enfim, um conjunto de práticas que se disseminam pela sociedade e que têm por objetivo governar a população. Sendo assim, a inclusão aproxima os sujeitos da sociedade para constituí-los como uma população que tem suas regularidades, seus riscos próprios, suas ameaças, mas que, estando perto e sendo conhecida, pode ser controlada e governada.

A partir daí é que será possível afirmar que a inclusão pode ser pensada como um dispositivo da governamentalidade, que desen-volve diferentes estratégias para governar a população. Nikolas Rose destaca duas características importantes para que se possa governar uma população com êxito.

Em primeiro lugar, o governo depende do conhecimento. Para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis [...] Em segundo lugar, governar a população exige conhecimento de um tipo diferente. Para se fazer cálculos sobre uma população é necessário enfatizar certos traços daquela população (Rose, 1999, p.36).

Isso somente foi possível a partir do aparecimento da estatística, um dos fatores técnicos principais para o desbloqueio anteriormente mencionado. A estatística é esse conhecimento de um tipo diferente, como menciona Rose, pois ela possibilita calcular os riscos e os acidentes a que está submetida uma população; ela levanta um aporte de informações sobre a população: sobre sua saúde, sobre suas doenças, sobre sua probabilidade de vida ou de

morte. A estatística passa a ser um instrumento privilegiado do governo, pois a partir desse saber realizam-se dois exercícios distintos, mas relacionados entre si. Tem-se

[...] por um lado, a tabela ou o quadro estatístico que verifica a regularidade de certos acontecimentos; por outro, o cálculo de probabilidades aplicado à estatística, que permite avaliar as hipóteses de ocorrências dos mesmos acontecimentos (Ewald, 2000, p.89).

Então, há duas estratégias extremamente importantes. A primeira levanta informações sobre alguns fenômenos que acometem a população, tentando descobrir como acontecem, por que acontecem, em que condições ou em que locais são mais frequentes, enfim, qual a sua regularidade. A segunda cruza essas informações e procura construir um cálculo de probabilidades sobre a recorrência desses fenômenos. Permite, portanto, calcular riscos. Calculando riscos, pode-se intervir mediante diferentes estratégias que têm o propósito de impedir que tais fenômenos aconteçam, ou, pelo menos, de reduzir a sua recorrência. A essas estratégias que se preocupam em gerenciar e potencializar a vida de uma população, Foucault chamou de estratégias biopolíticas.

A biopolítica é uma tecnologia que inaugura novos mecanismos de intervenção do poder e extração de saber, com a intenção de governar a população e os fenômenos produzidos pela vida na coletividade. Esses mecanismos vão tratar, sobretudo, “de previsões, de estatísticas, de medições globais; [...] de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global” (Foucault, 1999, p.293).

No campo da educação, pode-se observar a quantidade de cálculos produzidos anualmente e como se constituem em estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco social. Existem cálculos que informam quantas crianças foram reprovadas no último ano em uma determinada

escola ou cidade; cálculos que traduzem quantos alunos são desnutridos, ou passam por dificuldades financeiras; quantos estão sob ameaça de agressão ou violência; quantos são usuários de drogas; quantos têm alguma necessidade especial; ou, ainda, quantos alunos evadiram da escola antes de terminarem o Ensino Fundamental. A partir dessa amostra, produzem-se, ainda, quadros comparativos que cruzam as primeiras informações com dados mais específicos, tais como: quantos desses alunos são do sexo masculino e quantos são do sexo feminino; quantos têm acima de doze anos; quantos têm abaixo, quantos são filhos de pais separados; quantos são filhos de mães solteiras; entre tantos outros levantamentos que são produzidos anualmente pelas estatísticas nacionais.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

A partir do cruzamento dos dados, diferentes estratégias são desenvolvidas para monitorar a vida desses sujeitos, possibilitando que determinadas populações sejam consideradas de risco. Vários mecanismos e diferentes instituições são acionados para gerenciar a vida desses sujeitos. Criam-se estratégias para manter o aluno na escola: o Programa “Bolsa-Escola”, por exemplo; estabelecem-se parcerias entre diferentes instituições: escola, conselho tutelar, posto de saúde, instituições de recuperação etc.; e também entre diferentes profissionais: pedagogos, psicólogos, médicos, assistentes sociais, entre outros. Há, na atualidade, várias estratégias que possibilitam observar a articulação entre essas diferentes instituições e também entre os diferentes profissionais. Eis alguns exemplos: 1) para que o aluno consiga efetuar a matrícula em uma escola da rede pública, é necessário que o responsável apresente a carteirinha de vacinação atualizada; 2) os pais que recebem Bolsa-Escola e têm filhos menores de cinco anos, devem comparecer semestralmente ao posto de saúde para realizar a pesagem dessas crianças. Se o número de

famílias esperadas não comparecer para a pesagem, o município deixa de receber a verba do Programa Bolsa-Escola e, conseqüentemente, as famílias perdem o benefício; 3) o diretor da escola precisa entregar, uma vez por mês, o levantamento da frequência escolar dos alunos que recebem Bolsa-Escola; se algum deles tiver uma alta porcentagem de faltas, perde o benefício; 4) a escola deve controlar o número de faltas de todos os alunos e comunicar imediatamente o conselho tutelar se esse número estiver elevado; 5) se a escola perceber algum sintoma de violência para com a criança, deve comunicar o conselho tutelar, e esse acompanhará a família por intermédio de um assistente social. Tais estratégias descritas até aqui, são, pode-se dizer, estratégias de governamento que possibilitam acompanhar cada caso, cada família, cada instituição que é apontada pela estatística como uma probabilidade de produzir o indesejável para a vida em sociedade.

A partir dessas informações, verifica-se, principalmente no Brasil, a proliferação de políticas de assistência e proteção social, principalmente para as camadas da população que não conseguem gerenciar suas vidas ou prevenir os riscos da sua própria existência. É sabido que grande parte da população brasileira fica à margem das políticas de previdência, sendo necessária, dessa forma, a criação de projetos que assistam essa parcela da população pelo menos até que consiga reverter o quadro desfavorável em que se encontra atualmente. Bolsa-Família, Bolsa-Escola, Vale-Gás, Fome Zero, Salário-Desemprego, Pró-Jovem, Bolsa para egressos da Fase⁴, Vale-Cultura⁵ e a inacreditável Bolsa-Mendigo (ainda em estudo e

discussão) são exemplos de estratégias e programas sociais que objetivam auxiliar a população carente a garantir as necessidades básicas. Aliás, não apenas para a sua sobrevivência, mas também para a sua vida como um todo, isso inclui alimentação, escolarização e diversão. “Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza [...] se modifique a curto e médio prazos” (Lopes, 2009, p.17). Ou seja, espera-se que tais políticas sociais sejam provisórias, que dentro de um determinado tempo esses sujeitos sejam capazes de prover seu sustento e assegurar seus próprios riscos. Esse conjunto de políticas de proteção social, assistência e até mesmo de previdência não está fora da racionalidade política atual, ou seja, não é contrário àquilo que vem sendo denominado governamentalidade neoliberal. É certo que todos esses programas geram custos bastante altos para o Estado e é

[...] por isso que os discursos neoliberais insistem em afirmar que o Estado deve se ocupar só com algumas atividades “essenciais”, como a Educação e a Saúde; e, assim mesmo, encarregando-se de, no máximo, regulá-las ou provê-las (nesse caso, aos estratos sociais comprovadamente carentes) (Veiga-Neto, 2000, p.198).

A criação de estratégias diferenciadas para governar a população vincula-se a formas de racionalidades políticas diferenciadas. Atualmente, podemos notar a presença de uma racionalidade política neoliberal, que cria diferentes mecanismos para governar a

⁴ Divulgada pela reportagem da Zero Hora, em 10 de junho de 2009, a Bolsa para egressos da Fase (Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul) é apresentada como a bolsa para recuperar jovens infratores. A reportagem salienta que 35 jovens já estão sendo beneficiados com meio salário mínimo (em torno de R\$250), e que a meta do programa RS Socioeducativo é atender a 240 jovens a cada ano. Além de salário e educação, os jovens recebem apoio psicológico ao sair da Fase.

⁵ O vale-cultura é um benefício proposto pelo governo federal para ampliar o acesso da população às opções culturais. Nas palavras do presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva - que assinou o Projeto de Lei que cria o Vale-Cultura, no dia 23 de julho de 2009 - “o vale cultura visa criar possibilidades para que as pessoas mais pobres tenham acesso à cultura, possam comprar livros, possam comprar DVDs, ir ao teatro ao Cinema, etc.”. Ainda em seu discurso no lançamento do Vale-Cultura, Lula destaca que “o pobre que não tem para onde ir, vai para o bar da periferia [...] e aí contribui para a violência, contribui para um monte de coisas que todos nós sabemos”. Esse destaque do presidente nos mostra o quando esse benefício funciona como mais um instrumento, entre tantos outros, de gerenciamento do risco social.

população. Ao mesmo tempo em que percebe-se a existência de políticas de proteção social, também visualiza-se algumas iniciativas que pretendem produzir sujeitos autogovernados, que sejam capazes de manter a si mesmos e de prover os recursos de que necessitam. Essas duas estratégias não são opostas. Prover provisoriamente o sustento, a educação, ou a saúde de determinada esfera social é parte integrante do jogo de produção de sujeitos autogovernados. Espera-se que esses sujeitos, com o auxílio do governo, possam reverter sua posição e, posteriormente, tornarem-se independentes dos benefícios hoje recebidos.

O que percebe-se em tudo isso é a clara operação de uma tecnologia de defesa social associada a um processo crescente de individualização. Apesar de todas as remessas do projeto de inclusão à consolidação de uma igualdade humana dada *a priori*, percebe-se, ainda, os traços de uma política que tem cada vez menos em seu bojo a busca por uma sociedade justa nos parâmetros do bem comum e da responsabilização do Estado. Cada vez mais predomina o apelo pela garantia das liberdades individuais atreladas a um argumento universalizante de igualdade humana de direitos e um encolhimento progressivo do Estado à mera função de garantidor e gerente das liberdades individuais.

[...] As únicas duas coisas úteis que se espera e se deseja do “poder público” são que ele observe os “direitos humanos”, isto é, que permita que cada um siga seu próprio caminho, e que permita que todos o façam “em paz” - protegendo a segurança de seus corpos e posses, trancando criminosos reais ou potenciais

nas prisões e mantendo as ruas livres de assaltantes, pervertidos, pedintes e todo tipo de estranhos contrangedores e maus (Bauman, 2001, p.45).

Essa tecnologia não é tão somente um mecanismo de controle pela produção de regularidades, há também muitos ganhos sociais com isso: possibilita-se condições de uma melhoria na qualidade educativa, um aumento da empregabilidade dos *diferentes* oriundo da escolarização, desenvolvimento de saberes escolares específicos e uma maior e desejável sociabilidade.

Nosso interesse não é fazer a defesa ou acusação de uma política pública já consolidada no campo da Educação. O que se quer evidenciar é o fato de que essa *nova* ordem discursiva produz ao mesmo tempo efeitos diversos. Se por um lado, o funcionamento de tais discursos torna possível o desenvolvimento de políticas sociais inclusivas de importância na cena social contemporânea, por outro, reafirma e, com isso, de algum modo, fortalece a individualização que marca os modos de organização política da sociedade neoliberal.

No que se refere aos portadores de necessidades especiais, percebe-se o desenvolvimento paradoxal dessas estratégias. Talvez observando-as rapidamente, elas possam ser entendidas como proteções sociais, pois oferecem a esses sujeitos oportunidades de emprego ou facilitam a aquisição de alguns bens. Porém, analisando com mais atenção, é possível notar que tais estratégias têm a intenção de constituir-los como sujeitos autogovernados, que tenham a possibilidade de gerenciar suas vidas, trabalhando e consumindo como os demais⁶. Se, por um lado, podem ser

⁶ Exemplos de duas dessas estratégias: A primeira delas corresponde às Leis nº. 7.853/89 e 8.213/91, art. 93, e os Decretos nº. 3.298/99 e 5.296/04 que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, no qual a empresa com até duzentos empregados deve preencher 2% de seus cargos com portadores de deficiência (ou reabilitados pela Previdência Social); de 201 a 500 empregados, 3%; de 501 a 1000, 4%; e mais de mil empregados, 5%. Para efeito das referidas normas, as empresas devem contratar pessoas portadoras de deficiência física, auditiva, visual ou mental. O objetivo é sua inclusão no mercado de trabalho. O segundo exemplo refere-se à isenção de impostos como IPI- Imposto Sobre Produtos Industrializados, IOF- Imposto Sobre Operações Financeiras, ICMS- Imposto Sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços e IPVA- Imposto Sobre a Propriedade de Veículos Automotores para aquisição de carros novos por deficientes físicos. Tais informações podem ser obtidas nos documentos: Lei 8.989, de 24/02/95, modificada pela Lei 10.754, de 31/10/2003; Lei 8.383, de 30/12/1991, e Decreto 2.219 de 02/05/1997; Decreto 14.876, de 12/03/1991; Lei 10.849, de 28/12/1992, modificada pela Lei 12.513, de 29/12/2003.

consideradas uma conquista, oportunizando trabalho e diminuindo preconceitos; por outro lado, elas foram pensadas e construídas no interior de uma política neoliberal que mantém todos os sujeitos no jogo e pretende torná-los produtivos e úteis para a sociedade atual; mais ainda, pretende constituí-los como empresários de si mesmos. “Em suma, não se trata de assegurar aos indivíduos uma cobertura social dos riscos, mas de conceder a cada um uma espécie de espaço econômico dentro do qual podem assumir e enfrentar os riscos.” (Foucault, 2008a, p. 198).

Eis o sujeito do neoliberalismo, um sujeito responsável por si mesmo, que consiga assegurar-se dos riscos a que todos estamos submetidos, que tenha recursos para prover suas necessidades, que trabalhe, que consuma, enfim, que governe a si próprio. No neoliberalismo, o Estado não intervém diretamente na regulação da economia ou na vida da população. Ele se dissemina pelo tecido social e passa a governar a população a partir de uma série de instituições e estratégias que atuam em diferentes esferas da sociedade. Portanto, não é um governo estatal que age diretamente sobre a população, mas práticas de governo que se disseminam pelo tecido social.

CONCLUSÃO

Como se viu, tais intencionalidades passam a existir a partir de um deslocamento, de uma mudança de ênfase nas artes de governar até então efetivadas. Passa-se de uma preocupação com o território e com o corpo do indivíduo para uma preocupação com a população, com um conjunto de seres vivos que tem regularidades, mas que também produz riscos a partir do fenômeno da vida na coletividade. Efetiva-se então uma nova forma de governar a população, que transforma a conduta dos indivíduos em objeto da sua ação governamental. Essa forma de governo sustenta-se a partir de uma nova racionalidade política, econômica,

social e cultural, que Foucault denominou governamentalidade. A governamentalidade pode ser entendida como uma racionalidade de governo, a qual utiliza diferentes estratégias de poder para conduzir as condutas de si e dos outros. Ou seja, uma forma de pensar e tornar racional a ação governamental, em um determinado tempo e em uma determinada sociedade.

Portanto, entender a inclusão como um dispositivo da governamentalidade neoliberal é perceber a correlação entre uma série de instituições, de procedimentos, de cálculos e de saberes que permitem desenvolver práticas de governo que apresentam uma intencionalidade política de organização da vida em sociedade. Sendo assim, a inclusão escolar vem se constituindo e se configurando no interior dessa rede que conecta diferentes saberes, discursos e instituições e que tem o intuito de governar a vida de uma população naquilo que ela produz em termos de fenômenos coletivos.

Saberes, discursos e instituições são colocados em operação para garantir a seguridade de todos, para gerenciar a vida na coletividade de modo que cada um possa governar a si mesmo, controlando suas ações na busca, cada vez mais desenfreada, da individualização. Assim, a governamentalidade (neo) liberal vem constituindo a sociedade contemporânea até o topo, nos fazendo crer na necessidade de cada um pensar sobre si e ajustar-se no mundo cada vez mais e melhor. A tarefa deste artigo, diante desse novo cenário, não é denunciá-lo ou então acabar com uma política pública já consolidada no País. A tarefa dos profissionais do campo educacional parece ser colocar sob suspeita os discursos que parecem benevolentes, fraternos, em busca da igualdade de todos. Talvez eles não sejam *apenas* isso, mas uma rede colocada em operação para gerenciar suas ações. Foi com essa intenção que esse texto foi escrito. Que sirva como uma pequena forma de resistência diante de discursos dados como necessários e torne o mundo mais justo para vivermos.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- EWALD, F. *Foucault, a norma e o direito*. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France: 1978-1979*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território e população: curso no Collège de France: 1977-1978*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LOPES, M. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Revista Educação & Realidade*, v.32, n.2, p.53-169, 2009.
- ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T.T. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.30-45.
- VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.105-138.
- VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.179-217.

Recebido em 24/4/2010 e aceito para publicação em 15/6/2010.

PERSPECTIVAS INCLUSIVAS DO BEBÊ HIDROCÉFALO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INCLUSIVE PERSPECTIVES IN HYDROCEPHALUS BABY INFANT EDUCATION

Rogério DRAGO¹

RESUMO

Este estudo tem como objetivo entender como se dá a inclusão do bebê com deficiência na educação infantil a partir das relações estabelecidas entre adulto-criança e criança-criança. É um estudo qualitativo baseado na perspectiva da pesquisa exploratória, envolvendo entrevistas com profissionais de dois centros de educação infantil pertencentes ao sistema municipal de ensino de Vitória (ES) e observação de salas de educação infantil com bebês portadores de deficiência. Os dados mostram que a educação infantil ainda é entendida como espaço para cuidado, sem o caráter dialético que envolve o educar e o cuidar. Essa característica muda de espaço para espaço, dependendo das concepções dos profissionais da educação infantil, acerca da criança, infância e inclusão. As entrevistas mostram uma ambiguidade em relação às duas realidades observadas, onde uma assume a característica inclusiva e a outra que a escola comum não está preparada para receber crianças que requeiram cuidados e educação especial.

Palavras-chave: Educação infantil. Inclusão escolar. Infância.

ABSTRACT

This study's aim is to understand how to include babies with disabilities in early childhood education based on the relations established between adult-child and child-child. It is a qualitative study based on the perspective of exploratory research involving interviews with professionals from two infant education centers belonging to the municipal system of teaching Vitória (ES), Brazil and observing early childhood education classrooms containing babies with disabilities. The data show that early childhood education is still perceived as a space for care, without the dialectical

¹ Professor Doutor, Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, 29075-910, Vitória, ES, Brasil. E-mail: <rogerio.drago@gmail.com>.

character involving education and caring. This characteristic changes from space to space depending on the concepts of the children's education professionals concerning the child, childhood and inclusion. The interviews show an ambiguity in relation to two realities observed, where one assumes inclusion and the other that the common school is not equipped to receive children requiring special care and education.

Keywords: *Early childhood education. School inclusion. Childhood.*

INTRODUÇÃO

Cada pedra que ela acha, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, [...]. Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a (Benjamin, 2000).

Pensando na criança a partir daquilo que Benjamin nos diz de modo quase poético, percebe-se que a criança, com ou sem deficiência, é um ser que é caçador desde que nasce. Caçador de um lugar que lhe tem sido negado desde sempre, tanto no contexto social, econômico, cultural, educacional e como cidadão, como denunciam tantos estudos que têm como foco a infância, a criança e a educação dessa criança no contexto comum de ensino. Essa criança que vive as complexidades do dia-a-dia é a que está na escola hoje. Mas, e a educação dessa criança? Será que a escola tem acompanhado essa complexidade e contribuído para que essa criança seja realmente caçadora?

A criança, historicamente, tem passado por várias fases que vão desde seu total desconhecimento até seu reconhecimento como ser histórico-social que produz cultura, história

e conhecimento. Com o passar dos séculos, muitos estudos fizeram com que as ideias sobre as crianças, sua educação e o sentimento de infância alcançassem *status* de ciência, o que culminou em ações que destacam a importância de se pensar e planejar novos movimentos para esses indivíduos. Além disso,

A construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças, sobretudo por meio da constituição de creches e da escola pública [...], que encontra sua justificação simbólica na pretensa incompletude do processo de desenvolvimento biopsicológico da geração mais jovem. Isso promoveu um conjunto de exclusões do espaço-tempo da vida em sociedade (Sarmiento *et al.*, 2006, p.142).

Porém, no processo de reconhecimento, alguns grupos ficaram à parte, como por exemplo, as crianças de zero a três anos. Percebe-se nos estudos que muito pouco ainda se pensa para essa faixa etária, no que tange à educação formal. Para a criança pequena ainda são pensadas ações, muitas vezes voltadas ao cuidado, higiene e assistência. Não que esses aspectos não sejam necessários, porém entende-se que precisam estar associados a um projeto mais amplo de educação, cultura, conhecimento, sociedade, ou seja, integrando de modo dialético o educar e o cuidar, que precisam ser a marca da educação infantil e, conseqüentemente, da faixa etária de zero a três anos.

O trabalho com a criança pequena, que neste estudo são chamadas de bebês, precisa envolver e se basear numa mediação constante e ininterrupta, pois acredita-se que é esta mediação, esta troca com o adulto e com as outras crianças que determinarão o seu desenvolvimento social, intelectual, físico, mnemônico, perceptivo, linguístico, subjetivo, dentre outros aspectos que culminam com a ampliação e amadurecimento de suas funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, entende-se que, tanto o bebê sem deficiência, quanto aquele que tem alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, ao estar em contato com outras crianças e adultos num processo inclusivo pode, desde a mais tenra idade se apropriar das características tipicamente humanas e superar estágios de desenvolvimento, afinal,

[...] a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Deste ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada por meio da relação com outra pessoa (Vygotsky, 1996, p.285).

A escola hoje vive dilemas que fazem parte do debate macro que a sociedade globalizada moderna, deste início de século enfrenta, em todas as suas esferas. Isso parece mera conclusão do óbvio, porém quando se observam a fundo questões como igualdade étnica, de gênero, inclusão de pessoas com deficiência, respeito às diferenças e minorias, a prática escolar continua, salvo algumas exceções, reproduzindo práticas excludentes. Observa-se que a escola exime-se, muitas vezes, do reconhecimento e valorização das diferenças. A mesma deveria estar valorizando cada ser humano, já que todos são diferentes em vários aspectos que transcendem os fatores biológicos,

e utilizando essa diferença como força motriz para o processo ensino-aprendizado.

Desde 1994, com o advento da Declaração de Salamanca, vivencia-se, no Brasil, um processo denso de discussão acerca da inclusão de pessoas com deficiência no contexto comum de ensino em todos os seus níveis - infantil, fundamental, médio e superior. A inclusão, hoje, tem feito parte do debate educacional tanto na forma de leis quanto na teoria e na prática. Porém, poucos e incipientes ainda são os estudos que vêm identificar concepções inclusivistas dos profissionais que lidam com essa clientela nesses níveis de ensino, e, mais especificamente, na educação infantil (Drago, 2007; 2008; Victor, 2009). Além disso, ao considerar a faixa etária de zero a três anos e as relações interativas entre esses sujeitos têm-se menos estudos ainda.

Nesse contexto, é necessário destacar que o trabalho educacional com pessoas deficientes é um processo que começa a fazer parte do cenário mundial por volta do século XVII, conforme estudos realizados por Mazzotta (2001). Esse autor salienta que o trabalho educacional com o deficiente sempre esbarrou em empecilhos fundamentados, principalmente, em questões religiosas, místicas e sociais, que viam a pessoa com algum tipo de deficiência ora como possuidora de uma espécie de carma, ora como pecadora, ora como inválida para a sociedade e o mundo do trabalho.

Essas visões inseridas num contexto histórico e social fizeram com que o trabalho educativo com a pessoa deficiente encontrasse várias barreiras também no Brasil, o que acabou contribuindo para que as pessoas com deficiência tivessem seu direito a uma educação comum não garantido na prática escolar cotidiana. Além disso, por ter sido um processo conturbado e segregacionista acabou fazendo com que, até hoje, não se acreditasse no potencial das pessoas com determinados tipos de deficiências. Geralmente estas apresentam desempenho acadêmico inferior, que pode estar atrelado ao contexto histórico que imprimiu a marca da incompletude e invalidez a essas pessoas.

Com o advento de uma nova visão acerca de homem, mundo e sociedade, o processo educacional das pessoas com deficiência tem sofrido mudanças drásticas, porém extremamente benéficas para a sociedade de modo geral, pois esta tem visto pessoas com potencial criativo, intelectual e construtivo saindo dos guetos e assumindo uma posição de cidadão que possui direitos previstos em lei e brigando por uma sociedade mais justa e inclusiva, tanto no contexto macrossocial quanto no educacional.

A literatura atual que trata da educação da pessoa deficiente tem enfatizado que existem ainda muitas armadilhas para que a escola inclusiva deixe de ser mera proposição e passe a existir de verdade. Uma dessas armadilhas reside na distinção que ainda se faz em relação à nomenclatura usada para distinguir o que seja inclusão, integração, necessidade educativa especial, dentre outras. Tais nomenclaturas podem confundir o trabalho a ser realizado, bem como de quem se fala quando se trabalha na perspectiva de educação inclusiva para a pessoa deficiente.

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõem-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (Beyer, 2006, p.73).

Analisando-se e vivenciando-se o modo como vem sendo feita a inclusão de alunos deficientes nas salas comuns da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como os processos sociopsicológicos de aceitação-adaptação ao cotidiano vigente, tem-se, ainda, claro que a educação infantil e a inclusiva num contexto mais específico implicam um processo contínuo de reconhecimento da criança como

ser social. As crianças produzem conhecimento e cultura, bem como um processo de melhoria da escola, em todos os seus âmbitos institucionais, para promover a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Este breve resgate conceitual desenvolveu-se levando em consideração três pressupostos básicos de análise: as concepções de educação infantil, infância e educação inclusiva da criança com deficiência na escola comum.

Esses três pressupostos foram considerados pelo fato de observar em alguns estudos (Drago; Micarello, 2005; Kramer, 2005; Müller; Redin, 2007) que existem muitas dúvidas acerca das concepções de infância e Educação Infantil, no discurso dos profissionais responsáveis por esse nível de educação, que podem se refletir no cotidiano educacional e, também, vir a fazer parte do discurso da criança em seu processo de construção identitária desde a mais tenra idade. Além disso, dúvidas em relação ao que representa a inclusão, a integração, a exclusão são enormes e longe de serem um consenso no meio acadêmico e prático, como mostram outros estudos (Padilha, 2001; Ferreira; Guimarães, 2003; Drago, 2007; Baptista *et al.*, 2008), podem interferir no modo como as propostas inclusivas se efetivam no cotidiano.

De acordo com Ariés (1981) e Heywood (2004), o pensamento acerca da criança tem sido construído de forma paradoxal e, muitas vezes, conflituosa. Ora se tem a ideia, ainda presente, de criança como um ser puro, ingênuo, que será alguém num futuro próximo; ora ela é abordada no discurso atual como um ser que é produtor, possuidor e reproduzidor de história, cultura e conhecimento; ora é vista como folha em branco que precisa ser preenchida com tudo aquilo que a humanidade foi construindo durante os tempos. Às vezes se crê que, depois de tantos séculos, desde seu surgimento como categoria social, a infância já ocupa o papel que verdadeiramente lhe cabe, ou seja, o de que “[...] as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições das sociedades em que vivem” (Basílio; Kramer, 2003, p.91).

Ao se tratar de educação infantil, educação inclusiva e as concepções de infância/criança/inclusão daí decorrentes, nos perguntamos: será que os municípios, com o advento da LDB 9.394/96, que concebe a educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica de responsabilidade dos municípios e a educação especial como modalidade de ensino que deve perpassar todos os outros níveis e modalidades educacionais, estão preparados, tantos anos depois de sua promulgação, para dar conta da inclusão de crianças com deficiência matriculadas nas salas comuns do ensino infantil? Que concepções de infância, criança, educação infantil e inclusão têm feito parte do discurso dos sujeitos que estão à frente da gestão educacional nos vários âmbitos das secretarias de educação? Como se efetivam práticas, ações pedagógicas e dialógicas de adultos e crianças de zero a três anos de idade no contexto da educação infantil? E as crianças com e sem deficiência, como interagem?

Essas e tantas outras questões, aliadas ao fato de que a criança tem sido um sujeito extremamente excluído e invisibilizado no contexto educacional e social ao mesmo tempo em que vive os paradoxos da adultização, infantilização e glamorização, tendo ou não deficiência, como destacam estudos de Pinto e Sarmiento (1997), Basílio e Kramer (2003), Vasconcellos e Sarmiento (2007), Sarmiento e Gouvea (2008), num contexto mais atual e tantos outros num contexto mais histórico (Ariès, 1981; Del Priore, 1992; Rizzini, 1997) nos instigam a pesquisar e discutir os processos de inclusão da criança com deficiência de zero a três anos na educação infantil.

A escolha por essa faixa etária se justifica pelo simples fato de percebermos a incipiência de estudos que têm sido realizados tendo como foco analítico a criança na idade da creche, como destacam documentos oficiais como a LDB 9.394 (Brasil, 1996) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998). Alia-se a esse aspecto o fato de que se observa estudos focando a inclusão realizados nos últimos anos no contexto nacional de modo

geral (Palhares; Marins, 2002; Jesus *et al.*, 2006; Drago, 2007; Jesus *et al.*, 2007; Baptista *et al.*, 2008; Fávero *et al.*, 2009), percebendo poucos com foco específico na educação infantil.

DISCUSSÃO

O estudo desenvolvido: considerações metodológicas

Buscando entender algumas das questões levantadas e ao mesmo tempo contribuir para o debate acerca da inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nos espaços comuns da educação infantil, foi desenvolvido um estudo no ano letivo de 2010 que teve como principal objetivo entender como se dá a inclusão do bebê com deficiência - criança de zero a três anos de idade - na educação infantil a partir das relações estabelecidas entre adulto-criança e criança-criança.

Para o alcance dos objetivos propostos, bem como objetivando comparar os dados colhidos, a pesquisa foi desenvolvida em dois espaços de educação infantil que possuíam turmas de crianças de zero a três anos de idade, pertencentes ao sistema municipal de ensino de Vitória, numa perspectiva qualitativa fundamentada na pesquisa exploratória.

A escolha por Vitória se deu pelo fato dessa municipalidade possuir uma história educacional e política permeada por altos e baixos no que concerne à proposição e concretização de políticas públicas voltadas para a educação infantil e especial sem caráter assistencialista, que começa a se efetivar de forma democrática e com vistas à qualidade dos serviços prestados a partir dos primeiros anos da década de 2000. Dentre estas iniciativas destacam-se projetos de descentralização de recursos, contratação de profissionais especializados, política de formação e valorização

docente, reforma/ampliação/construção de espaços para a educação infantil, dentre outros aspectos.

Foram sujeitos do estudo profissionais que lidavam diretamente com a criança de zero a três anos de idade na educação infantil - professores, auxiliares de berçário e pedagogos; crianças com e sem deficiência que frequentavam as mesmas salas. Porém, a criança com deficiência em processo de inclusão foi o foco principal da observação.

Para a coleta dos dados desenvolveu-se entrevistas semiestruturadas com os sujeitos do estudo e observação do cotidiano escolar. A entrevista foi utilizada como um modo de abstrair, por meio da interlocução, "fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais e do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos" (Szymanski, 2008, p. 10) que se mostraram imprescindíveis ao alcance dos objetivos propostos para o estudo. Além disso, a entrevista semiestruturada possibilitou que outros pontos fossem enfatizados e aprofundados durante a realização, sem perder de vista, ainda, toda a gama de informações que advêm do olhar, do jogo simbólico e do rapport estabelecido entre entrevistador e entrevistado.

A observação foi feita *in loco* por um período semanal de quatro horas - um dia por semana. Pretendeu-se observar nesse período momentos como o banho, a alimentação, a hora do pátio ou atividade externa à sala, hora do sono, dentre outros. A observação, nesse estudo, teve como objetivo, mais do que simplesmente observar, registrar "[...] um encontro de muitas vozes [em que] ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos (Freitas, 2002, p. 28).

O desenvolvimento da pesquisa se deu em três etapas: a) contato e apresentação do projeto aos Centros de Educação Infantil (CMEI); b) coleta de dados *in loco* e entrevista, com a realização de entrevistas semiestruturadas com assessores da educação infantil e especial, diretor, pedagogo e professores de escolas que tinham bebês com deficiência matriculados

regularmente na educação infantil. Nesta etapa da pesquisa também foram selecionados dois centros de educação infantil, a partir de informações colhidas junto a todos os 44 centros municipais para a observação *in loco* do processo de inclusão. Dos centros que afirmaram possuírem crianças - bebês - com deficiências matriculadas, foram escolhidos dois que possuíam duas meninas com hidrocefalia. A escolha pela hidrocefalia se deu por acaso, uma vez que, coincidentemente, foram identificadas duas meninas, com a mesma idade, o mesmo comprometimento, na mesma etapa da educação infantil e no mesmo sistema. Daí o fato de o estudo ter sido feito com ênfase na criança hidrocefálica; e c) análise, comparação, discussão e apresentação dos dados coletados.

Para análise dos dados coletados na pesquisa de campo, além do aprofundamento bibliográfico e documental da literatura contemporânea acerca dos campos analíticos da infância, Educação Infantil e inclusão, manteve-se um íntimo diálogo com os fundamentos e postulados teórico-filosóficos da Psicologia Sócio-Histórica, entendendo que o pensamento sócio-histórico possibilita um entendimento maior acerca da apropriação simbólica intersubjetiva da criança deficiente incluída na Educação Infantil, uma vez que, "[...] na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação" (Freitas, 2002, p. 21), ou seja, o objetivo geral deste estudo pode ser aprofundado nos fundamentos vygotksyanos.

O interesse por Vygotsky se dá principalmente pelo fato de que ele via o ser humano como possuidor de história, cultura e ferramentas culturais e sociais de transformação da realidade, possuidor de materiais que possibilitam a concreticidade das coisas vivas e inanimadas. A Psicologia Sócio-Histórica concebe o homem (num sentido amplo) como um ser dotado de cultura e história que lhe são anteriores e que cabe a este ser, num processo

interativo-mediatizado-mediador, de trocas interpessoais com os outros membros de sua espécie, se apropriar, produzir e reproduzir a sociedade à qual pertence. Ou seja, ao homem cabe o papel de deixar sua contribuição histórico-social para os outros que futuramente se apropriarão de suas marcas, num processo dialético, constante e, acima de tudo, mediado pelos seus pares.

O bebê hidrocéfalo na educação infantil: inclusão e exclusão

O mergulho no cotidiano da educação infantil buscando entender como se dava a inclusão de bebês-criança de zero a três anos - com deficiência matriculados no sistema público municipal de Vitória levou a duas realidades muito distintas aqui denominadas de CMEI Primavera e CMEI Outono².

Ambos CMEI estão localizados na periferia da ilha de Vitória, atendem crianças de zero a seis anos provenientes das classes menos favorecidas economicamente, possuem prédios em alvenaria, com salas amplas, arejadas, claras, que de modo geral atendiam aos dispositivos legais para o atendimento à educação infantil propostos pela secretaria de educação e em concordância com os dispositivos do Ministério da Educação. Atendiam a um total aproximado de quatrocentas crianças na faixa etária de zero a seis anos. Os dois espaços possuíam profissionais formados para o trabalho com crianças - graduados em pedagogia com habilitação em educação infantil, o que segue preceitos legais da municipalidade - suas diretoras foram eleitas pela comunidade escolar, corpo técnico composto por pedagogos - dois em cada turno de funcionamento - professores de artes e de educação física, auxiliares de berçário, estagiários de pedagogia, dentre outros profissionais como cozinheiras, auxiliares de serviços gerais e vigilantes. Além disso, ambos gozavam de autonomia referente à organização

pedagógica e financeira, pois possuíam projeto político pedagógico e caixa escolar.

Entretanto, todas essas características positivas eram muito diferentes no contexto cotidiano, uma vez que as diferenças de gestão e organização técnico-pedagógica faziam com que um espaço - Primavera - visse as crianças como sujeitos e a deficiência como mais uma das muitas características desse sujeito e o outro - Outono - percebesse a deficiência como algo que impediria o trabalho docente, já que a criança deficiente demandaria toda uma outra lógica da escola, pois seriam necessários profissionais específicos, materiais didáticos diferentes e tempos-espacos que não eram de responsabilidade da escola comum.

O olhar e as entrevistas realizadas com os profissionais de ambos os espaços deixou claro para nós que, enquanto o CMEI Primavera comungava da ideia de que “a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa” (Ainscow, 2009, p.11), o CMEI Outono via nos espaços segregacionistas o lugar privilegiado para o atendimento às crianças com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais decorrentes da condição de deficiência, no caso, decorrente da hidrocefalia.

A hidrocefalia é uma condição na qual o líquido cérebro-espinhal está em excesso ao redor do cérebro e da medula espinhal. Vulgarmente esta anomalia também é conhecida como “água na cabeça”. Em entrevista com um médico que faz atendimento a crianças hidrocefálicas, fomos informados que a linguagem oral, a capacidade de raciocínio e as funções psicológicas superiores de modo amplo, geralmente não são afetadas e, dependendo do atendimento recebido e das intervenções e estimulações da família e da escola, esta pessoa pode levar uma vida absolutamente normal.

Os bebês sujeitos deste estudo possuíam características bem marcantes da hidrocefalia. Anita tinha dois anos e oito meses, apresentava

² Os nomes tanto dos CMEI quanto das crianças são fictícios.

leve comprometimento motor que afetava seu modo de andar, a cabeça apresentava feições levemente disformes, usava a válvula, tinha a linguagem oral muito bem desenvolvida e demais órgãos sensoriais em perfeito funcionamento e ainda usava fraldas e raramente faltava ao CMEI Primavera. Bianca tinha a mesma idade, não andava e mal se arrastava; a cabeça tinha um tamanho bem acentuado, usava válvula, tinha a linguagem oral desenvolvida e órgãos sensoriais em perfeito estado, usava fraldas e frequentava muito pouco o CMEI Outono. Ambas mostravam muito interesse e alegria em estar na escola e em contato com as outras crianças e adultos.

Apesar de terem características semelhantes no que se refere ao aspecto físico e comportamental, o trabalho pedagógico com vistas à sua plena participação era muito diferente e deficiente. De acordo com Prieto (2006, p. 40), “[...] o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem”, nesse sentido, percebia-se que enquanto num espaço-Primavera-essa diferença de Anita era usada e tomada como mola propulsora de atividades que levassem todas as crianças a perceberem e respeitarem as capacidades, diferenças e peculiaridades de cada criança; no espaço Outono a diferença era o que levava à diferenciação de ações, onde o “não pode brincar”, “não pode pegar”, e outros tantos “nãos” eram usados constantemente pelos profissionais da escola para impedirem uma série de contatos entre as crianças e Bianca.

Algumas práticas cotidianas observadas permitiram visualizar, no contexto do CMEI Primavera, ações com propósitos inclusivos defendidas por pesquisadores como Prieto (2006), Ainscow (2009), Ferreira (2009), dentre tantos outros que deixam claro que na inclusão de pessoas com deficiências nas escolas comuns de qualquer nível de ensino, “a ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades,

culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos” (Prieto, 2006, p.40).

Uma das ações no CMEI Primavera, dentre tantas outras, que mais chamaram a atenção, além das observadas no parquinho, no refeitório e no pátio interno, foi uma atividade desenvolvida pelo professor de educação física dentro da sala de aula³. O professor em conjunto com as crianças elaborou um “circuito” com várias peças grandes de espuma em formato de cones, losangos, retângulos, bolas, dentre outros, para que as crianças vencessem aquelas barreiras tanto individualmente quanto coletivamente. Todas as crianças eram incentivadas a participar. Anita ficou meio receosa, mas o professor insistia para que ela fosse. Resultado, ela não só participou sozinha como também ajudou alguns coleguinhas que não conseguiam realizar as tarefas que estavam presentes no “circuito”.

No CMEI Outono não foi observada nenhuma atividade de incentivo. Bianca ficava exclusivamente aos cuidados de uma estagiária de Pedagogia. Quando a estagiária estava presente elas interagiam somente entre si, nunca com as crianças. Quando a escola ficava sem estagiária, ou esta faltava por algum motivo, a mãe de Bianca era comunicada e solicitada a não levá-la à escola, pois não haveria ninguém para “ficar com ela”, como foi relatado tanto pela professora quanto pela pedagoga responsável pela turma⁴. Essa exclusão no processo de escolarização, ou mera matrícula de uma criança que não precisa estar todos os dias na educação infantil deixa transparecer, ao menos, duas características que, a nosso ver, são muito negativas.

A primeira é o caráter supérfluo/superficial da educação infantil, ou seja, atitudes como as do CMEI Outono mostram que a educação

³ O uso do termo “sala de aula” aqui neste texto aparece em função de ser este o termo usado tanto no CMEI Primavera quanto no Outono.

⁴ Nas turmas dos grupos 1 e 2, o município de Vitória tem cerca de três a quatro adultos para cada grupo de vinte crianças, o que é um número considerado bom.

infantil não tem importância, pois não há a necessidade de frequentá-la, o que vai contra tudo o que se discute sobre a importância desta etapa da educação básica para a vida do ser humano (Pinto; Sarmento, 1997; Garcia, 2002; Basílio; Kramer, 2003; Kramer, 2009;). A segunda seria a visão de inclusão como mera - e no caso precária - matrícula na escola comum, sem que a escola perceba seu papel para o desenvolvimento de um ser autônomo, crítico e reflexivo, ou, nas palavras de Prieto (2006, p. 67),

A mera matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais pode acentuar a resistência de alguns profissionais da educação e não contribuir para que os sistemas de ensino e suas escolas se constituam também em espaços para a educação para esses alunos em classes regulares.

No que se refere às observações das relações interativas entre as crianças com e sem deficiência nos mesmos espaços escolares, podem-se destacar alguns aspectos muito peculiares que, de certo modo, refletiam muito daquilo que elas vivenciavam no contato com as palavras/atos dos adultos que lidavam com elas no cotidiano da educação infantil formal.

No CMEI Primavera as crianças tratavam Anita como uma criança qualquer, comum. Suas características físicas não eram percebidas como algo estranho. As crianças brincavam juntas, corriam, comiam, dormiam, riam, choravam, em suma, as relações eram estimuladas pelos adultos e as crianças incorporam essas palavras em suas ações. Fato muito diferente do que acontecia no CMEI Outono. Nesse espaço raramente percebe-se alguma interação entre as crianças e Bianca. Bianca só interagiu com a estagiária e com a auxiliar de berçário quando tinha que trocar as fraldas. As outras crianças não recebiam incentivo algum para estabelecerem algum tipo de relação mais próxima e quando o faziam - ou tentavam fazer - eram repreendidas pelos adultos, que alegavam que ela poderia se machucar, como pode ser observado na fala de uma das professoras para uma criança: “*Vai,*

depois que ela tem convulsão aí e a culpa é sua. Aí você sai correndo”.

Se atentarmos para o fato de que o ser humano em seu processo constitutivo vai se apropriando das características tipicamente humanas a partir das mediações simbólicas estabelecidas no contato com os outros que compõem suas relações e que, como salienta Jobim e Souza (2003, p. 83) “a compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. [...]. Tudo o que diz respeito a mim chega a minha consciência através do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia”; pode-se supor que as crianças do CMEI Outono corriam o risco de encararem as deficiências como algo que é prejudicial às relações e que pertence ao indivíduo, ao mesmo tempo em que o indivíduo com a deficiência - no caso a hidrocefalia - pode se ver e se perceber como alguém que é inferior ao restante do grupo.

Ao se perceber a deficiência do bebê como algo negativo inferimos que isto pode interferir no modo como o processo inclusivo se efetiva, uma vez que a descrença no potencial do outro pode fazer com que este ser em processo de humanização enfrente barreiras de preconceitos e exclusão desde a mais tenra idade.

Além disso, ao ficar exclusivamente aos cuidados de um único sujeito, sem a interação com os outros bebês torna o ato educacional mecânico, e “todo ato meramente mecânico de cuidado, em relação ao bebê, o priva de importantes espaços de interação e construção de sentidos” (Esquinsani, 2009, p.158).

Em suma, somos levados a afirmar que as interações entre os bebês com e sem deficiência precisam ser estimuladas e valorizadas pela escola, pois, como afirma autora (Esquinsani, 2009, p.159):

[...] a interação com o outro proporciona a formação da identidade, pelo princípio da alteridade. Se sabemos quem somos através da interação com os outros sujeitos, é lícito pensar que nossas

ideias iniciais acerca da vida, do homem e da sociedade também são advindas desse movimento de interação.

CONCLUSÃO

Os dados colhidos nas entrevistas e nas observações das práticas mostraram, basicamente, que a educação infantil e seus espaços, e a presença do bebê com deficiência neles, podem ainda ser vistos e entendidos como espaços para cuidado, com certa ênfase assistencialista, sem o caráter socioeducativo envolvendo dialeticamente o educar e o cuidar que têm sido a ênfase dos estudos sobre a infância, principalmente no CMEI Outono. Além disso, parece haver uma distância muito grande entre as práticas inclusivas desenvolvidas numa mesma municipalidade, por profissionais que fazem parte de uma mesma realidade, ou seja, que comungam - ou deveriam comungar - das mesmas prerrogativas, uma vez que participam da mesma política educacional, das mesmas formações oferecidas pela secretaria de educação, do mesmo plano de cargos e salários, dentre outras características correlatas.

Pôde-se observar que algumas concepções como organização do espaço, do tempo, da gestão, do planejamento, mudam de centro para centro de educação dependendo do grau de inserção e discussão dos seus profissionais - professores, pedagogos, auxiliares, estagiários, cozinheiras e vigilantes, dos pais; além do uso e investimentos de recursos financeiros, da formação continuada dentro e fora do ambiente escolar dos profissionais da área, do entendimento e aplicabilidade pela escola das políticas públicas de inclusão desenvolvidas para esse nível de ensino, das concepções de criança, infância, educação, deficiência e inclusão; tudo isso aliado ao fato de que o bebê é um sujeito que requer somente cuidados (CMEI Outono) e não cuidado e educação (CMEI Primavera).

As entrevistas e observações deixam transparecer que num espaço ainda se pensa a educação da criança de zero a três anos com

deficiência como algo que pode ser realizado de qualquer maneira, por qualquer pessoa, sem uma formação inicial sólida, sem a necessidade de uma formação realmente continuada, sem um processo sério de transformação das práticas pedagógicas e das concepções acerca do outro, de suas características e possibilidades e que é melhor que essa criança fique em casa aos cuidados dos pais; o que não acontece no outro espaço observado, que atua de modo totalmente voltado para a plena inclusão da criança reconhecendo suas características como possibilidade de ação, de formação e de inserção; onde todos os profissionais trabalham em função da criança e do seu desenvolvimento como ser histórico-social imerso na cultura.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. *et al.* (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco, 2009.
- ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- BASÍLIO, L.C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BEYER, H.O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C.R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. LDBEN, nº 9.394. Brasília: Câmara Federal, 1996.
- BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.
- DEL PRIORE, M. (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992.
- DRAGO, R. *Infância, educação infantil e inclusão*. Vitória: Aquarius, 2007.

- DRAGO, R. Infância e inclusão no cotidiano de um centro de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES*, v.14, n.27, p.157-178, 2008.
- DRAGO, R.; MICARELLO, H.A.L.S. Concepções de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In: KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- ESQUINSANI, R.S.S. Quem educa nossos bebês? Política de recursos humanos para turmas de berçário. *Educação e Contemporaneidade*, v.18, n.31, p.155-162, 2009.
- FÁVERO, O. et al. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco, 2009.
- FERREIRA, M.E.C.; GUIMARÃES, M. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERREIRA, W.B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, O. et al. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco, 2009.
- FREITAS, M.T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p.21-40, 2002.
- GARCIA, R.L. (Org.). *Crianças: essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HEYWOOD, C. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- JESUS, D.M. et al. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2006.
- ESUS, D.M. et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JOBIM e SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M.T.A.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.
- MAZZOTTA, M.J.S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MÜLLER, F.; REDIN, M.M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN, M.M. (Org.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- PADILHA, A.M.L. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- PALHARES, M.S.; MARINS, S. *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1997.
- PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educativas especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V.A. (Org.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006.
- RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1997.
- SARMENTO, M.J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: dez olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- SARMENTO, M.; GOUVEA, M.C.S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- VASCONCELLOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marim, 2007.
- VICTOR, S. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: BAPTISTA, C.R.; JESUS, D.M. (Org.). *Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- VYGOTSKY, L.S. *Obras escogidas*. Madri: Visor, 1996. Tomo IV.

Recebido em 16/8/2010 e aceito para publicação em 3/12/2010.

A PSICOLOGIA ESCOLAR E AS PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS: UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO DOCENTE

SCHOOL PSYCHOLOGY AND ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS: A LOOK OVER DAY TO DAY TEACHING

Liliane dos Guimarães Alvim **NUNES**¹
Sílvia Maria Cintra da **SILVA**²

RESUMO

Este artigo é o relato de uma pesquisa qualitativa realizada com professoras das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Uberlândia (MG). Por meio de entrevistas procuramos investigar o que as professoras pensam e dizem que lhes falta em seu trabalho cotidiano para melhor lidar com seus alunos e o que esperam do psicólogo escolar. As entrevistadas queixaram-se do desinteresse discente, da indisciplina, da falta de apoio das famílias dos alunos, do número elevado de crianças por sala, da escassez de material e espaço físico inadequado e de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. A expectativa das docentes é que alunos com dificuldades sejam atendidos individualmente por psicólogos para alcançarem um nível satisfatório de aprendizagem e acompanhar seus colegas da mesma faixa etária. Para as docentes, por meio de um trabalho psicológico clínico na escola (ou fora dela), é possível solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Palavras-chave: Formação docente. Prática de professores. Psicologia escolar.

ABSTRACT

This work is a report of a study performed with teachers who teach children in the initial grades at a public state elementary school located in the city of Uberlândia (MG), Brazil. The interviewed teachers complained of pupils' disinterest, indiscipline and lack of family support, great number

¹ Professora, Universidade Federal de Uberlândia, Escola de Educação Básica. R. Adutora São Pedro, 40, Aparecida, 38400-075, Uberlândia, MG, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L.G.A. NUNES. E-mail: <lilidosgui@uol.com.br>.

² Professora, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Psicologia. Uberlândia, MG, Brasil.

of students per class, shortage of material and inadequate space and students who present learning difficulties. This study verified that the expectation of the teachers is that students with difficulties should be individually assisted by psychologists so that they can reach a satisfactory level of learning and be able to keep up with classmates of the same age. For the teachers clinical psychological work at the school (or out of it), might be a way of solving the difficulties presented by the students.

Keywords: *Teacher training. Teaching practice. School psychology.*

INTRODUÇÃO

Há algum tempo temos observado, em nossa prática como psicólogas escolares, o que é confirmado pela literatura especializada (Patto, 1981, 1984, 1990; Souza, 1996; Sawaya, 2002): o quanto a maioria das dificuldades escolares é produzida no próprio ambiente escolar, em um contexto específico de sala de aula, e na relação com professores e colegas.

É reconhecido o quão desafiante é o dia-a-dia dos professores, permeado de conflitos, dúvidas, diversidades, dificuldades. Além disso, para compreender o cotidiano escolar, é fundamental conhecer a prática dos professores. Os docentes têm um papel preponderante nas práticas realizadas e no aprender do aluno, além de contribuir para as mudanças que poderão dar-se na escola e, mais amplamente, na sociedade. Nesse sentido, é fundamental que tenham uma formação inicial e contínua adequada para fornecer-lhes elementos que os auxiliem a (re)conhecer sua subjetividade implícita nas concepções que têm sobre aluno, escola e sociedade, nas práticas realizadas na escola e transformá-las em recursos para lidar com o seu cotidiano.

Há um grande número de trabalhos relacionados à formação de professores

(Huberman, 1995; Nóvoa, 1995; Sadalla, 1998; Zeichner, 1998; Tardif, 2000; Charlot, 2002; Pimenta, 2002), principalmente, no que se refere à importância da reflexão sobre a prática cotidiana do professor (Schön, 1997; Gómez, 1997) e sobre a subjetividade docente (Cunha, 2000; Fontana, 2003). Percebe-se que muitas vezes os professores se sentem desamparados ao se depararem com alunos com dificuldades no processo de aprendizagem, e isso os leva a apontar um responsável - ao atribuírem às famílias o fato de a criança não aprender. O desconforto vivido pelos docentes diante da impotência em lidar com tais desafios em seu trabalho impulsiona-os também a buscar profissionais (o psicólogo, por exemplo), que possam lhes dizer o que fazer com aquela criança ou com aquela família, ou que possam cuidar daquela criança para que ela aprenda tal como os demais colegas.

Algumas pesquisas (Machado; Souza, 1997; Cabral; Sawaya, 2001; Moisés, 2001) alertam para o grande índice de crianças do ensino fundamental com dificuldades no período de escolarização, sendo encaminhadas por professoras³ para atendimento especializado. Parece que a expectativa de algumas docentes é de que os alunos sejam atendidos, individualmente, por psicólogos ou outros profissionais de áreas afins, para que alcancem um nível satisfatório de aprendizado e possam acompanhar seus pares.

³ É feita referência às professoras, no feminino, porque a maioria de docentes das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil é composta por mulheres. "Os trabalhadores da educação constituem, de fato, até a atualidade, uma categoria essencialmente feminina e este é o primeiro resultado que salta aos olhos quando se toma o conjunto da categoria" (Codo, 1999, p.62).

O trabalho com os alunos dar-se-á de forma mais efetiva, quando construído mediante uma relação afetiva com as professoras na própria escola, com métodos didáticos diversificados, criativos e prazerosos. Nessa perspectiva, há sempre algumas dúvidas: Por que a maioria das professoras ainda persiste com os encaminhamentos de alguns alunos para atendimentos especializados? Qual é, de fato, a expectativa delas em relação aos seus alunos quando fazem tais encaminhamentos? O que essas professoras esperam desses profissionais? O que lhes têm faltado para lidar com seus alunos em sala de aula? Em que o psicólogo escolar pode colaborar?

A literatura (Machado; Souza, 1997; Cabral; Sawaya, 2001; Souza, 2000; Proença, 2002; Marçal, 2005) tem apresentado que a natureza das queixas e a grande incidência de crianças encaminhadas para atendimento psicológico mostram que as escolas, de uma forma geral, acreditam que o psicólogo é quem vai resolver o “problema” de aprendizagem apresentado pelas crianças, confirmando a crença docente de que o “problema” está centrado no aluno.

Historicamente, sabe-se que as dificuldades de aprendizagem já foram entendidas de diferentes maneiras. Em meados de 1960, encaravam-se os indivíduos com dificuldades escolares como portadores de disfunções psiconeurológicas, mentais e/ou psicológicas, ou seja, o “problema” estava localizado no aluno (Patto, 1981, 1984; Moysés, 2001). Nos anos 1970, a teoria da carência cultural influenciou fortemente o meio educacional brasileiro: o fracasso educacional de alunos de classes populares ocorreria devido ao *déficit* decorrente de sua privação cultural e da condição precária em que viviam.

À noção de carência cultural incorporou-se à noção de diferença cultural, em que se atribuiu o fracasso escolar da criança pobre ao fato dela estar inserida em uma cultura diferente dos demais alunos de classe média ou alta. Buscava-se no meio sociocultural e familiar dos

alunos com dificuldades, elementos que, possivelmente, estariam contribuindo para tal dificuldade. Essa visão ainda responsabilizava o aluno e o seu ambiente pelo insucesso escolar (Sawaya, 2002). Apenas por volta de 1980 é que pesquisadores e psicólogos escolares passaram a denunciar o papel ideológico da Psicologia, que atribuía a causas psicológicas as questões originadas em fatores sociais, político-econômicos e históricos. Autores como Patto (1981; 1984; 1990), romperam com as explicações tradicionais vigentes no País, alertando para o caráter ideológico dessas concepções e para o preconceito com relação às camadas pobres da população.

Observamos com frequência, na prática, que a crença das professoras sobre as crianças que apresentam dificuldades está voltada para o contexto sociocultural e familiar dos alunos. Em virtude disso, geralmente, recebemos encaminhamentos de alunos de séries iniciais, que, segundo a visão das professoras, apresentam dificuldades escolares. Nesses casos, em geral, solicitam-nos intervenções variadas que sempre visam um trabalho exclusivamente com o aluno.

Assim, considerando que as dificuldades na escolarização muitas vezes se dão em um sistema educacional inadequado, buscamos refletir sobre o que estaria dificultando a atuação dos professores, em sua prática cotidiana, para que pudessem se relacionar com seus alunos de forma que todos tivessem condição de desenvolvimento e aprendizagem e, a partir disso, como a psicologia poderia inserir-se de maneira colaborativa no contexto escolar. Investigamos a prática de professoras das séries iniciais do ensino fundamental para buscar informações sobre o que pensam que lhes falta em seu trabalho cotidiano, para melhor lidar com seus alunos, e aliar isso ao que esperam do Psicólogo Escolar. Para tanto, realizou-se uma pesquisa com quatro professoras das séries iniciais do ensino fundamental, de uma escola pública da cidade de Uberlândia.

Os passos da pesquisa: buscando conhecer as professoras

Uma investigação sobre a prática de professoras das séries iniciais, informando sobre o que pensam que lhes falta em seu trabalho cotidiano, para lidar com alunos e aliar isso ao que esperam do psicólogo escolar, somente poderia ser feita com uma pesquisa qualitativa, que satisfaz às experiências epistemológicas, no que se refere ao estudo da subjetividade e singularidade do sujeito (González Rey, 2002).

Foram construído os dados desta investigação em uma única escola, realizando a entrevista com quatro professoras das séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo desse trabalho era apresentar, de forma particular, as experiências práticas e de vida e o conhecimento sobre psicologia escolar de algumas professoras que atuam na rede pública da cidade de Uberlândia, optando, pois, pela abordagem qualitativa de pesquisa que, para González Rey (2002, p.48), “volta-se para a elucidação, o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade e não tem como objetivos a predição, a descrição e o controle”.

A escola pública, em Uberlândia (exceto as escolas de educação especial), não conta com o Psicólogo Escolar em seu quadro de funcionários, o que permitiria que as professoras relatassem os seus pensamentos e ideias sobre esse profissional sem necessariamente já ter trabalhado ou ter tido contato com este.

Para a seleção das participantes, inicialmente foram contatadas quatro escolas públicas de Uberlândia, porque a intenção era de investigar vinte professoras, sendo cinco de cada escola. Porém, ao se delimitar melhor o objeto da pesquisa, optou-se por trabalhar com uma amostra de quatro professoras das séries iniciais do ensino fundamental, sendo uma de cada série. Na escola em que foi realizada a investigação, seis professoras se disponibilizaram a participar, porém quando esclareceu-se que a pesquisa envolveria cerca de três encontros com cada uma delas, apenas quatro concordaram com a participação.

Para a construção dos dados da pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, com quatro professoras das séries iniciais do ensino fundamental, uma de cada série, em uma escola estadual da cidade de Uberlândia em horários agendados anteriormente com elas mesmas. A primeira entrevista realizada foi baseada em um roteiro com questões referentes a dados pessoais e profissionais e duas questões abertas que se referiam às dificuldades encontradas pelas professoras em sua prática cotidiana e à prática do psicólogo escolar.

Retornamos à escola outras vezes, procedendo a mais duas entrevistas individuais com as professoras, com o intuito de se aprofundarem algumas questões importantes para complementar as informações. As entrevistas foram registradas em áudio e, posteriormente, foram transcritas, analisadas, quando então as questões foram reelaboradas para o retorno à escola, para aprofundar as entrevistas. Nessa ocasião, foi apresentado às professoras, o que elas haviam dito na entrevista anterior e fazíamos questões referentes a alguns pontos que haviam ficado obscuros. Elas ficaram livres também para acrescentarem questões, ou relatarem situações que julgassem importantes para a compreensão de seu discurso.

Esta técnica é denominada entrevista recorrente e nela o pesquisador, após uma entrevista inicial, retorna ao seu ambiente de pesquisa, para, junto ao participante, retomar alguns pontos ou confirmar as suas interpretações, enriquecendo seus dados, o que promove a possibilidade de esclarecimentos, mudanças nas interpretações do pesquisador e a construção dialética do conhecimento (Contini, 2001).

Buscamos ouvir o que as professoras pensam e sentem sobre as dificuldades na relação com seus alunos e no cotidiano escolar e o papel do psicólogo nesse contexto. Assim, nessa interação maior, foi possível a construção de conhecimento conjunta entre pesquisadoras e entrevistadas. Além das informações construídas por intermédio das entrevistas, foram

registradas em um diário de campo as nossas impressões sobre as participantes, o local de trabalho, bem como sobre todo o processo de pesquisa.

Aqui, considerando o breve espaço deste artigo, apresentam-se duas das quatro docentes entrevistadas: Beatriz⁴ e Luíza, fundamentadas em impressões pessoais e em reflexões, possibilitadas pelos autores com quem se dialogou. O motivo de terem sido selecionadas tais professoras está relacionado ao fato de que apenas uma delas, Beatriz menciona a escola particular como certeza de sucesso escolar, e o fato de Luíza contradizer a literatura no que se refere à motivação para a docência (Huberman, 1995), mesmo depois de 44 anos de atuação.

As professoras, suas queixas e pensamentos

Para uma melhor visualização da situação pesquisada, bem como das docentes nela envolvidas, na Tabela 1 são apresentados alguns dados das entrevistadas. Em seguida, conta-se mais detalhadamente o que elas disseram nas entrevistas.

Professora Beatriz

A professora Beatriz tem 46 anos e possui formação superior em Pedagogia. Atua há vinte e quatro anos na educação, sendo que está há dezessete anos nessa escola. Não exercia nenhuma atividade profissional anteriormente ao magistério. Trabalha na escola durante meio

período e administra uma microempresa no outro período. É professora de primeira série há oito anos.

Beatriz demonstrou preocupação e frustração com os problemas relativos à educação. Criticou, principalmente as famílias pelo descaso com relação aos filhos e o governo, pela falta de atenção com o sistema escolar, revelando descrença quanto à possibilidade de mudanças. Pareceu uma professora dedicada, que maneja com seriedade seus alunos nas situações do cotidiano e reconhece a importância da atuação docente nas questões ligadas às dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Tem a percepção de que, na escola particular (seus filhos estudam em instituição privada), não há problemas com relação a dificuldades de aprendizagem, pois se cultiva o afeto nas relações interpessoais, tendo como objetivo maior “a formação de cidadãos”. Para ela, toda escola pública tem o mesmo perfil: “*varia o tamanho da escola, direção, mas em termos de aluno, família, não tem diferença*”. Parece ter uma visão idealizada de escola particular, desconsiderando que, nessa instituição, também encontramos crianças (e professores) com dificuldades no processo de escolarização.

Beatriz dá ênfase à importância da relação entre professor e aluno e dos alunos entre si; a escola é espaço para construir vínculos de amizade, onde as pessoas possam ser camaradas umas com as outras, lugar de se formar valores humanos, de trabalhar a cidadania. Percebe-se sua preocupação com a formação integral dos alunos; busca auxiliar seus alunos

Tabela 1. Caracterização das participantes.

Professora	Série em que atua	Idade	Tempo na educação	Formação superior	Pós-graduação	Outras profissões concomitantes
Beatriz	1ª Série	46 anos	24 anos	Pedagogia	Não tem	Comerciante
Luíza	4ª Série	60 anos	44 anos	Pedagogia	Não tem	Não exerce

⁴ Os nomes das participantes são fictícios para preservar a sua identidade.

no enfrentamento dos desafios que a vida lhes impõe, para competir futuramente no mercado de trabalho, para constituir uma boa família. Não encontra dificuldades para lidar com as crianças, e não tem problemas de indisciplina em sua sala, pois considera que tem um “*bom domínio da turma*”. Queixa-se de que os pais não acompanham as tarefas das crianças e parecem não dar importância a isso.

A família é a maior responsável pelos problemas de aprendizagem das crianças: “*Igual eu te citei, né, noventa por cento dos casos de problemas de aprendizagem, eu noto que são por questões da família mesmo [...]*”. Beatriz sempre procura conversar com a família, mas tem clareza acerca da limitação dessa intervenção. Relatou, ainda, que trabalha com a criança de uma maneira diferente, buscando outras estratégias e fazendo encaminhamentos a psicólogos.

Mencionou sentir-se impotente diante das dificuldades apresentadas pelos alunos. Apesar de lançar mão de recursos didáticos diferenciados, parece não ter muita expectativa com relação à forma como é encaminhada essa situação, pois aguarda a mudança na família, para que, então, a dificuldade da criança seja superada.

Neste ano, deparou-se com dois alunos com dificuldades de aprendizagem em sua sala. Percebeu que os mesmos passavam por problemas familiares e estavam muito desmotivados pela escola; buscou auxílio com supervisora, a orientadora e até mesmo a direção da escola, para chamar a família para conversar e tentar resolver a situação. Percebe que, quando o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem, há um prejuízo também na socialização, pois os colegas o acabam excluindo.

Aponta o grande número de alunos por sala, quarenta crianças, como um aspecto que dificulta o seu trabalho. Imagina que em torno de vinte e cinco alunos seria um número ideal para desenvolver o seu trabalho e alcançar os seus objetivos, pois permitiria uma melhor circulação pela sala e uma atenção mais individualizada aos alunos.

Quanto ao trabalho desenvolvido pelo psicólogo escolar, a professora Beatriz acredita que este profissional poderia colaborar com as crianças por meio de conversas, procurando entender por que elas apresentam dificuldades e, posteriormente, orientar a professora sobre o caso. Mostra uma visão do psicólogo clínico, quando se refere ao trabalho com os alunos, mencionando a prática individualizada, localizando o “problema” no aluno, talvez, por ter vivido uma experiência semelhante em uma escola em que a psicóloga realizava uma prática muito voltada para a prática clínica e para o psicodiagnóstico clínico.

A docente parece ter uma visão de que as dificuldades são decorrentes, exclusivamente, de questões familiares ou emocionais. Apesar de relatar na entrevista, que não conhece muito bem o trabalho do profissional de psicologia, revela suas crenças e expectativas quanto ao que o psicólogo poderia desempenhar na escola junto ao aluno. Com a família, acha que o psicólogo poderia intervir por meio de palestras e orientações. Quanto à atuação com os professores, sugeriu também palestras, com temas ligados à educação, como *relacionamento interpessoal, limites e disciplina*, que poderiam contribuir para a prática docente.

Beatriz declara não se sentir preparada para trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem, pois sua formação foi insuficiente, ao priorizar a teoria em detrimento da prática. Reconhece a necessidade de uma mudança de postura das escolas, em geral, que preparem o profissional da educação para que ele lide com alunos com dificuldades de aprendizagem, dificuldades de socialização em contextos semelhantes ao dela: de classes numerosas e sem recursos didáticos. Ressalta, ainda, a importância da formação continuada, no dia-a-dia de seu trabalho. Atenta para uma estreita relação entre o seu trabalho de ensinar, o aprender do aluno e a psicologia.

A docente considera importantes os conhecimentos psicológicos para compreender a criança, pois confia na individualidade de cada uma, e na especificidade de suas habilidades e

dificuldades. Observa que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem são muito inseguras e indecisas e, se ela, na condição de professora, não souber entendê-las, pode reforçar essas dificuldades. Quanto aos seus sentimentos diante de uma criança que não aprende, a docente comenta sentir “*desespero*” e “*impotência*”, pois julga ser responsável pela aprendizagem da criança. Percebe-se o quanto essa professora se envolve com seu aluno e com a prática que realiza, e parece relacionar as dificuldades apresentadas pela criança com a prática do professor.

Inicialmente, Beatriz se cobra, avaliando a sua parcela de responsabilidade nas dificuldades manifestadas nos alunos, mas, à medida que não encontra recursos em sua prática para lidar com esses, delega isso a um outro profissional. Sente-se frustrada diante de tantos problemas vividos na escola e declarou não ter interesse em continuar na docência após sua aposentadoria. Apesar do seu aparente cansaço frente a questões educacionais, deduzimos que essa docente ainda acredita poder fazer algo para contribuir com o desenvolvimento do aluno.

Professora Luíza

A professora Luíza tem sessenta anos, concluiu o magistério em 1965 e o curso de Pedagogia em 1980. Não fez pós-graduação. Trabalha como professora há 44 anos, sendo que está nessa escola há vinte e cinco anos, nunca tendo atuado em outra profissão. É professora da quarta série. Trabalhou muitos anos durante dois períodos, mas, hoje trabalha só à tarde.

Trata-se de uma professora que contraria a literatura especializada no que se refere aos estágios de vida profissional docente (Huberman, 1995), porque apesar da idade avançada e dos anos de docência, ainda se mostra bastante disposta em realizar o seu trabalho. Os anos de experiência possibilitaram-lhe confiança naquilo

que realiza. Apresenta sensibilidade frente às situações difíceis de seu cotidiano escolar e, muitas vezes, reconhece a sua parcela de responsabilidade nas questões referentes ao aluno desatento e que apresenta dificuldades. Deixou transparecer entusiasmo e esperança em mudanças no que compete à educação.

Luíza não identifica dificuldades no seu trabalho cotidiano. Ao mencionar a indisciplina, ressalta que ela acontece em virtude da falta de temor entre as crianças. Observa que o número elevado de alunos - trinta e seis - em sua sala interfere no rendimento escolar.

A professora não considera que seus alunos apresentam dificuldade de aprendizagem. Observa em determinados alunos desinteresse e falta de motivação para os estudos. Nesta situação específica, reconhece a sua parcela de responsabilidade, mencionando não encontrar recursos diferentes da pressão para lidar com eles.

Acredita que tem vivido, atualmente, outras dificuldades, como a falta de apoio da família, a quantidade de alunos por sala, a falta de recursos materiais. Em outros momentos de sua prática, já trabalhou com alunos que não conseguiam aprender e admite que encontrava muitas dificuldades em lidar com eles.

Luíza reflete sobre seu cotidiano e, frequentemente, procura fazer uma autoavaliação como professora, sobre sua prática. Relata o quanto se sente incomodada com o que observa. Percebemos que esta docente tem um perfil diferente de outras com mesma faixa etária e tempo de trabalho semelhante, porque está há quarenta e quatro anos na profissão e ainda se sente motivada. Pela literatura, ela estaria na fase de desinvestimento e não percebemos isto nela. Pelo contrário, angustia-se com os desafios vividos em sua prática cotidiana, porém encontra recursos para valorizar-se e seguir adiante.

Luíza percebe que muitos alunos não têm interesse pelos estudos e acredita que isso se deve ao fato de as aulas também serem desinteressantes, em virtude daquilo a que hoje

as crianças têm acesso: *“a gente enquanto professora, a gente tinha que mudar as aulas da gente [...] acho que existe hoje [...] acho não, tem muita coisa nova pra gente poder dar aula, e [...] é muito desinteressante pro menino. Então acho que as aulas... esse desinteresse dele é em decorrência das minhas aulas que não são lá tão atrativas”*.

Menciona que não conta com o apoio dos pais, e os considera desprovidos de recursos para educar seus filhos. Ao mesmo tempo, o fato de a docente não aguardar que a solução para a dificuldade da criança venha da família faz com que ela invista e confie no seu trabalho. Apesar de, às vezes, sentir-se cansada diante dos obstáculos que enfrenta como professora demonstrou ser bastante comprometida com seu trabalho, almejando sempre o desenvolvimento integral de seu aluno.

Quanto ao trabalho do psicólogo, Luíza supõe que ele poderia colaborar com sua prática dando suporte à criança, à família e ao professor. Pondera, entretanto, que as questões financeiras enfrentadas pelas famílias carentes podem contribuir para as dificuldades apresentadas pela criança na escola, e, quanto a esse aspecto, não vê possibilidade de o psicólogo intervir. Neste momento, a professora demonstra ter a percepção de que o problema está localizado na criança e em sua família e qualquer intervenção precisa se dar no âmbito familiar. Contradiz uma fala em que ela supõe que, se não é possível mudar a família, devemos fazer o que for possível na escola. A inconsistência de seu discurso se deve à falta da prática do estudo e da ausência de um espaço de discussão na escola que favoreça que o seu pensar possa ser refletido com seus pares e mais bem fundamentado. Por outro lado, é legítima a dúvida sobre se a atuação do psicólogo sozinho poderá trazer benefícios, porque qualquer instância isolada, nesse momento, poderá alcançar poucos resultados junto às dificuldades escolares, e ainda não podemos deixar de lembrar que o apoio às questões sociais deve ser algo a ser cuidado em caráter de urgência pelos governantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As docentes entrevistadas apresentam algumas características que são comuns: mulheres, educadoras de séries iniciais do ensino fundamental, trabalhadoras de escola pública, com, no mínimo, dezessete anos de profissão, dedicando, atualmente, meio período à prática do magistério. De modo geral, as docentes apontaram que as dificuldades vividas em seu cotidiano escolar são decorrentes de aspectos extraescolares, como: alunos com problemas (desinteresse, indisciplina, dificuldades de aprendizagem) e famílias que não apoiam, ou aspectos intraescolares relacionados à falta de estrutura da escola pública. Apesar de as duas docentes se incluírem como coparticipantes das dificuldades apresentadas pelos alunos, de uma maneira geral, tentaram preservar a sua prática, apontando aspectos extraescolares ou questões políticas como geradores de problemas no âmbito escolar.

As docentes se queixaram da falta de interesse dos alunos nos estudos, observaram que os alunos ficam distraídos nas aulas, são desorganizados com os materiais escolares e não demonstram interesse em realizar as tarefas dentro de sala e em casa. As professoras atribuem esses comportamentos à falta de apoio e incentivo da família e por motivos do próprio aluno. Por trás dessa visão, está a concepção de sujeito individual, dotado de qualidades e potencial para realizar sozinho aquilo que deseja (Bock, 2000).

Apenas Luíza fez uma reflexão no sentido de que, se os alunos são desinteressados, talvez suas aulas também sejam desinteressantes, uma vez que não estão conseguindo despertar o desejo de estudar na criança. Acredita que não tem muitos recursos criativos para chamar a atenção dos discentes, e avalia que seria necessário mais que a lousa e o giz para isso.

Tanto Beatriz quanto Luíza apontaram que a maior dificuldade que enfrentam no dia-a-dia escolar é a indisciplina dos alunos expressa

pelo desinteresse, conversa excessiva, falta de respeito com colegas e professora e falta de organização com o material escolar. Parece haver uma confusão quanto às questões distintas como: indisciplina, desinteresse, dificuldades de aprendizagem. Todo aluno que foge ao que é esperado pelos professores parece ser avaliado como portador de dificuldades. Como já discutido anteriormente, talvez a falta de interesse e a conversa excessiva expressem o quanto as aulas estão sendo desmotivadoras.

Quanto às dificuldades encontradas ao lidar com seus alunos, as docentes ressaltaram a necessidade de maior participação da família na vida escolar de seus filhos, a fim de contribuir com o desempenho escolar destes. Parecem ter uma concepção idealizada de família, negando que, não raro, essas famílias não têm condições de auxiliar seus filhos, porque também sofrem devido a questões políticas, sociais, econômicas e culturais. O fato de acreditarem em um padrão idealizado de família é essencial para eximir a responsabilidade dos governantes, uma vez que coloca nas mãos das famílias a culpa por seus filhos fracassarem na escola, tirando o foco da instituição escolar e de todo o contexto social que precisa ser modificado.

As duas entrevistadas queixaram-se de que as famílias de seus alunos não colaboram com a escola, pois não ajudam nas tarefas de casa e não comparecem às reuniões. Parecem esquecer-se de que muitas famílias não têm nível de escolaridade para ensinar tarefa às crianças e o fato de trabalhar fora de casa e ter uma carga horária extensa inviabiliza a participação em reuniões. A forma como expuseram a necessidade da participação da família na aprendizagem dos alunos parece revelar, novamente, uma idealização dessas famílias, e uma dificuldade da escola em assumir a sua tarefa de ensinar, delegando isso a outro.

O elevado número de alunos por sala foi apontado pelas professoras como um elemento que dificulta o trabalho em sala de aula. De fato, salas muito lotadas impedem uma prática

docente mais efetiva, limitando a realização de atividades diferenciadas.

As professoras indicaram a falta de recursos pedagógicos, escassez de material e espaço físico inadequado como um diferencial das escolas particulares, sendo que a prática neste local tem mais qualidade em virtude de melhores condições de trabalho. Queixaram-se de que o fato de, na escola pública, as salas serem pequenas e mal ventiladas impede que o professor realize um trabalho de qualidade e circule pela mesma para dar uma atenção individualizada aos alunos.

Sustenta-se que a questão salarial interfere no trabalho docente, mas nenhuma delas a apontou como dificultadora em seu trabalho. Nota-se que muitos professores dobram turno na docência ou se envolvem em outra frente de trabalho, a fim de complementar a renda mensal. Na presente pesquisa, entretanto, apenas Beatriz desenvolve outra atividade profissional quando não está na escola.

Foi possível perceber, pelas falas das entrevistadas, o quanto são precárias as condições do trabalho docente nas escolas públicas, acabando por exercer forte influência na qualidade da prática desenvolvida. Assim, pensar em transformações passa por discussões, também nesse âmbito, junto a governantes, lutando por melhores condições de vida para esses profissionais.

As dificuldades de aprendizagem dos alunos, caracterizadas pelo desinteresse, por dificuldades na leitura e escrita, pela não realização de tarefas de casa, são mencionadas pelas professoras como mais um fator que impede o bom rendimento de seu trabalho. Também, nesses casos, há um predomínio da crença nas questões emocionais dos alunos e na sua carência sociocultural e familiar como responsável pelas dificuldades discentes. Ficamos surpresas, no entanto, com o pequeno número de alunos que as professoras assinalaram com "dificuldades de aprendizagem" em sua sala. Beatriz mencionou observar dois alunos com essa dificuldade, e a professora Luíza

anunciou cinco alunos, mas explicou que não os considerava com dificuldades, mas lentos no processo de aprendizagem. De qualquer forma, todos esses alunos, na visão delas, necessitariam de um acompanhamento psicológico individualizado para auxiliá-los em seu processo de escolarização. Além disso, as professoras também encaminhariam para atendimento psicológico os alunos indisciplinados (*desinteressados, desorganizados, que não fazem tarefas*), os alunos muito tímidos e suas famílias, porque acreditam que o motivo do desinteresse e dos demais “problemas” apresentados pelos alunos deve-se a questões emocionais e familiares.

No que se refere à formação docente, as professoras queixaram-se de uma formação insuficiente, que não deu subsídios para lidar com os problemas que vivem cotidianamente. Criticaram a super valorização da teoria em detrimento da prática nos cursos de formação. As professoras formaram-se no final de 1970 e início de 1980. Nenhuma delas fez pós-graduação. Dessa forma, possivelmente, a formação que tiveram, realmente, foi insuficiente para auxiliá-las na forma de lidar com as dificuldades cotidianas, mesmo porque não deram continuidade aos seus estudos.

O ato de estudar é uma prática e talvez isso seja uma lacuna: a prática do estudo no meio docente. Por meio do pensar, coletivamente, com seus pares e com o apoio da fundamentação teórica, o professor pode agir diferentemente em seu cotidiano. As professoras parecem reconhecer que o estudo é importante e Beatriz até ressalta a importância de uma formação permanente, uma vez que o professor, seus alunos, e ainda o próprio cotidiano escolar sofrem mudanças ao longo do tempo. Mesmo considerando a importância de uma formação contínua, os cursos e as oportunidades que as docentes encontram de se manter em formação é muito diferente disso. Participam de reuniões pedagógicas na própria escola, onde acabam discutindo sobre questões burocráticas, e, vez ou outra, participam de palestras oferecidas pela escola ou pela Superintendência Regional de

Ensino, que configuram um molde de formação fragmentada, com temas soltos, em que nem sempre é aberto um espaço para que os professores retratem o seu cotidiano.

Quanto à atuação do psicólogo escolar Beatriz e Luiza reconhecem a importância e a necessidade de um psicólogo na escola, a fim de colaborar com sua prática cotidiana. O conhecimento que têm sobre a psicologia na escola está baseado em experiências anteriores com outros psicólogos que tenham desenvolvido um trabalho temporário (como voluntários ou estagiários) na escola ou com profissionais que atuam nos ambulatórios de saúde para onde elas encaminham seus alunos.

Quando questionadas sobre qual seria o trabalho do psicólogo na escola, as professoras apontaram a atuação individualizada, com os alunos, numa perspectiva clínica. Ao localizar os problemas no aluno e em suas famílias, legitimam o profissional da psicologia como capaz de desvendar qual é esse problema, como se a forma como o aluno se manifesta na escola, fosse passível de ser descoberta por meio de uma avaliação psicológica. Têm a visão de que está nas mãos desse profissional a descoberta e a resolução do “problema” apresentado pelo aluno. Consideram, ainda, que o psicólogo escolar poderia trabalhar com as famílias destes alunos, orientando-as por meio de conversas individuais ou palestras, para ensiná-las como lidar com seus filhos, minimizando suas dificuldades.

Nenhuma das docentes reconheceu, espontaneamente, que o psicólogo atuaria também junto aos professores. Apenas depois de questionadas sobre qual seria a intervenção do psicólogo escolar com os professores, manifestaram-se sobre o trabalho de orientação. Na visão delas, à medida que o psicólogo realizasse a avaliação diagnóstica, ele deveria compartilhar o resultado dessa avaliação com os professores, orientando-os na melhor forma de lidar com seus alunos; evidenciaram uma visão médica do psicólogo escolar e das dificuldades escolares. Parecem deduzir que os alunos, em determinado momento e por motivos obscuros, são acometidos por dificuldades

escolares, que precisam ser diagnosticadas, e tratadas.

As professoras não identificaram como prática do psicólogo escolar a escuta de suas angústias para auxiliá-las no trabalho cotidiano. Parecem não levar em conta que um trabalho desenvolvido no âmbito do acolhimento de suas dúvidas e dificuldades poderia ajudá-las em suas práticas. Não possuem a dimensão de que um espaço oferecido a elas para que falassem sobre suas queixas, e pudessem refletir sobre suas ações, poderia abrir oportunidade para modificar, inclusive, suas ações junto aos alunos. O psicólogo escolar é um dos profissionais que vai poder dar suporte e sustentação a algumas das ansiedades das docentes, participando do seu processo de tornarem-se professoras, levando em consideração os múltiplos aspectos de sua formação.

Foi possível perceber que apenas com uma prática voltada para o contexto institucional e para a formação continuada de professores, em que possa ser oferecido um espaço de escuta dessas queixas, que rompa com o instituído e promova ressignificações do dia-a-dia, o psicólogo poderá fornecer elementos que modifiquem a concepção das professoras sobre as dificuldades escolares e sobre a atuação do profissional de psicologia na escola, auxiliando-as numa prática cotidiana mais efetiva e promotora de desenvolvimento e aprendizagem.

Este estudo poderá servir para estreitar os laços entre a Psicologia e Educação, duas áreas afins, que atuam na formação da criança e do adolescente e que só poderão fazê-lo em sua plenitude, se partilharem saberes e fazeres dentro do cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

- BOCK, A.M.B. As influências do Barão de Münchhausen na psicologia da educação. In: TANAMACHI, E.R. *et al.* (Org.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, 2000. p.11-33.
- CABRAL, E.; SAWAYA, S.M. Concepção e atuação profissional das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia* (Natal), v.6, n.2, p.143-155, 2001.
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CONTINI, M.L.J. *O psicólogo e a promoção de saúde na educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- CUNHA, M.D. *Da constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula*. 2000. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- FONTANA, R.A.C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- GONZÁLEZ REY, F.L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira, 2002.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- MACHADO, A.M.; SOUZA, M.P.R. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- MARÇAL, V.P.B. *A queixa escolar nos ambulatórios de saúde mental da rede pública de Uberlândia: práticas e concepções dos psicólogos*. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- MOYSÉS, M.A.A. *A institucionalização invisível: crianças-que-não-aprendem-na-escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

- PATTO, M.H.S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.
- PATTO, M.H.S. *Psicologia e ideologia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- PATTO, M.H.S. *A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: OLIVEIRA, M.K. et al. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.177-195.
- SADALLA, A.M.F.A. *Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas: Editora Alínea, 1998.
- SAWAYA, S.M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M.K. et al. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p.197-213.
- SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- SOUZA, M.P.R. *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. 1996. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- SOUZA, M.P.R. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, E. R. et al. (Org.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, 2000. p.105-141.
- TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, v.21, n.73, p.209-244, 2000.
- ZEICHNER, K.M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M.G. et al. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p.207-236.
- Recebido em 29/4/2010 e aceito para publicação em 29/9/2010.

MULTIMÍDIA PARA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TECNOLOGIAS DIGITAIS

MULTIMEDIA FOR EDUCATION AND TRAINING OF TEACHERS IN DIGITAL TECHNOLOGIES

Joni de Almeida **AMORIM**¹
Rosana Giaretta Sguerra **MISKULIN**²

RESUMO

Multimídia é o uso combinado de várias mídias, como som e vídeo com imagens em movimento em aplicações computacionais; o seu uso em educação aumenta continuamente devido aos preços em queda das partes mecânicas, magnéticas, eletrônicas e elétricas de sistemas computacionais. A convergência digital está finalmente acontecendo: todas as mídias, em separado, agora se tornam digitais e passam a ser entregues via rede mundial, favorecendo a educação de qualidade. Neste novo contexto, existe a necessidade do gerenciamento da mudança: professores demandam tanto capacitações como conteúdo digital de modo a incorporar multimídia em sua prática diária. Depois de considerar temas como acessibilidade, gerenciamento da mudança e multimídia, este artigo apresenta duas iniciativas. A primeira se refere à capacitação de professores em tecnologia educacional enquanto a segunda envolve a produção de multimídia para o ensino. Este artigo pretende contribuir para a discussão sobre produção, publicação e uso de conteúdo educacional multimídia.

Palavras-chave: Educação. Internet. Multimídia. Rádio. Software. Televisão.

ABSTRACT

Multimedia is the combined use of several media, such as sound and full-motion video in computer application. Its use in education is increasing continuously due to the lower prices of the mechanical,

¹ Universidade Estadual de Campinas, Grupo Gestor de Projetos Educacionais. Prédio da Reitoria V, PRPG-Reitoria, Cidade Universitária Prof. Zeferino Vaz, 13083-970, Campinas, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: J.A. AMORIM. E-mails: <joni.amorim@gmail.com>; <joni.amorim@reitoria.unicamp.br>

² Professora Doutora, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, SP, Brasil.

magnetic, electronic, and electrical devices comprising computer systems. Digital convergence is finally happening: all separate media are now digital and are delivered via global network, thus favoring quality education. In this new context, there is a need for the management of change: teachers demand both training and digital content in order to incorporate multimedia in their daily practice. After considering themes like accessibility, management of change and multimedia, this paper presents two initiatives. The first one relates to teacher training in educational technology while the second involves multimedia production for teaching. This paper intends to contribute to the discussion on the production, publication and use of educational multimedia content.

Keywords: Education. Internet. Multimedia. Radio. Software. Television.

INTRODUÇÃO

O mundo atual está marcado por mudanças importantes que impactam a realidade escolar (Conner, 1993; Bates, 1999; Amorim, 2003). Idealmente, os envolvidos em transições teriam uma atitude positiva, focada, flexível, organizada e pró-ativa nos momentos de mudança, favorecendo uma mais rápida adaptação às novas circunstâncias. Contudo, os seres humanos muitas vezes apresentam comportamentos, atitudes e sentimentos típicos, porém inadequados, quando se deparam com parâmetros diferentes dos que haviam antecipado, o que pode trazer efeitos negativos e levar um projeto ao fracasso.

Seja no caso do meio-ambiente, com mudanças que tornam cada vez mais vital a educação ambiental, seja no caso da educação apoiada pela tecnologia, com novas possibilidades na forma como os professores de todo o país passam a transmitir o conhecimento em suas áreas, tal ambiente de incerteza e transição que hoje se percebe leva a diferentes questionamentos sobre o que ensinar e sobre como ensinar. Tais questionamentos são especialmente relevantes em um momento de forte expansão do ensino superior, expansão esta fomentada por um significativo crescimento no número de egressos do ensino médio.

Na Sociedade da Informação (Amorim, 2001) que hoje se forma, o ensino médio passa a ter papel fundamental na preparação dos

estudantes para o ingresso no ensino superior, dada a necessidade da realização de estudos cada vez mais aprofundados em áreas novas como automação, ciências moleculares e engenharia biomédica para uma melhor inserção tanto no mundo do trabalho como na sociedade de um modo geral. Apesar disso, as estatísticas indicam que tanto o ensino médio como o fundamental não têm atingido o seu objetivo primordial, relativo a oferecer uma educação de qualidade com resultados visíveis relativamente aos demais países do mundo.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma organização internacional e intergovernamental, que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado, classificou o Brasil entre os piores colocados ao avaliar 57 países a partir de uma pesquisa baseada em testes realizados em 2006 (One Laptop Per Child, 2007). Esta pesquisa é, talvez, o principal instrumento de comparação internacional do desempenho entre estudantes do ensino médio e indica que o Brasil estaria entre as posições 50 e 54 da lista.

Em contraste, algumas instituições brasileiras de ensino superior se encontram entre as melhores do mundo, conforme divulgado pela revista britânica *Times Higher Education* (THE) através do *Ranking* Mundial de Universidades de 2010-11 (Sugimoto, 2010). Esta classificação indica que, ao menos em curto prazo, só o Estado de São Paulo apresenta universidades de classe mundial: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade

de São Paulo (USP) e Universidade Estadual Paulista (Unesp), as quais são as únicas instituições brasileiras no *ranking* da THE. Tal fato parece comprovar a necessidade de maior interação entre as instituições brasileiras de ensino superior com o ensino médio, seja com a realização de pesquisas que fomentem uma educação de qualidade crescente, seja pela formação inicial e continuada de recursos humanos (Nogueira, 2007). Conforme se explicita a seguir, discutem-se neste trabalho alguns aspectos desta interação, mais especificamente no que se refere à produção, publicação e utilização de conteúdos educacionais digitais multimídia em um cenário marcado pela convergência digital.

Pode-se dizer que a *Internet* é um sistema que conecta computadores ao redor do mundo, usando um conjunto de padrões para a transmissão e o recebimento de dados digitais. Multimídia, nesta perspectiva, seria o uso combinado de várias mídias, como som e vídeo em aplicações computacionais. O uso de multimídia em educação apoiada pela *Internet* aumenta a cada dia, inclusive devido aos preços em queda das partes mecânicas, magnéticas, eletrônicas e elétricas de sistemas computacionais. Com isso, surgem iniciativas como o *One Laptop Per Child* (OLPC) (One Laptop Per Child, 2010), que tendem a fomentar a inclusão digital através do ambiente educacional ao disponibilizar um computador por aluno mesmo nos lugares mais remotos, incluindo-se aí as áreas rurais.

Com o acesso cada vez mais facilitado a computadores, câmaras fotográficas digitais e celulares inteligentes (*smartphones*), a convergência digital está finalmente acontecendo: todas as mídias em separado agora se tornam digitais e passam a ser entregues via rede mundial, favorecendo a educação de qualidade. A televisão, por exemplo, passa neste momento por uma transição (Kellison, 2006) que deve levar à interatividade ao mesmo tempo em que se tornará possível tanto o acesso à *Internet* no aparelho televisor como também o acesso a programas de TV no computador, no celular e em outros dispositivos.

Neste novo contexto, no qual qualquer pessoa já pode passar a produzir e publicar pequenos vídeos na Internet, utilizando celulares e máquinas fotográficas digitais, existe a necessidade de um uso adequado de práticas de gerenciamento da mudança. Assim, professores demandam tanto capacitações em como fazer uso das novas tecnologias como também passam a buscar por conteúdo digital disponível em portais educacionais na *Internet*, de modo a mais apropriadamente incorporar multimídia em sua prática diária.

Deste modo, depois de considerar temas como acessibilidade, gerenciamento da mudança e multimídia, este artigo apresenta com algum detalhe duas iniciativas envolvendo a Unicamp. A primeira se refere à capacitação de professores em tecnologia educacional, em um projeto do Governo Estadual já encerrado em 2007. A segunda, por sua vez, envolve a produção de multimídia para o ensino médio, desta vez em uma iniciativa do Governo Federal, que teve a sua concepção em 2007 e que tem o seu final previsto para o início de 2011. Com isso, este artigo pretende contribuir para a discussão sobre a produção, a publicação e o uso de conteúdo educacional multimídia na realidade brasileira, com reflexões que incluem aspectos afins à formação de professores.

Acessibilidade e multimídia

Em 2006, a Sociedade Brasileira de Computação (SBC), com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), reuniu um grupo de pesquisadores brasileiros da área de Computação para discutir o futuro em termos de pesquisa. O resultado, na forma de relatório, indica que hoje a Computação permeia os avanços em todas as áreas do conhecimento, podendo inclusive ser vista como o “terceiro pilar” a sustentar a pesquisa científica, junto com os pilares da teoria e da experimentação. Assim, este relatório define questões de pesqui-

sa que serão importantes para a ciência e para o país a longo prazo.

Foi gerado um conjunto de cinco grandes desafios para a computação no Brasil, indicados a seguir (Sociedade Brasileira de Computação, 2006):

- Gestão da informação em grandes volumes de dados multimídia distribuídos.
- Modelagem computacional de sistemas complexos artificiais, naturais e socioculturais e da interação homem-natureza.
- Impactos para a área da computação da transição do silício para novas tecnologias.
- Acesso participativo e universal do cidadão brasileiro ao conhecimento.
- Desenvolvimento tecnológico de qualidade: sistemas disponíveis, corretos, seguros, escaláveis, persistentes e ubíquos.

No contexto deste trabalho, tem grande importância a gestão de multimídia e o acesso ao conhecimento, discutidos a seguir.

No caso da gestão da informação em grandes volumes de dados multimídia distribuídos, já se percebe que vários fatores contribuem para o crescimento explosivo de dados, o que torna fundamental a elaboração de soluções escaláveis que possam responder às necessidades de desenvolvimento de aplicações. Mais especificamente na área de educação, já se torna corriqueira a produção e publicação na Internet de imagens, textos e vídeos por professores, fato este que passa a demandar pesquisa em novos métodos e práticas de gerenciamento, focadas em educação mediada pela tecnologia, deste modo envolvendo tanto a extração de conteúdo de som e imagem como a posterior integração, indexação e recuperação. Isso demanda deste o desenvolvimento de *softwares* específicos para a área educacional, como também a criação de portais que facilitem a recuperação, como o Portal Domínio Público (Brasil, 2007a) e o Portal WebEduc (Brasil, 2007b).

A integração de todas as linhas e áreas de pesquisa relacionadas tende a favorecer o

desenvolvimento de aplicações que beneficiem a sociedade como um todo, mas em especial o setor educacional, ao viabilizar mais facilmente a criação de conteúdo para atividades educacionais. Dentre as inúmeras aplicações educacionais cada vez mais viáveis, incluem-se o desenvolvimento de jogos eletrônicos educativos para diferentes tipos de hardware e a geração de conteúdo para TV digital interativa. Nesse sentido, é de especial relevância a criação de modelos, estruturas e algoritmos focados em bibliotecas digitais distribuídas de maior tamanho, deste modo simplificando o gerenciamento da informação multimídia.

Relativamente ao acesso participativo e universal do cidadão brasileiro ao conhecimento, tem destaque a necessidade de se garantir o acesso à tecnologia ao mesmo tempo em que os usuários desta mesma tecnologia passam a ser usuários ativos, interagindo de algum modo. Com isso, estariam todos em condições de fazer uso da tecnologia no mundo no trabalho, do entretenimento e da educação, o que facilitaria desde a inclusão de analfabetos funcionais até a inclusão de pessoas com necessidades especiais. Deve-se, deste modo, buscar soluções tecnológicas de alcance social que procurem diminuir diferenças e resgatar valores de cidadania, o que por sua vez tende a combater barreiras tecnológicas, educacionais, culturais, sociais e econômicas hoje presentes. Estas soluções podem, inclusive, incluir temas como ergonomia de hardware e usabilidade de software, temas relevantes quando se investiga a acessibilidade no contexto educacional e suas relações com a exclusão digital (Amorim, 2003).

A partir daí, combinar eficiência energética com os requisitos de maior desempenho se torna fundamental, mesmo para a área educacional, com o uso crescente de dispositivos móveis com conteúdo multimídia, destacando-se aparelhos portáteis para reprodução de vídeo e laptops como os que hoje se desenvolvem na iniciativa conhecida como *One Laptop Per Child* ou OLPC (One Laptop Per Child, 2010).

O documento da SBC ressalta que o tratamento deste último desafio exige

competências multidisciplinares, o que demanda inclusive a necessidade de uma interlocução crescente com outras áreas de conhecimento, incluindo-se aí as Ciências Humanas e Sociais (Sociedade Brasileira de Computação, 2006). Inclusive, questões afetivas, sociais e culturais em computação são novas áreas de pesquisa especialmente relevantes para a pesquisa em educação apoiada pela tecnologia, o que, por sua vez, influencia a pesquisa das teorias de ensino e aprendizagem mesmo no ensino médio e no ensino fundamental.

O relatório da SBC salienta que aspectos de interação multimodal, de especial interesse educacional, também devem ser explorados (Sociedade Brasileira de Computação, 2006). Devem estar envolvidos, portanto, movimento do corpo, olhar, fala e sons ambientais a serem captados com o uso de todo tipo de sensor. Concluindo, as interfaces flexíveis e ajustáveis assim como o design para todos representam o objetivo fundamental de pesquisa neste caso. Como é evidente, os resultados tendem a favorecer não apenas os alunos das escolas tradicionais, mas também idosos com dificuldade de visão e audição, assim como pessoas com necessidades especiais, deste modo potencializando-se as possibilidades de inclusão digital de toda a população brasileira.

Gerenciamento da mudança em educação mediada pela tecnologia

A crescente utilização de tecnologia nos processos educacionais (Amorim *et al.*, 2007c) demanda um melhor entendimento das diferentes áreas envolvidas, algumas das quais destacadas a seguir.

A educação mediada por tecnologia pode ser entendida como uma área de conceito mais amplo que educação mediada por computador, pois poderia englobar também TV digital, tecnologia móvel e qualquer outro tipo de tecnologia útil aos processos de ensino e aprendizagem.

O Gerenciamento da Mudança, por sua vez, seria a área de pesquisa que trata do gerenciamento das mudanças (transições) em projetos, buscando melhor compreender como tais mudanças afetam o projeto e/ou como lidar com mudanças devidas a projetos. Normalmente, estuda mudanças como a automação e a integração de setores diversos de uma organização, o que leva à necessidade de se capacitarem as pessoas para se utilizar de novas tecnologias, dentre vários outros fatores. A área empresarial, em especial, muito se beneficia deste tema de pesquisa ao fazer a transição de uma tecnologia para outra, dado o contexto atual de constante obsolescência tecnológica.

O gerenciamento da mudança na educação mediada por tecnologia seria a área de pesquisa que trata do gerenciamento das mudanças em projetos educacionais devido à incorporação de novas tecnologias, como a TV digital interativa. Um exemplo seria a mudança de um curso totalmente presencial para um curso a distância que fizesse uso da *Internet*, situação na qual deveriam ser considerados diferentes aspectos relevantes, como aquisição ou desenvolvimento de hardware e software além da capacitação de seus usuários. Outro exemplo seria a mudança de um curso a distância baseado em textos para um outro que passasse a se utilizar da TV digital interativa, o que demandaria desde a utilização de estúdio de gravação até a capacitação de docentes para a realização de filmagens e videoconferências.

A utilização das melhores práticas de gerenciamento da mudança pode levar a um maior sucesso quando se busca incorporar novas soluções tecnológicas. Muitas vezes, a mudança é vista como inevitável e desconfortável, em especial em um mundo onde a complexidade das transições é cada vez maior. Por isso, as pessoas tendem a pensar primeiro no que irão perder, o que as leva a sentirem-se sozinhas e com a impressão de ter perdido a capacidade de gerenciar os acontecimentos, fato este que pode estar relacionado ao diferente nível de preparação de cada um. Esse contexto pode

fazer com que os envolvidos busquem uma “volta ao passado”, dada a impressão de que a pressão diminuirá. Surgem então os mitos, como o de que mudanças nunca serão gerenciáveis ou de que as pessoas são propensas a resistir a qualquer mudança (Conner, 1993).

Assim, mesmo no contexto educacional, mudar com sucesso envolve a utilização dos melhores métodos e práticas de gerenciamento da mudança. Por conseguinte, ao invés de ver a mudança como um evento misterioso, a postura correta envolve visualizar o fenômeno como um processo que pode ser gerenciado. Com isso, as pessoas deixam de ser vítimas e passam a ser personagens de algo que será planejado e executado, momento no qual diferentes padrões são notados. Tais padrões descrevem como comumente os envolvidos agem no decorrer das transições assim como os princípios que levam ao aumento da resiliência. Neste contexto, a resiliência seria a capacidade de uma pessoa ou organização de absorver altos níveis de mudança, apresentando o mínimo de comportamento disfuncional.

A literatura tende a diferenciar gerenciamento de mudanças ou *change management* (Project Management Institute, 2005), de gerenciamento da mudança ou *management of change* (Conner, 1993). No primeiro caso, o foco seria gerenciar mudanças no escopo, nos prazos, nos custos etc. Já no segundo caso, seria gerenciar a transição do *status quo*, os impactos da mudança, as resistências e/ou o comprometimento, as expectativas e/ou a absorção etc. Neste trabalho, busca-se por uma perspectiva de gerenciamento da mudança em educação mediada pela tecnologia que envolva, ao menos em parte, cada um dos casos citados, o que torna tal diferenciação importante, mas não necessariamente um fator limitador. Mais ainda, entende-se que gerenciar mudanças no escopo, nos prazos, nos custos, etc. em projetos educacionais acaba por afetar, por exemplo, o comprometimento dos envolvidos.

Exemplificando, é sabido que muitos projetos envolvendo a utilização crescente de

tecnologia demandam grande dedicação dos educadores na busca por inovação pedagógica ao mesmo tempo em que dificilmente se prevêem no orçamento investimentos significativos em capacitação ou no oferecimento de suporte através de uma equipe especializada de técnicos. Na literatura (Bates, 1999), indica-se que ensinar com tecnologia requer um nível alto de conhecimento por parte do docente, o que significa não apenas capacitação em temas técnicos, mas também em métodos e práticas educacionais. Mais ainda, o uso generalizado de novas tecnologias em uma instituição constitui uma mudança cultural significativa, inclusive a ponto de ser um fator adicional em direção à exaustão de profissionais já bastante exigidos (Carlotto; Palazzo, 2006), fato este que leva a diferentes considerações sobre qual deve ser o ritmo da mudança diante do perfil do público envolvido. Ou seja, para que a transição para um novo contexto tenha sucesso, tanto os aspectos emocionais como os comportamentais deverão ser abordados de forma tão ou mais cuidadosa que as questões operacionais. Deste modo, deve-se compreender que a mudança se revela em uma série razoavelmente previsível e gerenciável de fases dinâmicas: estagnação; preparação; implementação; determinação; e usufruto, onde os resultados são, eventualmente, alcançados (Conner, 1993). No setor educacional, uma das fases mais importantes seria a preparação, que além de envolver planejamento e comunicação, envolveria capacitar o corpo docente (Amorim *et al.*, 2004) para que este se sinta seguro diante dos desafios da implementação (Amorim *et al.*, 2007c).

A literatura indica que quando um comportamento desejável é identificado, este pode ser investigado e melhor entendido, deste modo se viabilizando a sua incorporação à dinâmica pessoal de cada um. É possível, portanto, desmistificar a dinâmica da resiliência através de uma melhor compreensão de como os processos ocorrem. Quando as pessoas estão se preparando para uma determinada transição, busca-se um entendimento do que irá acontecer, de quando irá acontecer e de como as mudanças afetarão a vida de cada um. De

modo a se reduzir a ambiguidade e a ansiedade, mesmo o simples entendimento de uma mudança negativa pode servir como fonte de conforto. Por conseguinte, aprender a gerenciar corretamente os elementos inerentes aos mecanismos de mudança pode acelerar a velocidade na qual um indivíduo ou grupo de pessoas absorve as transições, em especial em um contexto onde altos níveis de resiliência são necessários tanto nos níveis micro e macro como no organizacional (Conner, 1993).

Entende-se, assim, que diferentes ações podem ser relevantes quando do gerenciamento da mudança em educação mediada pela tecnologia, o que inclui, especialmente, capacitações diversas para um melhor entendimento das mudanças envolvidas (Amorim, 2007). Nesta perspectiva, apresenta-se a seguir uma capacitação em informática de professores do ensino médio. Após uma apresentação da proposta, são discutidos aspectos positivos e negativos das capacitações realizadas em diferentes cidades do Estado de São Paulo. A iniciativa envolveu a Unicamp em um projeto do Governo Estadual já encerrado em 2007.

Proposta de capacitação em informática de professores do ensino médio

Implementar novas tecnologias em uma instituição de ensino requer mais do que simplesmente comprar novos computadores e elaborar um Portal na Internet (Bates, 1999). O sucesso da utilização de tecnologia em educação também demanda mudanças significativas tanto no ensino como na cultura organizacional de uma dada instituição. Assim, o uso crescente de tecnologias digitais tem gerado uma demanda também crescente por educação continuada.

A capacitação de professores no uso de informática aplicada à educação já vem sendo pesquisada no Brasil, com diferentes relatos de experiência, tendo sido apresentados na literatura (Amorim *et al.*, 1997). Ainda assim, existe, ainda hoje, uma grande parcela dos educadores excluída do mundo digital por diferentes motivos

(Amorim, 2003), como não ter acesso a um computador com Internet, não ter conhecimentos sobre como utilizar *hardware* e *software* com produtividade ou não ter conhecimentos de línguas estrangeiras nos casos em que a tecnologia ou funcionalidade de interesse não comparecem em sua língua natal, o português. Deste modo, a capacitação em informática destes profissionais muitas vezes deve contemplar alguns temas mais introdutórios, como se descreve a seguir.

Na Unicamp, o Grupo Gestor de Projetos Educacionais tem sido responsável por gerenciar diferentes iniciativas da instituição, o que inclui o Programa de Formação Continuada “Teia do Saber” 2007 (Grupo Gestor de Projetos Educacionais, 2007). O Programa se refere à capacitação descentralizada mediante contratação de instituições de ensino superior, contando com recursos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e visando à capacitação de professores que atuam na Rede Estadual de Ensino, o que inclui o ensino médio. As ações têm como diretrizes os Parâmetros Curriculares Nacionais e buscam assegurar a atualização para o uso de novas metodologias voltadas para práticas inovadoras. Também se pretende o desenvolvimento de competências para a utilização de novas tecnologias a serviço da aprendizagem assim como se pretende fomentar a adoção de práticas de avaliação como instrumento de acompanhamento do trabalho docente e do percurso do aluno.

Em 2007, surgiu como inovação a obrigatoriedade da inclusão de aulas de informática educacional. Assim, os cursos foram oferecidos com carga horária de 64 horas com atividades pertinentes aos conteúdos e metodologias previstos no Projeto Básico (Grupo Gestor de Projetos Educacionais, 2007), sendo que na parte de práticas em informática educacional foi estabelecido o mínimo de oito horas a serem realizadas em laboratórios de informática. Também se estabeleceu que as instituições contratadas deveriam apresentar material impresso e disponível na *Internet* para atualizar os Professores Cursistas. Neste artigo, os Professores Cursistas são aqueles que ficam

na situação de alunos, enquanto os Professores Regentes representam aqueles que ministram as aulas.

No que se refere ao material impresso, foi elaborada uma apostila padrão com o seguinte conteúdo para as oito horas: introdução à informática; navegador de *Internet*; máquinas de busca; edição de textos; correio eletrônico; utilização de bibliotecas digitais; discussão sobre o desenvolvimento de competências para a utilização de novas tecnologias a serviço da aprendizagem; planejamento de uma aula tendo como foco o uso de novas metodologias voltadas para práticas inovadoras; e temas avançados.

Nessa perspectiva, o objetivo era o de apresentar pesquisas e práticas em informática educacional, fomentando uma melhor utilização da tecnologia nas escolas, além de fomentar a discussão em torno dos aspectos positivos e negativos da utilização da informática no contexto educacional. Além de uma apostila padrão, cada Professor Regente tinha a liberdade de incluir material adicional focado nas características de cada turma, de modo a complementar tal apostila. Com isso, se buscou garantir um “nivelamento”, ao se apresentarem temas mais básicos como utilização de correio eletrônico e de máquinas de busca, ao mesmo tempo em que se pretendeu oferecer a cada Professor Regente a oportunidade de melhor contextualizar sua aula, passando a considerar a realidade dos Professores Cursistas de cada turma.

O material distribuído na forma impressa também foi disponibilizado na Internet em um Portal específico da Unicamp, junto a outros materiais complementares, com arquivos que continham leituras sobre temas diversos, atalhos para páginas da Internet, apresentações em slides de temas como elaboração de páginas e história da informática, dentre outros.

Após uma chamada interna, foram selecionados 16 Professores Regentes para assumir as aulas presenciais de informática educacional, sendo todos eles doutores ou doutorandos da área de informática ou de temas

afins. Foram realizadas reuniões de preparação para que propostas de metodologia para a transmissão do conteúdo fossem discutidas e para que os Professores Regentes mais experientes compartilhassem suas experiências em projetos anteriores.

No que se refere aos temas avançados abordados em aula, destaca-se, na perspectiva deste artigo, a utilização de *Blogs* para a publicação de material multimídia na *Internet*. Após a apresentação de temas como buscas, o que incluía desde busca de imagens até a busca de vídeos educacionais, apresentava-se uma conceituação da tecnologia hipertextual, com breves explicações sobre o que seriam as páginas da Internet e como estas se beneficiavam de linguagens como HTML, a Linguagem de Marcação de Hipertexto.

Foram utilizados serviços gratuitos para a elaboração de *Blogs* que permitiam, dentre outras coisas, a inclusão de barras de vídeo e de notícias com atualização automática. No caso das barras de vídeo, ficou evidente aos Professores Cursistas como incluir buscas automáticas por vídeos em seus *Blogs* através da utilização de palavras-chave relacionadas ao tema do respectivo *Blog*. Já no caso de notícias com atualização automática, oportunizou-se um primeiro contato com a tecnologia *Really Simple Syndication* (RSS), formato padronizado mundialmente que funciona com linguagem *Extensible Markup Language* (XML). A tecnologia RSS, utilizada para compartilhar conteúdo na *Web*, permitia que em um só lugar, neste caso o *Blog*, todas as “fontes” configuradas pelo usuário fossem reunidas.

Também foram discutidos temas como plágio e direito autoral relativo à publicação de conteúdo digital na rede mundial, além de terem sido apresentadas explicações sobre como fazer carregamentos (*download* e *upload*) de vídeos em *Blogs* e em portais diversos. Salientou-se, dentre outros aspectos, que tanto professores como alunos podem utilizar equipamentos como *webcams*, celulares e máquinas fotográficas para realizar a autoria de vídeos educacionais “não-profissionais”. Diferentes sugestões de

leituras relativas à utilização de Blogs em educação foram apresentadas, além de terem sido sugeridas estratégias pedagógicas que fomentassem o uso de multimídia em um contexto de interdisciplinaridade e aprendizagem colaborativa.

A seguir, são discutidos alguns aspectos positivos e negativos das capacitações realizadas em diferentes cidades do Estado de São Paulo via Unicamp.

Aspectos positivos e negativos das capacitações realizadas

No que se refere ao Programa de Formação Continuada “Teia do Saber” 2007 (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2007), um dos principais aspectos negativos identificados pelos Professores Cursistas foi o ritmo das aulas, as quais obrigatoriamente ocorreram aos sábados, sempre com duração de oito horas por dia. Tal aspecto foi considerado negativo, pois a maioria dos Professores Cursistas se encontrava com múltiplas obrigações no período de setembro a dezembro, comparecendo já bastante exaustos nas aulas de sábado, o que de certo modo comprometeria o seu rendimento.

Por outro lado, os Professores Cursistas consideraram de grande interesse os temas abordados em aula, com destaque especial para a utilização de multimídia em educação com sua viabilização através de *Blogs* com atalhos para diferentes recursos. Se no passado era necessário dominar uma linguagem como HTML para se trabalhar com hipertexto (Amorim *et al.*, 2004), hoje já se torna possível fazer uso com a simples anexação de textos, imagens e atalhos a um Blog, tornando a atividade simples e produtiva. Os Professores Cursistas indicaram diferentes motivos para que a utilização de Blogs fosse algo de interesse: elaborar páginas para a Internet seria divertido para alunos e professores, aproximando-os através do uso conjunto de tecnologias inovadoras; as páginas permitiriam refletir sobre postagens com a anexação de

comentários, ampliando a interação iniciada em aula e permitindo a troca de experiências entre os colegas; e, principalmente, por dar maior visibilidade às tarefas feitas pelos alunos nas escolas, inclusive com o acesso posterior pelos pais destes mesmos alunos a partir de um computador qualquer.

Já para os Professores Regentes, um dos principais aspectos considerados negativos seria a falta de acompanhamento da utilização das tecnologias inovadoras em sala de aula. Isso se devia ao fato de estarem previstas apenas oito horas de aula presencial em um único bloco por sábado, sem acompanhamento posterior, fosse a distância ou presencial, o que dificultaria o aprofundamento orientado das turmas nos temas. Boa parte dos Professores Regentes indicou que gostaria de ter um segundo encontro com cada turma, deste modo acompanhando a implementação do que se propôs e fomentando um aprofundamento conceitual nos temas de interesse.

Os Professores Regentes indicaram como principal aspecto positivo da iniciativa a oportunidade de interagir com os demais níveis de ensino. De modo geral, a maioria dos Professores Regentes era composta de pesquisadores doutores ou doutorandos, os quais muitas vezes não atuam como docentes em tempo integral, dedicando-se quase exclusivamente ao “estado-da-arte” em suas áreas. Deste modo, interagir com os demais níveis educacionais para formar educadores no uso de informática educacional seria uma oportunidade de favorecer uma melhoria dos processos de ensino e aprendizagem através da inserção de práticas inovadoras baseadas nas novas tecnologias hoje disponíveis.

Assim sendo, pode-se dizer que as capacitações em informática educacional, aqui descritas, atingiram o seu objetivo, ainda que talvez pudessem ser implementadas algumas melhorias nos próximos oferecimentos, como um acompanhamento de cada turma após as aulas. Outra melhoria poderia envolver a diminuição do número de horas de aulas

presenciais por semana, talvez até mesmo transformando metade da carga horária em virtual, com acompanhamento via Internet em ambientes virtuais de aprendizagem. Vale dizer que outras capacitações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo já têm parte de sua carga horária a distância, como no caso de alguns cursos de especialização de 360 horas também oferecidos via Unicamp (Amorim, 2007).

Seja como for, cabe notar que o ritmo de transformações de cunho tecnológico, que hoje se percebe, torna até mesmo as melhores universidades brasileiras incapazes de garantir formações iniciais e continuadas de professores que contemplem a ampla gama de possibilidades, que se percebe na prática docente em sala de aula. Atualmente até mesmo celulares inteligentes, que reproduzem áudio e vídeo carregados por *download* da Internet começam a fazer parte do cenário. Mesmo nos casos em que as formações são abrangentes, o ritmo das mudanças pode ser tão significativo que, em poucos anos, surge a necessidade de que os professores em atividade venham a se atualizar conforme tomam contato com tecnologias até então desconhecidas. Nesta perspectiva, os parágrafos seguintes pretendem favorecer uma reflexão em torno das comunidades de prática e de seu potencial, partindo-se de uma visão na qual tais comunidades seriam induzidas pelas mesmas universidades que realizam as formações.

A literatura por diversas vezes demonstrou a necessidade da realização de maiores pesquisas sobre transformações de cunho tecnológico no contexto brasileiro, considerando em especial a formação de professores. Andre *et al.* (1999, p.309), por exemplo, após analisarem mais de quatrocentos artigos, dissertações e trabalho acadêmicos, puderam “verificar que são raros os trabalhos que focalizam o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação”, sendo ainda mais escassas as investigações sobre “o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural”. Os autores também

puderam evidenciar que, apesar de existir grande preocupação relativamente à articulação entre teoria e prática, tal articulação ainda não ocorreria antes do ano 2000, percebendo-se “um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e da continuada”. Por fim, os autores puderam detectar “um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais”.

Ao considerar a formação de professores, Belloni (1998, p.151) concorda com o potencial de melhoria da educação através do uso das tecnologias de informação e de comunicação, mas adverte que “tudo depende do modo como as utilizamos: se nos apropriamos de seu potencial pedagógico e comunicacional e as colocamos a serviço do homem ou se, ao contrário, nos deixamos dominar por elas, transformando-nos em consumidores de gadgets concebidos para um mercado de massa planetário”, destacando assim a necessidade de maior personalização das soluções, evitando-se a massificação que pode vir de programas em grande escala voltados a professores em atividade.

Carvalho (2005, p.99) também destaca a necessidade de maior personalização das formações, pois “na medida em que os professores deixam de ser responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos e métodos de seu trabalho (transferidos para equipes técnicas, pacotes de ensino, livros didáticos e outros), ocorre um estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho”. A autora também destaca “a ausência de continuidade dos programas e projetos” assim como “o fraco acompanhamento dado aos professores comprometendo os resultados”, em um contexto que deixa patente a necessidade de que se busquem por alternativas que permitam aos professores terem algum tipo de ambiente de troca ou atualização, mesmo depois de encerradas as capacitações e formações.

Ao considerar as trocas entre universidades e escolas no contexto da formação

docente, Barcelos e Villani (2006, p.94) percebem um “distanciamento entre saber acadêmico e saber profissional docente, apesar da existência de inúmeros programas institucionais, na maioria das vezes isolados e sem uma articulação institucional”. Mais ainda, os autores destacam aspectos afins à gestão ineficiente de transições (mudanças), dado que “esses programas ainda privilegiam uma formação continuada na qual os professores não conseguem se encontrar como sujeitos em mudança, não existe espaço para as discussões coletivas dos projetos e sua aplicação em sala de aula não é apoiada sistematicamente”. Ou seja: os professores parecem não poder assumir os papéis de protagonistas das mudanças, assim como ainda são poucos (ou nulos) os espaços de troca entre tais professores e seus pares, assim como destes com seus formadores.

A literatura hoje discute formas de aplicar soluções e recursos computacionais diversos ao contexto educacional, o que inclui o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem ubíquos que possam oferecer uma arquitetura interoperável, pervasiva e de fácil uso que, ao mesmo tempo, possa conectar, integrar e compartilhar os recursos mais fundamentais para a aprendizagem: colaboradores, conteúdos e serviços (Yang, 2006). A integração permite que se viabilizem esforços de colaboração que, nesta perspectiva, geram conhecimento adicional a ser gerido de modo a enriquecer o reservatório daquele espaço cibernético de aprendizagem, desta maneira favorecendo-se o acúmulo de conhecimento individual, ao mesmo tempo em que ocorre um crescimento e um fortalecimento contínuo da comunidade virtual em questão.

Na perspectiva da formação de professores, comunidades de prática, hoje investigadas em muitos contextos e setores pela forte relação destas com inovação e geração de conhecimento (Wenger *et al.*, 2002; Hildreth; Kimble, 2004; Hughes *et al.*, 2007; Kimble; Hildreth, 2008) seriam exemplos de iniciativas que poderiam se beneficiar do uso de soluções e recursos computacionais emergentes (Yang, 2006), em especial pelas oportunidades de

integração de professores (Barcelos; Villani, 2006) dispersos geograficamente.

Cabe notar que tal dispersão geográfica, percebida em países continentais como o Brasil, inclui não apenas aqueles professores atuantes em regiões urbanas, mas também aqueles que exercem a sua prática em regiões rurais de um país com mais de cinco mil municípios. Comunidades de prática podem também propiciar oportunidades de maior personalização das formações (Belloni, 1998), com o acesso a informações e a conhecimentos de domínio da comunidade, conforme surge uma necessidade detectada pelo professor. Caso tais comunidades sejam induzidas por universidades que realizam as formações, surge também uma oportunidade menos formal de continuidade dos programas e projetos (Carvalho, 2005), com a ocorrência de um possível acompanhamento dos professores pelos seus formadores via *Web*.

Proposta de produção de conteúdos educacionais digitais multimídia para o ensino médio

Com o objetivo geral de selecionar projetos para apoio financeiro que envolvessem a produção de conteúdos educacionais digitais multimídia nas áreas de matemática, língua portuguesa, física, química e biologia do ensino médio, foi realizada uma chamada pública por meio da Secretaria de Educação a Distância do MEC (Brasil, 2007c).

Os diferentes produtos estariam destinados a constituir parte de um amplo portal educacional para os professores de modo a subsidiar a prática docente. O Edital (Brasil, 2007c) dispunha, em 2007, de recursos no total de setenta e cinco milhões de reais, provenientes do Ministério da Ciência e Tecnologia e do Ministério da Educação. O referido portal já é hoje uma realidade, tendo recebido o título de Portal do Professor (Brasil, 2010a) e funcionando em paralelo ao Banco Internacional de Objetos Educacionais (Brasil, 2010b).

Caberia aos proponentes apoiados, dentre outros aspectos, cumprir todas as normas de execução previstas no documento de formalização do apoio financeiro, inclusive em termos de relatórios e informes, registros contábeis e prestação de contas, em conformidade com os procedimentos legais. As propostas de projeto deveriam apresentar uma descrição clara dos mecanismos gerenciais de execução e coordenação das atividades, bem como o planejamento da distribuição de responsabilidades entre as instituições participantes, além de metodologia de execução adequada aos objetivos pretendidos, com detalhamento dos gastos de custeio envolvidos. Percebe-se, portanto, a necessidade da utilização de procedimentos sistemáticos de gerenciamento tanto para a geração de uma proposta como para a posterior execução. Mais ainda, as propostas encaminhadas deveriam conter uma perspectiva de guia o qual oportunamente conteria orientações metodológicas para apoio ao professor em cada mídia.

Os requisitos pedagógicos das produções eram bastante específicos, sendo os produtos mencionados no Edital (Brasil, 2007c) os seguintes: 1) *Software*; 2) Recursos de áudio; 3) Produções audiovisuais e 4) Experimentos educacionais.

Exemplificando no caso de áudio, que se refere às produções radiofônicas, os produtos deveriam envolver temas transversais, voltados à promoção dos direitos da infância e da adolescência, assim como do idoso e dos indivíduos com necessidades especiais. Também deveriam promover a cultura, a defesa do meio-ambiente e a saúde, com conteúdo envolvendo aspectos de linguagem capazes de motivar alunos e professores, contemplando a diversidade de sotaques, vocabulários e costumes do país. Mais ainda, deveria haver o uso de formatos variados, tais como entrevista, reportagem, ficção e radioteatralização, sendo que a simples leitura de textos ou gravação de aulas seriam desconsideradas.

Na parte técnica das produções radiofônicas, a serem simultaneamente

preparadas para Internet e para difusão tradicional, chamava a atenção a necessidade de que os proponentes apresentassem experiência em programas educativos de rádio com verificação via currículo e portfólio, sendo que, ao apresentar os nomes dos profissionais envolvidos, deveria ser anexado um termo de compromisso pessoal indicando a disponibilidade para o projeto. Percebe-se de imediato um alto grau de complexidade no que se refere ao gerenciamento de recursos humanos, com reflexos sobre escopo, custos e qualidade, dentre outros elementos.

Foram aprovados 18 projetos, ao todo, sendo três deles da Unicamp. No intuito de propiciar a discussão em torno da utilização de multimídia em educação, apresenta-se a seguir uma proposta geral para o guia de conteúdo de orientação metodológica para apoio ao professor em cada mídia, que teve a sua concepção em 2007 e que, a partir de 2008, foi apresentada como alternativa viável aos envolvidos na produção de multimídia na Unicamp.

A próxima seção fará referência, deste modo, ao Edital (Brasil, 2007c) relativo à chamada pública já mencionada, sendo que esta proposta geral para o guia deve ser vista aqui como uma dentre as muitas alternativas passíveis de implementação, não representando necessariamente a opção selecionada pelas diferentes equipes de desenvolvimento deste projeto, ainda em andamento, no momento da redação deste texto e prevendo um total de 875 produtos distintos, cada um deles com seu respectivo guia de apoio. Nesta perspectiva, a proposta é apresentada e discutida, mas conclusões sobre a sua implementação estarão excluídas deste texto.

É de interesse que se explicita que a proposta geral para o guia apresentada a seguir tomou por base tanto investigações teóricas como práticas, tendo sido de grande importância a interação do primeiro autor deste texto, então na posição de coordenador das aulas sobre tecnologia educacional, com os Professores Regentes que ministraram aulas aos Professores Cursistas no Programa de Formação

Continuada “Teia do Saber” 2007 (Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas, 2007). Assim sendo, o primeiro autor deste texto tanto esteve responsável por selecionar os 16 Professores Regentes como também por fornecer a eles a apostila a ser utilizada como base para as aulas em todas as turmas, em um contexto privilegiado, no qual ocorreu intensa troca de experiências do então coordenador das aulas com os demais Professores Regentes. Tal troca ocorreu tanto antes como durante e após as capacitações, em especial através de reuniões e de troca de mensagens por correio eletrônico.

Mais ainda, o primeiro autor deste texto atuou como professor regente em quase todos os sábados de formação, deste modo podendo verificar *in loco* e em diferentes cidades os diferentes aspectos afins à formação para a utilização de multimídia e afins no contexto escolar, com oportunidades que incluíram a realização de entrevistas informais tanto durante como após os períodos de formação. Além destas, várias outras oportunidades de um melhor entendimento das necessidades dos Professores Cursistas tiveram lugar, o que incluiu a discussão de diferentes aspectos afins à formação com os coordenadores das aulas afins aos demais temas e com a equipe de gestores da iniciativa dentro da Universidade.

Na busca pela brevidade do texto, este artigo apresentará tal proposta geral para o guia de conteúdo de orientação metodológica para apoio ao professor em cada mídia sem que se detalhem outros dados da pesquisa, ocorrida principalmente na segunda metade de 2007. Maiores detalhes sobre estas e outras experiências congêneres podem ser encontrados em recente tese (Amorim, 2010) sobre a temática da produção e da utilização de multimídia educacional, a qual inclui considerações sobre a formação de professores.

A produção de conteúdos e o guia do professor

Silva (2007) indica que a história dos manuais pedagógicos publicados em Portugal e

no Brasil se inicia na década de 1870. Contudo, somente no século seguinte passou a ser verificado o uso mais recorrente de fotos, ilustrações, capas coloridas e letras maiores, deste modo colaborando para a consolidação do tipo de escola conhecido hoje. Assim, pode-se afirmar que a história dos manuais articulou-se à difusão mundial da escola e dos conhecimentos pedagógicos.

Da década de 1870 até o momento atual ocorreram várias mudanças, como o início da incorporação da *Internet* à realidade da sala de aula (Amorim, 2003). Hoje, entretanto, já se fala da utilização conjunta de diferentes mídias (Tavares *et al.*, 2007.), dentre as quais se destacam áudio (rádio), vídeo (TV) e *software* (animações e simulações), além do já tradicional hipertexto, o qual pode apresentar, por exemplo, propostas de experimentos envolvendo desde material “manipulativo” mais tradicional até equipamentos digitais diversos. Nesta perspectiva de mudança para um contexto de uso massivo de multimídia, discute-se a seguir uma proposta geral de guia de conteúdo de orientação metodológica. Tais guias se tornam fundamentais neste momento de transição, dada a necessidade de capacitação de professores para esta nova realidade, o que inclui fornecer todo tipo de suporte para uma potencialização da utilização destes novos recursos.

A produção de conteúdos educacionais digitais multimídia para o enriquecimento curricular e o aprimoramento da prática docente, como no caso do Edital (Brasil, 2007c), em especial no que se refere ao ensino médio, ainda é algo relativamente recente no Brasil. Tal fato tem favorecido a pesquisa sobre a utilização integrada de multimídia em educação em instituições como a Unicamp, inclusive no que se refere ao tema acessibilidade (Amorim *et al.*, 2007a) em núcleos ou departamentos como o Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Universidade Estadual de Campinas, 2007).

Deste modo, um dos principais resultados esperados de projetos relativos à produção de conteúdos educacionais digitais multimídia, como o que está previsto neste Edital (Brasil,

2007c), se refere ao desenvolvimento de soluções brasileiras para a área, inclusive através do fomento à pesquisa pela inserção de alunos de graduação e de pós-graduação, sob a coordenação de docentes doutores na iniciativa. Neste contexto, surgem como fundamentais os guias do professor, os quais norteiam a utilização das mídias.

Como os projetos devem prever a utilização integrada das mídias, cada guia de conteúdo de orientação metodológica para apoio ao professor deveria ao mesmo tempo ser flexível e completo de modo a oferecer subsídios tanto para a utilização conjunta das mídias como para a utilização de cada uma em separado. Isso permitiria maior liberdade ao professor, que poderia fazer uso de cada produto de software, de áudio ou de vídeo conforme sua estratégia pedagógica. Mais ainda, cada guia deveria salientar as vantagens e desvantagens daquela mídia para os processos de ensino e aprendizagem do respectivo conteúdo.

Tais orientações metodológicas pretendem garantir a qualidade de cada guia, inclusive por incluir recomendações relativas à acessibilidade. Por certo, um trabalho pedagógico adequado às condições exigidas pela sociedade moderna demanda considerações sobre a utilização em sala de aula de mídias como vídeo, áudio e *software*, o que torna fundamental que cada guia a ser desenvolvido indique quais são as facilidades de acessibilidade para deficientes auditivos e visuais de cada material a ser produzido.

Os produtos mencionados no Edital (Brasil, 2007c) são: 1) *Software*; 2) Recursos de áudio; 3) Produções audiovisuais e 4) Experimentos educacionais. Deste modo, é fundamental pensar em acessibilidade de diferentes formas, três das quais destacadas a seguir.

Inicialmente, deve-se pensar em acessibilidade relativamente a cada tipo de produto. No caso de *Software*, cada guia deve indicar que cada *software* desenvolvido tem algum tipo de funcionalidade para deficiência visual; se o

software tiver som, piscar a tela, por exemplo, pode ser uma solução para substituir o som no caso de deficiência auditiva, estratégia esta que deve ser explicitada no respectivo guia. Já no caso de Recursos de Áudio, cada guia deve indicar que acompanha cada recurso o respectivo texto com a transcrição das falas para possibilitar a leitura, no caso de deficiência auditiva. Opcionalmente, a transcrição das falas poderia ser em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (Amorim *et al.*, 2007a), com vídeos simples mostrando um intérprete.

Por outro lado, para as Produções Audiovisuais, o uso de LIBRAS (Amorim *et al.*, 2007a) e de legendas no caso de deficiência auditiva se apresenta como algo fundamental e a sua utilização deve ser apresentada ao professor através do respectivo guia; o uso de Braille para transcrição do roteiro completo, com descrição de cenário etc. deve ser considerado como possibilidade importante no caso de deficiência visual, o que implica na necessidade de incluir as respectivas instruções sobre como fazer uso deste tipo de estratégia no guia do professor. Por fim, na parte de Experimentos Educacionais, o hipertexto deve ser preparado para leitores de tela, no caso de deficiência visual; com isso, o guia deve detalhar ao professor como utilizar estes elementos em sala de aula e/ou em um laboratório de informática.

Depois, deve-se pensar em acessibilidade relativamente à parte pedagógica, com foco na redação cuidadosa de cada guia do professor. Ou seja, deve-se explicitar quais são as estratégias mais adequadas para lidar com deficientes na sala de aula. Deste modo, garante-se que o professor considerará a acessibilidade não apenas com relação a cada tipo de produto, mas sim de uma forma mais ampla, relativa à integração dos alunos com deficiência auditiva ou visual ao ambiente da sala de aula.

Por fim, deve-se considerar a acessibilidade em relação ao portal e à catalogação. O Edital (Brasil, 2007c) salienta que a produção de conteúdos educacionais digitais multimídia se destina a constituir parte de um portal educacional para os professores, de modo a

subsidiar a prática docente no ensino médio. Nesta perspectiva, a ficha de catalogação de cada produto desenvolvido poderá conter um campo extra que teria informações para os metadados, inclusive seguindo as sugestões da W3C (The World Wide Web Consortium, 2007). Alguns dos vários elementos relevantes ao desenvolvimento de portais são discutidos a seguir.

Internacionalmente, a Iniciativa para Acessibilidade *Web* (The World Wide Web Consortium, 2007) desenvolve estratégias, sugestões e recursos para ajudar a tornar a *Internet* acessível a pessoas com deficiência. Diferentes componentes devem trabalhar em conjunto para garantir a acessibilidade, o que inclui o conteúdo (texto, imagens etc.), navegadores para *Internet*, tecnologias assistivas (leitores de tela, teclados alternativos etc.), conhecimento e experiência do usuário, preparação dos desenvolvedores, ferramentas de autoria e ferramentas de avaliação de acessibilidade (validadores HTML etc.). Assim, os componentes precisam trabalhar em conjunto de forma a se garantir a acessibilidade; quando um dos componentes é fraco, esta interdependência dos componentes compromete todo o ciclo de implementação. Por diferentes motivos, a preocupação com acessibilidade beneficia pessoas com e sem deficiência, incluindo-se aí idosos com perda de visão ou audição etc. A garantia de acessibilidade pode favorecer, deste modo, a inclusão digital.

No Brasil, a Legislação vem se adaptando a esta nova realidade; um exemplo é o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004). Como reflexo das mudanças, vêm surgindo documentos de referência no âmbito federal, o que inclui uma cartilha técnica chamada *Recomendações de Acessibilidade para a Construção e Adaptação de Conteúdos do Governo Brasileiro na Internet* (Brasil, 2007).

O modelo criado pelo governo brasileiro foi baseado no conjunto de regras do W3C, ainda que possua uma visão própria e singular; nesse sentido, apresenta indicações simplificadas e priorizações adaptadas à realidade do país. O

Modelo de Acessibilidade proposto objetiva auxiliar a implementação e adaptação do conteúdo de forma acessível, apresentando duas visões: a visão técnica, com recomendações práticas voltadas ao desenvolvedor, e a visão do cidadão, com orientação e compreensão mais lógica e intuitiva do modelo.

Na Unicamp, a partir da Resolução nº 020/2006 (Universidade Estadual de Campinas, 2006), foi constituído um Grupo de Trabalho para desenvolver e implementar o programa de inclusão de pessoas com deficiência no âmbito universitário. Tal iniciativa visa, inclusive, incentivar projetos de pesquisa e ensino que favoreçam o desenvolvimento de propostas para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência.

Outro objetivo seria o de propiciar a assistência ao funcionário, aluno ou docente com deficiência no que se refere a equipamentos e materiais que viabilizem ou facilitem seu desempenho como estudante ou como profissional. No caso do Planes/Unicamp (Universidade Estadual de Campinas, 2007b), cuja missão tem como base princípios éticos com vistas ao exercício pleno da cidadania, ao se discutirem as possibilidades de expansão sustentável do número de alunos nos cursos existentes, sugere-se tanto a possibilidade de implantação de cursos de graduação a distância como o apoio a iniciativas que solucionem problemas dos portadores de deficiências.

No caso da Educação a Distância (EAD) baseada na Internet, área na qual a Unicamp é pioneira, a oportunidade para a qualificação de pessoas com necessidades especiais esbarra na eventual não adequação às normas de acessibilidade. Este fato tem tornado relevante o desenvolvimento de pesquisas voltadas à acessibilidade, em especial por cada vez ser mais viável a utilização de software específico neste contexto.

Uma iniciativa relativa à EAD dentro da Unicamp se refere ao projeto "Acesso, Permanência e Prosseguimento da Escolaridade de Nível Superior de Pessoas com Deficiência:

Ambientes Inclusivos” (Universidade Estadual de Campinas, 2007c), em desenvolvimento pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da (Universidade Estadual de Campinas, 2007a). Este projeto confirma a necessidade de se estimular a autonomia e a independência acadêmica dos usuários, assim como a produção de material adaptado. Em especial, fica patente a necessidade de desenvolvimento de *softwares* destinados a usuários com deficiências (Amorim *et al.*, 2007a).

Por certo, soluções tecnológicas desenvolvidas para o ensino superior tendem a afetar de algum modo o ensino médio, em especial pelo fato de instituições como a Unicamp realizarem pesquisas relacionadas a este nível educacional. Isso inclusive potencializa a interação de pesquisadores com as escolas da Unicamp, o que inclui o Cotuca, uma unidade de ensino técnico e ensino médio com mais de 1 900 alunos, distribuídos em 14 cursos técnicos e três especializações de nível técnico.

Assim, cada guia contendo orientações metodológicas para apoio ao professor em cada mídia pode apresentar diferentes considerações sobre o tema acessibilidade, assim como pode valorizar a função do docente como um “problematizador”, o qual ao mesmo tempo atuará viabilizando as diferentes atividades. Cada guia também poderia contar com bibliografia complementar sugerida, o que incluiria a sugestão de leitura de materiais gratuitos já disponíveis na Internet em diferentes portais. Exemplos de referências bibliográficas de qualidade e facilmente acessíveis, além de portais como o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), são a Biblioteca Digital da Unicamp, com teses e demais documentos em texto completo, e o Portal Domínio Público, uma biblioteca virtual para a população em geral, incluindo-se aí alunos e educadores.

Por certo, cada guia também poderia sugerir a integração das linguagens, especialmente as midiáticas e o uso de computadores para pesquisa na Internet, simulações, argumentação e registro, como sugere o Edital (Brasil, 2007c) em questão. Por

fim, tais guias poderão vir a ter como componentes fundamentais diferentes propostas de avaliação condizentes com os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a proposição das atividades e a seleção dos conteúdos.

Como consequência, os guias devem ser flexíveis e completos, deste modo sugerindo ações aos docentes ao mesmo tempo em que mantêm a liberdade de ação de cada professor, o qual deve sempre buscar adequar as diferentes sugestões de atividades envolvendo multimídia à realidade de seus alunos e de sua escola. Nesta perspectiva, o modelo de guia do professor do Programa Rede Internacional Virtual de Educação (RIVED) da Secretaria de Educação a Distância do MEC (Brasil, 2007c) se apresenta como iniciativa importante a ser considerada enquanto referencial.

No que se refere ao acesso aos conteúdos produzidos pelo Programa RIVED (Brasil, 2007c, p.1), que são públicos e estarão sendo licenciados pelo Creative Commons, merece destaque a liberdade de utilização pelos docentes, pois os “*conteúdos do RIVED ficam armazenados num repositório e quando acessados, via mecanismo de busca, vêm acompanhados de um guia do professor com sugestões de uso*”. Os Padrões do Programa RIVED (Brasil, 2007c) merecem destaque enquanto referência, o que inclui o “Modelo de *Design* Pedagógico”, o “Modelo de Roteiro do objeto de aprendizagem” e o “Modelo do Guia do Professor”. No caso deste último, tópicos relevantes incluem introdução, objetivos, pré-requisitos, tempo previsto para a atividade, descrições do que pode ser discutido em sala e de como trabalhar com um grupo grande de alunos, sugestões de atividades complementares, propostas de avaliação da aprendizagem, dentre muitos outros aspectos.

Assim, cada guia de conteúdo de orientação metodológica para apoio ao professor em cada mídia poderá tomar por base tanto modelos brasileiros já desenvolvidos como também modelos inovadores que são resultado de pesquisa recente, inclusive no que se refere às investigações da própria Unicamp, representada pelas suas várias Unidades e por núcleos como o NIED.

Trabalhos futuros

Os novos modelos de Educação Superior a Distância que hoje surgem (Araújo, 2007), conforme se percebe até mesmo na implementação da Universidade Aberta do Brasil (Costa, 2007), deixam evidente a necessidade da consideração de métodos e práticas gerenciais voltadas ao gerenciamento de projetos em larga escala. Mesmo atividades relativamente simples em projetos de pequena escala, como alocação de recursos humanos para tarefas de educação a distância como monitoria, podem se tornar um desafio em grandes projetos, o que pode até mesmo demandar a utilização de técnicas sofisticadas como otimização em pesquisa operacional e de *software* específico para o auxílio à tomada de decisão (Amorim *et al.*, 2007b).

As duas iniciativas discutidas neste texto, referentes à capacitação de professores em tecnologia educacional e à produção de multimídia para o ensino, sugerem a necessidade de que se investiguem procedimentos sistemáticos para o gerenciamento de projetos em larga escala mesmo no setor educacional. Isso se deve ao fato de muitos projetos serem de longa duração e de envolverem uma grande quantidade de fatores que afetam escopo e custo, com reflexos sobre a qualidade dos produtos dos projetos e relativamente à satisfação das partes interessadas (Project Management Institute, 2005).

Para se ter uma melhor ideia da complexidade de projetos como o citado, que se refere à produção de multimídia para o ensino, com Edital (Brasil, 2007c) dispondo em 2007 de recursos no total de setenta e cinco milhões de reais, basta que se considerem as categorias e linhas envolvidas em um orçamento detalhado para a produção de vídeo. São elas (Kellison, 2006): produtores, direitos de roteiro ou história, roteirista, diretor, atores, requisitos dos artistas, equipe técnica, equipe administrativa, locações, construção de cenários, cabelo e maquiagem, programas de época, efeitos especiais, música e efeitos sonoros, transporte, refeições,

segurança, pós-produção, animação, despesas gerais e de escritório, encargos financeiros, seguros de diferentes tipos, honorários de contadores, honorários de advogados, custos de pesquisas, transcrições, traduções, divulgação, dentre outras categorias e linhas envolvidas. Criar um orçamento de milhões de reais e manter-se fiel a ele por vários semestres é um enorme desafio gerencial, o que demanda inclusive gerenciamento de risco, gerenciamento de aquisições, gerenciamento de qualidade, gerenciamento de integração etc. (Project Management Institute, 2005).

Por certo, a preparação de um orçamento (Shtub *et al.*, 1994) é uma atividade importante de gerenciamento que resulta em um plano temporal com fases resumindo despesas, entradas e eventos importantes (*milestones*) previstos. Tal orçamento é preparado pela estimativa do custo de atividades e recursos e deve ser relacionado a um calendário, de modo a se viabilizar uma análise do fluxo de caixa que permita um teste de factibilidade. Conforme o trabalho progride, informações relativas ao custo atual são acumuladas e comparadas ao orçamento, de modo a possibilitar o controle de custos. Por certo, um plano detalhado deve cobrir todos os aspectos do projeto, sejam eles técnicos, financeiros, organizacionais, relativos a cronogramas, relativos a comunicação ou relativos a controle. Tal plano serve de base para a implementação, ainda que o planejamento seja um processo contínuo e dinâmico que liga performance e objetivos mutáveis aos resultados finais.

Com o objetivo de investigar e desenvolver processos para a educação mediada pela tecnologia que contribuam para a gestão de projetos na área de educação, trabalhos futuros deverão envolver a realização de uma investigação ainda mais detalhada de diferentes projetos afins aos descritos neste texto. Com isso, a proposta geral para o guia de conteúdo de orientação metodológica para apoio ao professor em cada mídia, proposta esta apresentada e discutida acima neste texto, poderia ser investigada, considerando-se também a sua

implementação, o que por sua vez levaria a conclusões de interesse de pesquisadores da área e com potencial de aplicação em contextos reais de sala de aula, onde a acessibilidade tivesse importância explícita.

Trabalhos futuros também poderão considerar a perspectiva das comunidades de prática, as quais podem vir a propiciar oportunidades de maior personalização das formações. Conforme se discutiu previamente neste texto, tais comunidades podem até mesmo vir a ser induzidas por universidades que realizam formações, favorecendo-se, assim, uma continuidade menos formal dos programas e projetos. As comunidades podem surgir espontaneamente a partir de ações de praticantes de uma área, mas também podem ser induzidas por uma organização. Algumas organizações induzem comunidades de prática internas no intuito de melhorar a gestão do conhecimento. Em educação, comunidades de prática podem ser induzidas por instituições de ensino, extensão e pesquisa; exemplificando, universidades podem oferecer um curso e, a partir daí, induzir o surgimento de comunidades de prática que permitam que aqueles participantes da iniciativa indutora continuem interagindo após o encerramento desta mesma iniciativa. Com isso, iniciativas educacionais de formação de professores que tradicionalmente são “estanques”, como cursos e disciplinas, passariam a ter uma possível continuidade, de forma que os envolvidos permaneceriam em um ambiente que favorece a aprendizagem continuada, superando-se assim os limites da iniciativa indutora inicial. Tal perspectiva de continuidade permitiria uma atualização dos conhecimentos por parte dos envolvidos, diminuindo-se, assim, a probabilidade de que ocorra a rápida obsolescência do conhecimento originalmente tratado na iniciativa indutora.

Através de tal abordagem, com a indução de comunidades de prática na *Web*, se entende como viável oportunizar a professores em atividade um espaço de livre acesso voltado à temática da incorporação contextualizada de novas tecnologias, favorecendo-se a partir daí o

protagonismo docente de modo que o professor passa a atuar como principal ator relativamente à inovação curricular no contexto de sua sala de aula e de sua escola. Tal perspectiva tem, inclusive, o potencial de mitigar riscos afins à massificação muitas vezes percebida como negativa em cursos de maior escala; conforme se discutiu anteriormente, neste texto, esta carência de personalização das soluções é vista hoje com um dos principais problemas percebidos na formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma mudança produz uma crise quando os resultados divergem das expectativas que as pessoas têm relativamente a questões ou eventos importantes (Conner, 1993). Mesmo nos casos em que uma mudança é inevitável e tem características negativas, entender a transição e saber gerenciá-la diminui o estresse envolvido, aumentando as chances de sucesso em projetos.

Mais especificamente no caso educacional, as rápidas mudanças relativas à incorporação de tecnologia ao ambiente escolar tendem a somar-se à sobrecarga de trabalho que tradicionalmente já se percebe, o que pode levar à exaustão dos indivíduos, potencializando fenômenos como a Síndrome de Burnout (Carlotto; Palazzo, 2006). Desta forma, discutir a produção, a publicação e a utilização de multimídia também envolve discutir o gerenciamento da mudança para este novo cenário, de modo que o esforço requerido para a assimilação da transição diminua ao mesmo tempo em que se favorece o surgimento de uma atitude mais pró-ativa, com maior flexibilidade, positividade e organização nas respostas à incerteza.

A TV digital (Tavares *et al.*, 2007), assim como outras tecnologias, promete revolucionar a educação. Mas tal revolução não depende apenas do acesso às tecnologias na sala de aula, mas também da capacitação dos

profissionais envolvidos para que a transição seja melhor gerenciada (Amorim, 2007). Em especial, a produção em larga escala e a utilização massiva de conteúdos educacionais digitais multimídia se esboça como tendência, inclusive pela disponibilização gratuita destes conteúdos em portais na Internet. Este contexto torna vital uma investigação das melhores práticas de gerenciamento da mudança em educação mediada pela tecnologia. Neste sentido, este trabalho objetiva favorecer a discussão sobre tal temática, discussão esta vista como fundamental quando se pretende uma educação de qualidade acessível a todos os brasileiros, inclusive àqueles distantes dos grandes centros urbanos e/ou com necessidades especiais (Amorim *et al.*, 2007a; Souza; Pinto, 2007).

O uso de tecnologia em educação é um assunto complexo (Araújo, 2007), envolvendo até mesmo temas como acessibilidade e gerenciamento da mudança, sejam os projetos de grande ou de pequena escala. Um estudo cuidadoso de iniciativas como as descritas neste texto, envolvendo capacitação de professores e produção de conteúdo para mídias digitais, se torna ainda mais relevante quando se considera a possibilidade de geração de uma base de conhecimento de lições aprendidas (Project Management Institute, 2005). Tal base seria um depósito de informações históricas e lições aprendidas em projetos anteriores, registro este que favoreceria uma atitude pró-ativa baseada na reflexão sobre as experiências (Moraes, 1997). A partir de tal base, importantes aprendizados ocorreriam e, desta feita, tais lições poderiam ser utilizadas em projetos posteriores, facilitando-se desde a resolução de problemas até o trabalho em equipe (Conner, 1993).

AGRADECIMENTOS

À Sociedade Brasileira de Computação pela seleção da tese de doutoramento que engloba a pesquisa apresentada neste artigo como uma das melhores teses da área de Informática na Educação concluídas no período de agosto de 2009 a julho de 2010, deste modo promovendo a divulgação da

pesquisa. Os autores também agradecem à coordenação do Grupo Gestor de Projetos Educacionais da Unicamp pelo apoio durante a realização do trabalho investigativo aqui apresentado.

REFERÊNCIAS

AMORIM, J.A. Web-Age management of educational services in Brazil. In: SIMPOI/POMS-BRAZIL CONFERENCE (Operations Management in the Internet Era). *Proceedings...* Guarujá: Fundação Getulio Vargas, 2001.

AMORIM, J.A. A Educação matemática, a internet e a exclusão digital no Brasil. *Educação Matemática em Revista*, v.10, n.14, p.58-66, 2003.

AMORIM, J.A. *et al.* O Professor e sua primeira página na internet: uma experiência de uso do ambiente TelEduc. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v.12, n.1, p.37-42, 2004.

AMORIM, J.A. Inclusión digital y proyectos gubernamentales: calidad y flexibilidad formativa de profesores en Brasil. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN BASADA EN LAS TECNOLOGIAS - ONLINE EDUCACIÓN, 7., 2007, Madrid. *Libro de Actas...* Berlin: ICWE GmBh, 2007.

AMORIM, J.A.; MISKULIN, R.G.S.; MISKULIN, M.S. Simulação de assistentes em ambientes virtuais de aprendizagem: aspectos da ciência cognitiva aplicados a problemas de acessibilidade em projetos de educação a distância. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGINEERING AND COMPUTER EDUCATION, 2007. *Anais...* Santos: Council of Researches in Education and Sciences, 2007a.

AMORIM, J.A. *et al.* Contribuições da pesquisa operacional no auxílio à tomada de decisão referente à alocação de recursos humanos para tarefas de educação a distância. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGINEERING AND COMPUTER EDUCATION, 2007. *Anais...* Santos: Council of Researches in Education and Sciences/IEEE, 2007b.

AMORIM, J.A. *et al.* A formação de professores para utilização de TIC no ensino superior: aspectos da

alfabetização tecnológica da população de não-engenheiros. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGINEERING AND COMPUTER EDUCATION, 2007. *Anais...* Santos: Council of Researches in Education and Sciences, 2007c.

AMORIM, J.A. *Engenharia multimídia: contribuições metodológicas ao gerenciamento de projetos de produção e utilização de conteúdo digital em educação*. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, v.20, n.68, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 6 set. 2010.

ARAÚJO, E.A. *et al.* Políticas públicas, educação e educação a distância. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n.23, p.145-150, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.ricesu.com.br/art_link.php?art_cod=4498>. Acesso em: 9 maio 2010.

BARCELOS, N.N.S.; VILLANI, A. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. *Ciência & Educação*, v.12, n.1, p.73-97, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 6 set. 2010.

BATES, A.W. *Managing technological change*. San Francisco (U.S.): Jossey-Bass, 1999.

BELLONI, M.L. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? *Educação e Sociedade*, v.9, n.65, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 6 set. 2010

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da União*, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: dez. 2007.

BRASIL. eMAG, Acessibilidade de governo eletrônico. 2007. Disponível em: <<http://www.governoeletronico.gov.br/governoeletronico>>. Acesso em: dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portal domínio público. 2007a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em: dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portal de conteúdos educacionais WEBEDUC. 2007b. Disponível em: <<http://webeduc.mec.gov.br/>>. Acesso em: dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância. 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/>>. Acesso em: dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portal do Professor. 2010a. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>>. Acesso em: set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Banco Internacional de Objetos Educacionais. 2010b. Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>>. Acesso em: set. 2010.

CARLOTTO, M.S.; PALAZZO, L.S. Factors associated with burnout's syndrome: an epidemiological study of teachers. *Cadernos de Saúde Pública*, v.22, n.5, 2006. Available from: <<http://www.scielo.br/>>. Cited: Dec. 2007.

CARVALHO, J.M. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. *Revista Brasileira de Educação*, n.28, p.96-108, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 6 set. 2010.

COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. Programa de Formação Continuada 'Teia do Saber' - 2007. Capacitação descentralizada mediante contratação de instituições de ensino superior, projeto básico. 2007. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/Forcont2007/>>. Acesso em: dez. 2007.

CONNER, D.R. *Managing at the speed of change*. New York (US): Random House, 1993.

COSTA, C.J. Modelos de educação superior à distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v.15, n.2, p.9-16, 2007.

HILDRETH, P.M.; KIMBLE, C. *Knowledge networks: innovation through communities of practice*. Hershey, PA: IGI Global, 2004.

HUGHES, J.; JEWSON, N.; UNWIN, L. *Communities of practice: critical perspectives*. [S.l.]: Routledge, 2007.

- KELLISON, C. Produção e direção para TV e vídeo. São Paulo: Editora Campus, 2006.
- KIMBLE, C.; HILDRETH, P. Communities of practice: creating learning environments for educators. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2008.
- MORAES, M.C. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, n.1, 1997.
- NOGUEIRA, M.O. Profissão docente e propostas de formação continuada: considerações sobre os processos de desqualificação do trabalho do professor. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n.23, p.113-122, 2007.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Paris: OECD, 2007.
- ONE LAPTOP PER CHILD. Child. 2010. Available from: <<http://one.laptop.org/>>. Cited: Dec. 2010.
- PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE. Um guia do conjunto de conhecimentos em gerenciamento de projetos (Guia PMBOK): a guide to the project management body of knowledge: official portuguese translation. São Paulo: PMI, 2005.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO. Grandes desafios da pesquisa em computação no Brasil: 2006-2016. Relatório sobre o Seminário realizado em 8 e 9 de maio de 2006. Disponível em: <<http://www.sbc.org.br/>>. Acesso em: dez. 2007.
- SHTUB, A.; BARD, J.F.; GLOBERSON, S. Project management: engineering, technology and implementation. New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- SILVA, V.B. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.35, p.268-277, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: dez. 2007.
- SOUZA, V.C.; PINTO, S.C.C.S. Customizando ambientes na web para língua brasileira de sinais usando web-services. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v.15, n.2, p.17-30, 2007.
- SUGIMOTO, L. Unicamp sobe 47 posições na The World University Rankings. 2010. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/>>. Acesso em: set. 2010.
- TAVARES, T.A. *et al.* A TV digital Interativa como ferramenta de apoio à educação infantil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v.15, n.2, p.31-44, 2007.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Núcleo de informática aplicada à educação. 2007a. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/>>. Acesso em: dez. 2007.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. PLANES, Planejamento estratégico. Coordenadoria Geral da Universidade, Universidade Estadual de Campinas. 2007b. Disponível em: <<http://www.cgu.unicamp.br/pei/index.html>>. Acesso em: dez. 2007.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Projeto de pesquisa 'acesso, permanência e prosseguimento da escolaridade de nível superior de pessoas com deficiência: ambientes inclusivos'. Laboratório de Acessibilidade, Universidade Estadual de Campinas. 2007c. Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br/>>. Acesso em: dez. 2007.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Resolução nº 020/2006. Constitui grupo de trabalho para implementação de programa de inclusão de pessoas com deficiência no âmbito universitário. *Diário Oficial do Estado*, 5 abr. 2006. Disponível em: <<http://www.pg.unicamp.br/resolucoes/2006/INDRESOL06.htm>>. Acesso em: dez. 2007.
- THE WORLD WIDE WEB CONSORTIUM. Web accessibility initiative guidelines and techniques. 2007. Available from: <<http://www.w3.org/WAI/guid-tech.html>>. Cited: Dec. 2007.
- WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W.M. Cultivating communities of practice. Massachusetts: Harvard Business Press, 2002.
- YANG, S.J.H. Context aware ubiquitous learning environments for peer-to-peer collaborative learning. *Educational Technology & Society*, v.9, n.1, p.188-201, 2006.

Recebido em 11/5/2010 e aceito para publicação em 17/12/2010.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO CONTEXTO DE COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: UM MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

CONTINUING MATHEMATICS TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF VIRTUAL LEARNING COMMUNITIES: A PATCHWORK OF THESES AND DISSERTATIONS

Juliana França **VIOL**¹
Rosana Giaretta Sguerra **MISKULIN**²

RESUMO

Este artigo discute alguns aspectos dos processos formativos de professores que ensinam Matemática no contexto de comunidades virtuais de aprendizagem. Entende-se por comunidades virtuais de aprendizagem, os “espaços virtuais” mediados pelas tecnologias de informação e de comunicação, os quais estão abertos à participação de pessoas oriundas de diferentes contextos socioculturais e que interessam-se pelo compartilhamento de informações acerca de um tema ou área específica, discutindo, interagindo e construindo conhecimento de forma colaborativa. Além disso, essas comunidades de aprendizagem visam ultrapassar as concepções tradicionais dos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando aos sujeitos construir uma cultura informatizada e um saber compartilhado, em que a interação mútua e a colaboração constituem-se em fatores fundamentais para a constituição do conhecimento. Nesse contexto, considera-se que as comunidades virtuais de aprendizagem possibilitam aos docentes uma nova modalidade de interação, que conduzem a reflexão de questões inusitadas, que os fazem aprender a (re)significar as suas ações docentes, proporcionando novos modelos e formas para os processos formativos desses professores, mediados pelas tecnologias de informação e de comunicação. Nessa perspectiva, apresenta-se um mapeamento de pesquisas em educação Matemática, que tiveram como objetos de investigação as inter-relações das tecnologias de informação e de comunicação e a formação de professores que ensinam Matemática. Tratam-

¹ Doutoranda, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Av. 24-A, 1515, Bela Vista, 13506-700, Rio Claro, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: J.S. VIOL. E-mail: <viol.juliana@gmail.com>.

² Professora, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Departamento de Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Rio Claro, SP, Brasil.

-se de teses e dissertações produzidas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas) e Universidade Federal de São Carlos, nos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro e Pontifícia Universidade Católica e no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista de Bauru, no período de 1987 a 2007. O objetivo desse mapeamento é identificar aspectos teórico-metodológicos e temáticos das inter-relações das tecnologias de informação e de comunicação e a formação e prática de professores que ensinam Matemática, em um contexto de pesquisas em Educação Matemática.

Palavras-chave: Comunidades virtuais de aprendizagem. Educação matemática. Formação de professores. Pesquisas acadêmicas - teses e dissertações.

ABSTRACT

This paper intends to discuss aspects and/or dimensions related to the training processes of Mathematics teachers in the context of virtual learning communities, here understood as “virtual spaces”, mediated by information and communications technologies, which are open to the participation of people from different social-cultural contexts, who are interested in sharing information about a certain topic or about a specific field, in order to discuss, interact and construct knowledge in a collaborative way. Furthermore, these learning communities aim to “surpass traditional teaching-learning conceptions, enabling their participants to construct a culture based on Information Science and on shared knowledge, in which mutual interaction and collaboration are the key factors for generating knowledge”. In this context, we consider that virtual learning communities provide “teachers with a new system of interaction and, thus, with unusual issues, capable of making them learn to give (new) meanings to their teaching practices”, also providing new models for the information and communications technologies processes of formation of teachers. Under this approach of virtual learning communities, we demonstrate some aspects and/or dimensions, present and discussed in research in Mathematics Education, whose object of investigation was the interrelations of ICT and the education of Mathematics Teachers. The kinds of research involved refer to theses and dissertations produced and presented at the Education Graduate Programs at the Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de São Carlos, at the Mathematics Education Graduate Programs at Universidade Estadual Paulista - Rio Claro - São Paulo - Brazil and Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, and at the Education for Science Graduate Program at Universidade Estadual Paulista - Bauru - São Paulo - Brazil, from 1987 to 2007.

Key-words: *Virtual learning communities. Mathematics education. Teachers education. Academic research - theses and dissertations.*

INTRODUÇÃO

A expansão da Internet possibilitou uma nova configuração à Educação a Distância (EaD), que anteriormente ocorria por meio de correspondência impressa, pela transmissão de

aula via satélite, complementadas por materiais didáticos impressos, além de fitas de áudio, conferências por telefone, videoconferências, entre outros. A EaD atualmente faz uso de ambientes virtuais, ou seja, das mais variadas plataformas computacionais desenvolvidas para

o oferecimento de curso a distância. Destaca-se o TelEduc (<http://www.teleduc.org.br>) e Moodle (www.moodlebrasil.net).

A abordagem de EaD mediada por espaços virtuais, vai ao encontro de nosso entendimento acerca das comunidades virtuais de aprendizagem. Estes espaços atualmente vêm configurando-se como ambientes propícios para a constituição de ambientes formativos, ou seja, ambientes que possibilitam e potencializam aspectos relacionados à formação de professores, por meio de oferecimento de cursos *online*, seja em educação continuada e, mais recentemente, em inicial.

Identificando que as comunidades virtuais de aprendizagem configuram-se como ambientes potencializadores de processos formativos de professores, neste artigo traremos os aspectos da formação de professores que ensinam Matemática, em um contexto de comunidades virtuais de aprendizagem, identificados por meio de um mapeamento realizado através de análise de Teses e Dissertações em Educação Matemática, relacionadas a esta temática. Primeiramente serão explicitados alguns aspectos teórico-metodológicos relacionados às Comunidades de Aprendizagem em um ambiente *online*. Em um segundo momento, será descrito o contexto em que foram selecionadas as teses e dissertações e, posteriormente, será realizada a abordagem de comunidade virtual de aprendizagem de cada uma delas.

Dimensões teórico-metodológicas da formação e prática de professores

Entre as múltiplas dimensões que permeiam o campo de formação e prática docente, destacam-se: a dimensão social, política e cultural; a dimensão da experiência; a dimensão da profissão e do trabalho docente; a dimensão da reflexão; e a dimensão da tecnologia e da virtualidade. Serão preconizados, neste trabalho, aspectos inerentes à dimensão da tecnologia e da virtualidade.

As dimensões da tecnologia e da virtualidade da formação e prática docente relacionam-se aos aspectos inerentes ao desenvolvimento de cursos a distância para a formação de professores, seja em âmbito inicial ou continuada. As discussões a este respeito têm levado à realização de diversas pesquisas no campo da Educação e da Educação Matemática, entre elas: Barreto (2004); Miskulin *et al.* (2006); Prado e Almeida (2007); Mariano (2008); Miskulin *et al.* (2009). Estes pesquisadores abordam questões referentes à elaboração e ao oferecimento de cursos à distância, destacando quais aspectos devem ser considerados para que se tenha uma formação contextualizada no ambiente sociocultural e de trabalho docente do professor. Além disso, conforme as discussões de Prado e Almeida (2007), a EaD que se fundamenta em princípios educacionais deve privilegiar aspectos inerentes a “(re)construção do conhecimento, a autoria, a produção de conhecimento em colaboração com os pares e a aprendizagem significativa do aluno, requer uma maneira bastante peculiar de conceber o planejamento, a organização das informações, as interações e a mediação pedagógica” (Prado; Almeida, 2007, p.67).

Nessa mesma perspectiva, Mariano (2008) enfatiza, por meio de um estudo da literatura acerca do desenvolvimento de cursos à distância, que as ‘recomendações’ para a elaboração de cursos *online* assemelham-se às ‘recomendações’ produzidas para a realização de cursos em uma modalidade presencial, ao admitir que, ao suprimir a palavra ‘distância’ ou ‘virtual’, identifica-se o discurso de outros autores sobre a qualidade do ensino. Para a referida autora, “para se ter a qualidade almejada devem ser projetados alguns princípios teórico-metodológicos, tais como: uma proposta educacional apropriada, mediação do professor, a busca da interatividade, natureza das tarefas, entre outros aspectos” (Mariano, 2008, p.30).

Tratando da questão da banalização do uso da EaD para a formação de professores, Barreto (2004, p.1191) salienta que:

As simplificações e os deslocamentos que têm caracterizado as propostas oficiais de EaD expressam o esvaziamento da formação de professores, progressivamente deslocada para “capacitação em serviço” ou até mesmo “reciclagem”, visto que a formação inicial “presencial” não conta com o financiamento internacional alocado nas TIC para a EaD, não garantindo sequer o direito de acesso às tecnologias. Já nos braços virtuais das universidades públicas, na atual formação cindida, as TIC estão no centro, as considerações pedagógicas nas margens e as questões de fundo obliteradas.

Entretanto, em uma abordagem da EaD para a formação de comunidades virtuais de aprendizagem, que privilegiam aspectos da formação e prática docente, Miskulin *et al.* (2006) descrevem uma experiência de discussão dos aspectos inerentes a cultura docente em uma comunidade virtual, salientando as possíveis influências e ressignificações na prática pedagógica por meio da vivência de experiências compartilhadas. Miskulin *et al.* (2006) consideram que as experiências compartilhadas vividas em comunidades virtuais de aprendizagem apresentam-se:

carregadas de aspectos da diversidade cultural que permeiam a vida dos professores. Esses aspectos, provenientes da multiplicidade de culturas que se entrecruzam na constituição da cultura docente, interferem diretamente na constituição dessa comunidade virtual. Assim, percebemos um movimento dialético na constituição do conhecimento do professor. Nessa relação dialética é que se constitui uma das identidades desse professor, que se torna protagonista de sua própria história. Assim, a explicitação dessa relação entre diversidade cultural, presente na cultura docente e os aspectos implícitos na constituição de

uma comunidade virtual possibilita a compreensão e a possível ressignificação da prática docente (p.10).

Assim, pensando a EaD em um contexto de formação de comunidades virtuais de aprendizagem, como redes virtuais de professores e um ambiente para investigação, discussão e reflexão de práticas profissionais, Miskulin *et al.* (2009) enfatizam que:

As comunidades virtuais de aprendizagem permitem a comunicação, a interação e a colaboração entre alunos e professores e constituem-se como *espaços virtuais* abertos à participação de pessoas interessadas em trocar informações sobre um tema ou área específica, interagindo e construindo conhecimento de forma compartilhada (p.261).

Estes mesmo autores, referindo-se à importância da reflexão sobre a prática dentro de uma comunidade virtual de aprendizagem, concebida como uma comunidade de prática, por meio do compartilhamento de novos conhecimentos em relação à sua própria prática, consideram que:

As histórias compartilhadas sobre a prática [...] mostram que as comunidades de prática, apoiadas pela tecnologia (virtuais), [...] têm uma importância crescente para a formação continuada de professores. São constituídas e transformadas em lócus de interlocução e interação e possibilitam um conhecimento-*da*-prática, pois foram constituídas por várias dimensões: pela interação entre os participantes; pela proposta pedagógica do curso; pela mediação do processo educativo; e pelo ambiente computacional, com suas características computacionais e pedagógicas. Essas dimensões inter-relacionadas proporcionam à comunidade contextos de aprendizagem, advindos das interlo-

cuções coletivas, da negociação de novos significados e do compartilhamento de experiências (Miskulin *et al.*, 2009, p.275).

Neste artigo, identifica-se que o processo de formação continuada de professores e a prática docente, segundo as dimensões: da tecnologia e da virtualidade, apresenta diversos limites e possibilidades. Limites no sentido de uma formação socialmente compartilhada e uma prática em um contexto diferenciado do habitual (presencial). Possibilidades remetendo-se ao rompimento de distâncias geográficas e de constituição de um ambiente propício à discussão e à reflexão, sob diferentes pontos de vista, que se inter-relacionam à bagagem sociocultural advinda dos mais diversos participantes destas comunidades virtuais de aprendizagem.

Um mapeamento das teses e dissertações

As teses e dissertações analisadas neste artigo estão inseridas no corpo de dados de uma pesquisa em nível de Mestrado (Viol, 2010), que tem por principal objetivo identificar aspectos teórico-metodológicos e temáticos das inter-relações das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) e a formação e prática de

professores que ensinam Matemática, em um contexto de pesquisas em educação matemática. Nessa pesquisa de Mestrado foram analisadas teses e dissertações produzidas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Rio Claro (Unesp - Rio Claro) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, *campus* de São Paulo (PUC-SP); e no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Bauru (Unesp - Bauru), no período de 1987 a 2007. No entanto, para a realização deste artigo foram selecionadas aquelas que tiveram como contexto de realização da pesquisa ambientes de EaD, das quais identificamos alguns temas emergentes/foco/objeto de estudo (Tabela 1).

Após a identificação das teses e dissertações que estariam presentes nas discussões abordadas neste trabalho, foi feita a análise das mesmas, buscando por meio de confronto de suas similaridades e divergências, a perspectiva de comunidade virtual de aprendizagem tratada, bem como identificar aspectos referentes à formação e à de professores que ensinam Matemática nestes contextos.

Tabela 1. Teses e Dissertações desenvolvidas em ambientes virtuais.

Foco/Objeto de estudo	Autor
Processo de criação de um curso a distância	Gomez (2002)
Natureza da reorganização do pensamento em um curso de extensão a distância	Gracias (2003)
Análise de um curso a distância para atualização de conteúdos específicos	Mendes (2003)
Formação Continuada de professores e o uso de planilhas de cálculo como recurso didático-pedagógico	Morgado (2003)
Interações entre os participantes de um curso de Matemática à distância	Socolowski (2004)
Produção matemática em um ambiente de interação a distância	Santos (2006)
Proposta de capacitação de professores em Geometria	Santos (2007)
Natureza da aprendizagem matemática em um ambiente de Educação a Distância	Zulatto (2007)

A Perspectiva de Comunidade Virtual de Aprendizagem no mapeamento das teses e dissertações

A leitura e análise das pesquisas referenciadas permitiram a identificação de alguns aspectos subjacentes às comunidades virtuais de aprendizagem, sendo estes inerentes ao ambiente em que as interações se dão entre os membros, abordando questões da importância e potencialidades das mídias digitais, da importância da organização do ambiente, do papel do tutor nestas comunidades, da aprendizagem em ambiente virtual e, ainda, de compartilhamento de práticas pedagógicas propiciados pelas comunidades virtuais de aprendizagem.

É importante enfatizar que estas pesquisas não tratam explicitamente de comunidades virtuais de aprendizagem, entretanto, nas entrelinhas, e de acordo com uma concepção de comunidade virtual de aprendizagem, identificou-se que este conceito apresenta-se implícito à abordagem dada pelas teses e dissertações, uma vez que os objetos investigados relacionam-se às interações e à aprendizagem em ambientes de EaD, privilegiando assim um aspecto fundamental da Comunidade Virtual de Aprendizagem, a dimensão da interatividade (Miskulin *et al.*, 2009, p.258), que consideram que esta dimensão “propicia diversas formas de interlocução na constituição do conhecimento”.

As pesquisas, selecionadas para análise, tratam de aspectos relacionados à EaD e suas possíveis influências nos processos de formação continuada, abordando experiências na criação, desenvolvimento, avaliação e aprendizagem em cursos desenvolvidos na modalidade a distância. Retratam, entre outros aspectos, as contribuições da EaD para as mudanças na prática docente dos professores participantes dos cursos desenvolvidos, visto que estas atingem limites que não são possíveis por meio da Educação presencial, rompendo com barreiras geográficas e socioculturais. Além disso, referem-se aos aspectos inerentes à produção de conhecimento

e à maneira como este ocorre em ambientes virtuais de aprendizagem.

As teses e dissertações destacam, em sua maioria, que as discussões e produções em comunidades virtuais de aprendizagem são fortemente influenciadas pelas ferramentas disponibilizadas pelos ambientes de EaD para a interação entre os membros. A interação entre os membros da Comunidade Virtual de Aprendizagem também é considerada como imprescindível para a aprendizagem dos conteúdos e temas abordados por estas, visto que a interação apresenta aspectos motivacionais para os membros, bem como pode auxiliar o tutor no acompanhamento dos membros da comunidade (Mendes, 2003; Socolowski, 2004).

Outra dimensão amplamente abordada pelas pesquisas refere-se à *prática pedagógica* dos professores que estão envolvidos nestas comunidades, uma vez que a participação em comunidades virtuais de aprendizagem, segundo as pesquisas analisadas, configura-se como um momento de construção e enriquecimento dos significados de suas práticas (Socolowski, 2004). A questão da mudança na prática pedagógica também é abordada como sendo condicionada pelas interações e atividades desenvolvidas pela comunidade, apontando para uma nova postura dos professores participantes dessas comunidades frente às atividades a serem desenvolvidas com seus alunos posteriormente (Santos, 2007).

Tratando do tutor em ambientes de EaD, as pesquisas favorecem a prática pedagógica do tutor como mediador, facilitador, orientador e catalisador para a consolidação dos acordos entre os participantes, destacando que as intervenções deste mostram-se decisivas para o processo de colaboração e reflexão na Comunidade Virtual de Aprendizagem (Socolowski, 2004). Além disso, o papel do tutor é considerado importante quanto ao preparo dos materiais e escolha seletiva daqueles a serem utilizados durante os cursos em EaD (Morgado, 2003).

É importante destacar que entre as pesquisas analisadas, identificou-se a investigação de aspectos inerentes a aprendizagem

matemática em comunidades virtuais, considerando que esta *aprendizagem* ocorre de forma coletiva, colaborativa e argumentativa. A aprendizagem colaborativa pode ser identificada na virtualidade das discussões, a aprendizagem é coletiva à medida que a produção matemática é condicionada por um coletivo pensante, e a aprendizagem é argumentativa visto que as conjecturas e justificativas matemáticas se desenvolvem intensamente no decorrer do processo (Zulatto, 2007).

Pensando, também, na organização de espaços para a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem, que tenham por objetivo ressignificar a formação continuada de professores, vislumbra-se a abordagem de que estes espaços são passíveis de constituição quando há momentos de reflexão entre a equipe multidisciplinar (pedagogia, *design*, *webdesign*, *webmaster*, engenharia de sistemas informatizados), consultas bibliográficas subjacentes ao tema abordado, entrevistas e questionários junto àqueles que participarão das comunidades (Gomez, 2002).

Referindo-se aos ambientes virtuais em que se dão os momentos de interação entre os membros das comunidades virtuais de aprendizagem nas pesquisas pode-se identificar que as mídias presentes nestes ambientes condicionam a forma como os membros discutem e elaboram conjecturas, e, especificamente, em relação à Matemática, as mídias também transformam a produção do conhecimento matemático (Santos, 2006). Neste mesmo contexto, as possibilidades oferecidas pela disponibilidade das mídias digitais dos ambientes virtuais permitem que potencialidades sociais e coletivas de cada membro se desenvolvam e ampliem de maneira recíproca ao longo das interações entre os membros da comunidade (Gracias, 2003).

Formação continuada de professores em comunidades virtuais de aprendizagem

A EaD tem se configurado como uma possibilidade para o rompimento de barreiras

referentes ao espaço e tempo para processos educativos. Não obstante a este fato, estão os processos de formação de professores, porém faz-se necessária a avaliação dos cursos, materiais oferecidos pelos cursos, profissionais responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos cursos, condições de oferecimento, entre outros, para que não ocorra o que alerta Pretto (2001, p.49).

[...] não podemos correr o risco de desenvolver mecanismos para *alfabetizar* mecanicamente a população para o uso dessas tecnologias e, com isso, estarmos formando, num futuro bem próximo, um novo contingente de analfabetos, agora os *analfabetos funcionais digitais*, aqueles que serão meros operadores das máquinas, que aprendem a usar as tecnologias como simples instrumentos, mas que, no fundo, vão estar permanentemente na parte de baixo dessa pirâmide social que continua com a mesma formatação, dando muito a poucos e quase nada a quase todos. Penso que os programas de EaD são fundamentais como possibilidade de estabelecimento de uma grande rede, que articule o sistema público de ensino e as universidades públicas, em especial as faculdades que formam professores.

A EaD não pode ser compreendida apenas como consequência do processo de evolução e disseminação das tecnologias digitais, mas sim pode ser vista como uma possibilidade para a superação de alguns desafios educacionais que permeiam a sociedade atual. Pode-se considerar, ainda, que esta pode trazer subsídios para “o debate sobre a redução tanto da desigualdade, como das distâncias entre as diversas esferas e sistemas de educação” (Pretto, 2001, p.36). Dentro deste contexto, que permeia nossa realidade, não se pode excluir as possibilidade que as TIC proporcionam para o desenvolvimento de ambientes de EaD, no entanto deve-se atentar ao uso indiscriminado desta tecnologia, bem como aos níveis em que ela ocorre. Para isso,

busca-se fundamentação teórico-metodológica em pesquisas, neste caso específico, em Educação Matemática, que visam à investigação dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática em comunidades virtuais de aprendizagem, resgatando seus limites e possibilidades.

Miskulin (2009) destaca dois aspectos importantes proporcionados pela virtualidade da comunicação gerada pelas TIC: a interação, que propicia suporte à troca de informação/comunicação: alunos/alunos, alunos/professores e alunos/professores/ambientes *online*, mantendo viva uma conexão e a colaboração, que apoia o desenvolvimento de projetos colaborativos, possibilitando uma reflexão compartilhada e uma aprendizagem social. A colaboração contribui para a aprendizagem socialmente compartilhada e reduz o potencial de isolamento do aluno que pode ocorrer em ambientes virtuais.

As teses e dissertações analisadas mostram que a participação dos professores em comunidades virtuais de aprendizagem, que focam aspectos da formação continuada de professores, apresenta-se como influente na mudança da prática pedagógica destes professores. Neste sentido, Miskulin *et al.* (2009, p.258) destacam que “a comunidade virtual possibilita aos docentes uma nova modalidade de interação e, portanto, questões inusitadas, que os fazem aprender a (re) significar as suas ações docentes”. Além disso, a aprendizagem de professores que participam como membros em Comunidades Virtuais pode condicionar a maneira como ele percebe e desenvolve a Matemática em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem de comunidade virtual de aprendizagem trazida por este artigo está fundamentada nas potencialidades didático-pedagógicas dessas comunidades, consideradas como um ambiente potencializador

dos processos de formação de professores que ensinam Matemática. Assim, “Essas comunidades buscam ultrapassar as concepções tradicionais de ensino-aprendizagem, possibilitando aos sujeitos construir uma cultura informatizada e um saber compartilhado, em que a interação mútua e a colaboração constituem-se em fatores fundamentais para a constituição do conhecimento” (Miskulin *et al.*, 2006, p.2). Nesse contexto, as comunidades virtuais de aprendizagem propiciam aos e em formação continuada um novo modo de interação, em que surgem questões inusitadas, capazes de levá-los a refletir e ressignificar suas práticas docentes (Miskulin *et al.*, 2009). Nesse sentido, essas comunidades possuem também novos modos e novos contextos para a formação de professores.

Por meio das teses e dissertações identificam-se alguns aspectos e/ou dimensões subjacentes às comunidades virtuais de aprendizagem, sendo estes inerentes ao *ambiente* em que ocorrem as *interações* entre os membros, abarcando questões da importância e potencialidades das *mídias digitais*, da organização do ambiente. Verificou-se, também, a importância do papel do tutor nestas comunidades, aspectos da *aprendizagem* em ambiente virtual, bem como o *compartilhamento de práticas pedagógicas* propiciados pelas comunidades virtuais de aprendizagem.

Finalmente, identifica-se que o processo de formação de professores e a prática docente, no contexto de comunidades virtuais de aprendizagem, envolvem diversos limites e possibilidades. Limites no sentido de uma formação, uma prática socialmente compartilhadas em um contexto virtual. Já as *possibilidades* envolvem o rompimento de distâncias geográficas e de constituição de um ambiente propício à discussão e à reflexão, sob diferentes pontos de vista, que se interrelacionam aos ambientes socioculturais advindos dos mais diversos participantes destas comunidades virtuais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, R.G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p.1181-1201, 2004.
- GOMEZ, M.V. *Educação em rede: o processo de criação de um curso web*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2002.
- GRACIAS, T.A.S. *A natureza da reorganização do pensamento em um curso a distância sobre tendências em educação matemática*. 2003. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.
- MARIANO, C.R. *Indícios da cultura docente revelados em um contexto online no processo da formação de professores de matemática*. 2008, 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.
- MENDES, R.A.V. *Avaliação de um curso de educação a distância para a formação continuada de professores de matemática*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.
- MISKULIN, R.G.S. *Curso de licenciatura em matemática à distância: limites e potencialidades no cenário das políticas públicas brasileiras*. In: CONGRESO IBERO-AMERICANO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA, 6., 2009, Puerto Montt, Chile. *Anais...* Puerto Montt: Universidad de los Lagos, 2009. p.1019-1025.
- MISKULIN, R.G.S.; SILVA, M.R.C.; ROSA, M. Comunidade virtual como lócus do resgate da cultura docente: contribuições para a formação continuada do professor de matemática. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3., 2006, Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia: SBEM, 2006.
- MISKULIN, R.G.S.; ROSA, M.; SILVA, M.R.C. *Comunidade de prática virtual: possíveis contribuições para a formação de professores de matemática*. In: FIORENTINI, D.; GRANDI, R.C.; MISKULIN, R.G.S. (Org.). *Práticas de professores que ensinam matemática*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- MORGADO, M.J.L. *Formação de professores de matemática para o uso pedagógico de planilhas eletrônicas de cálculo: análise de um curso a distância via internet*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- PRADO, M.E.B.B.; ALMEIDA, M.E.B. Estratégias em educação à distância: a plasticidade na prática pedagógica do professor. In: VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M.E.B. (Org.). *Formação de educadores à distância e integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007. p.67-84.
- PRETTO, N.L. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R.G. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p.29-53.
- SANTOS, S.C. *A produção matemática em um ambiente virtual de aprendizagem: o caso da geometria euclidiana espacial*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2006.
- SANTOS, J.A. *Formação continuada de professores em geometria por meio de uma plataforma de educação a distância: uma experiência com professores de ensino médio*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica São Paulo, São Paulo, 2007.
- SOCOLOWSKI, R.C.A.J. *Análise das interações tutor/participantes: um ponto de partida para avaliação de cursos de desenvolvimento profissional a distância*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica São Paulo, São Paulo, 2004.
- VIOL, J.F. *Movimento das pesquisas que relacionam as tecnologias de informação e de comunicação e a formação, a prática e os modos de pensar de professores que ensinam matemática*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.
- ZULATTO, R.B.A. *A natureza da aprendizagem matemática em um ambiente online de formação continuada de professores*. 2007. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2007.

Recebido em 15/5/2010 e aceito para publicação em 14/10/2010.

ÍNDICE DE AUTORES

A		L	
ALMEIDA, Juliana Buosi de	55	LOCKMANN, Kamila	189
ALMEIDA, Luana Costa	79		
AMORIM, Joni de Almeida	223	M	
		MALAVASI, Maria Marcia Sigrist	79
C		MELLO E SOUZA, Maria Conceição Bernardo de	177
CALSA, Geiva Carolina	21	MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra	223, 245
CHALUH, Laura Noemi	79		
COFFANI, Márcia da Silva Cristina Rodrigues	55	N	
CORRÊA, Adriana Kátia	177	NUNES, Liliane dos Guimarães Alvim	211
CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo ...	101		
		O	
D		OLIVEIRA, Odisséa Boaventura de	9
DONAIRE, Ricardo Martín	113		
DRAGO, Rogério	199	P	
		PRADO, Guilherme do Val Toledo	101
F			
FRANÇA, Fabiane Freire	21	R	
		RAMOS, Géssica Priscila	69
G		RIPPEL, Valderice Cecília Limberger	91
GONÇALVES JUNIOR, Luiz	165		
		S	
H		SEMIM, Gabriela Maschio	177
HENNING, Paula Corrêa	189	SEVERINO, Antonio Joaquim	153
HIGA, Ivanilda	9	SILVA, Sílvia Maria Cintra da	211
		SOUZA, Paulo César Antonini de	165
I		SURBAUGH, Michael	45
INOUE, Leila Maria	33		
		U	
		VIOL, Juliana França	245

ÍNDICE DE ASSUNTOS

A	
Arte-educação	165
Avaliação	177
B	
C	
Comunidades virtuais de aprendizagem	245
Construtivismo	69
Cultura escolar	33
Currículo	91
D	
Dialogicidade	165
Docentes	113
E	
Educação	21, 189, 223
Educação física escolar	55
Educação infantil	199
Educação matemática	245
Ensino	9, 153, 177
Ensino superior	153
Ética	153
F	
Formação	91, 153
Formação centrada na escola	101
Formação de professores	9, 33, 101, 245
Formação humana	153
Formação docente	211
G	
Gênero	21
Gestão escolar	79
H	
I	
Inclusão	55, 189
Inclusão escolar	189, 199
Infância	199
Interdisciplinaridade	91
Internet	223
Intervenção pedagógica	21
L	
M	
Meio ambiente	165
Metodologia de ensino	55
Michel Foucault	189
Multimídia	223
N	
Neoliberalismo	189
O	
P	
Pesquisa	9
Pesquisas acadêmicas - teses e dissertações ..	245
Philosophy. Inclusion	45
Política	153
Política educacional	69
Portfólio reflexivo	177
Posición social	113
Prática de professores	211
Prática pedagógica	79
PROFA	69
Projeto educacional	153
Proletarización	113
Psicologia escolar	211
Q	
R	
Rádio	223
Revista de educação	33
S	
Self-determination critique	45
Software	223
Special education	45
T	
Televisão	223
Trabalho	79
Trabalho docente coletivo	101

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

Objetivo e política editorial

Revista de Educação PUC-Campinas destina-se à divulgação de resultados de pesquisas inéditas da comunidade científica nacional e internacional para incentivar debates permanentes sobre diferentes concepções de Educação.

Os manuscritos podem ser rejeitados sem comentários detalhados após análise inicial, por pelo menos dois editores da *Revista de Educação PUC-Campinas*, se os artigos forem considerados inadequados ou de prioridade científica insuficiente para publicação na Revista.

Os trabalhos enviados para publicação devem ser **inéditos**, em meios impressos ou eletrônicos, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico. A revista aceita artigos para publicação redigidos em português, espanhol e inglês, nas seguintes categorias:

Original: contribuições destinadas à divulgação de resultados de pesquisas inéditas, tendo em vista a relevância do tema, o alcance e o conhecimento gerado para a área da pesquisa (limite mínimo de 3 500 e máximo de 5 mil palavras).

Revisão: síntese de conhecimentos disponíveis sobre determinado tema, mediante análise e interpretação de bibliografia pertinente, de modo a conter uma análise crítica e comparativa dos trabalhos na área, que discuta os limites e alcances metodológicos, permitindo indicar perspectivas de continuidade de estudos naquela linha de pesquisa (limite máximo de 6 mil palavras). Serão publicados até dois trabalhos por fascículo.

Comunicação: relato de informações sobre temas relevantes, apoiado em pesquisas recentes, cujo mote seja subsidiar o trabalho de profissionais que atuam na área, servindo de apresentação ou atualização sobre o tema (limite máximo de 4 mil palavras).

Seção Temática (a convite): seção destinada à publicação de 2 a 3 artigos coordenados entre si, de diferentes autores e instituições, versando sobre tema de interesse atual (máximo de 10 mil palavras no total).

Resenhas: Devem ser de obras que tenham até dois anos de sua 1ª edição, contendo de 2 a 3 mil caracteres.

Apreciação do Conselho Editorial

Os originais serão aceitos para avaliação desde que não tenham sido publicados anteriormente e que venham acompanhados de carta assinada pelos autores do trabalho, solicitando publicação na revista. O processo editorial só terá início se os manuscritos encaminhados obedecerem às condições das instruções. Caso contrário, serão devolvidos para adequação às normas, inclusão de carta ou outros documentos, antes mesmo de serem submetidos à avaliação de mérito do trabalho.

Recomenda-se fortemente que o(s) autor(es) busque(m) assessoria linguística profissional (revisores e/ou tradutores certificados em língua portuguesa e

Instruções aos Autores

inglesa) antes de submeter(em) originais que possam conter incorreções e/ou inadequações morfológicas, sintáticas, idiomáticas ou de estilo.

Originais identificados com incorreções e/ou inadequações morfológicas ou sintáticas **serão devolvidos antes mesmo de serem submetidos à avaliação** quanto ao mérito do trabalho e à conveniência de sua publicação.

Avaliação dos manuscritos

Opcionalmente, os autores podem indicar três possíveis pareceristas para o seu manuscrito.

Os manuscritos serão avaliados, por dois pareceristas *ad hoc* da área. Havendo divergências de avaliação, um terceiro será consultado para desempate. Os pareceristas *ad hoc* recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Neste caso, o artigo reformulado pelo autor retornará aos pareceristas para avaliação final.

Com dois pareceres de aprovação, o artigo será encaminhado ao Conselho Editorial para *ad referendum* e comunicação ao autor. Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pelo Conselho Editorial da Revista, de acordo com critérios e normas operacionais internas.

Com o sistema duplo-cego (*blind review*), os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores e respectivas instituições.

No caso de identificação de conflito de interesse por parte dos pareceristas, o Conselho Editorial encaminhará o manuscrito a outro revisor *ad hoc*.

Prova da arte-final: serão enviadas provas tipográficas aos autores para correção de erros de impressão. As provas devem retornar a Secretaria da Revista na data estipulada. Outras mudanças no manuscrito não serão aceitas nesta fase.

Apresentação dos manuscritos

- Corpo do texto, ao longo do qual não deve haver identificação autoral nem institucional.

- Os manuscritos deverão ser redigidos na nova ortografia e digitados em processador de texto *Word for Windows*, em fonte Arial, tamanho 12, espaço duplo, em folha formato A4. As folhas deverão ser numeradas a partir da página de rosto, que deverá apresentar o número 1.

- Deve ser observada a extensão máxima para cada tipo de artigo. No preparo do original, deverão ser observados os seguintes itens, na folha de rosto:

a) Título e subtítulo do artigo (até duas linhas) no idioma de origem e em inglês;

b) Nome de cada autor, por extenso, seguido por filiação institucional. Não abreviar os prenomes.

c) Todos os dados da titulação e filiação deverão ser apresentados por extenso, sem nenhuma sigla.

d) Indicações dos endereços completos das universidades às quais estão vinculados todos os autores;

e) Indicação de endereço para correspondência com o editor para a tramitação do original, incluindo fax, telefone e endereço eletrônico.

f) Resumo e palavras-chave (no idioma de origem e em inglês): o resumo não deve ultrapassar 1 mil caracteres (considerando espaços), sem siglas e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser de no máximo cinco. Para a redação e estilo do resumo, observar as orientações da NBR-6028, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

- **Versão reformulada por indicação de parecerista:** O texto do artigo deverá empregar fonte colorida (cor azul) ou sublinhar, para todas as alterações, juntamente com uma carta ao editor, reiterando o interesse em publicar nesta Revista e informando quais alterações foram processadas no manuscrito. Se houver discordância quanto às recomendações dos revisores, o(s) autor(es) deverão apresentar os argumentos que justificam sua posição. O título e o código do manuscrito deverão ser especificados.

- Organização do trabalho

O texto de todo trabalho submetido à publicação deverá ter uma organização clara e títulos (e subtítulos, se for o caso) que facilitem a leitura. Para os artigos, pesquisa originais, o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar introdução, métodos, resultados, discussão e conclusão.

- Ilustrações (Tabelas, Figuras e Quadros)

Tabelas, quadros e figuras devem ser limitados a cinco no conjunto e numerados consecutiva e independentemente com algarismos arábicos, de acordo com a ordem de menção dos dados, e devem vir em folhas individuais e separadas, com indicação de sua localização no texto. A cada um se deve atribuir um título breve. Os quadros e tabelas terão as bordas laterais abertas.

O(s) autor(es) se responsabiliza(m) pela qualidade das figuras (desenhos, ilustrações, tabelas, quadros e gráficos), que deverão ser elaboradas em tamanhos de uma ou duas colunas (8 e 16cm, respectivamente); **não é permitido o formato paisagem**. Figuras digitalizadas deverão ter extensão jpeg e resolução mínima de 300 dpi.

Gráficos e desenhos deverão ser gerados em programas de desenho vetorial (*Microsoft Excel, CorelDraw, Adobe Illustrator* etc.), acompanhados de seus parâmetros quantitativos, em forma de tabela e com nome de todas as variáveis.

As palavras Figura, Tabela, Anexo que aparecerem no texto deverão ser escritas com a primeira letra maiúscula e acompanhadas do número (Figuras, Tabelas e Anexos) a que se referirem. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto. Os títulos deverão ser concisos. Informar o local do estudo e o ano.

- **citações no texto:** baseadas na ABNT (NBR 10520/2002)

O método adotado é autor e data

- **Citações diretas ou literais no texto:** devem subordinar-se à forma (Autor, data e página). Quando estiver dentro ou fora dos parênteses, o autor fica com apenas a letra inicial maiúsculas (Autor, data, página). Com até três linhas, as citações devem ficar entre aspas e sem itálico. Com mais de três linhas, as citações devem seguir o seguinte padrão: recuo de 4cm na margem, fonte 10, espaço simples, sem aspas e sem itálico.

Exemplo

O ponto de referência de uma proposta pedagógica deve ser a transformação da sociedade. "Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história" (Saviani, 2008, p.93).

- **Citações indiretas:** quando o autor estiver citado na frase, colocar somente autor e ano. Se o sobrenome do autor estiver fora da frase e entre parênteses ficará também em letra inicial maiúscula.

Exemplos

Para Carvalho (2000), historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos de desenvolvimento.

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos de desenvolvimento (Carvalho, 2000).

- Citações de diversos documentos de um mesmo autor publicados no mesmo ano são distinguidas pelo acréscimo de letras minúsculas, em ordem alfabética, após a data e sem espaçamento.

Frigotto (2000a)

Frigotto (2000b)

Os autores citados devem constar das referências listadas no final do texto, em ordem alfabética, segundo as normas.

Referências: baseadas na NBR-6023/2002 da ABNT

As Referências serão ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor. Nas referências de até três

autores, todos serão citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro autor, seguido da expressão *et al.* Caso haja obras referenciadas do mesmo autor, a entrada será repetida, isto é, não será utilizado o recurso do traço sublinear. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

A formatação da lista de referências, ao final, deverá facilitar a tarefa de revisão e de editoração; para tal, devem ser apresentadas em ordem alfabética, em espaço simples e com espaço entre as referências, tamanho de fonte 11, parágrafo justificado, sem recuo e sem deslocamento das margens.

A exatidão e a adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do autor, do mesmo modo que o conteúdo dos trabalhos é de sua exclusiva responsabilidade.

Exemplos de casos mais comuns de referências, para orientação:

Livro

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 200p. (Coleção Memória da Educação).

Capítulo de Livro

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Org.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, 2008. p.169-182.

Artigo

NORONHA, O.M. A *praxis* como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

Material Eletrônico

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.29, n.105, p.1139-1166, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302008000400010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 jun. 2009.

Tese

REAL, G.C.M. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007. 206f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Trabalho apresentado em Evento

CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL

DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v.1, p.1-18.

Documentos jurídicos

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

- **Notas de rodapé**, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para a compreensão do texto. Deve-se usar numeração consecutiva dentro do texto. Além disso, devem estar em fonte 10, alinhadas à esquerda e sempre na página em que foram mencionadas no texto.

A revista não devolve os originais a ela submetidos e informa que o conteúdo dos trabalhos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores.

Toda correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo

Núcleo de Editoração SBI - *Campus I*

Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil.

Fone: +55-19-3343-7401

E-mail: sbi.nucleoeditoracao@puc-campinas.edu.br

INSTRUCTIONS TO THE AUTHORS

Objective and editorial policy

The aim of the *Revista de Educação PUC-Campinas* is to publish the results of original research from the domestic and international scientific communities and to always incentivize debates on different Education concepts.

The manuscripts can be rejected without detailed explanations after an initial analysis by at least two editors of the *Revista de Educação PUC-Campinas* if they are considered inappropriate or unworthy of publication in this Journal.

The works presented for publication **cannot have been published** in printed or electronic media elsewhere. They may not be submitted simultaneously to other journals. The Journal accepts articles written in English, Portuguese and Spanish in the following categories:

Original: contributions that aim to disclose the results of unpublished researches, taking into account the relevance of the theme, the scope and the knowledge generated to its research area. It must contain no less than 3,500 words and no more than 5,000 words.

Review: summary of the knowledge available on a given theme, including the analysis and interpretation of the relevant bibliography. It should contain a critical and comparative analysis of the works in the field and discuss their methodological limitations and scopes and suggest further studies in that research line. The word count should not exceed 6,000 words. Each issue will have no more than two reviews.

Communication: should contain information on relevant themes and be based on recent researches. The aim is to enrich the work of professionals in the field, and function as a presentation of or update on the theme. It should contain no more than 4,000 words.

Thematic section (only by invitation): this section is for the publication of 2 or 3 coordinated articles, of different authors and institutions, on a currently relevant theme. It should contain a total of no more than 10,000 words.

Digests: should be about works that have been firstly published no more than two years ago and have from 2,000 to 3,000 characters.

Analysis of the Editorial Board

Original articles will only be assessed if they have not been previously published. They must be accompanied by a letter signed by all authors requesting its publication in the journal. The editorial process will only begin if the manuscripts meet the requirements. If they do not meet the requirements, they will be returned to the authors for the authors to correct the problems or include a presentation letter or other documents before assessment of its merit.

It is strongly recommended that the author(s) have their paper reviewed by a professional linguist or translator before submitting papers that can contain morphological, syntactic or idiomatic mistakes or inappropriate style. Papers with such mistakes will be returned to the authors even before assessment of their merit or publication suitability.

Manuscript assessment

They authors are allowed to choose the referees that will assess their manuscript.

The manuscripts will be assessed by two *ad hoc* referees in the field. If their opinions disagree, a third referee will be consulted. The *ad hoc* referees may recommend the publication of the manuscript, ask for changes in the text or simply refuse it. If changes are recommended, the manuscript will be assessed again by the same referees after the changes are made.

If the article is approved by the two referees, it will be sent to the Editorial Board for *ad referendum* and communication to the author(s). The Editorial Board of the Journal may make small changes in the text to meet the internal operational criteria and norms.

This Journal uses the double blind review system, that is, both the referees and the authors and institutions involved will remain anonymous to each other.

If any of the referees declare a conflict of interest, the Editorial Board will send the manuscript to another *ad hoc* referee.

Proof: A proof will be sent to the authors for them to check for printing errors. The proof needs to be returned to the Journal within the pre-established deadline. Other changes in the manuscript will not be accepted during this stage.

Presentation of the manuscripts

- The authors or institutions involved in the study cannot be identifiable in the body of the text.

- The manuscripts written in Portuguese must follow the new spelling rules. All manuscripts must be in Microsoft Word format (doc), use Arial font size 12, double line spacing in A4-size paper. The pages must be numbered starting with the title page, which should be number 1.

- Make sure the manuscript does not exceed the maximum number of words for its category. The title page should contain:

a) Title and subtitle of the article (up to two lines) in the original language and in English, if the manuscript is not already in English;

b) Full name of every author followed by their institutional affiliation. Do not use any abbreviations;

c) All data regarding titles and affiliations must be in full, no abbreviations are accepted;

d) Include the full address of the universities with which the authors are affiliated;

e) Provide a full address for correspondence with the editor, including facsimile number, telephone number and e-mail address.

f) Abstract and keywords (in the original language and in English): the abstract should have no more than 1000 characters with spaces. Abbreviations are not allowed. The keywords should identify the content of the article and be limited to five. The abstract should be written as recommended by NBR-6028 (*Associação Brasileira de Normas Técnicas*, ABNT).

- **If the referees recommend changes**, the changes must be made using blue font or underlined. Please include a letter to the editor confirming the interest in publishing the manuscript in this Journal and the changes made to the manuscript. If there are disagreements between the referees' recommendations, the author(s) must present arguments that justify their position. Please include the title and code of the manuscript.

- Organization of the work

Every work submitted for publication must be clearly organized and contain section titles that ease the reading. Original articles must be divided into Introduction, Methods, Results, Discussion and Conclusion.

- Illustrations (Tables, Figures and Charts)

Tables, charts and figures should not exceed five in all and be numbered consecutively and independently with Arabic numbers, according to the order in which they are mentioned in the text. They must be in separate and individual sheets, with indications of their location in the body of the text. Each illustration should have a brief title. Tables and charts must have open side borders.

The author(s) is/are responsible for the quality of the figures (drawings, illustrations, tables, charts and graphs)

that should fit in one or two columns (8 and 16cm respectively). **The landscape format is not allowed.** Images must be in jpeg format and have a minimum resolution of 300 dpi.

Graphs and drawings must be generated in vector graphics editor (Microsoft Excel, CorelDraw, Adobe Illustrator, etc.), accompanied by their quantitative parameters in table format and variable names.

The words Figure, Table, Attachment, etc., in the body of the text must be capitalized and followed by their respective number. Please indicate in the text where the tables and figures must be inserted. Keep the titles short and include the study site and year.

- **Citations in the text:** please follow the ABNT (NBR 10520/2002) standard

The method used is author and date

- **Direct or literal citations in the text:** they must obey the format (Autor, date and page). Whether inside or outside parenthesis, capitalize only the first letter of the name of the author (Author, date, page). If the citations are at most three lines long, they should be in quotes. Do not use italic. If the citations are longer than three lines, they must have a margin of 4cm and use font size 10. Do not use quotes or italic.

Example

The point of reference of a pedagogical proposal must be the transformation of society. "This is the basic sense of the expression *historical-critical pedagogy*. Its assumptions are therefore those of the dialectical conception of history" (Saviani, 2008, p.93).

- **Indirect citations:** when the author is mentioned in the sentence, include only author and year. If the author's last name is out of the sentence and in parentheses, capitalize the first letter.

Examples

For Carvalho (2000), special education has been historically considered the education of people with disabilities, whether mental, hearing, visual, motor, physical, multiple or due to evasive developmental disorders.

Historically, special education has been considered the education of people with disabilities, whether mental, hearing, visual, motor, physical, multiple or due to evasive developmental disorders (Carvalho, 2000).

- Citations of many papers of the same author published in the same year are distinguished by adding a small letter immediately after the year and in alphabetical order.

Examples

Frigotto (2000a)
Frigotto (2000b)

The authors mentioned in the text have to be listed in the references at the end of the text, in alphabetical order, according to the rules below.

References: based on NBR-6023/2002 of ABNT

The references need to be in alphabetical order according to the last name of the first author. References with up to three authors must include the names of all three separated by a semicolon. References with more than three authors must mention only the first author followed by the expression *et al.* If there are references to papers of the same author, the entry needs to be repeated, that is, do not use the underline resource. The author(s) is/are responsible for the preciseness of the references and their correct citation in the text.

The format of the reference list at the end of the paper must facilitate the review and editing job. Therefore, they must be in alphabetical order, use single spacing between the lines, skip a line after each reference, use font size 11, use justified paragraph and do not indent or displace the margins.

The author(s) is/are responsible for the exactness and appropriateness of the references that have been consulted and mentioned in the text of the article and also for the content of the article.

Examples of the most common reference types:

Book

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 200p. (Coleção Memória da Educação).

Book Chapter

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Org.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, 2008. p.169-182.

Article

NORONHA, O.M. A *praxis* como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

Electronic material

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.29, n.105, p.1139-1166, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302008000400010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 jun. 2009.

Thesis

REAL, G.C.M. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007. 206f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Work presented in a congress or other event

CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v.1, p.1-18.

Legal documents

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *LDB: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

- **Footnotes** are used to explain something and should be avoided. Their use is only allowed when they are critical for understanding the text. Use consecutive numbering within the text. Use font size 10, aligned to the left, and always in the same page that they were mentioned in the text.

The Journal does not return the originals submitted for assessment and the authors are fully responsible for the content of the published papers.

All correspondence should be sent to Revista de Educação PUC-Campinas at the address below

Núcleo de Editoração SBI - *Campus I*

Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil.

Fone: +55-19-3343-7401

E-mail: sbi.nucleoeditoracao@puc-campinas.edu.br



Prezado amigo,

É como satisfação que vimos convidá-lo a ASSINAR OU RENOVAR a **Revista de Educação PUC-Campinas**, a melhor forma de ter contato com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área através de uma publicação nacional, indexada na base de dados internacional: Latindex.

Lista Qualis: B3

Esperamos contar com sua presença entre nossos assinantes regulares. Preencha o canhoto abaixo.

Um abraço,
Comissão Editorial

ASSINATURA

RENOVAÇÃO

Número 28 e 29 - (2010)

Pessoas Físicas R\$ 40,00

Institucional R\$ 100,00

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____ Telefone: _____

Anexo cheque número: _____ Banco: _____ Valor: _____

Cheque nominal à SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO.

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

FORMAS DE PAGAMENTO

À VISTA

Cheque ou depósito bancário: depósito bancário: Banco Itaú ag. 0009 cc 49371-9

Código de Identificação do assinante: **Institucional** CNPJ **Pessoas Físicas** CPF

Razão Social: Sociedade Campineira de Educação e Instrução. CNPJ: 46.020.301/0001-88

Enviar esta ficha juntamente com seu pagamento para:

PUC-Campinas CAMPUS I/REVISTA DE EDUCAÇÃO PUC-Campinas FAX: (19) 3343-7411



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

GRÃO-CHANCELER

Dom Bruno Gamberini

REITORA

Profa. Dra. Angela de Mendonça Engelbrecht

VICE-REITOR

Prof. Dr. Eduard Prancic

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Prof. Dr. Germano Rigacci Júnior

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Vera Engler Cury

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Profa. Dra. Vera Engler Cury

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Dr. Ricardo Pannain

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Diretor

Profa. Dra. Luzia Siqueira Vasconcelos

Diretor Adjunto

Prof. Luís Arlindo Feriani Filho

Coordenador da Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Samuel Mendonça

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor

Profa. Dra. Geisa do Socorro Cavalcante Vaz Mendes

...anos da formação humana no mundo contemporâneo
Antonio Joaquim Severino

O homem das árvores: arte e meio ambiente em diálogo na escola pública
Paulo César Antonini de Souza, Luiz Gonçalves Junior

Percepção de estudantes de enfermagem sobre o uso do portfólio reflexivo
Gabriela Maschio Semim, Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza,
Adriana Kátia Corrêa

Inclusão escolar na atualidade: um dispositivo da governamentalidade neoliberal
Kamila Lockmann, Paula Corrêa Henning

Perspectivas inclusivas do bebê hidrocefalo na educação infantil
Rogério Drago



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

A psicologia escolar e as professoras das séries iniciais: um olhar sobre o cotidiano
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes,
Sílvia Maria Cintra da Silva

Multimídia para educação e formação de professores em tecnologias digitais
Joni de Almeida Amorim, Rosana Giaretta Sguerra Miskulin

o continuada de professores que ensinam matemática no contexto virtuais de aprendizagem: um mapeamento de teses e dissertações
Juliana França Viol, Rosana Giaretta Sguerra Miskulin