

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS AQUIDAUANA

REVISTA DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES
GEPFIP

REVISTA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM
FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES - (GEPFIP)



v. 1 | n. 7 | 2019
ISSN 2359-5051



Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

© 2019 by Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – UFMS/Campus de Aquidauana.

PRODUÇÃO EDITORIAL

Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa

Fábio Adriano Baptista (PMCG/Campo Grande/MS, Brasil)

Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Lucas Martins de Paula (UFMS, Brasil)

Francimar Batista Silva (PMCG/SEMED/Campo Grande, Brasil)

Colaboração

Fábio Adriano Baptista (PMCG/MS, Brasil)

Me. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)

Periodicidade

Anual

Divulgação

Eletrônica

Contato Principal

Me. Vera Lucia Gomes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana

E-mail: vera.lucia@ufms.br

Endereço para correspondência

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

R. Oscar Trindade de Barros, 740, Bairro da Serraria, Aquidauana/MS – CEP: 79200-000

E-mail: gepfip.ufms@outlook.com Site: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint>

Contato para Suporte Técnico

Me. Francimar Batista Silva (PMCG/SEMED/Campo Grande, Brasil)

E-mail: francimbatista@hotmail.com

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP. Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Aquidauana: UFMS/CPAQ, 2019.

v. 1, n. 7, p. 1-142, dez. 2019.

Anual

ISSN 2359-5051 (Publicação online)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD 370.5

CDU 37 (05)



Esta obra está licenciada com uma

Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial 4.0 Internacional.

As opiniões emitidas nas matérias desta Revista são de inteira responsabilidade dos seus autores. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.



Revista Diálogos Interdisciplinares – GEFPFIP

Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores – GEFPFIP

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Aquidauana

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Me. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dirigentes da Revista Diálogos Interdisciplinares – GEFPFIP (UFMS/CPAQ)

Marcelo Augusto Santos Turine

Reitor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Auri Claudionei Matos Frubel

Diretor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana

EQUIPE EDITORIAL

Conselho Científico

Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varella (UNIP/SP, Brasil)

Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC/SP, Brasil)

Dra. Maria Sueli Periotto (PUC/SP – LBV/SP, Brasil)

Dra. Mariana Aranha de Souza (UNITAU/SP, Brasil)

Dr. Warley Carlos de Souza (UFMT/MT, Brasil)

Dra. Marcia Marin Vianna (UERJ/RJ, Brasil)

Conselho Executivo

Dr. Auri Claudionei Matos Frubel (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)

Me. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Conselho Editorial

Dr. Auri Claudionei Matos Frubel (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Ana Lucia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Eva T. dos Santos (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dr. João Fábio Sanches Silva (UEMS/Campo Grande, Brasil)

Dra. Maria Neusa G. Gomes de Souza (UFMS/CPAQ, Brasil)

Me. Roseli Peixoto Grubert (UEMS/Jardim, Brasil)

Dra. Souzaana Mizan (USP/São Paulo, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)

Me. Silvia Cristiane Alfonso Viédes (UFGD/Brasil)

Me. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Me. Francimar Batista Silva (PMCG/SEMED/Campo Grande, Brasil)

Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Marina Brasiliano Salerno (UFMS, Brasil)



Artigos

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 2: PESQUISA EM ESCOLAS DE DOURADOS-MS.....6-19

Clebson Velasque NOGUEIRA
Josiane Fujisawa Filus de FREITAS

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE NA GRADUAÇÃO E NA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....20-34

Sandra FRANCELLINO
Luciane Pinho de ALMEIDA

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS UNIVERSIDADES DE MATO GROSSO DO SUL.....35-50

Bárbara Davalos de SOUZA
Marina Brasiliano SALERNO

OS CAMINHOS DO FINANCIAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....51-65

Paulo Eduardo Silva GALVÃO
Paola Gianotto BRAGA
Vera Lucia GOMES

O BILINGUISMO DOS SURDOS E O TRANSITAR NAS TEORIAS DO CONHECIMENTO.....66-79

Bruno Roberto Nantes ARAUJO
Heitor Queiroz de MEDEIROS

MEDICALIZAÇÃO ESCOLAR E TDA/H: APROXIMAÇÕES COM O FRACASSO ESCOLAR.....80-92

Warley Carlos de SOUZA

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA E DA NEUROPSICOLOGIA AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ADULTA- ANDRAGOGIA.....93-107

Bruna OLIVEIRA
Isabella Cucci da PAIXÃO
Kelly Cristina INHOATO
Janete Rosa da FONSECA

ELEMENTOS PARA O DEBATE SOBRE A “CRISE” NA UNIVERSIDADE.....108-122

Egeslaine de NEZ
Richéle Timm dos Passos da SILVA
Berenice Lurdes BORSSOI



A INTERDISCIPLINARIDADE EM FOCO NO PROCESSO ENSINAR/APRENDER NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA REGIÃO PANTANEIRA: ASPECTOS LÚDICOS E ARTÍSTICOS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....123-132

Ana Lucia Gomes da SILVA

Franchys Marizethe Nascimento SANTANA

Relato de Experiência

UM PEIXE FORA D'ÁGUA: COMO O CURRÍCULO DA MODERNIDADE FORMATOU UMA PROFESSORA.....133-142

Elisangela Castedo Maria do NASCIMENTO



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 2: PESQUISA EM ESCOLAS DE DOURADOS-MS

PHYSICAL EDUCATION IN FUNDAMENTAL EDUCATION 2: RESEARCH IN SCHOOLS IN DOURADOS-MS

Clebson Velasque NOGUEIRA
Josiane Fujisawa Filus de FREITAS

Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD

RESUMO

A Educação Física (EF) é uma disciplina que tem como foco principal o conhecimento e a vivência das diversas manifestações da cultura corporal de movimento. Neste sentido, a prática corporal estudada na disciplina pode auxiliar no engajamento em atividades físicas como hábito de vida saudável. Este estudo objetivou avaliar a participação e a percepção dos alunos do Ensino Fundamental II sobre as aulas de Educação Física. Este estudo é de natureza qualitativa do tipo descritiva, participaram desta pesquisa 375 alunos, sendo 85 alunos pertencentes ao 9º ano divididos entre três escolas e 290 alunos pertencentes ao 7º ano divididos entre cinco escolas, todas da rede pública da região de Dourados-MS. Aplicou-se um questionário contendo 14 questões, adaptado do estudo de Darido (2004). Os dados evidenciam que os alunos pesquisados gostam da disciplina de EF, porém a consideram pouco importante quando comparada com as demais. O grupo analisado participa com frequência das aulas, as consideram legais e animadas, no entanto percebe-se que os professores não têm apresentado uma variedade de conteúdos da cultura corporal, limitando ainda os conteúdos da EF ao Esporte. Concluímos que os alunos de Ensino Fundamental II da cidade de Dourados que participaram da pesquisa tem uma opinião positiva sobre a disciplina e participam das aulas, porém, nota-se que essa simpatia tem a ver com a irrelevância que os conteúdos e a disciplina representam, ou seja, eles gostam da Disciplina por ela não ser exigente, se tornando um momento de descontração e lazer na escola. Este contexto traz um alerta sobre a importância da disciplina na escola, destacando o fato da mesma ser um veículo para a promoção da saúde futura de jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Ensino Fundamental. Atividade física. Promoção da saúde.

ABSTRACT

Physical Education (PE) is a discipline whose main focus is the knowledge and experience of the various manifestations of body culture of movement. In this sense, the body practice



studied in the discipline can assist in engaging in physical activities as a healthy lifestyle habit. This study aimed to evaluate the participation and perception of Elementary School II students about Physical Education classes. This study is of a descriptive qualitative nature, 375 students participated in this research, 85 students belonging to the 9th year divided between three schools and 290 students belonging to the 7th year divided between five schools, all from the public school in the region of Dourados- MS. A questionnaire containing 14 questions was applied, adapted from the study by Darido (2004). The data show that the students surveyed like the PE discipline, but consider it to be of little importance when compared to the others. The analyzed group frequently participates in the classes, they consider them cool and lively, however it is noticed that the teachers have not presented a variety of body culture contents, still limiting the contents of PE to Sport. We conclude that elementary school students from the city of Dourados who participated in the research have a positive opinion about the discipline and participate in the classes, however, it is noted that this sympathy has to do with the irrelevance that the contents and the discipline represent, that is, they like Discipline because it is not demanding, becoming a moment of relaxation and leisure at school. This context brings an alert about the importance of discipline at school, highlighting the fact that it is a vehicle for promoting the future health of young people and adults.

Keywords: Physical Education. Elementary School. Physical activity. Health promotion.

1 INTRODUÇÃO

No momento em a criança inicia sua vida escolar há uma série de mudanças que auxiliam em uma nova percepção de mundo, criando conceitos sobre si mesmo e sobre os colegas da classe, professores, disciplinas. Acreditamos que o ambiente escolar no qual a criança está inserida influencia a formação de novos conceitos em relação a disciplinas que são ofertadas, a criança pode apreciar ou não alguma disciplina mediante sua relação com o meio, ou seja, sua relação com os colegas, professores, conteúdos e metodologias (DAMASCENO; LEONARDI; FREITAS, 2016).

Vale ressaltar que a disciplina de Educação Física (EF) sofre modificações de acordo com a cultura local; tornando-a suscetível a ser aceita ou rejeitada pelos alunos (DAMASCENO; LEONARDI; FREITAS, 2016). Observa-se atualmente que as aulas se tornaram repetitivas, sendo as modalidades praticadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental as mesmas em todo o decorrer da escolarização. Essa escassez na diversidade de conhecimentos da área oferecidos na escola faz com que os alunos se desmotivem, fato que favorece uma experiência negativa com a disciplina, e torna-se fator que leva a evasão.

Consideramos preocupante a falta de interesse dos alunos pelo componente curricular, pois acreditamos que os conhecimentos da área a serem trabalhados na escola podem garantir maior autonomia dos alunos para continuar a praticar atividades físicas fora da escola e buscar uma melhor qualidade de vida quando adultos (TENÓRIO; SILVA, 2015; DARIDO, 2004).



A mesma prerrogativa é encontrada na Carta da Educação Física Escolar (CONFEEF, 2017), a qual orienta que a EF deve estar integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola, sendo tratada com igualdade de condições com os outros componentes curriculares e, além disso, contribuir para o desenvolvimento de apropriação do conhecimento de um estilo de vida mais saudável para a população.

Tenório e Silva (2015) criticam a forma como as aulas de EF são executadas, caracterizadas pela falta de aprendizagem, pois o professor tem apenas o papel de organizar as atividades esportivas e os alunos somente jogam bola, não havendo nenhuma mediação pedagógica.

Para Martins e Freire (2013) um dos desafios da profissão de professor, independente da área de atuação, é utilizar metodologias de ensino que estimulem a participação dos alunos em suas aulas. É comum encontrarmos estudantes que demonstram desinteresse, mas o professor tem o desafio de fazer com que o aluno participe e se envolva com a disciplina, ou seja, que tenha vontade de aprender. No entanto, para que os alunos participem das aulas, é necessário que o professor crie situações nas quais eles sintam prazer ao estar aprendendo, pois assim o processo ensino- aprendizagem será ativo e eficaz.

Betti e Liz (2003) realizaram uma pesquisa com 151 alunas da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental por meio de um questionário. Os dados obtidos demonstram a EF sendo a disciplina que as alunas pesquisadas mais gostam, seguido por Matemática, História, Ciências e Educação Artística. Quando abordadas sobre qual disciplina menos gostam, as alunas ranquearam Geografia, Matemática, Português, Inglês e História, fato interessante a disciplina de EF não aparecer no ranking das disciplinas menos preferidas. Outra pergunta que demonstra o afeto e o prazer em estar participando da EF, foi em relação a participação voluntária nas aulas práticas citado por 70,9% das alunas.

Outro estudo que visou identificar as razões que levam os alunos a não participar das aulas de EF foi desenvolvido por Darido (2004). Foram entrevistados 1.172 alunos, sendo 382 da 5ª série, 417 alunos da 7ª série, e 373 alunos do 1º ano do Ensino Médio, um estudo de caráter qualitativo, com a utilização de um questionário. Ao abordar qual a disciplina favorita dos alunos, o estudo nos apresentou que a EF foi resposta da maioria dos alunos: 48,1% dos alunos da 5ª série; 49,7% dos alunos da 7ª série ;44% dos alunos do 1º ano do Ensino Médio. Quando indagados sobre a disciplina mais importante, os alunos responderam em primeiro lugar Português, a EF ficou em 5º lugar.



O motivo principal para participarem das aulas foi o mesmo para os alunos da 5ª e 7ª série e 1º ano do ensino médio, por questão de saúde sendo 52,6% para a 5ª série, 44,4% para os alunos da 7ª série e 46,1% para os alunos do 1º ano do ensino médio.

Observa-se nos estudos citados acima que os alunos gostam e participam das aulas de EF, não consideram a disciplina entre as mais importantes, percebem uma hegemonia nos conteúdos trabalhados.

Essa hegemonia de conteúdos foi destacada por Farias et. al. (2017). Em estudo com alunos do Ensino Fundamental, verificaram que a percepção dos estudantes sobre a disciplina de Educação Física é positiva. Contudo, a pesquisa indicou que o conteúdo predominante nas aulas continua sendo a prática de esportes, deixando de lado outras manifestações corporais. Os autores alertam para o fato dessa discussão ocorrer na formação inicial dos professores, vislumbrando mudanças neste cenário histórico, além do oferecimento de formação continuada para os professores atuantes.

Damasceno, Freitas e Leonardi (2016) em pesquisa com 974 alunos do 7º e 9º ano do Ensino Fundamental II da região de Campinas-SP detectaram que a Educação Física é a disciplina que os alunos mais apreciam, e está entre as três que eles selecionaram como mais importante. As disciplinas de Português e Matemática aparecem na frente, que segundo os autores tem relação no fato dessas disciplinas apresentarem mais aulas na grade curricular e também por serem as que possuem mais cobrança dentro do contexto escolar e social. Os pesquisadores observaram que é maior o número de alunos que se sentem bem durante as aulas de Educação Física, se comparado aos que não se sentem bem.

Fonseca et.al. (2011) objetivou identificar a visão dos alunos em relação às aulas de EF, por meio de um estudo qualitativo e quantitativo com 100 escolares, de idades entre 7 a 14 anos, de uma escola municipal.

Os principais resultados apontaram que 65% dos alunos consideram a disciplina importante, apenas 1% declararam não acreditar que essa disciplina seja importante e os 34% restante não responderam. Ao justificarem a resposta, 49,2% afirmaram que durante as aulas ocorria aprendizado, o fator preocupante foi que 32,3% viam a disciplina apenas como processo de diversão e distração.

Entre as disciplinas que mais gostam, a EF liderou o ranking com 27,5%, seguida de Matemática (21,8%), em terceiro, Português (15,4%). Sobre melhorias nas aulas de EF, 39,7% dos alunos disseram que necessita de melhor infraestrutura, 22,9% acreditam que para melhorar as aulas seria necessário um número maior de esportes, 18,1% disseram que as aulas necessitam de mais diversão, 3,6% acreditam que para melhorar as aulas deveria haver menos



violência e 15,7% não responderam. Esse estudo permitiu constatar que os alunos percebem a disciplina de EF importante dentro de sua grade curricular, tem apreço pela mesma, percebendo dificuldades na sua realização (infraestrutura, hegemonia de conteúdos, violência), além do destaque de um número expressivo identificar a aula como diversão.

O aparente cenário positivo apresentado pelas pesquisas realizadas no ensino fundamental 2 nos revelam aspectos importantes que chamam a atenção: prática de esportes e divertimento. Ao aprofundarmos as análises das respostas, pode-se identificar que a EF não apresenta relevância entre os alunos. Quando levantamos dados do Ensino Médio, o contexto é bem parecido.

Com o intuito de identificar o motivo do desinteresse de alunas do ensino médio nas aulas de EF, Delgado, Paranhos e Vianna (2010) entrevistaram 24 alunas (12 da rede pública e 12 da rede privada), e constataram que a participação nas aulas é satisfatória, mas os fatores que afastam as meninas é a discriminação por parte dos meninos e a falta de diversificação de conteúdos. O estudo utilizou várias perguntas, dentre elas em relação a frequência nas participações das aulas, 50% das alunas da rede pública disseram que sempre participam e 50% disseram que participam às vezes, já nas escolas particulares o número de alunas que sempre participam foi maior 58% e as que disseram que participam as vezes foi de 42%.

As alunas que responderam “às vezes”, tanto da rede pública e privada, tiveram como justificativa os mesmos apontamentos, que só participavam das aulas quando a prática era de seu esporte favorito. Já as que disseram que participam sempre, tanto na pública como na rede privada, utilizaram como justificativa o prazer e a diversão de estar participando das aulas (DELGADO; PARANHOS; VIANNA, 2010).

Além de frequência nas participações das aulas, foi perguntado a respeito do relacionamento com o professor, no qual 75% das alunas da rede particular classificaram como “ótimo” e 83% das meninas da rede pública classificaram como “bom”.

Perguntadas sobre a importância das aulas, 67% das alunas da rede particular declararam importante, 25% declararam muito importante e 8% declararam não importante. Na rede pública 58% disseram ser importante, 25% classificaram como não importante para sua formação e 17% declararam muito importante. Perguntadas sobre o que menos gostam nas aulas de EF, na rede privada 42% das alunas declararam a discriminação dos meninos sendo o que menos gostam, na rede pública 54% das alunas declararam que a prática de exercícios físicos é que menos gostam. E, por fim, quando indagadas o que há para melhorar nas aulas de EF, na rede privada 25% das alunas indicaram diversificação de conteúdo e 17% opinaram por mais tempo de aula e 8% disseram que não há nada a ser mudado.



Na rede pública também solicitaram um conteúdo mais diversificado, 21% das alunas disseram que deveria haver dança, 14% aulas mais motivadoras e mais exercícios físicos, 7% competições entre colégios e não obrigatoriedade nas aulas e 7% disseram que não há nada o que mudar.

Ripari et. al. (2018) realizou investigação com 205 alunos divididos entre 1º e 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e particulares da Região Metropolitana de Campinas. Segundo o estudo, apesar de ser a disciplina preferida pela maior parte dos alunos, a EF não é considerada uma das matérias mais importantes no contexto escolar. No geral os alunos se sentem bem nas aulas de Educação Física, as quais são classificadas como legais e/ou divertidas pela maior parte dos entrevistados. Os alunos pesquisados afirmam que os professores os motivam durante as aulas e citam diferentes tipos de conteúdos aprendidos em aula, sendo que o conteúdo mais frequente foi o relacionado aos esportes, em sua aplicação prática e conceituação teórica.

Na mesma direção, Pereira et. al (2018) realizou pesquisa no Ensino Médio de uma escola particular de Dourados-MS e identificaram que os alunos se divertem nas aulas de EF, mas não acreditam que ela seja uma disciplina importante para sua formação. Os autores concluem que os alunos do Ensino Médio pesquisados estão motivados para a prática das aulas de Educação Física, os mesmos participam e se sentem bem, no entanto, não consideram a disciplina importante, mesmo apresentando conteúdos como Saúde e Qualidade de Vida, a Educação Física ainda não conseguiu se fazer presente e legítima no cotidiano dos alunos.

O levantamento de pesquisas realizadas nos possibilitou perceber que o interesse nas aulas de EF decai na passagem do aluno do Ensino Fundamental para o Médio, devido diversos fatores como a fase da adolescência, a exigência da sociedade na entrada no mercado de trabalho/curso superior, a prática pedagógica do professor de EF neste ciclo, somado a importância que a escola destaca para a disciplina este fase final da escolarização.

O objetivo do presente trabalho foi verificar como os alunos do Ensino Fundamental das escolas da região da Grande Dourados-MS percebem as aulas de Educação Física. Acreditamos que tal diagnóstico torna-se fundamental para identificar os caminhos que estão sendo trilhados na área escolar e vislumbrar novas formas de atuação neste contexto.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é de natureza qualitativa do tipo descritiva, com o objetivo de descobrir as opiniões dos alunos a respeito da disciplina EF e com isso mapear a realidade das aulas de Educação Física na região de Dourados-MS. Desta forma foi aplicado um questionário



contendo 14 questões sobre Educação Física Escolar baseado no estudo de Darido (2004). As questões abordaram os seguintes temas: a) preferências pelas disciplinas escolares; b) a importância das disciplinas dentro do currículo escolar; c) a participação dos alunos nas aulas de educação física; e d) a prática de atividade física fora da escola.

O desenvolvimento desta pesquisa foi aprovado pela direção das escolas incluídas no estudo. Os dados foram coletados no ano de 2016 e 2017, pelo Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Saúde/UFGD. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFGD e apresenta o CAAE 55289916.4.0000.5160.

Participaram da pesquisa 375 alunos de 7º a 9º ano do Ensino Fundamental, pertencentes a 5 escolas da rede pública da Região da Grande Dourados- MS.

A tabulação e análise dos dados foram realizadas no software Excel for Windows®.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas respostas relacionadas à preferência de disciplinas, a tabela 1 demonstra que a EF foi a escolha da maioria dos pesquisados (50,7%), seguida de Educação Artística (20,3%) e Matemática (16,5%).

Resultados semelhantes são encontrados tanto em estudos mais antigos como os de Betti e Liz (2003) e Darido (2004), quanto em estudos mais recentes como Fonseca Filho et.al. (2011), Damasceno, Freitas e Leonardi (2016).

Tabela 1. Disciplina preferida

	n	%
Educação física	190	50,7
Educação Artística	76	20,3
Matemática	62	16,5
Outras	47	12,5
Total	375	100

Os dados da tabela 2 indicam que, na opinião dos alunos participantes da pesquisa, as disciplinas mais importantes são: Matemática, Português e EF com 45,1%, 31% e 10,1%, respectivamente. Assim, notamos o apreço dos alunos pela disciplina de EF, sendo a preferida e entre aquelas consideradas mais importantes.



Algumas pesquisas realizadas com alunos do Ensino Médio (RIPARI et. al. 2018; PEREIRA et. al., 2018), nos indicam dados diferentes destes, identificando que os alunos não veem importância na EF Escolar, o que nos faz constatar que com o passar da escolaridade, o aluno vai perdendo o interesse e motivação pela disciplina.

Tabela 2. Disciplina mais importante

	n	%
Matemática	169	45,1
Português	116	31
Educação Física	38	10,1
Outras	52	13,8
Total	375	100

A tabela seguinte informa sobre a participação dos alunos do ensino fundamental 2 nas aulas.

Tabela 3. Participação nas aulas

	n	%
Participa sempre	267	71
Às vezes	97	26
Nunca participa	11	3
TOTAL	375	100

Os resultados demonstram que apenas 3% dos alunos não participam das aulas de EF, o que consideramos um dado positivamente relevante, uma vez que estudos tem apontado uma evasão crescente das aulas de EF (TENÓRIO; SILVA, 2013; MELO, 2013; DELGADO; PARANHOS; VIANNA, 2010). No entanto, o fato de 26% participar “às vezes” evidencia que a disciplina carece de um planejamento curricular rigoroso que demonstre a importância dos conteúdos trabalhados nas aulas e a necessidade dos alunos entrarem envolvidos em todos os momentos.

Outro fator a destacar é a influência que esta participação na aula de EF pode gerar na adesão futura à prática de exercícios físicos e um estilo de vida saudável. Vale destacar que



acreditamos que a EF, ao trabalhar com todos seus conteúdos, relacionados a cultura do movimento, pode relacionar conhecimentos e incentivar os alunos a uma vida ativa. Segundo Hallal et. al. (2010) a prática de atividade física traz benefícios durante a sua execução e, a longo prazo, para a saúde do adolescente, sendo que a prática de atividade física durante a adolescência, resulta em maiores chances desta pessoa vir a praticar novamente na fase adulta.

Para Betti e Liz (2003) os benefícios da aula de EF nesta fase etária estão relacionados a diminuição de tensões, conhecimento sobre o próprio corpo, liberação de energia e espontaneidade, aspectos que em geral não são oportunizados pelas demais disciplinas da escola.

Tabela 4. Motivo para participar das aulas

	%
Divertimento	63,1
Estética	26,9
Outros	10

A tabela 4 apresenta os motivos elencados pelos alunos do ensino fundamental 2 para participarem das aulas. Notamos que a maioria dos alunos (63,1%) a realizam por Divertimento, e 26,9% citaram que o motivo seria pela estética. Acreditamos que o grupo que indica a motivação da aula vinculada a “Estética” tem um conhecimento equivocado da Educação Física Escolar, visto que por diversos fatores, entre eles o número de aulas e formato das atividades trabalhadas, não seria possível oferecer um condicionamento físico que resultasse numa mudança estética do corpo.

Resposta semelhante foi observada na pesquisa de Darido (2004), os alunos de 5ª e 7ª série e 1º ano do ensino médio indicaram que o motivo para participar das aulas de EF seria “questão de saúde”. Destaca-se que o número de aulas semanais, o tempo da aula, o número de alunos e materiais, não favorecem a uma prática de atividade física durante aula que possa trazer benefícios diretos a saúde. Além disso, esse não seria o objetivo principal da disciplina que conta com uma diversidade de manifestações da cultura corporal do movimento que envolvem as manifestações do jogo, dança, ginástica, luta e esporte.

Tabela 5. Opinião sobre as aulas

	%
Legais	62



Animadas	54
Muito fáceis	11
Sem importância	6
Chatas	5
Difíceis	3

Conforme a tabela 6, ao serem indagados sobre a disciplina como um todo, entendemos que a maioria dos alunos gostam e se sentem motivados ao participarem das aulas, apenas 6% acham a disciplina sem importância, 5% a definiram como chatas e apenas 3% definiu como difícil. Verificamos, portanto, que a disciplina apresenta-se, por um lado, de forma positiva entre o grupo pesquisado que a consideram Legal (62%) e Animada (54%). Por outro lado, tais resultados nos levam a questionar a relevância da disciplina para os alunos, pois na tabela 2 verifica-se que a Educação Física não está entre as três primeiras escolhas do grupo pesquisado quando se trata de disciplina mais importante.

Ou seja, considerar uma disciplina legal e animada e ter como motivação para sua prática o divertimento, levantam hipóteses de que a aula de Educação Física ministrada para estes alunos não evidencia a importância da área para sua formação.

Diante destes resultados, analisamos os conteúdos ministrados nas aulas, entre os quais Esportes tem presença marcante.

Tabela 6. Conteúdos aprendidos nas aulas

Conteúdo	%
Esportes	81,4
Importância e benefícios da Atividade física	48,6
Teoria dos esportes	40,3

Segundo Antunes e Dantas (2010), ao considerarem o conteúdo mais utilizado pelos professores em aula, o esporte, defendem que ao praticarem alguma modalidade esportiva, ademais do benefício de estarem adquirindo habilidade neste esporte, os alunos aprendem o trabalho coletivo e aspectos morais e éticos durante a prática do “fair play”, ou seja, a prática esportiva auxiliando na criação do cidadão.



Porém, considera-se que o esporte não é o único conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física, e ademais a Educação Física ainda leva consigo resquícios de uma prática esportivista que restringe seus conteúdos aos esportes coletivos voleibol, basquetebol, futebol e handebol.

Sobre o relacionamento aluno-professor durante as aulas, o grupo pesquisado indicou os resultados apresentados nas tabelas 7 e 8.

Tabela 7. Postura do professor de Educação Física nas aulas

	N	%
Motiva os alunos	281	75
Não exige nada	52	13,8
Xinga os alunos	20	5,3
Pune os alunos	22	5,9
TOTAL	375	100

Tabela 8. Posicionamento do professor nas atividades

	N	%
Trata a todos de maneira igual	300	80
Trata melhor os que jogam melhor	45	12
Em alguns momentos, trata melhor os que jogam melhor	30	8
TOTAL	375	100

Conforme observado na tabela 7, 75% dos alunos afirmaram que o professor os motiva a participarem das aulas, considerando que o conteúdo principal é esporte não privilegiam aqueles que jogam melhor, conforme apontado na tabela 8, que demonstra que 80% dos pesquisados indicam que “Trata a todos de maneira igual”. No entanto, quando voltamos a tabela 7, verificamos que 13% do grupo respondeu que o professor “Não exige nada”, fato



que nos faz refletir novamente sobre a percepção de uma aula descompromissada de conteúdos e avaliação.

Corroborando com essa análise, alguns estudos (Farias et.al. 2017; Cordovil et al 2015; Melo 2013; Souza e Pagani, 2012) citam que o conteúdo predominante na aula é o Esporte e sabe-se que, em muitas ocasiões não é uma aula ministrada com sequência pedagógica de fundamentos ou tática esportiva, mas sim uma recreação, um momento descompromissado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados evidenciam que os alunos do fundamental II da cidade de Dourados-MS gostam da disciplina de Ed.Física, porém a consideram pouco importante quando comparada com as demais. O grupo analisado participa com frequência das aulas, são motivados pelo divertimento que esta proporciona, no entanto evidenciam que os professores não têm apresentado uma variedade de conteúdos da cultura corporal, limitando ainda os conteúdos da Ed. Física ao Esporte.

Em relação a postura do professor, considerando que o conteúdo principal é o Esporte, ele motiva a participação de todos e não faz distinção entre aqueles que tem melhores habilidades. Estes dados nos fazem supor que muitos professores tem adotado uma postura pouco comprometida com a aula de Educação Física, reduzindo-a a apenas um conteúdo, ou, talvez, aplicando a conhecida prática do rola a bola.

Acreditamos que a disciplina poderia ganhar mais prestígio entre os alunos do Ensino Fundamental se os professores aplicassem novas metodologias de ensino baseadas no oferecimento dos diversos conteúdos da cultura corporal de movimento, a fim de proporcionarem relações destes conteúdos com o cotidiano dos alunos, principalmente ligando-os aos benefícios da saúde e qualidade de vida.

Concluimos que os alunos entrevistados do Fundamental II da cidade de Dourados que participaram da pesquisa tem uma opinião positiva sobre a disciplina e participam das aulas, no entanto, percebe-se que essa simpatia tem a ver com a irrelevância que os conteúdos e a disciplina representam, ou seja, eles gostam da EF por ela não ser uma disciplina exigente se tornando um momento de descontração e lazer na escola.

Sugerimos estudos na área da formação continuada dos professores de Educação Física na busca por instrumentaliza-los com conhecimentos sobre currículo da área e planejamento, a fim de gerar práticas mais consistentes e comprometidas com os benefícios



da Educação Física no desenvolvimento integral dos alunos e as relações que podemos estabelecer com a busca por um melhor estilo e qualidade de vida entre os escolares.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, F. H. C.; DANTAS, L. Sistematização do conhecimento declarativo em educação física escolar de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.24, n.2, p. 205-221, abr./jun. 2010.

BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.3, p.135–142, set./dez. 2003.

CONFED. **Carta da educação física escolar**. 22º Congresso Internacional De Educação Física, Foz do Iguaçu, 17 de janeiro de 2007. Fórum da Educação Física Escolar: Realidade e perspectiva. Foz do Iguaçu, 17 de janeiro de 2007. p. 1. Disponível em:<<http://www.confef.org.br/confef/comunicacao/revistaedf/3680>> Acesso em: 06 dez. 2017.

CORDOVIL, Alenir de Pinho Romoaldo et. al. O espaço da Educação Física na escola: um estudo sobre os conteúdos das aulas no Ensino Médio. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 4, p. 842, 2015.

DAMASCENO, Augusto Lopes; FREITAS, Josiane Fujisawa Filus de; LEONARDI, Thiago José. A motivação na participação dos alunos de 7º e 9º anos nas aulas de educação física. **Horizontes: revista de educação**, Mato Grosso do Sul, v. 4, n. 8, p.171-178, jul./dez. 2016.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.18, n. 1, p. 61-80, jan./mar, 2004.

DELGADO, D. M.; PARANHOS, T. L.; VIANNA, J. A. Educação Física escolar: a participação das alunas no ensino médio.

Efdeportes, Buenos Aires, v.14, n.140, 2010. Disponível em:<<http://www.efdeportes.com/efd140/educacao-fisica-escolar-a-participacao-das-alunas.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

FARIAS, Wallisson Lucas dos Santos et al. Educação Física escolar nos anos finais do Ensino Fundamental e a prática de atividades físicas fora da escola. **Revasf**, Petrolina, v. 7, n. 12, p.163-176, abr. 2017.

FONSECA FILHO, G. S.; MARINHO, G. M.; ALVES, J. M.; OLIVEIRA, D. A. S.; FAGUNDES, J. L. C.; CHAVES, G. R. Percepção dos alunos de uma escola pública em relação às aulas de educação física. **Anais... IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011**. disponível em:<http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/ivedipe/pdfs/educacao_fisica/co/373-839-1-SM.pdf> Acesso em: 30 dez 2017.

HALLAL, P. C.; KNUTH, A. G.; CRUZ, D. K. A.; MENDES, M. I.; MALTA, D. C. Prática de atividade física em adolescentes brasileiros. **Ciência & Saúde Coletiva**, n.15(Supl. 2), p. 3035-3042, 2010.



MARTINS, A. B. R.; FREIRE, E. S. O envolvimento dos alunos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 760-774, jul./set. 2013.

MELO, Rafaella Ferreira. A evasão escolar nas aulas de educação física no ensino médio. 2013. 21f. **Monografia–Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2013.**

PEREIRA, A. F.; SOUZA, C. A.; FREITAS, J. F. F.; PACHECO NETO, M. Educação Física no ensino médio sob a ótica dos alunos de uma escola particular de Dourados-MS. **Revista Diálogos Interdisciplinares-GEPFIP/UFMS/CPAQ**. Aquidauana, v. 1, n. 5, p. 68-78, 2018,

RIPARI, Rennan *et al.* Educação física escolar sob o olhar dos alunos do ensino médio. **Educación Física y Ciencia**, Argentina, v. 20, n. 2, p.2-12, 27 abr. 2018.

SOUZA, Francisco Tadeu Reis de; PAGANI, Mario Mecenas. A educação física escolar do ensino médio: a ótica do aluno. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, n. 2, p. 109-119, 2012.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. **O desinteresse dos estudantes pelas aulas de educação física em uma escola de ensino público do estado de mato grosso**. SALUSVITA, Bauru, v. 34,n. 1, p. 27-44, 2015.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE NA GRADUAÇÃO E NA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

PUBLIC POLICIES OF HIGHER EDUCATION IN CONTEMPORANEITY AND TEACHER EDUCATION

Sandra Francellino
Universidade Federal de MS/Aquidauana
Universidade Católica Dom Bosco
Luciane Pinho de Almeida
Universidade Católica Dom Bosco

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de fazer uma reflexão sobre as políticas públicas de educação superior no Brasil e a formação docente no ensino superior que são influenciadas pelas determinações legais em diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e culturais que são merecedores de uma análise crítica e contextualizada. Inicialmente discutiremos sobre a história da educação superior até os dias atuais. Caracterizamos a universidade como uma instituição que tem como funções essenciais o ensino, a pesquisa e extensão. Apresentamos alguns fundamentos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Leis de Diretrizes e Bases), a qual expõe um conjunto de princípios para a formação da graduação e pós-graduação. Observamos que essa lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério. No que se refere aos cursos de pós-graduação dedicam-se exclusivamente a formação do pesquisador, deixando uma lacuna na formação e na profissão do docente. Apesar de vários avanços alcançados, a realidade educacional continua apresentando um quadro desolador, estando muito aquém dos benefícios que a educação promove para a sociedade e se encontra longe das promessas democráticas que ela encerra. Faz-se urgente o desenvolvimento de políticas públicas de educação superior voltadas para a formação do docente universitário envolvendo professores, alunos e instituições na busca de uma educação com qualidade e que promova a construção de uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Superior. Formação de Professor. Docência. Pós-graduação.

ABSTRACT

This article results from a bibliographical research with the purpose of reflecting on the public policies of higher education in Brazil and the teacher training in higher education that are influenced by the legal determinations in different social, political, economic and cultural contexts that are deserving of a critical and contextualized analysis. Initially, we discussed the history of higher education until nowadays. We characterize the university as an institution whose main functions are teaching, research and extension. We present some fundamentals of the Brazilian Educational Laws and Guidelines/96 that exposes a set of principles for the undergraduate and postgraduate formation. We noted that this law does not conceive the process of formation for teaching in higher education, only the preparation for the exercise of teaching. With regard to postgraduate courses, these are dedicated exclusively to the



training of the researcher, leaving a gap in the formation and profession of the teacher. Despite several advances, educational reality remains a bleak picture, falling far short of the benefits that education promotes for society and falling far from the democratic promises it has. It is urgent to develop public policies for higher education aiming the training of university teachers involving teachers, students and institutions in the pursuit of quality education and promoting the construction of a fairer society.

Keywords: Public Policies. Higher Education. Teaching Training. Teaching. Post-graduate

1 INTRODUÇÃO

Neste ensaio refletiremos sobre as políticas públicas de educação superior no Brasil e a formação docente, que são influenciadas pelas determinações legais e diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e culturais que são merecedores de uma reflexão crítica e contextualizada.

Atualmente, as universidades defrontam-se com uma crise tanto financeira como estrutural, e essa é real, global, que precisa ser compreendida. Entendemos que esses momentos de crise são importantes possibilidades de mudanças, crescimento, renovação e avaliação em busca de transformações significativas.

Observamos, no início do século XXI, a democratização de seu acesso que agora não está mais restrito à elite, a expansão ocorreu de forma rápida e em grande escala e foi acompanhada por uma diversificação dos tipos de oferta, surgindo novos tipos de instituições privadas de educação superior e o desenvolvimento de formações mais flexíveis como a educação a distância (EaD) com o objetivo de aproximação com o mercado de trabalho.

A educação voltada para o sentido mercadológico tem orientações dos organismos internacionais e é, uma das consequências da globalização, a qual revolucionou o mercado capitalista e produziu uma nova visão de sociedade, demandando um novo perfil de profissionais em todos os setores inclusive do docente universitário.

Neste trabalho inicialmente iremos discorrer sobre a história da educação superior até os dias atuais. Vamos caracterizar a universidade como uma instituição que tem como funções principais o ensino, a pesquisa e extensão. E, por fim apresentaremos alguns fundamentos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Leis de Diretrizes e Bases) que expõe um conjunto de princípios para o ensino superior e rege a formação da graduação e pós-graduação no Brasil.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEPÇÕES INICIAIS ATÉ A CONTEMPORANEIDADE

No Brasil, os primeiros cursos superiores foram criados pelos jesuítas, no período



colonial (especificar), em 1572, na Bahia, limitados aos cursos de filosofia e teologia, colocado a serviço da metrópole, mas foram extintos com a expulsão dos jesuítas do país em 1759, provocando uma desarticulação do sistema educacional.

Somente em 1808 é que se estabelece o marco de referência para o ensino superior, com a transferência da sede do poder metropolitano de Portugal para o Brasil. Apesar dos traços dos modelos francês, alemão e inglês o ensino superior brasileiro utilizou como referência a Universidade de Coimbra, mantendo a estrutura advinda de Portugal.

Durante aquele período foram criados os cursos de medicina na Bahia, ano, e no Rio de Janeiro (ano) e, em 1810, Engenharia na Academia Militar do Rio de Janeiro. Estes cursos e academias tinham como objetivo formar burocratas para o Estado e especialista na produção de bens simbólicos, e como subproduto formar profissionais liberais.

Em 1827, logo após a independência do Brasil foram criados os cursos jurídicos em Olinda e São Paulo, completando assim a tríade de cursos profissionais superiores presentes durante muito tempo na organização universitária do país.

A admissão nas escolas superiores se dava através dos estudos de exames preparatórios. Em 1837, em decorrência das pressões das elites regionais quanto a facilitação do ingresso no ensino superior, os alunos do Colégio Pedro II tinham direito a matrícula sem a realização desses exames.

Esses estabelecimentos foram estruturados isoladamente, e posteriormente fizeram-se sucessivas tentativas de reuni-los em universidades. Até 1889 todos eram estatais, mas com a necessidade do Estado em expandir oportunidades de escolarização, iniciou-se a criação de faculdades particulares.

A criação da primeira universidade no Brasil aconteceu em 1920, por meio do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, no Rio de Janeiro, resultante da reunião de faculdades federais com cursos de Medicina, Engenharia e Direito, caracterizando assim o surgimento das universidades pela técnica da organização por aglutinação de faculdades preexistentes.

No Brasil, no período de 1930 a 1964, foram fundadas mais de 20 universidades federais. Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo que contribuiu fortemente para a ampliação do sistema público federal do ensino superior com a admissão de muitos professores provenientes de países europeus.

No ano de 1960, com a criação da Universidade de Brasília, a universidade se modernizou, passa de um estilo isolado e profissionalizante para a ênfase na produção do conhecimento sendo este o traço fundamental, integrada à transmissão de conhecimento e à profissionalização. A partir da Reforma universitária de 1968, acresce-se a extensão dos serviços da universidade à comunidade na qual está inserida, almejando a eficiência



administrativa, estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Devido à reforma universitária, a partir dos anos 1970 houve um crescimento desordenado do ensino superior, sem qualquer subordinação às regras de qualidade nem às avaliações de desempenho. Houve uma ênfase na política de desenvolvimento da ciência e tecnologia, incrementando o número de programas de mestrado e doutorado, e a possibilidade de serem realizados no exterior, com a finalidade de capacitação avançada do corpo docente brasileiro.

Os anos 1980 têm sido interpretados como aqueles da década perdida em matéria de ciência e tecnologia para o país, houve massificação da matrícula, profissionalização da docência e maior distanciamento entre governo e instituições de ensino.

Cunha (1996, p. 314), coloca “que a década de [19]90 começou turbulenta no campo político”. Atribui esse fato a destituição de Fernando Collor de Mello do cargo de presidente por decisão do Congresso Nacional, em consequência de denúncias e de investigação de corrupção, fatos que conseguiram mobilizar a sociedade civil.

Nesse período foram sancionadas leis que passaram a orientar a educação superior, pois havia a necessidade de melhoria nos processos de avaliação com o objetivo de elevar a qualidade, flexibilização do sistema, redução do papel exercido pelo governo e ampliação do sistema.

Ao longo da década de 1990, o Banco Mundial começou a influenciar decisivamente o sistema educacional brasileiro, com a divulgação do relatório, em 1994, *La Enseñanza Superior – Lccianes derivadas de La experiência*. Neste, apresenta um diagnóstico da crise do sistema educacional dos países em desenvolvimento e traça suas principais orientações para as reformas necessárias relativas a todos os níveis educacionais.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado em Jomtien no ano de 1990, o Banco Mundial recomenda aos países pobres a redução do financiamento para a educação do nível superior, dando prioridade para a educação básica. Esse fato demandou pelo governo brasileiro a ampliação do campo para a expansão da iniciativa privada no Brasil da educação superior. De acordo com os dados do MEC/Inep/ 2015, em 1998, haviam 882 IES que saltou para 2.364 no ano de 2015, sendo que 295 são públicas e 2.069 são privadas.

Segundo Agapito (2016, p. 131), além da intensificação da expansão da oferta da educação superior foram observadas a “implementação de Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Leis e Decretos viabilizando o aumento do número de matrículas no ensino superior nas IES públicas e manteve-se o crescimento de IES privadas.” Para esse autor essa expansão faz parte de um conjunto de metas acordadas entre o governo brasileiro, Banco Mundial e FMI, que redundaram em diversos Programas (Programa Universidade para Todos (PROUNE),



Programa de Financiamento Estudantil (FIES), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)), com vistas a facilitar o ingresso e a permanência de estudantes no ensino superior.

As políticas de ação afirmativas, com aprovação da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, também contribuíram para o número de matrículas no ensino superior, criando uma política de reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos, pardos e indígenas, no sistema de educação superior e ensino médio federal. Sendo assim, os alunos egressos de escola pública são os maiores beneficiados de tais políticas, seguidos pelos pretos, pardos e indígenas.

Entretanto, de acordo com Gomes et al (2018, p.6), em 2015 em função da crise econômica e das políticas do FIES, número de alunos tem uma queda considerável:

Ingressaram nas IES naquele ano em cursos presenciais de graduação 2,2 milhões de estudantes, 6,6% a menos que 2014, enquanto na modalidade a distância a queda foi de 4,6% no mesmo período. Na rede privada, onde se tem o maior volume, a redução foi de 8%. O número de contratos do FIES, firmados, caiu de 713 mil para 287 mil. Tal fato ocorreu juntamente às restrições ao FIES impostas pelo governo federal.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (INEP, 2019), após essa queda observada em 2015, no ano de 2018 voltou a crescer pois, 8.45 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação, sendo que desse total, 75,4 % (6.373,274) em instituições privadas. As matrículas na modalidade a distância nesse mesmo período também tiveram um crescimento de 18% em 2018 em comparação com o ano anterior, a maior alta desde 2008.

Comparando o número de matrículas da modalidade presencial com a modalidade a distância esta superou o ensino superior presencial pois, foram em 2018 7,1 milhões de matrículas na EAD enquanto nos cursos presenciais foram 6,4 milhões. Isto posto, podemos afirmar que há uma tendência nacional de expansão da educação superior, com maior incidência na educação a distância.

Considerando o que foi exposto até aqui, observamos que ao longo da história da educação superior apesar da expansão das Instituições, do aumento do número de vagas bem como, dos planos, leis, diretrizes e ações para melhorar a qualidade da educação neste nível educacional ainda existem problemas e desafios que estão longe de serem resolvidos. As universidades vivem com recursos limitados para realizarem pesquisa e extensão; não há concurso público para ampliar ou repor seu quadro docente, estrutura e equipamentos precários, cortes de bolsas para pós-graduação stricto sensu, entre outras.

De acordo com Callegari em entrevista para a Carta Capital (2019) destacou que no governo Temer tivemos cortes substanciais na educação e estes continuam no atual governo



de Jair Bolsonaro como um grande projeto de desmonte da educação pública. “[...] Esses contingenciamentos, a interrupção de programas e os cortes de bolsas representam a destruição de setores estratégicos da educação brasileira” (Carta Capital, 2019, s/p.)

Ferrari (2019, p. 76) afirma que: “as universidades públicas no Brasil têm sido perseguidas seja por ser um ambiente desigual, democrático ou pela autonomia dos professores em debater e possibilitar o conhecimento de temas diversos.” Dessa forma, para este autor de um lado estamos vivendo um grande retrocesso da educação superior e por outro há a necessidade de enfrentamento coletivo em defesa dos direitos sociais básicos, que atualmente estão ameaçados no contexto político.

A seguir é feita caracterização da universidade como uma instituição que tem compromissos sociais claros e que deve ter como objetivos principais as funções de ensino, pesquisa e extensão. Essas têm por objetivo possibilitar a reflexão crítica sobre a sociedade e, auxiliar na transformação e no desenvolvimento sociocultural.

3 O PAPEL E A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE E SUAS DETERMINAÇÕES

Tradicionalmente, o objetivo principal da universidade era formar cidadãos em sua totalidade, ou seja, indivíduos críticos, conscientes, qualificados e competentes, que fossem capazes de favorecer o desenvolvimento da humanidade, priorizando a superação da desigualdade social, pobreza, violência e injustiças. (VASCONCELOS & SORDI, 2016)

No século XXI, esses autores afirmam que em função das transformações rápidas e constantes em todos os setores da vida humana, as universidades e as instituições de ensino superior estão se modificando, seus valores estão sem correspondência daqueles da sua criação, voltadas para atender as necessidades da sociedade e não mais da formação do indivíduo, ou seja, “se tornar uma empresa educacional voltada para as utilidades.” (VASCONCELOS & SORDI, 2016, p. 3)

Roggero (2016, p.27) em seus estudos sobre a educação superior na contemporaneidade faz referência a um importante documento da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do ano de 1987, que atribui a universidade dez funções principais, considerando a emergência do conhecimento como principal recurso econômico:

[...] educação geral pós-secundária; investigação, fornecimento de mão de obra qualificada, educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviço a região comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex.: igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social.



A referida autora alerta que essa atribuição merece uma atenção mais minuciosa, “quando notamos que o documento é de 1987 e já podemos observar alguns desdobramentos em políticas e práticas que afetam a instituição, nos últimos 28 anos.” Observamos que dentre as dez funções estão relacionados ao ensino, a pesquisa e a extensão. Embora estejam apresentadas em forma de itens separados elas se relacionam entre si não podendo ser entendidas de forma isoladas.

Hoje, as grandes universidades incluem, entre suas atividades, além do ensino de graduação, da pesquisa, a oferta de cursos de treinamentos, aperfeiçoamento e reciclagem; a formação avançada em pós-graduação; os mais diversos serviços de assessoria a órgãos públicos e privados, ação no campo cultural, inclusive mantendo museus, orquestras, rádios, televisão, jornais e revistas.

As universidades que conseguem desenvolver todas essas atividades, são consideradas essenciais para o desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade moderna. A criação e manutenção dessas atividades requerem maiores fundos públicos, que no caso brasileiro vêm se tornando inviáveis, pois a universidade pública, nas últimas décadas, vem passando por uma crise financeira, pois os recursos diminuíram e o sistema estagnou.

As profundas transformações pelas quais passa o ensino superior tiveram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em dezembro de 1996, sua peça fundamental. A LDB é uma lei federal, destinada a regular a ação dos Estados, dos Municípios, da União e atividade particular no campo do ensino.

A LDB apresenta para a educação superior um conjunto de fundamentos que indicam modificações para esse nível de ensino, conduzindo, de um lado, pelos processos de descentralização e flexibilização e, de outro, por novas formas de controle e padronização por meio de sistemas de avaliação.

Belloni (2002) analisa criticamente alguns aspectos conceituais e operacionais da LDB, que refletem diretamente sobre a concepção e funcionamento da Educação superior. Desse modo, pontuaremos brevemente algumas dessas reflexões. Um dos primeiros aspectos diz respeito à não contemplação do princípio da interação ensino, pesquisa e extensão. Ao definir as finalidades da educação superior, a lei não explicita a função e o compromisso da universidade em realizar ou desenvolver pesquisa e contribuir para o avanço de conhecimento, menciona apenas como finalidade, incentivar o trabalho de pesquisa, deixando de lado a reflexão crítica.



Aponta que a LDB prevê a possibilidade da universidade especializada em campos de saber, em lugar dos campos de conhecimento, desconhecendo a interdisciplinaridade e as fronteiras e aproximação entre as áreas.

Demonstra uma tendência de redução das exigências nas normas e critérios para criação e credenciamento de Instituições de Educação Superior, propondo apenas três critérios para caracterizar a universidade: produção intelectual institucionalizada, um terço do corpo docente com título de mestre ou doutor, e um terço dos docentes em regime de tempo integral. Deixando de considerar critérios importantes e anteriormente adotados como indicadores de qualidade, tais como, infraestrutura para ensino e pesquisa, cursos de pós-graduação com ênfase em pesquisa, entre outros.

O princípio da gestão democrática através dos órgãos de colegiado do Projeto de Lei da Câmara (PLC), tratava-se de princípio orientador para todo o sistema público e privado. A LDB estabelece a gestão democrática apenas nas instituições públicas, e a importância dessa gestão está em seu objetivo de contribuir para o constante aperfeiçoamento da finalidade científica e social da universidade.

Esses aspectos e outros que não foram aqui mencionadas, compõem a LDB aprovada em 12/1996 e demonstram o caráter empresarial da educação superior. Aliado a ideologia neoliberal o Brasil vem dismantando a educação superior em prol da lucratividade, a educação como um processo transformador da sociedade é vista com descaso pelos governantes.

Após mais de duas décadas de sua aprovação a Lei de Diretrizes e Bases teve 40 alterações sob a forma de leis na estrutura legal da lei. Ocorreram 178 mudanças, inclusive com alterações das alterações. Somando todas as modificações processadas pelas 40 leis mais os 47 decretos regulamentadores são 225 alterações.

São mudanças de toda ordem para os diferentes níveis de escolarização, mas no que diz respeito ao ensino superior há a Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com o Conselho Nacional da Avaliação da Educação Superior (Conaes). Nas relações público e privado foi criada a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o Programa Universidade para Todos (ProUni); e, por meio da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 se reconheceu o direito a diferenças (cotas).

Ainda com o objetivo de dar as instituições públicas maior expansão foi criado o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni) mediante o Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007.

Observamos que apesar de vários avanços alcançados, a realidade educacional continua apresentado um quadro desolador, estando muito aquém dos benefícios que a



educação promove para a sociedade e se encontra longe das promessas democráticas que ela encerra.

Conforme o que foi exposto, podemos concluir que as instituições universitárias, em particular as públicas, estão em crise.

A esse respeito, Silva (2000, p. 212) afirma que:

(...) não se trata apenas de uma crise financeira, de corte de orçamento, ou de uma crise de imagem externa... Trata-se de uma crise de identidade, onde se questiona a essência da instituição universitária, extrapolando o nível administrativo-organizacional, embora o incluindo. São fundamentalmente questionamentos que atingem a própria finalidade, a razão de ser da universidade. À luz desses questionamentos, buscam-se respostas, justificativas para a sua existência perante o coletivo e caminhos que orientem suas ações a curto prazo.

Percebemos que esses questionamentos são merecedores de reflexão e análise a partir de cada instituição. Há necessidade de se pensar efetivamente seus projetos, apoiando-se numa política acadêmica de ensino, pesquisa e extensão que levem à realização de ações concretas; de desenvolver um processo de avaliação mais eficiente, que venha a contribuir para fortalecer um modelo de universidade; e criar espaços dentro das instituições universitárias para se discutir a estrutura de poder, os limites, as possibilidades e as contradições que permeiam a vida da instituição com objetivo de favorecer as transformações.

4 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO DA GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO

No início do século XX, com a criação das primeiras universidades à docência era assumida por profissionais reconhecidos socialmente por sua experiência na área e transmitia seu saber com foco no ensino. Nesse período o processo de profissionalização da docência foi marcado por poucos consensos e muitas divisões entre professores, Estado, Igreja e família.

Com o advento da industrialização, a partir da década de 1960, o professor se vê submetido às mesmas condições dos trabalhadores fabris, pois a escola adquire a nova função de formar trabalhadores. O aluno passa a ser visto como produto e a escola como uma instituição produtora da força de trabalho.

Florestan Fernandes (1989, p. 74), afirma que:

Depois que a classificação social dos professores passou a submeter-se às regras do mercado, o prestígio social tradicional sofreu um duro golpe e os salários foram mantidos muito abaixo do que eles deveriam ser. (...) sofreu todos os efeitos de um desnivelamento social profundo, graças ao qual deixou de ser o que parecia e tornou-se, literalmente um trabalhador intelectual na área de serviços.

No final da década de 1970 e durante a de 1980 o Brasil enfrentou alterações sócio-políticas e a reconstrução do sistema democrático. Na educação, verificou-se preocupação



pela retomada da democratização do ensino e pela autonomia das instituições em todos os seus níveis. Os professores se percebem e se reconhecem como profissionais, reivindicam seus direitos trabalhistas e engajam-se na luta por melhores salários e condições de trabalho, surgindo a organização da categoria em sindicatos.

Essa objetivação da condição de trabalhador não foi bem aceita entre os docentes universitários. Isto ficou evidente, segundo Leão (1999, p. 94), quando se promoveu a discussão para a transformação das antigas associações de professores, de caráter assistencial, para seções sindicais, e posteriormente, quando se discutiu a filiação do sindicato à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Os professores tinham como argumento contra tais processos que eram profissionais liberais e que deveriam ser valorizados pelas suas competências técnicas.

Na atualidade, em decorrência dos desafios e transformações da sociedade contemporânea, a formação profissional de professores para atuar no ensino superior tem sido alvo de muitos debates em diferentes países e também no Brasil, em decorrência da crescente demanda pela educação superior e do número cada vez maior de instituições e do grupo de profissionais que as constitui. Esses estudos recomendam a urgência de (re)significar os processos formativos considerando os conhecimentos pedagógicos, inerentes e necessários a profissão docente.

Pimenta e Anastasiou (2002, p.11) afirmam que: “os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades.” A principal característica do trabalho docente, é que para o desempenho diário da profissão, o professor se apropria de conhecimentos e concepções nas diferentes relações sociais estabelecidas e reelabora internamente, para então devolvê-las para a sociedade. Nesse processo de internalização das experiências é que se constitui como professor e colabora na transformação da sociedade.

Segundo Isaia (2006), as funções básicas a serem desenvolvidas pelos professores estão relacionadas entre si e abarca desde formar profissionais para diversificadas áreas de atuação, gerar conhecimentos em seus domínios específicos, bem como saberes próprios de ser professor.

Diferente de muitas profissões, o trabalho do professor reveste-se de peculiaridades que nem sempre são consideradas, dentre elas podemos destacar o aperfeiçoamento constante, tarefas além da sala de aula (provas para corrigir, preparação de conteúdo, exercícios etc.), deve estar sempre disponível para atender alunos. Além disso, deve estar procurando formas diferentes para dizer a mesma coisa, de prender a atenção do aluno e, deve se empenhar para lidar com realidades muito diferentes etc.



A multiplicação de funções fica mais evidente quando consideramos o docente universitário que, além das funções anteriormente citadas, tem que se envolver em atividades de extensão, pesquisa e administração que se constituem nos elementos naturais por onde deve realizar a contribuição social da universidade. A essas funções devemos considerar ainda a orientação acadêmica de trabalho de conclusão de curso, iniciação científica, dissertações e teses.

De acordo com Zabalza (2004, p.109), ainda a essas funções reúne-se novas atribuições que o docente universitário deve executar, tornando o seu exercício profissional mais complexo:

[...] o que alguns chamaram de *business* (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas etc.). E as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional).

Pimenta e Anastasiou (2002, p.23) quanto ao processo de formação docente afirmam que:

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral a LDB, admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios.

A Lei de Diretrizes e Bases no que se refere a formação do professor universitário pontua que o conhecimento científico deriva de uma determinada área, não identificando quem é esse professor quanto a sua formação didática. Em seu artigo 66. “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Omitindo a necessidade de formação pedagógica do professor universitário.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p.40) observam que a LDB não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério, preparação esta que reflete, e termina por sedimentar a antiga crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior.

De acordo com Wozniak e Nogaro (2011) no ambiente universitário não há preocupação maior com a formação para a docência no ensino superior. O que importa é ser da área de atuação, não se questionando a relevância da preparação para atuar na formação universitária.



O cenário apresenta educadores sem a formação adequada, carentes de fundamentos didáticos e pedagógicos, que reproduzem teorias sem se questionar sobre sua efetividade e pior, que pouco sabem do real significado e importância de ser professor. (WOZNIAK & NOGARO 2011, p.7).

Para esses autores o docente de nível superior atua de modo geral com base em lembranças de quando alunos ou utilizando conhecimentos exclusivos da experiência profissional, ou seja, consideram e reproduzem teorias, conceitos e vivências que adquiriram na graduação como verdades indubitáveis.

Se faz necessário os saberes pedagógicos e didáticos que lhe permitem compreender a complexidade e relevância da atividade que vão desenvolver que lhe mostre o sentido do que é ser professor. Segundo Wozniak e Nogaro (2011, p. 9): “A maior crítica tecida pelos discentes é a respeito da falta de didática dos professores.”

De acordo com Masetto (2003) a formação pedagógica e didática do professor pode ser obtida nos programas de pós-graduação de mestrado e doutorado, embora esses privilegiam mais a formação dos pesquisadores para áreas específicas. Salienta ainda, que são muitas as formas de se oferecer essa formação, geralmente através de uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, que apresenta uma carga horária muito limitada (68 horas-aula).

Embora essa disciplina tenha uma carga horária pequena Pimenta e Anastasiou (2002, p. 108) ponderam que são os únicos momentos de reflexão “sobre o seu papel [do professor], sobre o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, a avaliação, a realidade onde atuam.

Morosini (2000) ressalta que uma única disciplina não prepara e sequer forma o professor para atender as demandas das Instituições de Ensino Superior brasileiras. Na educação superior falar de docência não é só considerar que ela é formada apenas de ensino, mas que também está ligada a extensão, pesquisa e administração, conforme preconiza a LDB 9394/96. Uma desarticulação entre esses três pilares pode afetar a formação daqueles que se preparam para a docência.

Muitos estudiosos sobre a formação docente consideram os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) como essencial para o professor compreender o ensino que desenvolve, bem como uma condição para seu desenvolvimento profissional. Estes cursos, como já foi citado neste trabalho, são legitimados pela LDB 9394/96 como espaço de excelência para a formação docente.

De acordo com Soares e Cunha (2010, p.9) *apud* Vilela (2016) os cursos de pós-graduação têm evidenciado e tido como “[...] tarefa central a formação de pesquisadores,



concomitantemente, com o silenciosamente sobre a formação pedagógica e didática de novas gerações de mestres e doutores.”

Segundo Vasconcelos (2009, p.15):

Os cursos de pós-graduação dedicam-se exclusivamente à formação do pesquisador. Dirigem-se à transmissão, em alto nível, de conteúdo específicos de cada área de pesquisa, descuidando do fato de que esse pesquisador, em muitos casos, se tornará um professor, isto é, alguém encarregado de uma prática específica e distinta da pesquisa: a docência, muitas vezes exercida por excelentes pesquisadores, mas com sérias deficiências enquanto professores.

Considerando esse cenário Nóvoa (2007) afirma que tais situações só poderão ser modificadas com políticas que possibilitem aos professores repensar seus saberes, seus campos de atuação e que valorizem as culturas docentes. E, ainda propõe algumas medidas que ajudem a superar os dilemas atuais enfrentados no contexto universitário:

Reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho; colegialidade, partilha, e cultura colaborativa; grupo de educadores comprometidos com a pesquisa e inovação; construção de redes de trabalhos coletivos; formação baseada na partilha e no diálogo profissional. (NOVOA, 2007, p.22)

As práticas tradicionais de ensino continuarão a perdurar, sem ações que desenvolvam e aprimorem a prática docente, e isso refletirá na formação dos discentes e no despreparo destes para atuarem na futura profissão. Faz-se urgente o desenvolvimento de políticas públicas de educação superior voltadas para a formação do docente universitário envolvendo professores, alunos e instituições na busca de uma educação com qualidade e que promova a construção de uma sociedade mais justa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo se propôs a discutir sobre as políticas públicas de educação superior e a formação do docente universitário, com o objetivo de contribuir para uma breve reflexão. Vimos pela evolução histórica do ensino superior, que desde a sua criação tem sido alvo de intensos debates e indefinições, pois este reflete as desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade brasileira. Sendo necessário e urgente, na contemporaneidade, reflexões acerca dos seus rumos, desafios, contradições e da formação no ensino superior.

A revisão bibliográfica nos mostrou que na atualidade, no que se refere a formação docente, o Brasil tem muitos dilemas e desafios que não foram superados pois, recebe limitada importância, pouco se questiona sobre a relevância da preparação docente para atuar na formação universitária, os professores definem-se pelas áreas de conhecimento centrando-se mais na especialidade e a função docente fica para segundo plano. Os docentes ainda



enfrentam um cenário de desvalorização profissional bem como, desprestígio social da sua profissão. Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* se voltam para a formação de pesquisadores e não de professores.

Diante deste cenário é fundamental que as instituições formadoras busquem de forma mais efetiva superar alguns desses desafios e demandas que são históricas e, portanto, recorrentes. Além de modificar a organização curricular dos projetos de curso de graduação, deve-se garantir que as mudanças apontadas sejam efetivamente praticadas pelos diferentes professores formadores e ainda considerar outros fatores externos como o desprestígio docente, baixa remuneração, atratividade da carreira docente, entre outros.

No que se refere a atratividade da carreira docente nos cursos superiores de graduação e pós-graduação de acordo com os dados do MEC/INEP (2018), na última década houve uma expansão por todo o Brasil, principalmente nas instituições privadas. Isso ocorreu devido as novas configurações do mundo de trabalho na sociedade de informação, das tecnologias e do Estado mínimo.

Em suma, observamos um mercado em ascensão, com muitas oportunidades de emprego mas, como a formação docente é uma ação complexa que tem sido questionada em diversas pesquisas e debates, exige-se uma formação articulada entre teoria e prática, que inclua vivências, saberes teóricos e pedagógicos e ações que envolvam poder público, a sociedade o próprio corpo docente. Ou seja, na educação superior precisamos de docentes com formação condizente com a realidade atual, comprometidos, que tenham consciência de suas atitudes, que queiram saber sobre teoria e método e que assumam a docência como profissão.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, A. P. F. **Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade.** *Temporalis*, v. 16, n. 32, p. 123-140, 2016.

BELLONI, I. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Censo Da Educação Superior 2018. **Notas estatísticas.** Brasília- DF. INEP/MEC. 2019. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf Acesso em: 05 jun. 2019

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 jun. 2019



CARTA CAPITAL. Callegari: “O projeto é o desmonte da educação pública”. Rodrigo Martins. 15 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/callegari-o-projeto-e-odesmonte-da-educacao-publica/>. Acesso em: 05 jun. 2019

CUNHA, L. A. A. Universidade Temporã: **O ensino Superior da Colônia a Era Vargas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A. 1980.

CUNHA, L. A. A. Políticas para o Ensino Superior no Brasil: Até Onde irá a Autonomia Universitária? In: **Rev. Educação & Sociedade**, a. XVII, n. 55, ago./1996.

FERRARI, J. F. O processo de Bolonha e os cortes na educação superior no governo Bolsonaro; Considerações a partir de textos jornalísticos. **Ensaio Pedagógico**, v. 3, n. 2, p. 69-77.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo. Cortez. Autores associados, 1989.

GOMES, V; MACHADO TAYLOR, M.L.; SARAIVA, E.V. O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. **Ciência & Trópico**, Recife, v.42, n.1, p.106-129, JAN-JUL/2018. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/index>

ISAIA, S. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: **Educação Superior em debate** (5): docência na educação superior. Brasília: INEP, 2006.

LEAO, I.B. Os professores universitários: a emoção e o pensamento em um trabalho institucionalizado. Tese de Doutorado: PUC, São Paulo, 1999.

MASETTO, M. (org.). **Docência na Universidade**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2003.

MOROSINI, M.C. **Docência Universitária e os desafios da realidade nacional**. Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação. Brasília: Inep/MEC, p. 11-20. 2000.

PIMENTA, S.G, ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002

SILVA, M.G.M. **A Face Social da Universidade?** Campo Grande: Editora UFMS. 2000.

TEIXEIRA, Z.A. Educação Profissional – Uma reflexão. In: **Cadernos de Educação**, Brasília: ADN Comunicação Gráfica. 2000.

VASCONCELLOS, M.M.M.; SORDI, M.R.L. **Formar professores universitários: tarefa (im) possível?** Interface, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622015.0450>

VASCONCELOS, M.L.M.C. **A formação do professor do ensino superior**. Niterói. Intertexto. São Paulo. Xamã, 2009.

WOZNIAK, F.; NOGARO, A. A formação do Docente Universitário em Questão. In: **Perspectiva, Erechim**. V.35, n.132, p.132-146. DEZ/2011.

ZABALZA, M.Á. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS UNIVERSIDADES DE MATO GROSSO DO SUL

SPECIAL EDUCATION AT THE CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION UNDER GRADUATION PROGRAMS AT THE UNIVERSITIES IN MATO GROSSO DO SUL

Bárbara Davalos de Souza
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de MS

Marina Brasiliano Salerno
Universidade Federal de MS

RESUMO

A pessoa com deficiência tem garantido por lei o direito à educação de forma igualitária aos demais, porém, aspectos referentes ao acesso e permanência ainda são questionados, bem como os facilitadores desse processo, fator que perpassa a Educação Física e tem como barreira apontada pelos profissionais da área a formação inicial. A partir disso, o objetivo da presente pesquisa foi analisar as disciplinas que possuem como enfoque o público com deficiência nos cursos de Educação Física das universidades de Mato Grosso do Sul. A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa de cunho descrito. Os dados analisados foram os documentos pedagógicos de duas universidades e a entrevista semiestruturada realizada com as docentes responsáveis pelas disciplinas específicas. Utilizou-se a análise de conteúdo para a categorização dos dados. Como resultado nota-se que existe a modificação do desenho das disciplinas que buscam a aproximação com espaços que atendam as pessoas com deficiência com o objetivo de materialização do que é estudado na formação inicial em Educação Física. Tais aspectos corroboram com uma formação mais completa que amplia o olhar do profissional frente ao processo de inclusão, mas que ainda aponta defasagens que podem ser sanadas a partir de reflexões contínuas sobre a formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Educação Física; Inclusão; Pessoa com Deficiência; Formação Profissional

ABSTRACT

The law in Brazil guarantee the rights to education for the people with disability, however, aspects related to access and permanence are still questioned, as well the process in which Physical Education is part and the professionals indicate initial training as a barrier. Therefore, the aim of this paper was to analyze the subjects based on the discussion of people with disabilities on the Physical Education under graduation programs in Mato Grosso do Sul. The research was characterized as qualitative descriptive. Data collect was made by the documents from both universities and the interview with two professors responsible for the subject. The content analyses was used to categorize the data. The result shows a modification process to organize the subject with the intention to approach places where



people with disabilities attend with the purpose to materialize the theoretical with the practice. This modification may corroborate with an initial training that complements the understanding of the physical education professionals of the inclusion process, but indicates, as well, lags that should be consider for this progress.

Keywords: Physical education. Inclusion. Disability. Initial training.

1 INTRODUÇÃO

Na realidade brasileira a proposta da construção de um sistema educacional inclusivo encontra-se amparada legalmente e em princípios teóricos fundamentados em ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade (SILVA, SEABRA JR, ARAÚJO, 2008).

Discutir aspectos relacionados ao delineamento de políticas públicas de inclusão educacional, considerando as ações político-administrativas e as de caráter pedagógico, se faz necessário, pois colocamos em debate as dificuldades de apreensão do caráter intersetorial do processo, do conceito de educação inclusiva, como também as dificuldades de materialização de práticas não excludentes, da transformação do contexto educacional, tanto no que se refere às concepções quanto às ações na busca de implantação e implementação de um sistema inclusivo.

Observando a falta que disciplinas envolvendo discussões referentes à pessoa com deficiência ligadas à Educação Física ao longo do processo de formulação da área no âmbito acadêmicos, nota-se as consequências desses elementos na formação profissional. Nessa área, tem-se como marco a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº03/87 que instituiu a inserção da temática sobre a pessoa com deficiência nos cursos de graduação em Educação Física. As autonomias das universidades para elaboração de seus currículos, também gerou a possibilidade de tais disciplinas serem oferecidas como optativas, não compondo a grade principal da graduação (SALERNO, 2014). Tal fato foi alterado pela Resolução 6/2018 do Conselho Nacional de Educação que prevê a inserção de disciplinas na etapa comum e específica para as formações de licenciatura e bacharelado e ressaltamos que a presente pesquisa é anterior a essa decisão (BRASIL, 2018).

Inseridos nesses contextos, professores de Educação Física mencionam a formação inicial como um dos fatores que pode contribuir para melhora de suas aulas no que tange o atendimento dos alunos com deficiência, entretanto, notam sua defasagem, quando indicam que o tema mais discutido é com relação às condições de deficiência pelo viés médico. Assim, nota-se que os elementos pedagógicos de adequação de propostas, ainda se mostra como lacuna na formação (GREGUOL, MALAGODI, CARRARO, 2018; SALERNO, 2014; SILVA, ARAÚJO, 2012).



A partir desses pontos passa-se a refletir sobre a problemática que envolve a disciplina de Educação Física Escolar Especial e suas variantes nomenclaturas. Qual o espaço ocupado por ela na matriz curricular dos cursos de graduação em Educação Física? Como está sendo trabalhada nesse local de formação inicial dos profissionais de Educação Física? Qual o conteúdo está sendo trabalhado?

Destacar esses aspectos e verificar se e como são contemplados nos cursos de Educação Física de Mato Grosso do Sul torna-se relevante na perspectiva de analisar a formação docente em seu momento inicial.

A partir desse panorama, o objetivo deste trabalho foi analisar a maneira como a disciplina de Educação Física Especial e suas variantes nomenclaturas é trabalhada nas universidades de Mato Grosso do Sul, com objetivos específicos de verificar sua semestralização na grade curricular, como é nomeada e oferecida; os objetivos traçados, conteúdos e referências utilizadas e pontuar possíveis observações de melhorias para contribuição da prática pedagógica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando que as instituições de ensino superior possuem autonomia didático-científica para elaboração da grade curricular, cada universidade tem o poder de incluir disciplinas ligadas à Educação Especial, com direcionamento do Conselho Nacional de Educação. Somente a partir da Resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1987) se tornaram obrigatórias nas grades dos cursos de Educação Física as discussões sobre pessoas com deficiência. A partir da Resolução 06/2018 os cursos de Educação Física, tanto na formação de licenciatura quanto de bacharelado deverão ter temas envolvendo a pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades no núcleo comum e no núcleo específico (BRASIL, 2018).

As disciplinas referentes à Educação Especial na área da Educação Física são encontradas com diversas nomenclaturas e espaços dentro do currículo de cada universidade. Silva e Drigo (2012) analisaram as universidades paulistas e indicaram que as nomenclaturas permeiam os termos “adaptado”, “especial”, “inclusivo” e suas variantes.

Observa-se que há um caminho paralelo entre a inclusão da pessoa com deficiência e a formação em Educação Física, sendo que, independentemente da modalidade escolhida (licenciatura ou bacharelado), os professores se aproximam de discussões acerca da pessoa com deficiência.



Silva (2005) traz em seu trabalho os conteúdos das disciplinas voltados à pessoa com deficiência voltados para a formação basicamente técnica, embasada pelo viés médico da condição de deficiência, sem abordagens pedagógicas e possibilidades práticas para o trabalho inclusivo nos espaços dentro e fora das instituições escolares.

As pesquisas em torno do conteúdo, que influenciam as modificações nas disciplinas do ensino superior, tiveram gradativo aumento e modificações sobre as temáticas que deixaram de versar apenas sobre adaptações de atividades práticas para grupos específicos, mas ampliaram as discussões abarcando a diversidade de estudos que compõem a área da Educação Física com análise da interação entre alunos com e sem deficiência, elementos da imagem corporal e do treinamento físico (SILVA; ARAÚJO, 2012).

Analisando os fatores anteriores envolvendo a pessoa com deficiência e a Educação Física, notamos que seus caminhos foram trilhados paralelamente, sendo que a Educação Física objetivava o rendimento e as pessoas com deficiências permaneciam à margem da sociedade.

Seabra Jr (2008) aponta que a Educação Física ainda tem foco na aptidão e desempenho, o que pode ser uma maneira desacertada de enxergar a inclusão dentro das aulas, uma vez que os alunos com deficiência precisam desenvolver primeiramente suas relações com o próximo. Nessa questão o autor também traz que não só a pessoa com deficiência deve ter apoio inclusivo, mas também os professores, os alunos sem deficiência, os profissionais administrativos e o pessoal da limpeza e segurança. Tudo isso é importante para o sucesso do processo educativo, porque a falta de conhecimento de uma dessas partes pode ter efeitos que dificultam o desenvolvimento dos alunos, efeitos negativos, incluindo a exclusão dos mesmos com deficiência ou não. Destaca-se que essa fala não se restringe aos espaços escolares, mas às acadêmicas de ginástica, aos clubes esportivos e todos os espaços nos quais os profissionais da Educação Física atuam.

Silva e Drigo (2012) trazem possibilidades de aproximação, como na graduação simular a limitação que a deficiência traz ao aluno, acadêmicos experimentando a cadeira de rodas, a venda, numa simulação para que possam vivenciar a realidade do deficiente visual, mesmo que momentaneamente e observar as dificuldades de inclusão e exclusão.

Gonçalves (2002) diz que mesmo sendo importante essa simulação das limitações dos alunos com deficiência, o ideal é aumentar, durante a graduação, o contato com pessoas com deficiência, para que haja, de fato, uma vivência com a realidade. Indica que as dificuldades em incluir são grandes, vários fatores interferem e é importante que as experiências, que ainda são de exclusão, possam fazer parte da formação profissional.



Assim sendo, em meio a questionamentos e reflexões que englobam a formação docente e as pessoas com deficiência, em específico, apresenta-se na sequência os procedimentos metodológicos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando os propósitos da pesquisa que busca levantar e identificar junto as matrizes curriculares dos cursos de Educação Física as disciplinas de EFE em duas instituições de ensino superior (IES) do estado de Mato Grosso do Sul, o presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de cunho descritivo (THOMAS, NELSON, 2002)

Os dados coletados foram documentos que fazem referência à matriz curricular das instituições de ensino superior e aos planos de ensino das disciplinas analisadas disponíveis no sites das instituições. Para complementar nossos dados, realizamos entrevista com as duas professoras das instituições que são responsáveis por ministrá-las.

Para a seleção das instituições com as quais faríamos o contato, observamos aquelas que possuem as características de universidade, oferecem o curso de Educação Física nas modalidades licenciatura e/ou bacharelado e oferecem aos seus estudantes possibilidades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Após a delimitação de 3 instituições, iniciamos o contato telefônico para solicitar autorização para a realização da pesquisa. Dessas instituições apenas 2 retornaram positivamente nosso contato e passou-se a buscar os dados disponíveis ao público.

A primeira (I1), é uma instituição pública fundada em abril de 1979, oferece o curso de Educação Física no formato de licenciatura, a segunda (I2) instituição particular fundada em outubro de 1993, oferece licenciatura e bacharelado.

Para a complementação desses dados, realizamos uma entrevista semiestruturada com professores responsáveis pelas disciplinas nas instituições. Para tanto, foi elaborado um roteiro de questões contendo: (1) disciplinas que eram responsáveis; (2) como elas estavam distribuídas na grade curricular do curso; (3) como as disciplinas são ministradas no seu aspecto teórico e prático; (4) se há contato com a realidade escolar, (5) se há devolutiva dos discentes quanto às propostas; (6) como seria a formação ideal para o discente dentro da área da educação física voltada à pessoa com deficiência; (7) qual seria o próximo passo para avançar na formação inicial sobre essa temática. Às professoras foi solicitada a autorização de uso das respostas dentro dos preceitos éticos da pesquisa.

A primeira docente entrevistada (D1) é doutora na área de Educação Física, lecionando na instituição desde 2015, responsável por duas disciplinas que abarcam elementos que envolvem a pessoa com deficiência. A segunda entrevistada (D2) é doutora na



área de Educação e professora na instituição há dez anos, é a responsável pela única disciplina na área de Educação Física voltada à pessoa com deficiência.

Após a realização das entrevistas, ela foi transcrita para efetivação da apreciação por meio da análise de conteúdo de Bardin (2010), com a categorização dos temas para organização da discussão.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados foram divididos nos elementos analisados na matriz curricular e planos de ensino e os dados da entrevista que geraram três categorias a saber: (1) aspectos teóricos e práticos; (2) contato com os discentes; e (3) evolução do processo inclusivo; que serão apresentados e discutidos na sequência.

Referente à matriz curricular, a instituição 1 (I1) oferece as disciplinas de Educação Especial e Educação Física Especial nos sexto e sétimo semestres respectivamente, posteriormente ao início dos estágios, que se iniciam no quinto semestre. A instituição 2 (I2) oferta a disciplina de Atividade Física Adaptada no quinto semestre, concomitante ao início dos estágios. As disciplinas da I1 possuem cargas horárias de 51h e 68h respectivamente, totalizando 119 horas. A única disciplina da I2 possui carga horária de 80h.

Nota-se que a nomenclatura encontrada segue padrões encontrados por Silva e Drigo (2013) nas universidades paulistas, que fazem uso de complementos como adaptado e especial para fazer referências às disciplinas que possuem como público alvo as pessoas com deficiência.

Pode-se notar que a segunda instituição tenta discutir e/ou preparar o acadêmico para a prática educacional nos estágios, uma vez que garantido por lei o direito ao acesso à escola e outras instituições. Sendo assim, o acadêmico precisa saber lidar com qualquer tipo de pessoa, considerando que nos estágios encontrará a pessoa com deficiência e será responsável por proporcionar atividades inclusivas. A primeira instituição não teve essa preocupação, já que os estágios ocorrem posteriormente e concomitantes à disciplina. Então a discussão sobre a Educação Especial dentro da Educação Física fica no último ano da graduação, assim pode dificultar uma visão maior e melhor sobre o conteúdo de forma interdisciplinar.

A primeira disciplina a ter o plano de ensino analisado foi a Educação Especial, da I1. Observou-se o cunho teórico que consiste em compreender aspectos históricos, filosóficos, sociais e psicológicos, busca mostrar aos alunos desde o surgimento até sua dinâmica atual com discussão temporal e política do processo ocorrido. Tais elementos tornam-se relevantes para a compreensão de fatores que influenciam o processo de inclusão no ensino regular e que



não necessariamente se relacionam à condição de deficiência, mas sim à inadequação de setores sociais para atender às demandas que a diversidade impõe (PEERS, SPENCER-CAVALIER, 2012).

O plano de ensino ainda traz que analisar a evolução histórica, refletir sobre a construção das políticas públicas no âmbito da Educação Especial no Brasil e sobre as barreiras atitudinais e pedagógicas são os principais pontos a serem trabalhados na disciplina, tendo em vista que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) protege a pessoa com deficiência e lhe dá direito à educação, mas como de fato isso ocorreu e a reflexão desse processo é importante para compreender os desdobramentos dentro da atuação do profissional envolvido com a pessoa com deficiência.

A segunda disciplina da I1, Educação Física Especial, já é voltada para os princípios da prática de Educação Física, compreendendo atividade física e esporte.

Conhecer a legislação no âmbito escolar e não escolar se torna imprescindível para o profissional conhecer o processo e desenvolvimento da inclusão da pessoa com deficiência na Educação Física. A disciplina ainda traz elementos de fundamentos didático-pedagógicos no ensino da Educação Física especial escolar e não escolar o que nos mostra a preocupação de entender e compreender o contexto/ambiente em que a pessoa com deficiência estará. Tal fato foi indicado por Salerno (2014), quando investigou formandos do curso de Educação Física que fizeram a sugestão de ampliar o contato entre eles e a pessoa com deficiência em diferentes espaços de atuação.

Com esses elementos podemos observar que o espaço que a Educação Física voltada ao público com deficiência ainda é pequeno. Por mais que as disciplinas tenham carga horária relativamente semelhante às outras disciplinas da grade curricular, exige versatilidade do professor, uma vez que dentro dessas disciplinas precisam contextualizar, compreender as políticas que envolvem o conteúdo, discutir padrões paradigmas e preconceitos, também é preciso proporcionar o contato com a pessoa com deficiência e ainda propiciar uma vivência didática dos acadêmicos com a população em questão. Algo que poderia ser complementar para o apoio, seria outras disciplinas não específicas passassem a abordar a temática da pessoa com deficiência em seus planos de ensino, indicadores também abordados pelos discentes como algo positivo (SALERNO, 2014).

Seguindo com a análise, referenciais bibliográficos das disciplinas perpassam os Parâmetros Curricular Nacionais (PCN), as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e autores como Sebra Jr (2008), que traz a história da Educação Física para a pessoa com deficiência no Brasil e como se dá a inclusão educacional; Silva (2004), que também discute a inclusão



educacional de forma que trouxe à tona as modificações realizadas e as que ainda faltavam para a pessoa com deficiência que já estava há tanto necessitando de atenção da Educação.

Tais textos corroboram com as discussões sobre a construção e busca de consolidação do processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, perpassando elementos da formação inicial dos professores de educação física.

O plano de ensino da disciplina da segunda instituição traz, assim como da primeira, a contextualização histórica e filosófica, tal como a as abordagens pedagógicas para prática do acadêmico. Ainda ressalta terminologias e autores que tragam a vivência da pessoa com deficiência nos ambientes em que os estudantes atuarão. Tem como objetivo identificar as diferentes necessidades no contexto escolar e não escolar, refletindo sobre as práticas e estratégias diferenciadas de ensino e tato com a pessoa com deficiência.

Silva (2005) trouxe a questão de quais e como os conteúdos de disciplinas direcionados à pessoa com deficiência eram trabalhados primando pela forma técnica, de maneira padronizada. Com a resolução 03/87, isso precisou ser mudado, pois foi levantado o questionamento da limitação da prática profissional, uma vez que a formação inicial deveria passar a fornecer subsídios para uma atuação que atendesse de forma mais embasada a pessoa com deficiência.

Dessa forma, o que observamos a partir da análise dos planos docentes, é que o ensino embasado no conhecimento sobre o que é cada condição de deficiência foi superado, buscando-se aproximações com o cotidiano profissional e as possibilidades de trabalho com esse público.

Nota-se que existe a permanência do que foi encontrado por Silva (2005) de manutenção de um olhar voltado aos aspectos médico das condições de deficiência, mas observa-se o movimento inicial de ampliação das discussões alcançando espaços de prática e buscando a aproximação com os locais da prática.

Abarcando a relação entre teoria e prática, segunda categoria apontada, tais compreensões inseridas anteriormente nos direcionam para questões envolvendo aspectos que aproximam a teoria e a prática, a materialização daquilo que é aprendido e discutido em sala de aula. Assim, questionamos às docentes sobre aspectos que transitam pela função teórica e prática das disciplinas.

A primeira professora, em sua fala, registra que ministra duas disciplinas relacionadas à pessoa com deficiência, sendo que a Educação Especial é de caráter mais amplo, que anteriormente pertencia a professores do curso de pedagogia e a segunda, específica, Educação Física Especial, que na próxima matriz curricular, a partir da atualização da matriz vigente, receberá o nome de Educação Física Inclusiva, tendo um enfoque maior na realidade



escolar. Passará pelo esporte adaptado, mas sua finalidade é entender o aluno com deficiência dentro da escola possibilitando reflexões sobre os diferentes conteúdos da educação física.

A disciplina de Educação Especial já traz uma fundamentação maioritariamente teórica, como observado no item anterior, sua ementa elucida a trajetória histórica, esclarece conceitos e políticas. “[...] atualmente a disciplina Educação Especial ela é mais teórica, na sua ementa ela já é mais teórica, pra entender todo esse processo do que é Educação Especial, qual público é atendido” (D1).

Mas mesmo assim, a docente busca incrementar esses conceitos com fatores práticos, realizando visitas às instituições para que os alunos façam observações da realidade, tanto da instituição especializada quanto da escola, para assim tentar fazer uma discussão sobre a aproximação dos espaços.

A EFE tem um espaço prático maior, com a ideia de que os acadêmicos ministrem aulas nas instituições onde há a presença do aluno com deficiência, a fim de vivenciar a prática docente. “[...] a Educação Física inclusiva, ela tem um espaço de prática, que a ideia é que a gente vá dar aula para turmas que tenham alunos com deficiência matriculados” (D1)

Com esse objetivo de propiciar uma vivência prática real, D1 encontrou algumas dificuldades. Por ser nova na cidade, estava em fase de início nos contatos com as instituições locais, entretanto relatou ter conseguido algumas parcerias estabelecidas. No entanto, quer firmar outras para que os acadêmicos possam ir à escola, observar o aluno com deficiência, sua prática e realidade escolar, para que voltem à universidade e possam discutir uma intervenção apropriada, uma vez que os alunos costumam sentir que podiam ter algo a mais, vivenciar, realizar e/ou proporcionar.

[...] Sempre os alunos pedem esse contato com a pessoa com deficiência e é interessante que no final sempre fica faltando, eu vejo que os alunos sempre queriam mais outros contatos, e aí fica limitado pela quantidade que a gente tem de carga horária da disciplina, mesmo sendo 68h a possibilidade de a gente ir, voltar, debater, voltar pra escola, ela demanda um tempo maior (D1).

A carga horária da disciplina também é algo a ser considerado, uma vez que não supre a necessidade demandada, considerando as especificidades do acadêmico que trabalha, que tem afazeres e tarefas além da vida universitária.

A professora relatou que está sempre em busca de formas de trazer o acadêmico para realidade da pessoa com deficiência, umas delas é a simulação, quando o acadêmico coloca uma venda ou faz uso de cadeira de rodas para tentar vivenciar experiências práticas a partir das sensações de limitação de movimento ou de um dos sentidos. Tal fato não objetiva, segundo a docente, fazer com que os alunos saibam o que as pessoas com deficiência enfrentam em seu dia-a-dia, pois isso se torna impossível de simular, mas a experiência



prática com simulação gera dos discentes uma reflexão sobre as dificuldades de movimento, de orientação, de compreensão do espaço, entre outros.

Já D2 possui alguns recursos que podem ser pontos que favorecem a formação do acadêmico, pois está na instituição há dez anos e além da disciplina, coordena os estágios e um projeto de extensão que tem várias parcerias estabelecidas.

Ela ministra uma disciplina na área de Educação Física voltada à pessoa com deficiência, chamada de Atividade Física Adaptada, que está locada no 5º semestre, dividida em três momentos, uma aula teórica e duas práticas, são duas aulas na semana.

[...] Aqui tem uma disciplina, atividade física adaptada, mas fora essa disciplina nós temos o projeto de extensão aqui da universidade, né? Que os acadêmicos participam e que eu coordenado esse projeto de extensão, e nesse projeto de extensão a gente faz um link com essa disciplina, né? Então os acadêmicos também têm a oportunidade na disciplina e participar desse projeto que é aqui mesmo instituição.

Ela tenta fazer com que os acadêmicos consigam fazer uma relação do que é visto em sala de aula, com os conceitos, terminologias, didáticas com a prática com a pessoa com deficiência, seja no estágio ou no projeto de extensão.

O que se observa, então, é que as professoras trazem em sua prática docente a preocupação de aproximar os acadêmicos do curso de Educação Física da pessoa com deficiência, seja por meio de ida às escolas e o trabalho com turmas inclusivas, seja por meio dos projetos de extensão que atendem exclusivamente pessoas com deficiência.

Nota-se, então, que a demanda de contato entre acadêmicos e a população com deficiência percebida por Salerno (2014) está sendo estimulada dentro dessas instituições, ainda que algumas limitações sejam percebidas, como as dificuldades com os horários de projetos e visitas, que por vezes inviabiliza a participação de todos os estudantes da área. Isso talvez, possa auxiliar na superação das dificuldades indicadas pelos profissionais entrevistados por Greguol, Malagodi e Carraro (2018).

Sabe-se que muitas das dificuldades indicadas perpassam não apenas a atuação docente, já que há barreiras que fogem à responsabilidade docente, entretanto, saber solicitar apoio e indicar os direitos desse público dentro da escola pode ter grande influência pelo professor, além de serem um dos principais autores desse processo.

Em relação à devolutiva dos discentes, terceira categoria, frente às disciplinas, D1 relata que ao final da disciplina busca ouvir dos alunos suas experiências e que durante o processo também dá abertura para fala e relatos, dependendo da turma, há mais ou menos devolutivas, sendo o diálogo primordial.

Considerando os aspectos do que seria uma formação ideal, a professora acredita que poderia se dar pelo tripé da universidade, que é a pesquisa, o ensino e a extensão, entendendo



que a graduação possui suas limitações, assim como a já citada carga horária se torna, por vezes, uma barreira. “[...] pra sanar essa quantidade de conhecimento e essa angústia de lidar com a pessoa com deficiência, eu vejo que o ensino, a pesquisa e a extensão dariam conta”.

(D1)

Já D2 acredita que pelo fato da disciplina coincidir de ser no mesmo semestre que o estágio escolar, o que, segundo a professora, é benéfico, uma vez que é quando os alunos tem o contato com a realidade escolar, e encontram alunos com deficiência e precisam procurar formas de trabalhar com esse aluno.

[...] É... o contato com a realidade escolar que a gente tem é através dos estágios e coincide assim, porque os nossos estágios são também no 5º semestre. Então a gente tem ao mesmo tempo o estágio escolar e a disciplina EF adaptada no 5º. Então a gente consegue conjugar, né? Eles, na escola, encontram os alunos com algum tipo de deficiência.

A professora D2 destaca que por ser a responsável pelos estágios, acredita que tem uma devolutiva dos alunos fora da sala de aula, quando pode se comunicar com eles sobre suas experiências na escola. “[...] Eu tenho essa devolutiva de algumas formas, né? Vou ver se eu consigo te explicar... eu sou professora da disciplina e eu coordeno o estágio escolar, então essa é uma das formas que eu tenho de comunicação com os alunos, né?”

Outro espaço possível de aproximação teoria e prática é o projeto de extensão, no qual os discentes podem experimentar o contato com a pessoa com deficiência, ainda que o objetivo não seja propriamente o mesmo das aulas da graduação, mas é uma prática válida para entender e realizar atividades com a pessoa com deficiência.

[...] Então a gente tem essa barreira de carga horária das disciplinas obrigatórias e optativas. Mas a gente pode também incentivar esse contato com a pessoa com deficiência por meio de projetos de extensão que os alunos vão poder ter contato com a pessoa com deficiência, que não é o mesmo que a Educação Física escolar, geralmente os projetos de extensão eles estão voltados pra alguma modalidade esportiva ou alguma atividade de lazer que não tem necessariamente o mesmo objetivo da disciplina da educação física escolar, mas esse contato com o dia a dia com a pessoa com deficiência, algumas angústias que os alunos trazem de como conversar com o a pessoa com deficiência [...] (D1)

A professora D2 indicou que é coordenadora de um projeto de extensão na universidade que atende pessoas com deficiência, e que sendo assim, procura fazer uma relação da disciplina, estágio e projeto a fim de contemplar de forma mais ampla a prática profissional do acadêmico.

[...] Então eu estou em sala de aula, na disciplina Atividade Física Adaptada eu trago exemplos e eles comunicam comigo dos alunos que tem determinadas deficiências, tipo de deficiências das escolas, a gente traz isso pra AFA, e ao mesmo tempo eu consigo utilizar exemplos de alunos que a gente recebe aqui da clínica de fisioterapia, alunos da clínica aqui da universidade que são encaminhados pro projeto de extensão [...]. (D2)



Diferentes pesquisas investigaram a influência dos projetos de extensão na formação de acadêmicos de educação física, sendo o quadro positivo em todos os resultados, principalmente envolvendo a pessoa com deficiência (PENA, 2013; NOZAKI, HUNGER, FERREIRA, 2011; FELIX, 2003). Tais elementos corroboram com o aumento da experiência docente, ainda que incipiente na graduação, contribui com a percepção de autoeficácia diante de aulas com turmas inclusivas, sendo que o tempo de experiência aparece como fator influenciador desse processo (VENDITTI JR, 2018; HERNANDEZ-VASQUEZ, RÓDENAS, NIORTE, 2012).

A pesquisa como aprofundamento, possibilidade de busca de diversos conhecimentos, entretanto, perpassa por limitações sociais, já que será demandada horas de trabalho dos discentes que nem sempre possuem essa possibilidade de dedicação.

[...] E a pesquisa vem pra aprofundar o conhecimento que a disciplina acaba pincelando, né... então a gente tem um quantidade grande de conhecimento que constantemente tá sendo é... multiplicado com as pesquisas. E agora a gente consegue acessar conhecimentos produzidos nos diversos países em tempo real. (D1)

Observando a fala da D2, podendo relacionar à fala de D1 quando ambas dizem que é necessária a vivência do acadêmico com a pessoa com deficiência. Destacam que se faz necessário a teoria para que compreendam as terminologias, os conceito, processo de inclusão, elementos sobre as condições de deficiência e legislações que envolvem as disciplinas e sua prática profissional.

Tanto D1 como D2 trabalham com a simulação, que como Silva e Drigo (2012) disseram ser uma possibilidade de aproximação da realidade com a pessoa com deficiência, como as vendas para a pessoa que possui a condição da cegueira e/ou baixa visão, a cadeira de rodas para o cadeirante, a muleta para o amputado, entre outras similaridades.

Gonçalves (2002), considera interessante essa simulação, porém, não acredita que seja o ideal, mas sim o contato com a pessoa com deficiência e as professoras também ressaltam essa importância, pois acreditam que somente a vivência com realidade pode trazer o tato para trabalhar com equidade.

Assim sendo, observamos a somatória desses elementos para ampliar a percepção discente: a simulação que vem proporcionar aos discentes uma experiência de se colocar no lugar do outro e entender algumas de suas dificuldades, ampliando seu olhar frente ao seu cotidiano; e o contato com a pessoa com deficiência, para se colocar enquanto professor de Educação Física que trabalhará com seres humanos que apresentam suas características específicas.



Tendo em vista esses aspectos didáticos adotados pelas professoras, nota-se que propicia ao acadêmico várias formas de prática educacional sobre o conteúdo, provocando a busca por mais possibilidades de atividades em que a pessoa com deficiência tenha a oportunidade de vivenciar. As docentes ainda destacam a necessidade do diálogo sobre o conteúdo, pois isso gera uma quebra do pré-conceito advindo de anos de marginalização da pessoa com deficiência, elucidando que há dificuldade, porém, não é impeditiva para realizar as atividades de Educação Física.

A evolução do processo de inclusão foi a quarta categoria indicada, e observa-se que vem progredindo de acordo com as adequações na legislação, as formações e nas atitudes que pouco a pouco vêm modificando o olhar específico a essa população.

Enquanto a D1 relata que a formação ideal se daria pela tríade universitária: pesquisa, ensino e extensão. A D2 explica que não acredita em formação ideal, porque entende que a ela acontece de uma maneira ou de outra, o processo em que o acadêmico vive vai contribuir para o seu aprendizado. Ela diz que busca é que os acadêmicos tenham contato direto com a pessoa com deficiência, que esse já um passo para que se pare para pensar nessa realidade.

[...] Eu penso que vem pelo tripé da universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão, né, porque a graduação ela tem um limite de carga horária que é colocada pela legislação e aí a gente tem que trabalhar dentro desse limite a nossa formação dos acadêmicos. (D1)

Ainda em sua fala, traz que tenta por meio das simulações mostrar aos acadêmicos um pouco da realidade da pessoa com deficiência, pouco porque diz que mesmo que se coloque uma venda, jamais saberá como é, realmente, ser cego em uma sociedade com barreiras. Entretanto, compreende que essa vivência traz o despertar para se colocar no lugar do outro, ao menos, ter uma perspectiva da realidade da pessoa com deficiência. Não acreditando no ideal, nos apresenta essa forma de caminhar no trabalho com a Atividade Física Adaptada.

[...] O que eu penso que foge um pouquinho da realidade é quando a gente tenta simular na aula, venda com os alunos, mas por outro lado é o que a gente pode trabalhar com eles, porque eu costumo usar um termo que eu gosto muito que é proporcionar um trabalho dentro do que eu chamo de alteridade, desenvolver neles esse sentido de alteridade, mas eu acho que foge do sentimento das pessoas com deficiência mesmo. [...] Nós nunca usando venda vamos chegar perto do que um deficiente visual passa. Eu uso a venda, mas o que é ser cego? Mas ao mesmo tempo eu consigo despertar o que é ser, o que é alteridade, não é? (D2)

Procurar o contato com a pessoa com deficiência na formação inicial colabora com esse processo, já que as falas das professoras entrevistadas corroboram com Gonçalves (2002) que destacou que somente a vivência da realidade poderá nos mostrar a verdadeira dificuldade que o aluno tem ao participar das aulas de Educação Física.



Disponibilizar aos acadêmicos a possibilidade de vivenciar o ensino, a pesquisa e a extensão envolvendo a pessoa com deficiência poderá colaborar com a formação de todos, independentemente do grau de engajamento nessas atividades.

Tendo o olhar voltado pela ampliação da compreensão frente à pessoa com deficiência, demonstrada pelas professoras, o que podemos perceber é que os discentes dessas instituições possuem possibilidades para sua formação que vão além do aspecto teórico. Esses elementos poderão contribuir para a evolução do processo inclusivo, já que se observa a superação de determinados elementos nas disciplinas de formação básica, quando comparados com o trabalho de Silva (2005) que encontrou na análise das disciplinas oferecidas, um caráter maioritariamente médico diante da condição de deficiência.

Entretanto, o espaço ocupado pela disciplina, ainda deixa uma lacuna para os discentes de D1, pois está alocada no último ano, após a realização de três estágios. Fato é que observada essa questão a instituição se propôs a modificar esse momento, apresentando aos acadêmicos essas discussões antes do início do estágio, como relatado pela D1.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as falas das professoras e a literatura utilizada, pode-se observar que o trabalho do professor exige uma dedicação com parcerias interinstitucionais para que seja possível proporcionar uma formação na qual o acadêmico possa experimentar a realidade da pessoa com deficiência.

Assim como D1 destacou a relevância da vivência em diversas esferas do conhecimento dentro da universidade por meio da pesquisa, do ensino e da extensão e também ressaltada pela D2. O que pode contribuir para a atuação profissional, mesmo que em menor dimensão, o que reforça a demanda de mais espaço, tempo e condições para que a formação do acadêmico possa ser contemplada de maneira mais ampla.

Observou-se com a pesquisa que existe a evolução na abordagem pedagógica das disciplinas em Mato Grosso do Sul quando comparando os resultados com os apresentados por Silva (2005), já que o enfoque médico não é mais o objetivo primeiro, ainda que permeie os aspectos teóricos para conhecimento de um quadro das condições de deficiência. Fato é, que conhecer sobre alguma condição pode colaborar com o processo de minimizar preconceitos advindos da pouca informação.

Refletir a ação não só do profissional de Educação Física nas escolas, instituições ou onde quer que seja sua atuação, mas também das disciplinas é importante sempre estar revendo e atualizando o processo de construção da formação acadêmica, porque é a partir da



visualização desse processo que é possível realizar mudanças, questionamentos e quem sabe propor possibilidades.

Para as próximas pesquisas, sugerimos a investigação da formação em instituições de ensino superior que não oferecem os espaços de extensão ou pesquisa, para analisar como eles estão lidando com essas possibilidades de aproximação dos acadêmicos com as pessoas com deficiência ainda na formação inicial. Deve-se, também, buscar egressos dos cursos para compreender como as ações propostas na formação inicial repercutiram em sua atuação profissional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2010.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 01.14.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução 03/87**. Brasília, 1987. Disponível em:
<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1990/Res0387-cfe.htm>. Acesso 12.13.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 6/2018**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em 05.18.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B.M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de professores nas escolas regulares. In **Revista Brasileira de Educação Especial**. V. 24, n. 1, 2018, p. 33-44. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n1/1413-6538-rbee-24-01-0033.pdf> Acesso 03.20.

HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, F.J.; RÓDENAS, A.B.; NIORTE, J. Cuáles son los retos de la inclusión en la clase de educación física? In: HERNÁNDEZ VÁZQUEZ (coord). **Inclusión en educación física: las claves del éxito para la inclusión del alumnado com capacidades diferentes**. Barcelona: INDE. 2012. p. 23 – 36.

NOZAKI, J.M; HUNGAR, D.A.C.F.; FERREIRA, L.A. Reflexões sobre um projeto de extensão universitária na formação /atuação do docente de educação física. In: **Anais do XVII COMBRACE e IV CONICE**. Porto Alegre, RS. 2011. P. 1 – 7. Disponível em:
http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/viewFile/3104/1612. Acesso em 01.14.

PEERS, D, SPENCER-CAVALIERE, EALES. Say What You Mean: Rethinking Disability Language in Adapted Physical Activity Quarterly. **Adapted Physical Activity Quarterly** 31 (3): 265–82. 2014 <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0091>.

PENA, L.G.S. **O esporte paralímpico na formação do profissional em educação física: percepção de professores e acadêmicos**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.



SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. **Educação física escolar como espaço inclusivo.** Movimento e Percepção, Espírito Santo de Pinhal, v5, n. 4, p.112, 2004. Semestral.

SALERNO, M. B. **Interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física escolar: validação de instrumento.** 2009. Tese (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 2009.

SALERNO, M. B. **A formação em educação física e o trabalho com a pessoa com deficiência: percepção discente. 2014** Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 2014.

SEABRA JR, L. **Inclusão, necessidades especiais e educação física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar.** Campinas, Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, 2006

SILVA, R.F. **A ação do professor de ensino superior na educação física adaptada: construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. 2005.

SILVA, R.F.de; ARAÚJO, P.F de. **Os caminhos da pesquisa em atividade motora adaptada.** Phorte, 2012.

SILVA, C.S.da.; DRIGO, A.J. **A educação física adaptada: implicações curriculares e formação profissional.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SILVA, R.F.da; SEABRA JR, L.; ARAÚJO, P.F. de. **Educação física adaptada no Brasil; da história à inclusão educacional.** São Paulo: Phorte. 2008. 192p.

VENDITTI JR, R. **Escolhas profissionais e autoeficácia docente em educação física: aspectos motivacionais e especificidades de atuação.** Curitiba: Appris. 2018. 195p.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

OS CAMINHOS DO FINANCIAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL THE WAYS OF FINANCING IN SPECIAL EDUCATION

Paulo Eduardo Silva Galvão
Universidade Católica Dom Bosco/CAPES
Paola Gianotto Braga
Universidade Católica Dom Bosco/CAPES
Vera Lucia Gomes
Universidade Federal de MS/Aquidauana
Universidade Católica Dom Bosco

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir os fundamentos do financiamento da educação vinculados a educação especial, com base em autores que abordam o tema. A metodologia baseia-se na análise bibliográfica publicadas nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como os artigos publicados no site do SciELO, e pesquisa documental destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/96, as Emendas Constitucionais nº 53/06 e nº 59/09, o Decreto n. 6.253/07, a Resolução CNE/CEB n. 02/2001, entre outros. Os resultados mostram que o financiamento da educação garantido pelo FUNDEB favoreceu as parcerias público-privadas, no âmbito da reforma do Estado, com matrículas duplas para o atendimento educacional e para o atendimento educacional especializado, com financiamento público às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. O financiamento da educação especial passou a se constituir em um contexto sócio histórico contraditório, cheio de ambiguidades, conflitos e indefinições que também perpassam o financiamento de outras fases e modalidades do ensino na história da educação nacional. Contudo, esse processo histórico apresenta peculiaridades, ao passo em que se observa a tímida presença do poder público na garantia de direitos de acesso e permanência das pessoas que são público-alvo da educação especial nos sistemas públicos de educação. As pesquisas apontam que o financiamento na educação básica acontece de forma ampla e nesta abrangência pouco tem atingido a esfera da educação especial, aponta ainda, a necessidade de evidenciar a efetivação da legislação.

Palavras-Chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Financiamento da Educação; FUNDEB.

ABSTRACT

This article aims to discuss education funding linked to special education, based on authors who address the issue. The methodology is based on bibliographic analysis recorded in the



databases of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), at the Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES), as well as articles published on the SciELO website and documentary research highlighting the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB) n. 9.394 / 96, Constitutional Amendments n. 53/06 and n. 59/09, Decree n. 6.253/07, Resolution CNE/CEB n. 02/2001, among others. The results show that FUNDEB funding of education favored public-private partnerships, under the State Reform, with dual enrollment for educational and specialized educational assistance, with public funding to community, faith-based or nonprofit philanthropic institutions. The financing of special education has become a contradictory socio-historical context, full of ambiguities, conflicts and indefinities that also permeate the financing of other phases and modalities of education in the history of national education. However, this historical process has its peculiarities, while the timid presence of the public power in guaranteeing the rights of access and permanence of people who are the target public of special education in public education systems. Research indicates that the funding in basic education happens broadly and in this scope little has reached the sphere of special education, also points out the need to highlight the implementation of legislation.

Keywords: Special education. Inclusive education. Financing of education. FUNDEB.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estudo referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a Educação Especial.

Seu propósito é discutir os fundamentos do financiamento da educação vinculados a educação especial, com base em autores que abordam o tema. Trata-se de pesquisa de caráter bibliográfico realizada no período de 2008 – 2018, publicadas nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como os artigos publicados no site do SciELO e pesquisa documental destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/96, as Emendas Constitucionais nº 53/06 e nº 59/09, o Decreto n. 6.253/07, a Resolução CNE/CEB n.02/2001, entre outros.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

A educação inclusiva é uma pauta recorrente nos debates sobre educação no país, propulsionando novas formulações que reorientam o apoio técnico e financeiro, a fim de oferecer suporte e condições para que a inclusão escolar se efetive para os alunos público-alvo da educação especial nas redes públicas de ensino. Portanto, há uma relação que se estabelece



entre o conceito de acessibilidade e sua incorporação como mecanismo da promoção de igualdade educacional.

Nesse bojo, o financiamento da dupla matrícula desses estudantes da educação especial na educação básica, se institui por meio do FUNDEB, cujo intuito é fomentar a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complemento/suplemento da educação regular e, dessa forma, promover a educação inclusiva.

Diversos avanços na educação podem ser identificados a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/96, entre eles os que foram considerados nas Emendas Constitucionais n. 53/06 e n. 59/09.

Essas emendas que, conforme Silva (2011), inscrevem os novos direitos fundamentais associados à educação, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), como instrumento que possibilita o avanço nas políticas públicas que são responsáveis por associar a materialidade histórica a esses direitos. Assim, paralelamente são abertos novos espaços de luta para que as políticas se configurem com mecanismos importantes para consolidar a escola pública de qualidade, para todos.

Por meio do mecanismo que regulamenta o FUNDEB, há a disposição de que é vedado o uso dos recursos advindos de arrecadação da contribuição social do salário-educação para que a União complemente os fundos (CURY, 2007). Se tratando, portanto, de uma complementação que vai além da prevista do Fundo.

Ainda para autor, o FUNDEB preserva os pontos fundamentais de seu antecessor, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, mas amplia sua abrangência para a educação básica, considerando seus níveis e modalidades, dispondo de prazo para a fixação, em lei específica, de piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público, além de explicitar valores pecuniários sobre a complementação da União, otimiza os conselhos de controle de fundo, reiterando a obrigação de planos de carreira e remuneração, capacitação profissional e formação continuada que promova a qualidade do ensino.

Conforme Gonzaga (2017), o FUNDEB consiste em uma política de inclusão sócio educacional, devido aos efeitos redistributivos, promovendo a redução das desigualdades e incentivando o atendimento que varia conforme os fatores de distribuição estabelecidos para distintos segmentos educacionais do ensino básico. Assim, o FUNDEB se configura como



fundo especial, com mecanismo de redistribuição de receita dos impostos e transferência de cada estado.

Esses recursos são distribuídos por meio de critérios de número de matrícula originárias do censo escolar realizado pelo instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP), e do valor por aluno/ano definido pela comissão intergovernamental de financiamento para educação básica de qualidade e publicados pelo MEC, com observação da diferenciação de cada etapa/modalidade, localização e outros desdobramentos da educação básica.

Segundo Sena (2008), a institucionalização do FUNDEB acarretou avanços em um contexto que propunha, entre eles, a possibilidade da inclusão de matrículas de instituições privadas, conveniadas e que atuam na educação infantil e especial.

Esse financiamento é regulamentado no art. 213 da Constituição Federal de 1988, que garante que “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação” (BRASIL, 1988).

De acordo com Silva (2005, p. 261), a privatização dos serviços públicos, “tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação dos direitos e bens sociais e culturais a que está submetida ampla parcela da população brasileira”, reforçando um tratamento desigual quanto ao direito à educação e de apropriação dos bens culturais, agravando as desigualdades sociais.

3 O FUNDEB COMO RECURSO FINANCEIRO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial, nos últimos anos, é um tema recorrente em debates que envolvem os processos de escolarização, sobretudo quando trata de questões de inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, na escola e nas salas de aula regulares.

Esse contexto torna imprescindível à abordagem da educação especial, sua problematização no bojo das escolas a fim de buscar medidas de atendimento pedagógico e também das questões que envolvem o financiamento educacional para que a escola cumpra sua função social. Além disso, mencionam o fato de que a maior escolarização contribuiria efetivamente para conceber a cidadania e a consciência na população em direção aos seus direitos civis, políticos e sociais.



Discutir a Educação Especial, hoje, certamente passa pela via de se conhecer e interpretar dados referentes ao acesso à educação no Brasil e no mundo. Salienta-se o fato de que o país se situa entre as nações com menores índices de acesso, permanência e avanço na educação formal e tem recebido inúmeras pressões por parte dos órgãos internacionais no que se refere à ampliação dos índices de escolarização (VIEGAS; BASSI, 2009, s/p).

Historicamente, a educação das pessoas com deficiência no Brasil, teve início por um sistema paralelo de educação, à parte das escolas comuns, principalmente em instituições filantrópicas, de forma assistencialista,

[...] na história da educação brasileira, a educação de alunos com deficiência sempre foi pouco priorizada ou assumida pelo Estado, o que permitiu às organizações filantrópico-assistenciais assumirem papel central na política e na gestão da área e no atendimento educacional para essas pessoas. Pela mesma lógica, muito do atendimento em saúde e assistência social foi também assumido pelo trabalho dessas instituições, o que ajuda a compreender o desafio de superar tal processo de exclusão. (FERREIRA, 2009, p. 55)

Para Viegas e Bassi (2009), o fortalecimento dos atendimentos por meio de organizações privadas sem fins lucrativos, filantrópicas e assistenciais, assim como sua interferência nas decisões do Estado, marcam um pensamento hegemônico na concepção de políticas públicas nessa área. O discurso sobre a urgente e necessária solidariedade para a grande população de excluídos e pela responsabilidade da sociedade com as pessoas com deficiência, se torna uma forma de sustentar e perpetuar o caráter assistencial.

França (2015) explica que a educação especial enquanto política pública, parte da premissa da necessidade de investimento por parte do poder público, a fim de assegurar sua concretização e oferecer serviços públicos direcionados ao atendimento de pessoas com deficiência, transtornos gerais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, ela forma o sistema de financiamento da educação brasileira, contudo, sua configuração, como política pública, é um processo relativamente recente – datado do final da década de 1950 e início da década de 1960 – no Brasil.

Em 2000, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial regulamentada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.º 02/2001, representa um avanço na política de inclusão educacional, pois reforçou o atendimento educacional, a organização das escolas públicas com espaços adequados, professores com formação específica, flexibilização e adaptação curricular, apoio pedagógico especializado para garantir a inclusão educacional das pessoas com: “I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento [...]; II –



dificuldades de comunicação e sinalização [...]; III - altas habilidades/superdotação [...]" (BRASIL, 2001).

Segundo França e Prieto (2018), esse documento visava oferecer diretrizes para a organização dos recursos e dos recursos da educação especial de caráter complementar ou suplementar, reafirmada a educação especial enquanto modalidade de ensino que deve ocorrer de forma transversal aos níveis e modalidades de ensino. A fim de assegurar a implementação dessa política, que reflete alguma expectativa em relação à ampliação de recursos e serviços como o apoio ao processo de escolarização dos alunos que são público-alvo da educação especial, nas classes comuns da educação básica.

Essa política altera o Decreto n. 6.253/07 e normatiza a contabilização e pagamento da dupla matrícula desses alunos, sendo que no âmbito do FUNDEB é correspondente à classe comum e ao AEE. A oferta desse atendimento, porém, pode ser realizada na mesma escola que o aluno frequenta, ou então em outra de seu entorno, ou ainda, por meio de instituições de educação especial sem fins lucrativos.

Gil et al. (2010) comentam que, quando houve a substituição do FUNDEF para o FUNDEB – cujas características gerais se mantiveram semelhantes a de seu antecessor – foram ampliadas algumas prerrogativas em relação à educação básica como um todo. Ainda que não se baseasse em dados científicos, o diferencial de valores voltados a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação especial, passou de 7% do FUNDEF, para 20% no FUNDEB.

Isso significou um expressivo aumento na destinação de recursos financeiros à educação especial. Além disso, foi previsto, a partir de 2010, que houvesse a dupla contagem da matrícula de alunos da educação regular na rede pública que recebessem também atendimento educacional especializado. O que significaria um novo patamar de investimento na área de educação especial. Segundo os autores:

Vislumbram-se, com a implantação do FUNDEB, novos rearranjos da organização estatal, sendo importante notar que os dois fundos previram valores financeiros diferenciados a serem destinados às instituições que atendem a educação especial. Estes valores, mais elevados do que os aportados às escolas 11 Decreto nº 6.571/2008 [...] comuns, ainda carecem de estudos quanto ao seu dimensionamento, sendo utilizados, até o momento, índices diferenciados que refletem tanto a disponibilidade financeira dos governos quanto a correlação de forças políticas em disputa pelos poucos recursos (GIL et al, 2010, p. 20).

Em outros termos, os autores ponderam que os fatores considerados para o FUNDEB, não se encontram calcados em dados técnicos que possam evidenciar as justificativas para suas diferenciações e decisões sobre tais valores, que são essencialmente advindas de embates



políticos entre grupos. Por outro lado, apontam que estudos indicam que os custos da educação especial são substancialmente superiores aos que os aportes oficiais do FUNDEB supõem. De forma que essa modalidade utiliza, no Brasil, em média quatro vezes mais recursos do que os anos iniciais do ensino fundamental, indicando a necessidade de aprofundamento dos estudos relacionados a esse aspecto.

Para Baptista (2015), o FUNDEB tratou de evidenciar a relação estado-município existente na composição do exercício de responsabilidade pela oferta da escolarização. Dessa forma, quando se reconhece que as relações entre financiamento e oferta de serviços não substantivos de escolarização – como as salas de recursos – é de grande importância entender o peso do planejamento da educação. Com a publicação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, houve um significativo avanço na política de educação.

Além disso, o Decreto n. 6.571/08, que cria o financiamento no âmbito do FUNDEB e agrega o atendimento da educação especial direcionado aos alunos da rede pública e devidamente matriculados em escolas regulares e determina a contabilização dupla de alunos matriculados tanto na sala de ensino regular quanto os matriculados, concomitantemente, no AEE, se tornando um marco igualmente importante nesse evolução de políticas educacionais.

Assim, Baptista (2015) assevera que o financiamento da matrícula do AEE, no âmbito do FUNDEB, se condiciona à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo escolar do ano anterior. Além dessa premissa de vinculação, há ainda a indicação de que será de competência dos professores atuantes em salas de recurso multifuncionais, ou centros de AEE, a elaboração e execução do plano do AEE, que deve ser articulado com outros professores das disciplinas que compõem o ensino regular.

Tezzari (2015) comenta que, quando estabelece o financiamento para o AEE em relação aos alunos público-alvo da educação especial na rede pública, o FUNDEB dá um significativo passo na consolidação da inclusão escolar no Brasil, respaldando esse processo por meio de políticas educacionais. Contudo, o autor ressalta que a efetivação dessa inclusão precisa ir além da implementação de espaço e da viabilização do funcionamento do AEE.

Mas a inclusão escolar é uma matéria ampla e complexa que envolve não apenas o atendimento específico do aluno, mas também, requer a articulação com a ação pedagógica em sala de aula, assessorando e formando professores do ensino regular, construindo uma parceria com as famílias e promovendo a interlocução com outras instituições, como de saúde, trabalho e ação social.



Viegas (2015) comenta que, no contexto do financiamento da educação que foi promovido pelo FUNDEB, houve a ampliação, em 2007, dos recursos destinados à educação, com uma importante reserva especial destinada à educação especial. Contudo, a autora ressalta que essa reserva ainda é insuficiente para garantir uma oferta educacional que condiz aos parâmetros educacionais e de direito à educação de qualidade garantidos aos cidadãos pela Constituição.

A autora entende que é necessário expandir a oferta educacional e, sobretudo, garantir um ensino de qualidade para alunos com necessidades educacionais especiais e isso recoloca desafios que envolvem a ampliação do fundo público para a educação pública. Passa-se ainda por definições do regime de colaboração intergovernamental no financiamento, alcançando um necessário redimensionamento das redes público-privadas de educação.

Bassi (2015) explica que o FUNDEB passou a combinar uma estratégia de indução para que estados e municípios direcionassem suas ações à ampliação de outros níveis e modalidades da educação básica, com uma cobertura praticamente universalizada já alcançada pelo ensino fundamental. De maneira mais específica, a partir do fundo as redes públicas passaram a receber recursos financeiros que correspondem a um valor aluno/ano adicional para cada matrícula que seja associada à matrícula no AEE.

Isso ocorre sem prejuízo do valor aluno/ano recebido por matrículas incluídas nas classes regulares. Assim, o AEE diz respeito à ampliação do atendimento adequado aos alunos em tal situação educacional, que deve ir além do atendimento nas classes regulares, de maneira complementar ou suplementar. Assim, o atendimento nas salas de recursos multifuncionais ou centro de AEE, são cobertos pelo fundo não apenas na rede pública, mas em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

4 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Nesta sessão do artigo será apresentado o contexto das produções realizadas no período de 2008 – 2018 publicadas nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como os artigos publicados no site do SciELO.



No que diz respeito à pesquisa realizada, observa-se que a temática investigada tem apresentado pouco interesse nas investigações no que se refere a produção acadêmica em nível de teses de doutorado. Nos acervos pesquisados, BDTD e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES há quatro (4) trabalhos tendo como pertinência o campo do financiamento na educação básica e a educação especial. Nesta pesquisa foram encontradas uma (01) tese produzida em programas de Pós-Graduação em Educação de universidade pública. Quanto as dissertações foram encontradas no total de três (03) produções. Deste total de publicações, todas foram produzidas em programas de Universidades Públicas.

Outro critério de observação apontado na pesquisa foi a produção quanto às regiões geográficas brasileiras assinaladas no objeto de investigação. Das produções, a tese encontrada retrata a realidade do financiamento no contexto da região Sudeste, 02 produções em nível de dissertação abordam em seus textos o contexto da região Centro-Oeste e uma (01) dissertação retrata o contexto da região Sudeste. Dos artigos encontrados apenas um (01) retrata a realidade da região Sul e os demais, nove (09), retratam a realidade do financiamento na região Sudeste.

No que se refere às informações contidas nos resumos das teses e dissertações encontradas e nos artigos, estas contemplam quatro eixos de análises: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a configuração do fundo de financiamento; a organização da gestão político-financeira das verbas destinadas à educação; o direito à educação especial e a política de financiamento; as relações entre os setores público e privado na educação.

Os eixos temáticos permitem que sejam realizadas descrições sobre as produções encontradas. No primeiro eixo: “a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a configuração do fundo de financiamento”, apresentamos uma produção como artigo. De acordo com França (2015), a educação especial como política pública pressupõe investimento financeiro por parte do Poder Público para garantir a sua concretização e oferecer serviços públicos voltados ao atendimento das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

A investigação da autora permite concluir que as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva e a configuração do FUNDEB, com a inclusão de todas as etapas e modalidades implicaram o incremento do número de matrículas do público da educação especial no Brasil e no estado do Espírito Santo, local onde foi realizada a pesquisa, e também o aumento de recursos para a educação especial, como se pode observar nos valores estimados



para a modalidade de educação especial no âmbito do FUNDEB. Entretanto, não se pode afirmar que as matrículas no cômputo do FUNDEB produziram o efeito indutor esperado em termos de ampliação de recursos para essa modalidade no âmbito do estado pesquisado, tendo em vista que não se tem garantia de que esses recursos foram realmente investidos na modalidade a que se destinavam, considerando-se que a legislação do FUNDEB permite aos entes administrativos certa flexibilidade no investimento dos recursos entre as diversas etapas e modalidades.

A pesquisa desenvolvida neste eixo apresenta preocupação quanto a educação especial no contexto do financiamento da educação por meio da análise dos efeitos do FUNDEF e do FUNDEB para o atendimento das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no período de 2007 a 2013. Com isso, a autora corrobora com Gouveia e Silva (2012), embora o FUNDEB tenha contribuído para o aumento de verbas destinadas às etapas e modalidades da educação básica, o seu direcionamento continuou a depender fortemente das decisões, negociações e correlações de forças de interesse no âmbito do governo local, que define, em última instância, a destinação de recursos para as diferentes etapas da educação básica e modalidades de ensino no contexto de sua administração (GOUVEIA; SILVA, 2012).

No eixo, “A organização da gestão político-financeira das verbas destinadas à educação”, foram encontradas duas publicações. Estas apresentam como objetivos analisar a ação do Poder Público no provimento de recursos financeiros à educação especial na gestão, bem como, discutir questões que se referem ao financiamento da educação especial, com a finalidade de analisar a origem das receitas e despesas com esta modalidade de ensino.

Segundo França (2015), para entender a organização da gestão político-financeira das verbas destinadas à educação faz-se necessário compreender a Constituição do Estado e das políticas sociais nas suas diferentes configurações históricas, políticas e sociais, articuladas à caracterização do fundo público, como mediador da relação capital-trabalho, no âmbito do arcabouço institucional do Estado. Este último é concebido, de acordo com Poulantzas (2000), como espaço público marcado pela correlação de forças entre classes e grupos sociais que compõem a sociedade e participam dos processos decisórios de formulação de políticas públicas. “[...] O Estado constitui um campo estratégico de lutas, relações de poder e contradições sociais, onde se entrecruzam diferentes grupos, num processo de disputa e negociação política, desempenhando um papel decisivo na configuração da ação pública” (FRANÇA, 2015. p. 4).



Com isso, a autora considera que o financiamento da educação especial sofre influência das correlações de forças políticas, econômicas e sociais em torno do fundo público no âmbito do Estado brasileiro, representadas essas forças por diferentes grupos com interesses diversos que, por sua vez, interferem na Constituição de políticas públicas, engendrando implicações na consolidação de direitos de cidadania, entre estes o direito à educação. Portanto,

[...] a concretização do direito à educação para o público da educação especial pressupõe políticas educacionais que garantam recursos e mudanças na gestão financeira, no âmbito da administração pública municipal e também nas demais esferas de governo, de modo a assegurar às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação educação de qualidade nos sistemas públicos de ensino (FRANÇA, 2015, p. 15)

A pesquisa realizada por França (2015), conclui diante da organização da gestão político-financeira das verbas destinadas à educação, que não favorece o acompanhamento e o controle social dos recursos públicos, voltados a essa modalidade de ensino nos sistemas educacionais brasileiros, assim como, dificulta o estudo do financiamento da educação especial no âmbito das esferas públicas no Brasil.

O terceiro eixo de análise é o direito à Educação Especial e a Política de financiamento. As publicações procuram demonstrar que o desempenho das suas matrículas, seja no setor público seja no setor privado, foi fortemente influenciado pelo financiamento da educação. O artigo de Viegas e Bassi (2009), aponta que a Educação Especial de ensino fundamental, mesmo sem contar com recursos financeiros suficientes para um atendimento adequado, refletiu o comportamento das matrículas do ensino regular, em que se observou a municipalização e a ampliação da cobertura. Os autores destacam, também que o setor privado, filantrópico e sem fins lucrativos continuou se expandindo, contando com um aporte maior de recursos públicos no período de 1998 – 2006.

Para os autores,

O novo contexto no financiamento da educação constituído pelo FUNDEB, a partir de 2007, amplia os recursos para a educação e reserva um lugar destacado para a Educação Especial, mas ainda insuficiente para atestar a oferta de educação condizente com os parâmetros de direito à educação da população brasileira estabelecidos na nossa Constituição (VIEGAS; BASSI, 2009, p. 22).

O quarto eixo de análise: “as relações entre os setores público e privado na educação”, tem como objetivo discutir o incremento da interdependência das esferas pública e privada, da complexidade crescente das relações e da presença marcante do setor privado-assistencial na Educação Especial, mesmo em tempos de política de educação inclusiva.



De acordo com Laplane, Caiado e Kassar (2016), no Brasil, as relações entre os setores público e privado remontam à história do país (SAVIANI, 2011) e as suas marcas se fazem presentes na Constituição Federal de 1988, que se por um lado afirma que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (art. 208, VII, § 1º), também garante seu oferecimento pela iniciativa privada (art. 209). Ainda, é permitida a destinação de recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (art. 213), sujeita ao cumprimento de certas regras pelas instituições (BRASIL, 1988). Afirma-se, assim, a ideia de que a educação é um direito da população e um dever do estado e, ao mesmo tempo é reconhecida como atividade privada, submetida, portanto, à lógica do mercado.

As autoras concluem que na educação especial, o setor privado tem longa tradição no Brasil e presença constante nas políticas públicas. Embora a política inclusiva esteja promovendo a matrícula da população alvo dessa modalidade educacional nas escolas regulares e classes comuns e esse atendimento esteja ocorrendo principalmente pelas escolas públicas, as instituições com atuação exclusiva na educação especial, que atendem majoritariamente aos alunos matriculados em escolas especiais, têm recebido recursos públicos de forma crescente. As transferências do governo federal, estados e municípios, por meio de programas, convênios e parcerias garantem verbas de capital e custeio às instituições, que se caracterizam como Organizações da Sociedade Civil (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016. p. 51).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história da educação das pessoas com deficiência, a omissão do Estado se reflete quando destinou recursos financeiros as instituições filantrópicas e confessionais, encorajando a lógica privatista, provocando concorrência no recebimento de recursos. Isso demonstra o afastamento e descomprometimento do poder público, o que fez com que essas instituições assumissem o papel do Estado em um sistema paralelo nas escolas especiais, com recursos públicos que poderiam ser investidos na educação básica.

O financiamento da educação especial passou a se constituir em um contexto sócio histórico contraditório, cheio de ambiguidades, conflitos e indefinições que também perpassam o financiamento de outras fases e modalidades do ensino na história da educação nacional. Contudo, esse processo histórico apresenta peculiaridades, ao passo em que se



observa a tímida presença do poder público na garantia de direitos de acesso e permanência das pessoas que são público-alvo da educação especial nos sistemas públicos de educação.

As pesquisas apontam que o financiamento na educação básica acontece de forma ampla e nesta abrangência pouco tem atingido a esfera da educação especial, aponta ainda, a necessidade de evidenciar a efetivação da legislação. O financiamento à educação deste público nesta etapa de ensino precisa ser mais discutido e despertar o interesse nas investigações por parte dos programas de pós-graduação tanto de universidades públicas quanto de universidades privadas.

Quanto ao que direciona o desenvolvimento das pesquisas em educação foi possível perceber que a temática referente ao financiamento da educação básica e a educação especial, ainda, apresenta-se como uma temática desafiadora e pouco investigada. Desta forma, o estudo realizado procurou apontar como acontece o financiamento da educação especial em âmbito do FUNDEB, além de buscar a visualização dos modos pelos quais a educação especial pode ser descrita em termos de seu financiamento.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação especial e políticas de inclusão escolar no Brasil: diretrizes e tendências. In: _____. (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marqueline & Manzini; ABPEE, 2015, p. 17-30.

BASSI, Marcos Edgar. Políticas de financiamento e inclusão no atendimento público de educação especial no estado de Santa Catarina. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marqueline & Manzini; ABPEE, 2015, p. 251-264.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF. 1988. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>>. Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacional para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: nov. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1028100.pdf>>. Acesso em: nov. 2019.



- FERREIRA, Júlio Romero. Financiamento da educação básica: o público e o privado na educação especial brasileira. In: **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- FRANÇA, Marileide Gonçalves. **O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e FUNDEB**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 271-286, out. /Dez. 2015a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n58/1984-0411-er-58-00271.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.
- FRANÇA, Marileide Gonçalves. Financiamento da educação especial: entre complexas tramas e permanentes contradições. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4175.pdf>>. Acesso em: nov. 2019.
- FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Financiamento da educação especial no município de Vitória: desafios à gestão. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 279-296, set./out. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-279.pdf>>. Acesso em: nov. 2019.
- GIL, Juca; Et al. Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas. **Jornal de políticas educacionais**, n° 7, jan./jun. 2010, p. 15–24. Disponível em: <<https://bdpi.usp.br/item/002186953>>. Acesso em: nov. 2019.
- GOUVEIA, Andrea Barbosa; SILVA, Isabelle Fiorelli. O gasto aluno-ano no Paraná (Brasil) e a situação de financiamento da educação nas regiões metropolitanas do Estado. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 305-331, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n1p305>>. Acesso em: nov. 2019.
- LAPLANE, Adriana Lia F.; CAIADO, Katia Regina M.; KASSAR, Mônica de C. M. **As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil**. Revista Teias v. 17 • n. 46 • (jul./set. - 2016): Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497/18546>>. Acesso em: nov. 2019.
- POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SAVIANI, Demerval. O estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, D. (Org.). **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória, ES: Edufes, 2011.
- SENA, Paulo. A legislação do FUNDEB. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.
- SILVA, Maria Abadia. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Revista Linhas Críticas**, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, v. 11, n.20, p. 255-264, jul./dez, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517360006>>. Acesso em: nov. 2019.
- SILVA, Marcelo Soares Pereira. A legislação brasileira e as mudanças na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 229-244, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: nov. 2019.
- TEZZARI, M. L. Atendimento educacional especializado em sala de recursos: a potencialidade de uma proposta diante de novos contextos e novas demandas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015, p. 129-146.



VIEGAS, Luciane T. Educação especial, políticas públicas e financiamento educacional. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015, p. 217-236.

VIEGAS, Luciane T.; BASSI, Marcos E. A educação especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação. **Reflexão e ação**, v. 17, p. 54-87, 2009.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

O BILINGUISMO DOS SURDOS E O TRANSITAR NAS TEORIAS DO CONHECIMENTO

BILINGUALISM IN THE DEAF COMMUNITY AND THEIR MOVEMENT WITHIN THE THEORIES OF KNOWLEDGE

Bruno Roberto Nantes Araujo
Universidade Federal de MS/Aquidauana
Universidade Católica Dom Bosco

Heitor Queiroz de Medeiros
Universidade Católica Dom Bosco

RESUMO

O presente artigo é resultado da disciplina Teorias do Conhecimento desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB na Linha 3: Diversidade Cultural e Educação Indígena. Com o objetivo de visualizar o conceito geral do bilinguismo fazendo uma ponte para o bilinguismo do surdo, no primeiro momento será realizado um breve percurso histórico das filosofias educacionais ou políticas educacionais em que a educação de surdos passou no decorrer dos tempos até o surgimento da atual política educacional para os surdos brasileiros. Abordaremos também o conceito de escolas bilíngues para surdos seu objetivo e sua proposta, para tanto, analisaremos o Bilinguismo do Surdo, no segundo momento numa ótica polifórmica pelas teorias do conhecimento estudadas na disciplina. A abordagem desta pesquisa é de cunho qualitativo, utilizando documentação indireta através de embasamento teórico: bibliografias e documentos. Discorreremos este trabalho dialogando com algumas referências bibliográficas que abordam sobre estudos e a educação de surdos e afins, como Quadros (2004), Perlin (2007), Gesser (2009), Lopes (2012). Pretende-se esta pesquisa esplanar sobre a importância das escolas bilíngues para os surdos, bem como insinar novas apontamentos para fomentar a concretização dessas escolas no país.

Palavras-chave: Bilinguismo; Língua de sinais; Surdos; Teorias do conhecimento.

ABSTRACT

This article is the result of the discipline “Theories of Knowledge” developed by the Postgraduate Program in Education - UCDB Master and Doctorate in Line 3: Cultural Diversity and Indigenous Education. In order to visualize the general concept of bilingualism by bridging the deaf bilingualism, the first moment will be a brief historical course of the “educational philosophies” or educational policies in which deaf education passed through the times until the emergence of deafness. current educational policy for the deaf in Brazil. We will also approach the concept of bilingual schools for the deaf and its purpose and its proposal. To this end, we will analyze the Deaf Bilingualism in the second moment in a polyphormic perspective by the theories of knowledge studied in the discipline. The approach of this research is qualitative, using indirect documentation through theoretical background: bibliographies and documents. We will discuss this work dialoguing with some bibliographical references that address studies and education of the deaf and the like, such as Quadros (2004), Perlin (2007), Gesser (2009), Lopes (2012). This research intends to expand on the importance



of bilingual schools for the deaf, as well as to insert new notes to foster the realization of these schools in the country.

Keywords: Bilingualism; Sign language; Deaf; Theories of knowledge.

1 INTRODUÇÃO

Embora um termo já bastante usado nos dias atuais ainda é bastante desconhecido em termos de sua funcionalidade no contexto linguístico, todavia iremos neste momento inicial esclarecer algumas dúvidas sobre o bilinguismo, como Descartes (2009) descrevia nos seus preceitos lógicos: “jamais devemos acolher uma coisa como verdadeira sem antes examiná-las cuidadosamente”. Segundo a enciclopédia livre digital o termo Bilinguismo aplicado ao indivíduo, pode significar simplesmente a capacidade de expressar-se em duas línguas, ou seja, uma coexistência de dois sistemas linguísticos diferentes em que os falantes utilizam alternadamente, a depender das circunstâncias, com igual fluência ou com a proeminência de um deles. Isso acarreta um certo domínio das duas línguas e os diferentes momentos a utilizar-se delas. Luciano (2017, p.309) coloca que “as línguas carregam e sustentam mundos, valores e existências humanas e não humanas únicas, porém diversas, interdependentes.” Já Fanon (2008, p.15) “o caminho lógico é examinar a linguagem, na medida em que é através dela que criamos e vivenciamos os significados. Na linguagem está a promessa do reconhecimento; dominar a linguagem, um certo idioma, é assumir a identidade da cultura.” No texto Antropologia dos sentidos, Breton (2016, p. 29):

[...] a língua assim como o corpo é um provedor constante de significações. Frente a uma mesma realidade, indivíduos e corpos impregnados de culturas e histórias diferentes não provam as mesmas sensações e não decifram os mesmos dados: todos são sensíveis às informações que reconhecem e que reenviam ao seu sistema de referência própria.

Nos estudos da fenomenologia Josgrilberg (2015) explica que a linguagem faz mediações em todos os lados, pois nela encontra essencialmente questões dos sentidos. Com estas falas podemos entender que no bilinguismo a aquisição de línguas não se limita apenas a compreensão de dois ou mais idiomas, mas é a interiorização e a tradução de duas ou mais culturas, de universos diferentes, valores e conceitos e sentidos diversos. Vai muito além da comunicação, mas parte da tradução e interpretação de mundos diferentes.

No Brasil, não podemos afirmar que somos monolíngues, ou seja, que falamos uma única língua, a Língua Portuguesa, embora ela seja nossa língua oficial temos diversas outras línguas sendo faladas, e que até mesmo antes do descobrimento já eram faladas pelos nativos. Cavalcante (1999b) completa que no país existe vários contextos bilíngues, de minorias



linguísticas, contextos de imigração, de fronteira, de zonas rurais, indígenas e de comunidades surdas. A língua brasileira de sinais – Libras foi reconhecida no Brasil através da Lei 10.346 de 24 de abril de 2002, que no Artº 1º diz:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Observando por essa ótica percebemos que o bi/multilinguismo é fator mais efetivo e contemporâneo do que imaginávamos. Falamos várias línguas e dialetos diariamente sem ao menos perceber, o que vai determinar são os grupos e comunidades onde se expressam as línguas, no caso faremos um enfoque para os indivíduos surdos e a língua de sinais.

Segundo Quadros (2004, p.7) pesquisadora e autora de vários estudos relacionados à surdez, define língua como “sistema de signos compartilhados por uma comunidade linguística comum.” Continua dizendo que a fala ou os sinais são expressões de diferentes línguas. Explica que a língua é um fato social, um sistema coletivo de uma determinada comunidade linguística e que a língua é a expressão linguística que é tecida em meio às trocas sociais, culturais e políticas. Ainda insisto que a língua é exercida como uma prática social. Ou seja, cada país tem sua língua de sinal devido às práticas sociais, os contextos históricos, políticos e culturais. Com exceção alguns países como exemplo Estados Unidos e Canadá onde possuem a mesma língua de sinais, a língua de sinais americana, ALS - *American sign language* (GESSER, 2009).

Para Gesser (2009, p. 21) na educação de surdos, “a língua de sinais tem todas as características de qualquer língua humana natural e que nós quanto indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua natural [...]”. Podemos perceber nas falas acima que ambas afirmam que a língua está diretamente relacionada à cultura de cada comunidade, grupo ou meio inserido.

Stokoe (1960 apud SILVEIRA, 2007), pesquisador da Língua Americana de Sinais em seus estudos certificou que a língua de sinais tem sim o seu status de língua, relata que ela adquiriu reconhecimento pelas características linguísticas, essa concepção stokeana postula que, para uma língua ser considerada natural, ela precisa ser utilizada por uma comunidade como meio de comunicação difusora de valores constituintes de uma identidade que os assemelha, e também devem existir falantes que a adquiriram como primeira língua. Assim



como Fernandes (2005) que define um indivíduo bilíngue é um agente que usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos, com signos distintos objetivando representar conceitos.

[...] estudar e observar os dois tipos de linguagem que estão sendo utilizados pelo indivíduo bilíngue é, sobretudo, observar as diferentes formas de pensamento, na medida em que todo pensamento é estruturado em categoria de signos, sendo esses signos dependentes tanto das percepções do indivíduo como das leis e convenções sociais e culturais que determinam as categorias de simbolização e referências daquele determinado código. (Fernandes, 2005, p.22)

A autora reforça que cabe ao indivíduo bilíngue realizar as convenções entre as línguas conforme a bagagem linguística adquirida, ou seja, os vocabulários apreendidos, os conceitos já internalizados. “A Libras é a língua utilizada por surdos dos centros urbanos que convivem entre si nas escolas e associações de surdos espalhadas pelo território brasileiro[...]” (Leite, 2005, p.27). A língua de sinais é o sistema mediador comunicacional dos surdos, no caso do Brasil a Libras é a língua de instrução ou língua materna e o português é ensinado como segunda língua na modalidade escrita conforme comenta Quadros (2006).

Partindo desse pressuposto vamos fazer um *link* com o surdo agora, cidadão surdo brasileiro tem o direito de ser instruído em sua língua materna a Língua Brasileira de Sinais - Libras, está regulamentada através da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Em seu artigo 1º diz: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.” Segue ainda no parágrafo único da mesma lei que a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Portanto, o surdo deve adquirir a primeira língua a Língua Brasileira de Sinais e também a Língua Portuguesa na modalidade escrita. A partir desta Lei podemos garantir legalmente ao surdo uma educação bilíngue, ele deve aprender as duas línguas ambas de modalidades diferentes. Quadros (2004, p.9) define:

Modalidades das línguas: oral-auditiva, visual-espacial, gráfica-visual – as línguas apresentam diferentes modalidades. Uma língua falada é oral-auditiva, ou seja, utiliza a audição e a articulação através do aparelho vocal para compreender e produzir os sons que formam as palavras dessas línguas. Uma língua sinalizada é visual-espacial, ou seja, utiliza a visão e o espaço para compreender e produzir os sinais que formam as palavras nessas línguas. Tanto uma língua falada, como uma língua sinalizada, podem ter representações numa modalidade gráfica-visual, ou seja, podem ter uma representação escrita.

O surdo convive nesses diversos ambientes linguísticos o da Língua de sinais e o da língua escrita/falada, no Brasil a Libras e a Língua Portuguesa nas modalidades escrita e oral. Com essa fala percebemos a bagagem cultural que os surdos devem adquirir e desenvolver no seu processo educacional, e quão específico e sistemático deve ser esse ensino. Neste ponto,



os Estudos Culturais¹ vem com a perspectiva de lançar-se numa luta contra a interpretação da surdez como deficiência, como indivíduos doentes ou como uma experiência de incapacidade. Mas sim, por uma identidade calcada pela diferença, essa pela modalidade linguística gestual-visual. (Sá, 2002).

A aquisição da língua é um fator de extrema importância para o crescimento intelectual e cultural do indivíduo, tendo um status na sociedade e a família tem essa incumbência de propiciar essa contribuição cultural. Pensando nos familiares de surdos, surgem os seguintes questionamentos: a grande maioria de filhos surdos são de pais surdos ou ouvintes? Como as crianças surdas irão adquirir a primeira língua a Libras, caso seus pais fossem ouvintes? Todo familiar de pessoa surda é bilíngue? A escola em que estes surdos estão inseridos é de fato uma escola bilíngue? Os familiares sabem e entendem a importância do filho surdo ser bilíngue? Quadros (2005, p.4) em seu texto o bi do bilinguismo praticamente responde alguma destas questões:

Os pais ouvintes precisam descobrir este mundo essencialmente visual-espacial e conhecer a língua de sinais. As crianças surdas e seus pais ouvintes poderiam compartilhar o bilinguismo: língua portuguesa e língua de sinais brasileira e ir além descobrindo os vieses das culturas e identidades que se entrecruzam. Possibilitar a aquisição da linguagem das crianças surdas implicará um desenvolvimento mais consistente do seu processo escolar.

A autora supracitada, afirma ainda que, os pais devem conhecer esta modalidade linguística precisam praticá-la para o melhor desenvolvimento de seus filhos surdos, tanto no âmbito social, cultural e linguístico.

Para tanto, abordaremos no próximo item um breve relato histórico sobre as tendências pedagógicas ou políticas educacionais dos surdos na sociedade.

2 AS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Segundo a história da Educação de Surdos no mundo, não se encontra registros sobre o processo educacional antes do século XVI devido à diferença da língua, eram sujeitos ágrafos e ainda não existia uma escola especializada para surdos. Segundo relatos históricos (Silveira, 2007) havia sim pessoas surdas, mas em destaques nas famílias mais nobres dos quais eram orientadas pelo clero a fim de torná-los cidadãos educáveis e letrados. Surge a partir de então os primeiros ensaios de uma educação para surdos, podemos citar vários

¹ Os chamados Estudos Culturais surgiram em 1964, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, com a criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, subordinado ao Departamento de Língua Inglesa. Os primeiros participantes deste Centro (cujos primeiros diretores foram: Richard Hoggart, Stuart Hall e Richard Johnson), fizeram suas primeiras inserções na crítica literária questionando a compreensão de “cultura dominante” na crítica literária britânica. (Sá, 2002, p. 33)



nomes da história que por sua vez trouxeram diversas contribuições neste âmbito educacional tais como:

Gerolamo Cardamo (1501-1576) cujo primeiro filho era Surdo, no qual afirmava que a surdez não impedia os Surdos de receberem instrução. Outro foi Ponce de Leon (1510-1584) tutor de muitos Surdos e foi dado a ele o mérito de provar que a pessoa Surda era capaz, contrariando a afirmação anterior de Aristóteles. Juan Pablo Bonet (1579-1633) foi o primeiro que idealizou e desenhou o alfabeto manual. Van Helmont (1614-1699) foi quem primeiro descreveu a leitura labial e o uso do espelho, que posteriormente foi aperfeiçoado por Amman. Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780) foi um educador de Surdos português (emigrou para a França ainda criança) que, embora usasse a Língua de Sinais com fluência, defendia a oralização dos Surdos, pois educou doze alunos, todos eles usuários da linguagem oral. Johann Conrad Amman (1669-1724) o foco do seu trabalho era o Oralismo, pois acreditava que os Surdos eram pouco diferentes dos animais, devido à incapacidade de falar. (HONORA; FRIZANCO, 2009, p.20-21).

Tantos foram os feitos destes padres, monges, médicos, pesquisadores e professores. Alguns como intuito de instruí-los e alfabetizá-los criando alternativas, recursos e códigos para tal, outros com a intenção de normalizá-los perante a sociedade acreditando que a oralidade seria o caminho para isso. No final do século XIX, a educação oralista ganha muita força enfatizando a fala (oralidade) e a ampliação da audição e implicitamente rejeitando qualquer uso da língua de sinais. Segundo Honora e Frizanco (2009) foi a partir do Congresso de Milão na Itália em 1880, com a decisão que o melhor método de Educação para os Surdos seria a aprendizagem da fala ou oralidade, o Oralismo. A premissa básica do Oralismo era fazer uma reabilitação do surdo em direção a “não surdez” e aos padrões de normalidade preconizados pela sociedade comenta Fronza e Muck (2012). Esta abordagem passou a ser amplamente criticado devido proibir os surdos de sinalizarem, os forçava a treinos de leitura labial e da fala os colocando ainda em situações de constrangimento e até mesmo sofrimento.

Neste período aconteceu um silenciamento dos sujeitos surdos, houve uma caracterização de colonialidade das línguas de sinais pela língua falada na modalidade oral. Assis (2014 *apud* Quijano, 1997, p. 614) cunhou o “conceito de colonialidade como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização.” O autor ainda argumenta que esse processo começou com uma colonização interna de povos com identidades diferentes, mas que habitavam os mesmos territórios e foram convertidos em espaços de dominação interna. Para Foucault (2010, p. 30) “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”.

Nesse sentido, houve um processo de colonização dos surdos pelos ouvintes, na apropriação e imposição do aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade oral num certo



período na história da educação de surdos no mundo, sendo brutalmente forçados a oralizar. Foi uma era de silenciamento linguístico das línguas de sinais, uma imposição de uma cultura ouvintista sobre a cultura surda.

Para Quadros (1997) embora esse método pretendesse propiciar a aquisição da língua na modalidade oral como forma de integração social, pelo contrário, só acentuava a desigualdade entre os surdos e ouvintes.

Somente no século XX, praticamente após cem anos deste método educacional surgem os primeiros estudos sobre a língua de sinais americana (ASL), com os estudos de Stokoe (1960) e de Bellugi (1979). Com estes estudos comprovaram cientificamente que a língua de sinais é uma língua. A partir destas pesquisas começou-se a repensar novas propostas de ensino para surdos. Segundo Fronza e Muck (2012) essa nova proposta ganhou impulso na década de 1970 e foi chamada de Comunicação Total, onde esse método garantisse a facilidade de comunicação através do uso da fala até a leitura labial como a escrita, o desenho, a língua de sinais, a expressão facial, os aparelhos de amplificação sonora e o alfabeto manual.

Neste método eram usados simultaneamente os sinais e a fala, onde também propiciou críticas entre os surdos e ouvintes, pois como Quadros (1997) expõe, as estruturas gramaticais das línguas são essencialmente diferentes o que acarretaria um sistema artificial chamado de português sinalizado, remetendo ao então bimodalismo. Isso causou um confronto entre línguas deixando a língua de sinais congelada à estrutura da Língua Portuguesa, omitindo assim, a sua rica morfologia além de trocar as ordens dos sinais fazendo interpretações errôneas nos discursos. Duas modalidades linguísticas truncando-se entre si, fazendo com que a comunicação também tornar-se de forma truncada.

Por conta desses impasses muitas críticas a essa abordagem foram levantadas e sobre a ótica dos surdos, das devidas dificuldades ainda encontradas enquanto sua escolarização, sobretudo aos avanços das pesquisas linguísticas surgiu a proposta educacional bilíngue e bi cultural. Saviani e Duarte (2010, p.423) colocam que “valor da educação é para a promoção do homem”. E a primeira definição de educação era enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, tanto do educando quanto do educador. Para a comunidade surda essa perspectiva educacional era a mais racional e libertadora, respeitando seus aspectos culturais, sociais e linguísticos.

O Bilinguismo, eis aqui a mais atual proposta para educação de surdos, a maior vertente dos pesquisadores do cotidiano nos estudos surdos permeados pelos Estudos Culturais, Hall (1997) refere-se às identidades culturais como “aspectos de nossa identidade que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e,



acima de tudo, nacionais”. Segundo Fronza e Muck (2002, p. 78) “lutam pelo respeito à individualidade, à cultura e à língua própria desses sujeitos, reconhecendo-os como membros de uma comunidade surda.” Barbosa (2012) em seus estudos cita uma fala de Bhabha (2008 apud Fanon, 2012, p.221) “reconhece a importância crucial para os povos subordinados de afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas”. Assim como as comunidades surdas, isso, por meio da Língua de sinais. Skliar (1998) explica que o bilinguismo tem como aspecto humanista e liberal onde se considera a igualdade natural entre ouvintes e surdos. Já na desigualdade, mostra uma limitação de oportunidade social.

Skliar (1998); Perlin (2006); Strobel (2008) também criticam alguns tipos de métodos de bilinguismo utilizados na educação de surdos:

[...] O bilinguismo progressista: tende a aproximar-se e a enfatizar a noção de diferença cultural que caracteriza a surdez, porém essencializa e ignora a história e a cultura; O bilinguismo crítico na educação de surdos: esta modalidade tem seus pontos positivos e negativos, tem escolas que usam a língua de sinais como mediação com o oral e não como produção cultural linguística, treinam o oralismo como sendo sua primeira língua, usando o método tradicional esforçando para adquirir os equipamentos tecnológicos que possibilitem mostrar a capacidade do surdo aproximar-se a um modelo ouvinte e dizem que fazem trabalho bilíngüe com os surdos, mas na prática não é feita corretamente. (PERLIN; STROBEL, 2006, p.16-17)

Os autores colocam que ainda existem muitos métodos bilíngües na educação de surdos onde ainda permeiam ou enfatizam uma visão ouvintista ou com o predomínio da Língua Portuguesa sobre a Língua de sinais. Sendo assim deve haver um comprometimento real com a educação de surdos e o bilinguismo dos surdos e não adaptações do ouvintismo². Deve-se respeitar a perspectiva analítica do surdo, um viés cultural e linguístico próprio do surdo.

No Brasil iniciaram-se os estudos sobre essa vertente dos surdos a partir da década de 1980 e 1990, por alguns pesquisadores do qual deixamos em destaque a professora doutora em Linguística Lucinda Ferreira Brito do Rio de Janeiro. Ela mesma em seus estudos afirmou que o bilinguismo é a única solução para o surdo, enfatizou também a aceitação da língua de sinais como a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolverem seu potencial linguístico e cognitivo e integrar-se na sociedade, além de apontar para a aquisição do português como segunda língua. Neste sentido podemos remeter o bilinguismo também no contexto da interculturalidade, segundo estudos de Munsberg e Silva (2018) colocam que

² O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. Do livro A surdez: o olhar das diferenças (SKLIAR, 1998, p. 15)



além de reconhecer as diferenças, destacam-se os aspectos que proporcionam o diálogo e a interação mútua entre as culturas. “Portanto, é mais do que a coexistência de culturas; implica diálogo cultural, o que pressupõe miscigenação de diversas culturas”. (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 147)

Outras contribuições que reforçam sobre os benefícios e a importância do bilinguismo podem destacar na citação abaixo:

Góes (1996), Quadros (1997, 2005), Fernandes e Rios (1998), Salles *et al.* (2002) e Correia e Fernandes (2005) são unânimes ao destacarem o bilinguismo como a proposta de ensino mais adequada para os surdos, por considerar a língua de sinais como sua língua própria, ou seja, como primeira língua, que deve ser aprendida o mais cedo possível, e a língua portuguesa escrita como língua de acesso ao conhecimento, que deve ser ensinada a partir da língua de sinais. Neste caso, L1 e L2, respectivamente. (FRONZA; MUCK, 2012, p. 82)

Essa proposta dá o poder de transitar em dois ou mais universos culturais diferentes, o poder de se entender através do outro, das maneiras de pensar, agir e se relacionar. É o interagir com duas ou até mais línguas, respeitando suas particularidades, suas significações. Todo esse movimento do bilinguismo juntamente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) e as leis vigentes sobre a Educação Especial e a Acessibilidade, trouxeram forças para as associações, para as escolas e para as comunidades surdas do país impulsionando para a então legalização da Libras pela Lei Federal N. 10.436/02 e conseqüentemente sua regulamentação organizacional através do Decreto Federal de N. 5.626/05.

Do qual irá estabelecer regras e critérios para as adequações necessárias nas instituições de ensino, na educação em geral e nos órgãos públicos garantindo o acesso à educação, a formação de professores, a criação de sistema de avaliação o Prolibras - prova de proficiência para tradutores e intérpretes de Libras e professores de Libras, a criação de curso de ensino superior com ênfase em Libras o Letras Libras ³e a fomentação de concursos públicos.

Vale salientar que todo esse grande avanço abriu também oportunidades aos surdos em sua formação e sua inserção no mercado de trabalho. No livro *Uma contribuição para a crítica da economia política* de Karl Marx (2008), descreve que na produção social, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações

³ Como projeto especial com aporte financeiro da SEAD/MEC e da CAPES, o Curso de Graduação em Letras Libras, Licenciatura, teve seu início em 2006 e o Curso de Graduação em Letras Libras, Bacharelado, em 2008. No ano de 2010, 389 alunos, surdos e ouvintes, finalizaram a licenciatura. E em 2012, 690 alunos, surdos e ouvintes, concluíram a licenciatura (378 alunos) e o bacharelado (312 alunos). Portanto, o curso de Letras Libras EaD da UFSC, licenciatura e bacharelado, em parceria com diversas instituições de todo o Brasil, já formou mais de 1.000 profissionais em todo território nacional, tanto professores de Libras quanto tradutores e intérpretes de Libras-Português. Retirado do site: <https://libras.ufsc.br/libras-distancia/>



de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. Ainda coloca que não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência.

O processo histórico da educação dos surdos foi permeado por períodos de vários movimentos e lutas aonde a comunidade surda sobre as tentativas de uma ideal perspectiva educacional para eles, e o bilinguismo a perspectiva atual, veio para dar liberdade e autonomia aos surdos, criando sim condições para que possam transitar em todos os âmbitos da sociedade. No próximo item iremos discorrer sobre a escola bilíngue dos surdos e o que a legislação propõe.

3 ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS

A escola bilíngue para surdos é de fato um sonho da comunidade surda brasileira conforme vimos pelas reivindicações, movimentos e lutas. É numa escola bilíngue para surdos que irão adquirir a língua de sinais com seus pares, além de apropriarem-se da identidade surda, a cultura será fortalecida e conseqüentemente divulgada. Uma lei recentemente sancionada a Lei Federal N. 13.146 de julho de 2015 dispõe em seu Art. 1º:

“é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015)

Continua na mesma supracitada no Capítulo IV sobre o Direito à Educação mais especificadamente em seu Art. 28º no item IV – “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;” Ou seja, essa oferta de educação bilíngue está fortemente estabelecida nessa lei. Sabe-se que algumas escolas ainda com rótulos de escolas especiais já ocorriam atendimentos especializados na mesma vertente com a perspectiva bilíngue, comumente conhecida como escolas de surdos, porém não eram legalmente oficializadas nos modelos de uma escola bilíngue, ainda funcionavam com grade curricular comum de escolas comuns de ensino.

Observando sobre a ótica do Decreto Federal 5.626/05 no Art. 11. “O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:”

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue:



Libras - Língua Portuguesa como segunda língua; II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos; III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.(BRASIL, 2005)

Considera-se que as leis são muito recentes e as ações afirmativas da educação de surdos no país já estavam pré-estabelecidas nas escolas especiais para surdos ou centro de atendimentos. Cabem aos órgãos públicos essa adequação e mudança, ou até mesmo criação, embora ainda enfrentemos muitos obstáculos quanto à burocratização nos sistemas políticos para a efetivação destes espaços bilíngues e até mesmo escolas bilíngues. Com profissionais habilitados fluentes em Libras, materiais adaptados, metodologias de ensino de Língua de sinais como L1 sua primeira língua e Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2 sua segunda língua. Hoje, os surdos podem brigar por seus direitos garantidos em lei. Eles querem e têm o direito a uma educação de qualidade e específica aos seus anseios linguísticos e culturais.

A escola bilíngue para surdos é o local onde os surdos irão aprender sua primeira língua com mais facilidade devido ao contato direto e a troca com seus pares, além de fortalecer a sua língua, sua cultura dando-lhes mais autoestima, apropriação e conhecimentos dos seus direitos e deveres, bem como, sua preparação na integração na e pela sociedade.

Josgrilberg (2015, p. 10) em seus estudos sobre a fenomenologia coloca que na educação “as formas culturais fazem uma mediação necessária na relação educativa. Essas formas culturais são parte de nosso vivido humano e assumem um caráter poderoso na educação[...].”

Portanto, na educação de surdos deve-se ser respeitado a diferença cultural dos mesmos, pois, assim irá garantir uma formação em sua totalidade consolidando sua identidade surda, seu empoderamento e afirmação enquanto cidadão surdo. Determinada pelo bilinguismo na presença do acesso e da aquisição das línguas de sinais possivelmente implicará cada vez mais na qualidade de ensino, visando numa instrução adequada para eles.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os surdos às condições de acesso a sua língua materna é a maneira mais eficaz de transformação e ascensão social, cultural e intelectual. As tendências educacionais foram surgindo conforme o desenvolvimento das necessidades, conforme as lentes teóricas de cada período de tempo, interesses do mercado, perspectivas culturais e sociais de cada espaço pelo mundo. Passado anos de lutas, de reivindicações, sofrimentos até mesmo por falta do seu



reconhecimento, hoje os surdos podem desfrutar de uma melhoria significativa de seu aprendizado devido algumas conquistas.

Com isso podemos transitar por alguns autores entre as teorias da educação sendo certas ocasiões com mais aproximação a essa perspectiva bilíngue, cada uma com sua ótica diferenciada. Entretanto, entendemos que há ainda muito que ser feito em relação à criação das escolas bilíngues para surdos, existem ainda olhares que veem a escola como meio de segregação, o qual iria contra a perspectiva educacional de inclusão. Portanto, há que se desconstruir essa visão primeiramente estruturando o currículo dessas escolas, a metodologia de ensino, os profissionais fluentes e habilitados, trazendo os ouvintes também para dentro desses espaços bilíngues. E acima de tudo, levando os surdos conseqüentemente a Língua brasileira de sinais para o protagonismo na educação.

Avançamos nas constituições das leis que asseguram uma educação bilíngue para os surdos, na regulamentação de instituições de Ensino Superior com a inserção da disciplina de Libras na grade curricular, na acessibilidade comunicacional para os surdos nas escolas comuns de ensino e no Ensino Superior com a presença dos tradutores e intérpretes de Libras, também já presentes em alguns espaços públicos, nos cursos de formação e divulgação da Libras, nos estudos e nas pesquisas referentes à educação de surdos. Porém ainda não foi conquistada uma legislação específica reconhecendo e autorizando a abertura de escolas bilíngues voltadas para os surdos, talvez por conta de uma Política Educacional de Inclusão que vê ainda como segregativa essa modalidade escolar. Esperamos que este trabalho possa servir como/de provocação para os leitores e estudiosos dos Estudos Surdos, para continuação ativa dos movimentos sociais e políticos das comunidades surdas para a concretização da tão sonhada escola bilíngue para surdos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, W. F. T. **Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo.** Artigo Caderno CRH, Salvador, v.27, n. 72, p. 613 – 627, Set./Dez. 2014

BARBOSA, M. S. **Homi Bhabha leitor de Frantz Fanon: Acerca da Prerrogativa Pós-colonial.** Revista Crítica Histórica Ano III, Nº 5, Julho/2012.

BRASIL. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em 10 de agosto de 2016.



BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais- Libras.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 24 abril de 2002.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras,** e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em 29 de agosto de 2016.

BRETON, L. D. **Antropologia dos Sentidos.** Tradução de Francisco Morás. Editora Vozes Petrópolis - Rio de Janeiro, 2016.

FANON, F. **Pele negra máscaras brancas.** Tradução de Renato Silveira. Editora EDUFBA . Salvador, 2008

FRONZA, C. de. A.; MUCK, G. F. **Usando as chaves dos conceitos sobre concepções quanto ao ensino e à aprendizagem de língua por surdos.** Cultura Surda & Libras. Capítulo 5. Coleção EAD. São Leopoldo, RS Editora Unisinos, 2012.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na Pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HONORA, M; FRINZANCO, L.E. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

JOSGRILBERG, R. **Fenomenologia e Educação.** CEMOrC- FEusp/IJI- Univ. do Porto. Revista Notandum 38. Maio- agosto 2015.

LEITE, E. M. C. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva.** Coleção cultura e diversidade. Petrópolis, RJ. Editora Arara Azul, 2005.

LOPES, M. C. **Cultura Surda & Libras.** Coleção EAD. São Leopoldo, RS Editora Unisinos, 2012.

PERLIN, G.; STROBEL, K. L. **Fundamentos da Educação de Surdos.** UFSC. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis , 2006

QUADROS, R. M. (2007) **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos/MEC. Brasília. SEESP. 2004.

QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M.L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. **Estudos Surdos II.** Série pesquisas. Petrópolis, RJ. Editora Arara Azul, 2007.

LUCIANO, G. J. dos S.; **Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena.** R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. p. 295-310, maio/ago. 2017



MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica. São Paulo, SP.** Editora Atlas S.A 5ª edição, 2003.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** 2ª edição. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2008.

MAZZOTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** Revista Brasileira de Educação. V 15 .n.45 set/dez 2010.





ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

MEDICALIZAÇÃO ESCOLAR E TDA/H: APROXIMAÇÕES COM O FRACASSO ESCOLAR

SCHOOL MEDICALIZATION AND ADHD: APPROACHES TO SCHOOL FAILURE

Warley Carlos de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso/Araguaia

RESUMO

O presente trabalho procurou confrontar a produção acadêmica sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. Foram realizadas leituras de prontuários médicos, seguida de entrevista junto aos profissionais responsáveis pela elaboração do diagnóstico. No contexto escolar, a pesquisa se desenvolveu tendo como base primeiramente a observação dos alunos diagnosticados com o transtorno. Tal observação foi seguida de entrevista junto aos professores que atuavam diretamente com os alunos. Junto às famílias, a pesquisa se desenvolveu por meio de entrevista com os responsáveis juridicamente pelas crianças. Nos contextos pesquisados, é premente encaminhar a necessidade de uma formação educacional em que os professores, com seus respectivos conteúdos estejam no centro das ações desempenhadas pelos sistemas educacionais. Ainda, que ocorra maior aproximação entre os segmentos pesquisados, ou seja, que o conhecimento médico, não seja reinante aos demais segmentos (família e escola), que as práticas médicas não sejam hipervalorizadas, como sendo a única capaz de reconhecer, lidar e “curar” as crianças com o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.

Palavras-chave: Medicalização. Fracasso Escolar. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

ABSTRACT

The present work aimed to confront the academic production on attention deficit disorder with hyperactivity. Medical records were read, followed by an interview with the professionals responsible for preparing the diagnosis. In the school context, the research was developed based primarily on the observation of students diagnosed with the disorder. This observation was followed by an interview with the teachers who worked directly with the students. With the families, the research was developed through interviews with the legal guardians of the children. In the researched contexts, it is urgent to point out the need for an educational formation in which the teachers, with their respective contents, are at the center of the actions performed by the educational systems. Also, that there is greater approximation between the segments surveyed, ie, that medical knowledge is not reigning to other segments (family and school), that medical practices are not overvalued, as being the only one capable of recognizing, dealing with and “cure” children with attention deficit hyperactivity disorder.



Keywords: Medicalization. School failure. Attention Deficit Disorder with. Hyperactivity.

1 INTRODUÇÃO

Altamente contestado, polemizado o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, juntamente com suas características secundárias, tem chamado a atenção de toda comunidade escolar, bem como de pesquisadores.

O referido transtorno esta amalgamado ao processo de medicalização dos educandos no interior da escola, pois, as características descritas pela medicina ao estabelecer o diagnóstico, apresenta como única possibilidade de revertê-lo, a medicação, que em alguns casos somente acentuam os comportamentos indesejáveis no contexto escolar, uma vez que, o efeito colateral da medicação é o acirramento dos comportamentos indesejados na escola, dentre eles, a indisciplina.

O processo de escolarização passou a ser visualizado em tempos rígidos, em séries, associada a separação por idade e por sexo. Dessa forma, projetar o que se poderia e deveria aprender passou a ser a tônica da educação moderna. Tal processo depositou sobre as crianças que não aprendem no tempo esperado o fardo de serem consideradas deficientes ou, no mínimo, como ineficientes para o processo de ensino e aprendizagem devendo, em decorrência disso, serem encaminhadas aos sistemas parapedagógicos.

Portanto, a instituição escola, em meio a essa ambivalência, objetivada pensar e a solucionar os grandes problemas sociais, não pode ser caracterizada como uma ilha, onde todos os problemas sociais são encontrados em seu interior e assim, solucionados. Assim, as atividades da escola acompanham de perto as atitudes da sociedade. Nesse sentido, a educação escolarizada constitui a legalização do sujeito na sociedade, quer na ordem prática (por meio da alfabetização, da preparação para o trabalho ou mesmo da concessão de diplomas), quer na ordem do valor.

O TDA/H corresponde a uma síndrome caracterizada por comportamento hiperativo e inquietude motora, desatenção marcante, falta de envolvimento persistente nas tarefas e impulsividade. Esses problemas devem ser evidentes em mais de uma situação social e se mostrarem excessivos no contexto em que ocorrem em comparação com o que seria esperado de outras pessoas com a mesma idade e nível de inteligência (LIMA, 2005).

Sob este prisma, considerou-se, ao longo deste estudo, que a caracterização sobre o educando com TDA/H, no ensino fundamental, seria um produto da história da humanidade, que se confunde com a história da educação. Para tanto, o ponto de partida para compreensão



desse objeto foi como ocorre o atendimento às crianças diagnosticadas com o referido transtorno (TDA/H). Para tanto, tornou-se necessário conhecer, descrever, analisar e refletir, como são produzidos os laudos médicos, em uma unidade de saúde pública que realiza o diagnóstico na cidade de Goiânia.

Para objetivação desse conhecimento foram, selecionados crianças entre sete e dez anos diagnosticadas com o referido transtorno. Nessa direção, foram selecionados e lidos dois mil e quinhentos prontuários. Diagnósticos esses que ocorreram nos últimos cinco anos na cidade, ou seja, dos anos dois mil até dois mil e seis. Ainda para entendimento da construção do laudo médico, foram realizadas entrevistas com a equipe multiprofissional que realiza o mesmo.

Esse momento foi seguido, de observação não participante, realizada em cinco escolas do ensino fundamental, com os alunos estando matriculados frequentando o segundo ciclo. A observação foi seguida de entrevista realizada com professores que lidavam diretamente com o educando.

O terceiro passo, foi realização de entrevista com os pais/responsáveis por esses educandos no contexto familiar.

2 A PESQUISA

A leitura dos prontuários revelou processo de adoecimento das crianças e conseqüente medicalização das mesmas, cujos responsáveis procuraram ou foram encaminhados pelas escolas à unidade de saúde, pois, a mínima suspeita do transtorno, faz com que as crianças sejam medicalizadas, ainda, com a indicação da medicação ocorrendo no primeiro encontro com o médico. Esse processo, conjugado à falta de objetividade de outras áreas do conhecimento como a psicologia, a educação física e a arte terapia, fortalece sobremaneira as práticas médicas, o que por sua vez, subjuga as outras áreas do conhecimento que atuam junto aos médicos.

Coadunado ao processo de medicalização, a leitura dos prontuários, nos apresentou, que o processo de construção do diagnóstico não se pauta em critérios claros e objetivos (ao menos descritos), pois, nos levou a conjecturar que o diagnóstico é realizado apenas com base na queixa da família ou da escola e na experiência profissional do médico. O que acontece neste CAPSI, Centro de Apoio Psicossocial Infantil, em específico, contraria as resoluções do Ministério da Saúde que preconiza, no mínimo, cinco atendimentos para elaboração de um possível laudo. A pesquisa revelou que já no primeiro encontro crianças são medicadas e somente posteriormente ocorre a solicitação de exames complementares, que



normalmente não dizem respeito ao “diagnóstico” dado, mas sim, ao acompanhamento de um possível efeito colateral da medicação prescrita ou de uma possível intoxicação.

Essas características denotam que o trabalho em equipe como é preconizado pelo Ministério e Secretarias de saúde, não foi visualizado no contexto dessa unidade de saúde. Os médicos são ‘soberanos’ na construção do diagnóstico do TDA/H, mesmo que a equipe tenha uma hipótese diagnóstica quando do atendimento do profissional da medicina, tal hipótese é sumariamente desprezada e a medicação é prontamente indicada.

Ainda, o que demonstra a fragilidade do diagnóstico do referido transtorno é a falta de coesão entre a equipe que constrói o laudo, pois a leitura dos prontuários revelou hipóteses diagnósticas diferentes, bem como com CID, Código Internacional de Doenças, diferentes, um na capa e outro no decorrer do prontuário isso, denota uma divergência entre a equipe, ou seja, de um lado profissionais que objetivam de forma mais ampla a construção de um provável diagnóstico, do outro lado, profissionais que objetivam de forma restrita a construção do laudo e acredita que a medicação é a única possibilidade de tratamento do TDA/H.

As entrevistas com os profissionais da saúde que elaboram o laudo, revelou que existe uma proteção ao médico, que dá poder e status social a toda equipe. Entretanto, questiona-se o poder pleno e absoluto atribuído ao médico na construção do laudo do TDA/H e conseqüente medicalização, mas que se sentem sem amparo.

Os processos encontrados no decorrer da pesquisa na unidade médica, deixa a família refém do poder médico, pois, nenhum outro profissional entende seu filho melhor que esse, acredita a família, por outro lado, embora a família busque autonomia, com o passar do tratamento, o processo de prisão branca torna-se mais evidente, uma vez que, somente esse profissional pode indicar a medicação, que mesmo por horas transforma seus filhos em disciplinados e ordeiros. Nessa direção, a autonomia tão sonhada pela família, não se materializa nesse tipo de tratamento, em função de individual, ou seja, a autonomia perpassa pelo reconhecimento no coletivo, o que a medicação por sua vez não pode efetivamente garantir, assim, o tratamento médico, com base na medicação, nesse contexto, adoce a criança e como consequência sua família.

Dessa forma, embora os alunos sejam encaminhados pela escola, a pesquisa revelou que a relação entre escola e saúde se limita meramente no encaminhamento do aluno, que por sua vez, é medicalizado, restando a escola e a família somente a administração da medicação, não existe necessariamente um diálogo entre as partes.

Sumariamente a observação no contexto educacional nos revelou, submissão dos professores em relação ao corpo diretivo da escola, que se manifesta na dependência em



relação aos profissionais que atuam como especialistas fora do contexto educacional, ou seja, médicos, psicólogos, dentre outros.

Notadamente, os professores se mostraram descontentes com sua sala de aula e com sua atuação, nesse espaço todos os alunos que apresentam as mais variadas disfunções comportamentais e orgânicas não correspondem às suas expectativas, o que objetivamente faz com que o professor não se reconheça em seu trabalho. Isso ocasiona sua desistência do processo de ensino-aprendizagem .

Outro aspecto observado, foi a objetivação de salas especiais, em que, todos os alunos com problemas orgânicos são colocados em uma sala, revivendo contexto presente na história da educação brasileira na década de 1980. Tal procedimento fere substancialmente a lógica da educação nacional, que objetiva a inclusão e, sobretudo, a lógica interna presente nos ciclos de formação e desenvolvimento humano, que prevê a diversidade como princípio básico de sua existência, diversidade essa, de professores e alunos. Fere sobretudo, ao professor que sem perspectivas na relação de ensino aprendizagem desiste dessa relação.

Esse modelo de organização, que segrega os segregados, pode se chamar de organização branca, pois não é oficial, objetiva aos professores a sua condição de submissão em relação às práticas médicas, ou seja, o professor não se apresenta com um conhecimento de especialista, que o coloca sempre dependente de outros profissionais que não estão no interior da escola.

Isso gera um discurso preconceituoso e negativo nas mais variadas narrativas sobre os alunos, por parte do sistema educacional, conseqüentemente de professores e técnicos educacionais. Termos como: “‘burro’, ‘preguiçoso’, ‘imaturo’, ‘nervoso’, ‘baderneiro’, ‘agressivo’, ‘deficiente’, ‘sem-raciocínio’, ‘lento’, ‘apático’, são expressões utilizadas pelos professores, que se tornam porta-vozes de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira” (PATTO, 1997, p. 287).

No contexto escolar, a pesquisa revelou que o que ocorre na relação entre escola e saúde, também se aplica no interior das escolas, a saber a falta de diálogo entre os professores é marca *sine qua non*, o que transforma os problemas pedagógicos em problemas pessoais dos professores, que se encontram apenas para reclamar de suas salas, conseqüentemente de seus alunos, com esse processo a reclamação se estendendo as famílias.

Assim, por mais que se pense em modelos e organização escolar, esses são na maioria das vezes suplantados pelo poder das práticas médicas, que em última instância acabam por dizer: quem pode ou não ser alfabetizado. O que dificulta sobremaneira a relação entre professores e alunos, que não se baliza mais no processo de ensino aprendizagem, passando a ser balizado, nas condições orgânicas, bem como, na dosagem da medicação e o tipo de



medicação que é ministrada aos alunos. Deste modo, as práticas médicas são capazes de redimensionar as relações no interior das famílias, ou seja, as relações pais e filhos, não sendo balizada no diálogo como preconizado, mas sendo balizada na medicação com isso ocorrendo no interior da escola, o que objetiva que as práticas médicas constroem o que venha ser normal nos aspectos morais e éticos, no interior das famílias e das escolas.

Nessa direção, a visita domiciliar nos revelou famílias também aprisionadas ao “poder” médico, não possuindo informações sobre o que representa o transtorno, que somente recebem e administram a medicação indicada.

Por outro lado, embora as famílias administrem a medicação, essas não sabem porque o fazem, uma vez que, os aspectos morais e éticos que a medicina afirma que precisam ser moldados por meio da medicação, são considerados normais para os familiares, gerando assim, grande conflito entre o diagnóstico e o que o mesmo representa socialmente, pois, em seu interior, seus filhos são ‘normais’ atende as solicitações e expectativas da família, o que objetivamente não pode ser caracterizado como deficiente ou ‘transtornado’, assim, o laudo de TDA/H, desfigura a história da família e patologiza os comportamentos de seus pais, uma vez que, se apresentam nas mesmas condições comportamentais de seus filhos.

Concomitante a esse processo pode-se destacar o processo de pedagogização, pois os dispositivos que pedagogizam as relações e o conhecimento produzido na escola são responsáveis pelo tédio, à medida que é por meio de sucessivas divisões e naturalizações do processo que se atualiza a lógica que exclui a diferença. Pedagogizar implica dar forma às ações, às situações, tendo como referência os modelos, os padrões convencionais, aceitos socialmente como normais (ROCHA, 2003).

Diante disso, o bom professor(a) é apresentado como aquele(a) que mantém a disciplina da turma, em consonância com que é prescrito como comportamento nos laudos médicos, assim, o professor para ser bom, precisa conhecer a literatura médica. Ser bom professor é premiar, ou castigar, sobretudo para corrigir. O processo disciplinar, isto é, a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, ambas coordenadas, permitem decifrar, medir, comparar, hierarquizar e normalizar os alunos, o que relega o processo de ensino aprendizagem ao segundo plano.

O conflito entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil, faz com que a escola perca sua condição de instituição, distanciando-se cada vez mais das crianças e dos jovens que não atendem ao “padrão” ou não acreditam na escola, tornando o espaço escolar um dos espaços sociais mais violentos existentes na atualidade devido à falta de articulação entre o mundo que rodeia a escola e o vivido em seu interior.



O processo de adoecimento mencionado relacionado ao processo de medicalização, conduzido pelo discurso psicologizado que impera nos contextos pesquisados, levou para o interior da escola o discurso das mais variadas patologias, ou seja, o TDA/H, a dislexia, a assomatognosia, discalculalia etc. Tais patologias requerem especialistas para cada uma delas, seja no interior da escola, seja no encaminhamento do estudante. Esse discurso, por sua vez, legitima o não-aprendizado, a evasão e, conseqüentemente, o fracasso escolar, justificando o não-envolvimento e a falta de esforço da escola para com esse tipo de educando.

Diante disso, a escola é transformada em um minicentro de saúde, que requer a presença de psicólogo, psiquiatra e médico generalista, transformando o professor, a cada momento, em um profissional paramédico. Isso acaba acarretando um entendimento de educação advindo dos profissionais da saúde.

Então, vejamos, a indisciplina deixa de ser um problema pedagógico e assim, deixa de ser pensada pelos professores e órgãos responsáveis, passando a ser tratada como problema de saúde, portanto, médico. Dessa forma, os problemas pedagógicos deixam de existir passando a existir somente os problemas médicos, o que inviabiliza a resolução desse problema no interior das unidades escolares.

Ao reduzirmos as chances de vida tanto no aspecto social como escolar desse sujeito, nesse caso em função do laudo de TDA/H, a escola, juntamente com outras áreas do conhecimento, gera e administra uma legião de educandos que perdem a possibilidade de se tornarem humanos por não apresentarem condições de serem humanizados/civilizados por essa instituição.

Ainda, a criança, quando estigmatizada, tem sua auto-imagem negativada; ela aprende e incorpora o ponto de vista dos “normais” e adquire as crenças da sociedade mais ampla. Os padrões incorporados a tornam intimamente suscetível ao que os outros vêem como defeito, levando-a, em alguns momentos, a concordar que, na verdade, ela está abaixo do que deveria ser. A vergonha está sempre presente quando ela percebe que um de seus atributos é impuro (GOFFMAN, 1982).

O estigma instaurado no contexto da escola, está presente nas avaliações, nas aulas de maneira geral, transformando-se em uma forma de controle e de civilidade. Dessa forma, o envergonhamento vê-se uma disjunção em relação à boa imagem “que pretende ter de si, sente-se rebaixado aos próprios olhos (LA TAILLE, 2000). O sentimento de vergonha incide diretamente sobre as representações de si”.

Tais características objetivam a tensão no ambiente escolar, tornando o medo da punição e da vergonha eminentes nas relações escolares. Os docentes têm vergonha de não “fazerem” com que seus alunos aprendam, bem como de não se reconhecerem neles e em seu



trabalho. Sua punição se manifesta em assumir as “piores” salas da escola, já que estão fadados a ensinar aos alunos que não vão aprender, ou seja, seus ensinamentos se destinam aos alunos que “não vão aprender” em função do laudo já professado.

Aos alunos, o fato de frequentarem uma sala em que o aprendizado não é a tônica configura-se como o maior castigo e vergonha, uma vez que passam a ser reconhecidos pela sala que ocupam e até pelo local que habitam na sala de aula e, primordialmente pelo CID (Código Internacional de Doenças).

Essas regras não estão descritas no currículo ou nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas, mas a lógica fabril que impera no contexto escolar ranqueia professores e alunos e, apesar de não estarem claras, são eficazmente aplicadas, ou seja, um modelo de educação que legitima os alunos ordeiros, educados e civilizados.

A palavra “regra” pode, entre outras funções, expressar a ideia de um regulamento tácito ou explicitamente formulado por meio de proibições, exigências e permissões (como as de trânsito, de um jogo ou dos estatutos de um clube), ou, ainda, preconceitos morais e religiosos que visam guiar a ação de um indivíduo (como mandamentos bíblicos) (CARVALHO, 1996).

As regras organizam, nesse sentido, as relações sociais, mas no interior da escola tem como valor, além de organizar, formar o sujeito. Assim, o laudo médico funciona como regra, pois, uma vez elaborado (fundamental lembrar que não cabe contestação), o educando deve tornar-se obediente, resignado, dócil, não resistente à figura de “autoridade” do professor, isto é, deve conformar-se, visto ser esta sua última oportunidade de permanecer na escola, mas na condição de “doente”.

Dessa forma se há uma doença, deve existir um tratamento, que com as características da medicina ocidental, são em sua grande maioria com bases em medicação, no caso do TDA/H, os estimulantes, as drogas mais comumente utilizadas no tratamento têm-se mostrado bastante eficaz na melhora do comportamento, do desempenho acadêmico e do ajustamento social para aproximadamente 50 a 95% das crianças, mas na realidade, alerta Barkley (2002), a medicação não pode ajudar a todas as crianças.

O observado na escola não se parece em nada com a descrição realizada na literatura médica, pois encontramos crianças agitadas, amedrontadas, acuadas e todos (família e escola), clamando por aumento na dosagem da medicação. Tampouco visualizamos educandos com comportamentos tão indisciplinados, mesmo com o uso da medicação.

Ao reafirmar os benefícios dos estimulantes para os estudantes, a literatura médica desconsidera o que significa não aprender nos mais variados meios sociais e sentidos sociais,



o que significa não saber em uma sociedade que busca a informação a qualquer preço e custo, numa sociedade que conhecimento é poder.

Ainda, na lógica posta, a medicação seria capaz de dar ao aluno condições de aprender tudo, sem a necessidade de disciplina, ou seja, a disciplina e a capacidade de aprender estaria na medicação e não mais no esforço entre aluno e professor, mas sim na relação aluno medicação (ritalina), o que por sua vez, tornaria a figura do professor “obsoleto” nas relações escolares, O docente é, assim, apenas um “facilitador” e não mais aquele que ensina e que planeja a ação educativa.

Ao somarmos esses fatores é evidente que as práticas médicas consideram a educação apenas controle do corpo, disciplinamento que se não for consolidado no seio da família ou da escola o será por meio da ação da medicação indicada (ritalina).

Essa lógica faz com que a autoridade se desloque da figura do professor e, conseqüentemente, dos pais, para a ação da medicação. Assim, a relação professores/pais, alunos/filhos, deixa de ser mediada pela disciplina externa, passando para uma disciplina interna ao sujeito, nesse caso “dada” pela ritalina.

Assim, o “tamanho” da disciplina e do controle do corpo depende da dosagem do remédio, o que objetiva uma dose contundente e certa, a dosagem ideal capaz de controlar e disciplinar o corpo do estudante/filho.

A lógica que permeia a indicação da medicação é o total controle, porém, a não previsibilidade de alguns efeitos transforma a medicação num jogo de “azar”, pois alguns apresentam os efeitos esperados e outros não. Portanto, alguns se tornaram “dóceis”, “disciplinados”, e outros não.

Os que não apresentam comportamentos “dóceis” são considerados como efeitos colaterais e precisam, portanto, de um aumento da dosagem da medicação ou de sua troca, sempre por uma medicação mais “forte”, mas sem tampouco alcançar o efeito esperado, também será considerada errada. Isso gera um círculo vicioso, pois um comportamento que não cessa leva a uma medicação cada vez mais “forte”, e uma indisciplina cada vez mais evidente.

São descritos como efeitos colaterais: diminuição do apetite, insônia, ansiedade, irritabilidade ou tendência ao choro e, ainda, na maioria dos casos, os efeitos colaterais, na verdade, são bem leves, bem como, dor no estômago e dor de cabeça (BARKLEY, 2002).

Os efeitos colaterais listados pelo autor, sobretudo a ansiedade, juntamente com a irritabilidade, nos fazem supor que a medicação utilizada para “tratar” os efeitos do transtorno se transformam no próprio transtorno, ou seja, os efeitos colaterais da medicação indicada para o tratamento do TDA/H aumentam os comportamentos indesejados nos educandos no



interior da escola. Assim, os comportamentos indesejados na sala de aula, seja: não permanecer sentado, de fazer muito barulho quando estão brincando, de interromper as conversas, é potencializado com os efeitos colaterais pela ingestão da medicação, o que leva a um aumento de sua posologia (dose), o que, conseqüentemente, transforma como prioritário no tratamento as conseqüências e não as causas.

A medicação não apaga, efetivamente, os efeitos causados pela falta do trabalho coletivo que apresenta a escola na atualidade, sobretudo nas escolas pesquisadas, assim a dissolução da autoridade, as injustiças que são cometidas nas escolas, bem como os efeitos causados pelos diagnósticos equivocados e precipitados realizados pelos médicos nos serviços de saúde.

A medicação se apresenta como um castigo, gerando o distanciamento físico das crianças com o transtorno, das consideradas normais, o que objetiva uma busca incansável das primeiras por justiça, nos espaços por elas frequentado, sobretudo a escola. Essa busca se confunde com os efeitos colaterais da medicação, assim, quanto mais se aumenta a posologia da medicação, maior a busca pela justiça, objetivando assim uma maior punição.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se trata, de questionar a existência do referido transtorno, nem atribuir-lhe somente uma causa orgânica ou biológica, mas também de acreditar que a sociedade, via desenvolvimento tecnológico, ‘solicitou’, criou e gerenciou crianças com a marca do TDA/H, em nome da adaptabilidade e, conseqüentemente da ‘nova’ noção de emprego, o da empregabilidade.

Por outro lado, cabe questionar o uso político do TDA/H, seus efeitos na vida do sujeito, pois, como visualizado na pesquisa, a falta de critérios para realizar o laudo incorre no uso político do referido transtorno, estigmatizando e fragilizando, sobretudo, as crianças já fragilizadas socialmente, as mais pobres. É de fundamental importância esclarecer que TDA/H e pobreza não são sinônimos, mas estão intrinsecamente articulados.

Sumariamente, o uso da ritalina modifica a noção de disciplina e de autoridade, entendidas como sendo construídas nos contextos sociais e desse modo, ela é inerente a um conjunto de pessoas que se responsabilizam pela criança, com isso se aplicando também ao professor. Com a medicação, a disciplina passa a ser um conceito individual conseqüentemente biológico, ou seja, dá a entender que a criança está por sua conta e risco. Nessa direção, a escola não precisa mais debater questões disciplinares e pedagógicas, basta aumentar a dosagem da ritalina e obter, assim, “maior” disciplina, enfim, a resolução dos



problemas disciplinares e pedagógicos são resolvidos encaminhando os alunos aos serviços de saúde.

Por outro lado, quanto mais a medicação é utilizada nos diferentes espaços, nesse caso a família e a escola, mais se distanciam os atores envolvidos na educação, das análises sociais/históricas que poderiam ajudar a compreender tal fenômeno. Haja vista, que a indisciplina e educandos que não aprendem sempre existiram nas escolas, por que somente agora, nesse momento histórico, são tratados como “doentes”?

Emerge a “pedagogia dos resultados”, que seduz o sujeito com a ideia de estar sempre aberto ao “novo”. Dessa forma, temas como cidadania e solidariedade se distanciam da escola, sendo substituídos pela noção de empreendedorismo e voluntariado. Associando à noção de competência, habilidade, ou seja, podendo-se usar tudo mesmo sem conhecer o que se está sendo utilizado e, com essa idéia, as crianças aprenderiam sozinhas, as que não aprendem são doentes, sobretudo, nesse momento histórico, as com TDA/H.

Nesse contexto, a escola protetora e acolhedora não se evidencia, pois os mais fracos são expostos em função de suas condições econômicas, financeiras, por suas dificuldades em acompanhar as idealizações que figuram na escola e, por fim, por serem considerados doentes transtornados.

Por fim, a pesquisa mostra que o grande debate entre sujeitos civilizados e incivilizados perde força para a ação bioquímica no interior da escola, pois a noção de civilidade passa a ser dada pela quantidade da medicação que se ingere diariamente. Igualmente, uma criança civilizada passa a ser um educando medicado.

Algumas considerações podem ser feitas a partir dos resultados dessa pesquisa na perspectiva de contribuir para melhor compreensão do TDA/H bem como na superação das questões apresentadas como obstáculos na escolarização desses educandos.

Fundamentalmente, as ações humanas, sobretudo, as escolares se caracterizam como coletivas, nesse sentido, a realização de trabalhos conjuntos entre os mais variados professores, coordenadores, técnicos/funcionários, visando “crescimento” dos alunos como pessoas e como estudantes.

Nessa direção o projeto político-pedagógico se apresenta como um instrumento concreto na efetivação dessas ações, desde que, debatido por seus pares possam indicar o que e como assumiram as responsabilidades.

Reuniões constantes entre professores e coordenadores, marcadas com antecedências para discutirem:



- aspectos ligados ao desenvolvimento do trabalho com as classes, especialmente, focado aos alunos que apresentam mais dificuldades e/ou necessitam de um atendimento mais específico;

- trocar de ideias com os alunos sobre como estão se sentindo no grupo, bem como ouvir sugestões dos próprios, visando à superação ou minimização dos problemas; discussão com os alunos sobre o que cabe a cada um fazer para o grupo funcionar melhor; as sugestões das professoras são importantes na manutenção do diálogo com os alunos;

- levantamento das opiniões de educadores e funcionários (todos) da escola sobre estratégias que poderão ser postas em prática, priorizando as medidas preventivas e educativas;

- supervisão de educadores e funcionários no recreio mediante um rodízio previamente elaborado; discussão de formas de avaliação das atividades;

- leituras e discussões de textos que possam subsidiar a atuação conjunta entre alunos, educadores e famílias, de modo que todos possam participar das decisões;

- convites a profissionais para, ocasionalmente, participarem das reuniões;

- análise das produções dos alunos por meio da observação de cadernos, exercícios propostos em folhas, do tipo de empenho em desenhos, pinturas, recortes, colagem, dramatizações; discussão dos progressos obtidos;

- na construção do conhecimento quais as linguagens que são predominantes; discutir essas observações com as famílias (sem cobranças), orientando-as;

- valer-se da literatura como forma de implementar o gosto pela leitura; supervisionar trabalhos expressivos em duplas, individuais ou em grupos pequenos;

- utilizar o mural para fixar os trabalhos de todos os alunos ou de parte da turma, se o espaço não for suficiente.

Enfim, não se trata de culpar os professores, médicos e pais, pelo transtorno, pois, o mesmo embora seja ‘orgânico’ sua manifestação é social, assim, o TDA/H pode ser considerado como um caso clínico, uma invenção pedagógica e acima de tudo uma solicitação social.

Finalizando, é necessário fortalecer as ações dos professores no contexto escolar, fortalecendo sua formação coletiva no interior da escola, que essa por sua vez, possa possibilitar uma leitura da realidade mais próxima possível do cotidiano dos alunos, e que se possa compreender as questões econômicas, as questões sociais e as questões pedagógicas e fundamentalmente que os professores possam atuar onde necessariamente apresentem competência, ou seja, nos aspectos pedagógicos.



REFERÊNCIAS

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Rio de Janeiro: 4a ed, 1988.

LA TAILLE, Yves de. A Questão da Indisciplina: ética, virtudes e educação. In: DEMO, Pedro (org). **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação** – Porto Alegre: Mediação, 2000.

LIMA, Rossano Cabral. **Somos todos desatentos: o TDA/H e a construção de bioidentidades** - Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Institucionalização Invisível: crianças que não aprendem na escola**, Campinas – SP: Mercado das Letras, São Paulo: Fapesp, 2001.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **A Higienização dos Costumes**. Campinas, SP: Mercado de Letras: São Paulo: FAPESP, 2003.

PATTO, Maria Helena de Souza. A Família Pobre e a Escola Pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA E DA NEUROPSICOLOGIA AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ADULTA- ANDRAGOGIA

CONTRIBUCIONES DE LA NEUROCIENCIA Y DE LA NEUROPSICOLOGÍA AL PROCESO DE APRENDIZAJE ADULTO: ANDRAGOGÍA

Bruna OLIVEIRA
Centro Universitário UNIFASIFE/MT
Isabella Cucci da PAIXÃO
Centro Universitário UNIFASIFE/MT
Kelly Cristina INHOATO
Centro Universitário UNIFASIFE/MT
Janete Rosa da FONSECA
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS/CPAQ

RESUMO

O processo de aquisição da aprendizagem, vem sendo alvo de pesquisas independente da idade nas últimas décadas, e este processo tem ocorrido não somente no ambiente escolar, mas também no ambiente corporativo, onde organizações tem entendido a importância de desenvolver seus colaboradores. Tomando como ênfase os métodos para a aprendizagem de adultos e suas experiências previamente adquiridas, delineou-se a questão problema deste artigo, quais as contribuições da Neurociência e da Neuropsicologia para os processos de aprendizagem do adulto? Para buscar responder ao problema proposto, caminhou-se para elaboração do objetivo geral, conhecer as contribuições da neurociência e da neuropsicologia para os processos de aprendizagem no adulto, também conhecida como Andragogia, que é a ciência ou método empregado para orientar o aprendizado destes. Conceituar e diferenciar Neurociência, neuroaprendizagem e neuropsicologia, identificar como a criança aprende através dos conceitos propostos pela Pedagogia, bem como descrever as contribuições da Andragogia ao processo de aquisição da aprendizagem no adulto, constituem-se nos objetivos específicos da pesquisa. Quanto aos procedimentos metodológicos tratou-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo explicativa com abordagem qualitativa. Autores como Freire (1980), Tardif (2000), Malloy-Diniz (2010), Gerra (2011), Oliveira (2014), entre outros contribuíram para o resultado desta pesquisa. A aprendizagem para o adulto, ganha ênfase quando é orientada para a resolução de problemas e tarefas da sua vida cotidiana, com participação e troca de experiências, exemplos práticos e dinâmicos de vivência dos mesmos, possibilitando a percepção e resolução de forma participativa, sendo desaconselhável uma lógica puramente centrada em conteúdos, tendo em vista que estará mais disposto a iniciar um processo de aprendizado se compreender sua utilidade.

Palavras-chave: Andragogia. Aprendizagem. Neurociências. Neuropsicologia.



RESUMEN

El proceso de adquisición del aprendizaje viene siendo objeto de pesquisas, independiendo de la edad en las últimas décadas, y este proceso ha ocurrido no solamente en el ambiente escolar, mas también en el ambiente corporativo, donde las organizaciones han entendido la importancia de desarrollar a sus colaboradores. Tomando como énfasis los métodos para aprendizaje de adultos y sus experiencias previamente adquiridas, se delimitó el problema de este artículo, cuáles son las contribuciones de la Neurociencia y de la Neuropsicología para los procesos de aprendizaje del adulto? Para buscar responder al problema propuesto, se caminó para la elaboración del objetivo general, conocer las contribuciones de la neurociencia y de la neuropsicología para los procesos de aprendizaje en el adulto, también conocida como Andragogía, que es la ciencia o método empleado para orientar el aprendizaje de estos. Conceptualizar y diferenciar Neurociencia, neuroaprendizaje y neuropsicología, identificar como el infante aprende a través de los conceptos propuestos por la Pedagogía, bien como describir las contribuciones de la Andragogía al proceso de adquisición del aprendizaje en el adulto, se constituyeron en los objetivos específicos de la pesquisa. En cuanto a los procedimientos metodológicos, tratase de una pesquisa bibliográfica de tipo explicativa con abordaje cualitativo. Autores como Freire (1980), Tardif (2000), Malloy-Diniz (2010), Gerra (2011), Oliveira (2014), entre otros, contribuyeron para el resultado de esta pesquisa. El aprendizaje para adultos, gana énfasis cuando es orientado para resolver problemas y tareas de su vida cotidiana, con participación e intercambio de experiencias, ejemplos prácticos y dinámicos de vivencias de los mismos, posibilitando la percepción y resolución de forma participativa, siendo desaconsejable una lógica únicamente centrada en contenidos, teniendo en vista que estará más dispuesto a iniciar un proceso de aprendizaje si comprende su utilidad.

Palabras - clave: Andragogía. Aprendizaje. Neurociencia. Neuropsicología.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo pautou-se em um levantamento bibliográfico que foi construído através das leituras que foram apresentadas ao longo do Curso de Especialização em Neurociências e Neuropsicologia. Somos sabedores que estudar crianças e adolescentes é tarefa mais do que necessária, uma vez que a maioria dos transtornos neuropsiquiátricos tem suas primeiras manifestações ao final da infância e durante a adolescência, porém, o que acontece com o adulto e também com os idosos? Tomando como ênfase os métodos para o aprendizado de adultos e suas experiências previamente adquiridas, delineou-se a questão problema deste artigo, quais as contribuições da Neurociência e da Neuropsicologia para os processos de aprendizagem do adulto? Para buscar responder ao problema proposto, caminhou-se para elaboração do objetivo geral, conhecer as contribuições da neurociência e da neuropsicologia para os processos de aprendizagem no adulto, também conhecida como Andragogia, que é a ciência ou método empregado para orientar o aprendizado destes.



Conceituar e diferenciar Neurociência, neuroaprendizagem e neuropsicologia, identificar como a criança aprende através dos conceitos propostos pela Pedagogia, bem como descrever as contribuições da Andragogia ao processo de aquisição da aprendizagem no adulto, constituem-se nos objetivos específicos da pesquisa.

Ao citar Freire (1980), fica evidenciado que a figura humana é inacabada e incompleta em uma realidade igualmente inacabada, sendo possível através da educação e do conhecimento de cada dia, ir se desenvolvendo enquanto ser humano. E por este caráter inacabado e a evolução da realidade vivencial torna-se necessário a aprendizagem contínua.

Ao pensar em Andragogia ou aprendizagem do adulto, faz-se necessário entender que este processo está muito além da educação formal da sala de aula. Tardif (2000), nos relata que todo conhecimento profissional é evolutivo e progressivo, necessitando dessa forma de uma formação contínua, tanto para bases teóricas quanto para aplicações práticas. Tomando desta maneira o adulto como um profissional, a sua formação científica, técnica e o seu “saber fazer”, ocupa em princípio boa parte de sua carreira e do seu sucesso e desenvolvimento profissional. Sendo-lhe necessário auto formações, treinamentos e reciclagens através de diferentes meios de aperfeiçoamento do seu conhecimento.

Desta forma, entender o funcionamento do cérebro os métodos disponíveis através do conhecimento em neurociências e neuropsicologia, torna-se indispensável para todo aquele que ensina e busca uma maneira inclusiva de transmitir esse conhecimento, entendendo que cada ser humano é único e que portanto cada cérebro se comporta de uma maneira diferente para adquirir aprendizagens e mais ainda nas diferentes fases da vida. Dessa forma, justifica-se a importância do estudo realizado.

2 NEUROCIÊNCIAS

São os diversos ramos das ciências que se dedicam às investigações e estudos sobre o sistema nervoso e sua relação com as ações e movimentos do corpo humano. As neurociências estudam as moléculas que constituem os neurônios, os órgãos do sistema nervoso e suas funções específicas e o comportamento humano resultante da atividade dessas estruturas. Os anos entre 1900 a 1999 ficaram conhecidos como a Década do cérebro, período este em que os conhecimentos sobre o funcionamento do sistema nervoso, especialmente do cérebro se expandiram. Os estudos em neurociências receberam grande impulso, ou seja, com os avanços das técnicas de neuroimagem e eletrofisiologia, e aqueles obtidos pela genética e pela neurociência cognitiva tornaram possível estudos das áreas cerebrais envolvidas em



funções cognitivas específicas e esclareceram muitos aspectos do funcionamento do sistema nervoso (GERRA, 2011).

A neurociência, segundo Oliveira (2014), é considerada a ciência do cérebro, já a educação é considerada como a ciência do ensino e aprendizagem, sendo uma influenciada pela outra, onde o cérebro é de suma relevância no processo de aprendizagem do indivíduo e a aprendizagem é indispensável para o desenvolvimento cerebral.

Oliveira (2014, p. 16) afirma que; “O conhecimento, por parte do educador, do neurodesenvolvimento permite a utilização de teorias e práticas pedagógicas que levem em conta à base biológica e os mecanismos neurofuncionais, otimizando as capacidades do seu aluno”.

Desta forma, as neurociências estudam acerca da estrutura e o funcionamento do cérebro humano/sistema nervoso, já a educação proporciona meios que promovam o desenvolvimento de competências. Os professores assumem um papel de agente nas mudanças cerebrais necessárias para que ocorra a aprendizagem.

2.1 Neuropsicologia

Segundo Malloy-Diniz (2010), a Neuropsicologia é uma área da Neurociência que estuda a relação entre comportamento e cognição e a atividade do sistema nervoso central em circunstâncias normais e patológicas. Desta forma, a Neuropsicologia tem como objetivo compreender a relação das funções neurais no processamento das informações advindas do meio externo, ou seja, a relação das funções do sistema nervoso cerebral e o comportamento humano.

De acordo com Pantano e Zorzi (2009), para que ocorra um desenvolvimento cognitivo cerebral saudável, é de extrema relevância ter conhecimento das funções cerebrais. Pois tendo ciência de que o cérebro se transforma de acordo com os estímulos externos, o objetivo da neurociência é proporcionar condições facilitadoras para a absorção dos estímulos corretos, sendo a atenção e a memória os primeiros mecanismos necessários para tal absorção.

Assim, tendo em vista a importância e a interferência da Neurociência e da Neuropsicologia no estudo do cérebro humano, torna-se mais fácil à compreensão de como a Neurociência pode contribuir e/ou ajudar no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Sousa e Alves (2017), a neurociência, no campo da aprendizagem, tem como objetivo compreender como o cérebro aprende e como ele funciona no processo de aprendizagem. Pois a partir do conhecimento de quais estímulos externos e condições internas são necessárias para uma aprendizagem efetiva, é possível desenvolver intervenções pedagógicas de



qualidade. As estratégias de intervenções pedagógicas mais utilizadas são estímulos ambientais (externos) que provocam a organização do sistema nervoso central, que por consequência gera mudanças comportamentais.

2.2 Neuroaprendizagem

Existem algumas diferenciações entre educação e aprendizagem, para Knowles (2005), ao se considerar uma teoria, faz necessário entender as complexidades envolvidas em suas definições ao que tange educação e aprendizagem. Onde para o referido autor, a educação enfatiza o educador enquanto a aprendizagem enfatiza a pessoa receptora na qual ocorrerão mudanças advindas dessa aprendizagem. Ainda que esta definição seja de fácil compreensão, a sua complexidade está voltada para o desenvolvimento de uma definição do trabalho de aprendizagem. A teoria do ensino está ligada aos métodos para influenciar a aprendizagem. Enquanto que a teoria da aprendizagem se refere a métodos de aprendizagem como processo de ganho de conhecimento e experiência.

Desta forma segundo Queiroz (2018), enquanto a neuroeducação está voltada especificamente sobre a aprendizagem escolar, a neuroaprendizagem possui uma amplitude maior, sendo possível ir além deste ambiente e estimular as capacidades do ser humano como um todo. Constituída por uma técnica eficaz e de fácil aplicação em todos os segmentos do saber.

Os neurocientistas que estudam o processo de aprendizagem alegam que aprender envolve inúmeras estruturas cerebrais e vários processos cognitivos. Sendo possível através dos órgãos dos sentidos o cérebro absorver informações, e com o processamento dessas informações terem influência sobre a formação ou destruição de sinapses. A memória de trabalho e a atenção trabalham juntas para processar parte da informação aprendida e potencializá-la, já quem promove durante o processo de aprendizagem, o crescimento de novas células cerebrais é o hipocampo. Contudo o próprio indivíduo e o seu ritmo biológico traduzem a sua disponibilidade mental para aprender. Os neurocientistas sociais defendem que o cérebro se desenvolve e aprende melhor em ambientes e contextos onde há relações de suporte que lhes sejam significativas, onde os níveis de stress são baixos e o foco se volta para o desenvolvimento das competências sócio emocionais. E estes estudos apontam que este contexto de suporte para a forma de aprender, é reconhecido e validado para além da sala de aula, abrangendo a escola em sua totalidade. (OLIVEIRA-SILVA, 2018).

A aprendizagem caracteriza-se como um processo de crescimento, tanto individual como grupal. De acordo com Paula, Beber, Baggio, Petry (2006, p. 1), “A aprendizagem



resulta da recepção e da troca de informações entre o meio ambiente e os diferentes centros nervosos”. Ou seja, a aprendizagem ocorre através de um estímulo externo (ambiente) que será transformado em impulso nervoso pelos órgãos dos sentidos.

É necessária atenção para captar a mensagem que o meio ambiente fornece, e memória para armazenar esta informação. Pois sem a capacidade de armazenar informações e recuperá-las quando necessário, não haveria aprendizagem. Conforme Cardoso (1997, p. 1), “esta intrigante faculdade mental forma a base de nosso conhecimento, estando envolvida com nossa orientação no tempo e no espaço e nossas habilidades intelectuais e mecânicas”. Ou seja, a memória é a base para toda aquisição de conhecimento, capacidade de planejamento e habilidades, e noção de tempo e espaço.

Cosenza e Guerra (2011) afirmam que os métodos de aprendizagem que consideram a maneira como o cérebro aprende, ressaltando os processos de repetição, elaboração e consolidação, são os métodos com maior probabilidade de obterem sucesso. Não obstante, é de suma importância utilizar meios diferentes de acesso ao cérebro e de processamento da informação.

Aprender, entretanto, não depende só dos neurônios em suas redes neurais, das células da glia e do cérebro com seus lobos, mas, sim também, do estado de saúde em que a pessoa se encontra. Simplificadamente, existem cinco fatores que contribuem para um encéfalo saudável: (1) a prática regular de exercícios físicos que sejam prazerosos a quem os realiza. Estes exercícios podem ser caminhadas, dança, natação, musculação, etc.; (2) alimentação balanceada, incluindo proteínas, carboidratos, gorduras, sais minerais e vitaminas; (3) sono tranquilo, regular e satisfatório; (4) bom humor e otimismo ao se viver; (5) manter a mente em funcionamento, aprendendo algo novo a cada dia (SOUZA, 2016).

Transtornos, distúrbios, dificuldades e problemas de aprendizagem são, segundo Paula, Beber, Baggio, Petry (2006, p. 1), “expressões muito usadas para se referir às alterações que muitas crianças apresentam na aquisição de conhecimentos, de habilidades motoras e psicomotoras, no desenvolvimento afetivo e outras”.

Os estudos de Hill (1981) apontam que:

Os psicólogos usam o termo “aprendizagem” no sentido mais amplo do que o usado na linguagem popular. Na designação psicológica o que é aprendido não é necessariamente “correto” ou adaptativo (aprendemos tanto os maus hábitos como os bons hábitos), não é necessariamente consciente ou deliberado (uma das vantagens de nos exercitarmos uma habilidade é que ela nos torna conscientes de erros que inconscientemente aprendemos a fazer), e não envolvem necessariamente qualquer ato manifesto (pode-se aprender atitudes e emoções da mesma forma como se aprendem conhecimentos e habilidades). Reações tão diversas como dirigir automóvel, lembrar férias agradáveis, acreditar na democracia e antipatizar com o chefe, todas elas representam resultados de aprendizagem (HILL, 1981).

Conforme Hardiman e Denckla (2009, p. 1), “[...] a próxima geração de educadores deverá alargar a sua abordagem centrada não apenas no ensino da matemática, por exemplo, mas também na forma como o raciocínio matemático se desenvolve no cérebro”.



3 COMO A CRIANÇA APRENDE – PEDAGOGIA

A teoria do desenvolvimento se constitui, portanto, em um conjunto de conhecimentos teóricos que buscam e oferecem informações, subsídios para a explicação de comportamentos. Rappaport, Fiori e Davis (1981), complementam: [...] conhecer capacidades, potencialidades, limitações, ansiedades, angústias mais ou menos de cada faixa etária e dos possíveis desvios, desajustes e distúrbios que ocorrem durante o processo e podem resultar em problemas emocionais (neuroses, psicoses), sociais (delinquências, vícios, etc.), escolares (repetência, evasão, distúrbios de aprendizagem) ou profissionais. (RAPPAPORT; FIORI; DAVIS, 1981, p.13).

Rampazzo (2012), afirma que o estudo do desenvolvimento infantil é recente. Resgatando historicamente o interesse da sociedade pela criança, este se iniciou a partir do final do século XVIII. Até então a criança era tratada como um pequeno adulto e não havia nenhuma vinculação afetiva com ela. Segundo o autor, a igreja, a partir do século XVIII, toma atitude de afastar as crianças de assuntos ligados ao sexo, situação até então comum, preocupando-se com as inadequações que essa vivência trazia à formação do caráter e da moral dos indivíduos. Foi o pontapé inicial para a constituição de escolas que buscavam, além de oferecer educação básica, ensino religioso e moral, as habilidades da leitura, escrita e conhecimentos de aritmética. Esta mesma autora continua dizendo que no século XIX, perdurando para o início do século XX, havia uma preocupação mais ampla e mais sistemática do adulto com a educação formal da criança. Porém, o regime disciplinar era exercido tanto nas famílias como nas escolas, de forma violenta. Era muito comum a aplicação de castigos, como o uso da palmatória, e fazer a criança ajoelhar no milho. Ainda de acordo com Rampazzo (2012), o desenvolvimento do ser humano pode ser analisado sob quatro aspectos básicos:

1. Aspecto físico-motor: refere-se à maturação neurofisiológica; o indivíduo adquire a capacidade de manipular objetos e realizar atividades com o seu próprio corpo.
2. Aspecto intelectual: o indivíduo desenvolve a capacidade de pensamento e raciocínio.
3. Aspecto afetivo-emocional: este aspecto está relacionado ao modo particular do indivíduo de integrar as suas próprias experiências. É o sentir. A sexualidade humana faz parte do desenvolvimento afetivo-emocional.
4. Aspecto social: é a maneira como o indivíduo reage e interage diante das situações que envolvem outras pessoas, família, amigos etc. (RAMPAZZO, 2012, p. 15).

A referida autora continua afirmando que os aspectos descritos estão constantemente relacionados uns aos outros, não podendo ser observados isoladamente. Afirma ainda, que as teorias do desenvolvimento humano partem do pressuposto de que esses quatro aspectos não se dissociam. O que as diferenciam é o enfoque em aspectos específicos, isto é, investigar o desenvolvimento de uma maneira integral a partir da ênfase em um dos aspectos descritos.



Os sentimentos desenvolvidos pela criança podem ser positivos ou negativos em relação a si mesmo, dependendo de como serão reforçados os comportamentos pelos pais da criança, podendo gerar comportamentos agradáveis e sentimentos positivos ou comportamentos desagradáveis e sentimentos negativos. É durante a fase adulta que esses sentimentos vêm à tona para o desenvolvimento desse indivíduo, tanto relacionados à sua autoestima como em sua auto aceitação e autoconfiança (GUILHARDI, 2002).

O autor acima referenciado cita que a auto estima é derivada das contingências reforçadoras do comportamento, ou seja, sempre que a criança reproduz ou se comporta de alguma maneira, ela pode receber um reforço positivo ou negativo, a aprovação ou desaprovação. Utilizar as contingências reforçadoras positivas possui muitos benefícios, tais como segundo:

1-Fortalece os comportamentos adequados do filho que são consequências dessa forma; 2. Produz maior variabilidade comportamental, pode-se dizer que a criança fica mais criativa; 3. Desenvolve comportamentos de tomar iniciativa; 4. Produz sentimentos bons, tais como satisfação, bem-estar, alegria, autoestima etc., (GUILHARDI, p.07, 2002).

Ao falar de autoestima é necessário falar sobre a nomeação dos sentimentos e como o indivíduo interpreta isso, pois as pessoas não nascem com os sentimentos, mas ao longo dos anos desenvolvem e acabam tomando consciência deles, promovendo assim seu desenvolvimento. No ambiente onde o indivíduo está inserido pode-se favorecer ou empobrecer esses sentimentos, caso ele não seja identificado e definido. De acordo com o dicionário Michaelis (2017), autoestima significa um sentimento de satisfação e contentamento pessoal que experimenta o indivíduo que conhece suas reais qualidades, habilidades e potencialidades positivas. Os indivíduos em idade adulta, quando possuem autoestima elevada tendem a ocuparem papéis de liderança, mas aqueles que possuem autoestima baixa tendem a serem menos eficientes nos grupos em que fazem parte.

De acordo com Guilhardi (2002), A autoestima é a avaliação que o sujeito faz de si mesmo, expressando dessa forma aprovação ou reprovação para consigo, as atitudes que tem em relação a ele mesmo. A crença sobre ele próprio vai fazer com que este tenha uma baixa ou alta autoestima, baseado na imagem que tem sobre si, passa então a tirar conclusões sobre o que outras pessoas pensam ao seu respeito.

O desenvolvimento psicológico infantil possui fases ou estágios bem definidos, a partir da interação ativa com o ambiente, o repertório inato de reflexos simples utilizados e modificados constrói a cognição adulta do indivíduo (LENT, 2010).

3.1 Como o Adulto Aprende - Andragogia



Em 1926, Linderman, buscando formas para o processo de educar adultos, entendeu que o processo ocorria de forma diferente da pedagogia, e na falta de adequação dos métodos para tal, escreveu “nós aprendemos aquilo que nós fazemos. A experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz”. Em 1970, Knowles evidenciou as ideias de Linderman e as abrangendo em 1973 introduziu o termo andragogia, de origem grega tem por definição *andros* para adulto e *gogos* para educar, sendo “a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender”. Já em 2005, Bellan traz em evidência a andragogia sendo destacada como a ciência que estuda a forma com que o adulto aprende. Porém já em 1883 o educador Alexandre Kapp utilizou a nomenclatura da andragogia para descrever elementos da teoria de Educação de Platão (CAVALCANTI, 1999).

De acordo com Hamze (2008) a andragogia pode ser entendida tanto como uma teoria, quanto um método de ensino, onde ocorrem as trocas de conhecimento entre quem facilita o conhecimento e o estudante adulto com suas experiências de vida. Logo, a andragogia é um caminho educacional na busca da compreensão do adulto.

Segundo o dicionário Michelis, a palavra adulto vem derivada do latim *Adultus*, que etimologicamente significa que atingiu o crescimento e suas funções biológicas desenvolvidas, depois da adolescência e antes da velhice, o indivíduo é dotado de capacidades físicas, biológicas, psicológicas e sociais, assim podemos ter uma breve ideia do ser humano e as suas diversas dimensões, dentro dessas o não esclarecimento e a não contemplação de respostas limitam o ser, que tem autoconsciência em realizar, organizar e orientar seus impulsos. No processo de aprendizagem, os aspectos sociais e biológicos do desenvolvimento devem ser considerados, estima-se que o desenvolvimento e a mudança complementem esse processo, assim tomando consciência das decisões e assumindo as responsabilidades que o meio propicia.

Segundo Sakama e Weber (2005, p. 203) autoestima é um fator importante na relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros, exercendo influência na percepção dos acontecimentos e das pessoas e, conseqüentemente, no comportamento e nas vivências do indivíduo. A partir do momento que o indivíduo passa a conhecer a si próprio, analisar seus pontos positivos e negativos, valorizando suas características, ele passa a desenvolver seu autoconceito, passando a se aceitar de forma positiva.

A influência que os meios sociais e educativos desempenham sobre as capacidades cognitivas é ressaltada por Blakemore e Frith (2009), pelas mudanças que provoca no cérebro, pois a cada informação ou experiência nova, a estrutura física do nosso cérebro se amplia e se readapta. Assim, é possível afirmar que na idade adulta o cérebro continua flexível e plástico



e a aprendizagem é peça fundamental nesse processo de plasticidade cerebral. Essas descobertas salientam a importância da escolarização e continuidade dos estudos, e principalmente o para o desenvolvimento das pessoas adultas.

Mas é de suma importância ressaltar que o cérebro é capaz de aprender em todas as fases da vida, porém em cada fase, o aprendizado ocorre de forma diferente. Para Rotta (2006), os estímulos ambientais e as experiências de vida, são indispensáveis para que ocorra a plasticidade cerebral. Portanto, faz-se necessário um plano de ensino coerente com as características de cada faixa etária.

De acordo com Hill (1981), deve ser observado, no adulto que está aprendendo, suas características individuais como as alterações na visão e audição, problemas de atenção e memória, lentidão no tempo de reação, além do cansaço, esgotamento e pouca disponibilidade de tempo devido sua rotina no trabalho e na família. Observar e considerar as individualidades de aprendizado de cada adulto aprendiz é responsabilidade do educador, e cabe a este tornar o conteúdo significativo para os alunos, tendo em vista que, o adulto aprendiz prefere aprender algo que eles considerem que será relevante para sua vida. Assim sendo, o educador deve usufruir das experiências que os alunos trazem à sala de aula, como uma forma de organizar os conteúdos pedagógicos.

Não se pode deixar de levar em consideração que nos processos de aprendizagem do adulto, existe ainda certa resistência, por parte do educador, em considerar essas características e necessidades referentes a cada faixa etária. Não obstante, essa resistência também é vivenciada por parte dos educandos. Onde a grande parte dos adultos retorna à escola com a expectativa de que a mesma lhe apresente o mesmo modelo de ensino tradicional que tiveram na infância.

(...) um lugar onde predominam aulas expositivas, com pontos copiados da lousa, onde o professor (a) é o único defensor do saber e transmite conteúdos que são recebidos passivamente pelo (a) aluno (a). Especialmente, os alunos mais velhos se mostram resistentes à nova concepção de escola que os coloca como sujeitos do processo educativo, que espera deles práticas ativas de aprendizagem. Muitos, ao se depararem com uma aula na qual são convidados a pensar juntos, a resolver desafios diferentes dos exercícios convencionais; a ler textos literários; a aprender com a música, a poesia, o jornal, a fazer a matemática com jogos e cálculos diversos, construir projetos; estranham, resistem e acreditam não ser esse o caminho para aprender o que a escola ensina. (BRASIL, 2006, p. 8)

Para maior compreensão, Pinto (2009) aborda, de forma detalhada, alguns fatores individuais que devem ser considerados, referente ao sujeito que aprende. Dentre eles estão as variáveis biológicas, sócio afetivo e as variáveis cognitivas. Como citado anteriormente, as condições físicas de um adulto têm suas peculiaridades, como a diminuição da acuidade visual e auditiva. Estas características se enquadram nas variáveis biológicas mencionadas por Pinto (2009, p. 17), “são, portanto, fatores consequentes da idade e que interferem na



aprendizagem. O cansaço, fadiga, falta de tempo, estresse e a ansiedade também limitam este processo”.

As variáveis sócio afetivas, de acordo com Pinto (2009, p. 17), “se referem ao conjunto organizado de descrições e sentimentos que os educandos têm acerca deles mesmos. Englobam o autoconceito e a autoestima”. Ou seja, o autoconceito é a imagem que o indivíduo tem de si mesmo, baseado nas suas experiências de vida. Enquanto a autoestima é a maneira como o indivíduo avalia seu autoconceito.

Em relação às variáveis cognitivas, Pinto (2009, p. 18), afirma que “São os chamados “estilos cognitivos” e a memória. Em relação à memória, a maioria dos autores diz que à medida que a idade avança há certa perda da capacidade da memória sensorial e em curto prazo, o que torna lento o processo de aprendizagem”.

Segundo Pazin (2007), dentre o processo de aprendizado do adulto um dos pontos mais importantes é entender que todos possuem uma série de experiências previamente adquiridas, muitas vezes nem sempre relacionadas ao assunto abordado, porém o facilitador terá a necessidade de correlacionar a nova informação apresentada com este repertório prévio, sendo que para o adulto o aprendizado ocorre em forma de uma linha contínua, onde a necessidade de ligação de um conteúdo ao outro, pois o adulto se concentra num determinado conteúdo por vez e só se desloca para um novo, quando ele se sente seguro que compreendeu e integrou o ponto anterior. Sendo de uma importância serem apresentados os objetivos a serem abordados, contextualizando a importância do aprendizado que estará sendo transmitido. Os recursos auxiliares como aulas expositivas, recursos táteis e visuais, devem ser garantidos, pois os mesmos atuam como métodos facilitadores da aprendizagem, porém sempre evitando a exposição de informações excessivas e desnecessárias, garantindo que as informações sejam corretamente processadas.

De acordo com autor acima referenciado, o aprendizado está ligado diretamente à motivação em aprender, pois a mesma retém e mantém a atenção necessária para o processamento da informação, ela se divide em dois componentes, motivação intrínseca e extrínseca. Na motivação intrínseca depende do indivíduo e é de difícil abordagem, já na extrínseca depende do ambiente e pode ser manipulável mais facilmente. O grau de motivação pode ser aumentado perante a contextualização de problemas concretos, abrangendo a individualização do conteúdo transmitido de acordo com as necessidades da população alvo. Manter a motivação por períodos longos é de difícil obtenção, desta forma devem-se fazer interrupções frequentes com limitação de conteúdo. O compartilhamento de experiências também é uma forma de manter a motivação além de integrar o adulto ao grupo. A aplicação do conteúdo aprendido é uma técnica muito eficaz para manter a atenção, já que o adulto tem



a consciência da sua capacidade de utilizar imediatamente o que é associado ao seu repertório, e isso se torna um reforçador na retenção do conteúdo.

O adulto tem grande receio em errar, por vezes quer fazer perguntas ou compartilhar experiências, porém teme ser ridicularizado frente ao grupo. Desta forma, o facilitador precisa estar atento a essas situações, evitando respostas constrangedoras e *feedbacks* expositivos por demasia. *Feedbacks*, estes que o adulto necessita para prosseguir para o próximo passo, após um conteúdo aprendido, a confirmação deste e o mesmo estará pronto para o próximo conteúdo a ser aprendido. O facilitador deve manter uma posição aberta, estimulando a participação e troca de experiências, onde se admite ser passível ao erro, dissociando-o da sensação de culpa, dividindo as tarefas valorizando o que foi adequado e contextualizando o erro (PAZIN, 2007).

De acordo com Blakemore e Frith (2009), embora a aquisição de novos conhecimentos no decorrer dos anos ocorra por meio de um processamento de aprendizagem mais lenta, o cérebro adulto é flexível, permitindo o aparecimento de novas conexões neurais. E devido à plasticidade neuronal, o cérebro humano está em constante mudança e adaptação diante novas circunstâncias. Essa capacidade cerebral permite a aprendizagem e adaptação a novos ambientes e aprendizados ao longo da vida.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escolha das pesquisadoras gravitou em torno da pesquisa com procedimento técnico da pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica é definida por Severino (2007, p. 122.), como “pesquisa que permite que se utilizem dados de categorias teóricas já trabalhadas, por outros pesquisadores e devidamente registradas, onde os textos tornam-se fontes dos temas serem pesquisados”.

Inicialmente os procedimentos técnicos adotados foram a coleta de dados, por meio de pesquisa bibliográfica, realizada através dos livros e artigos científicos, com temas que abordam pesquisas acerca das contribuições da neurociência e da neuropsicologia para o aprendizado adulto.

Para definição de metodologia pode-se utilizar o conceito de Meksenas (2002):

O termo métodos é composto por duas outras palavras gregas: méta, que significa buscar, perseguir, procurar, e odós, caminho, passagem, rota. No sentido figurado, a justaposição dessas duas palavras significa a maneira de fazer ou o meio para fazer. Métodos pode, então, compreender uma pesquisa que, realizada a partir de um plano inicial, segue um conjunto de regras racionais, aceitas pela comunidade de cientistas. (MEKSENAS 2002, p.73)

O autor referenciado apresentou que antes da escolha do método é necessário traçar um plano inicial de pesquisa, uma rota segura para chegar ao destino almejado. O cuidado na



escolha é algo crucial. O método guia o pesquisador para que consiga as respostas no que se refere às questões formuladas sobre o objeto de seu interesse. Nessa escolha estão implícitas opções éticas e políticas; assim, os métodos são também “estilos de pensamento” que nortearão o caminho a ser seguido. Quanto aos objetivos tratou-se de uma pesquisa do tipo explicativa, com abordagem qualitativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da presente pesquisa, sobre as contribuições da neurociência e da neuropsicologia para o processo da aprendizagem do adulto, foi possível chegar à compreensão de que apesar de a aprendizagem ocorrer por meios e motivações distintas para a criança e para o adulto. É possível compreender que existem mecanismos facilitadores para que este processo aconteça de forma mais coerente e eficaz, sendo uma delas o conhecimento do funcionamento cerebral, que vem sendo estudado e desenvolvido através das neurociências.

Sendo possível chegar à conclusão que, a aprendizagem é um processo de mudança de comportamento que ocorre através da interação das estruturas mentais e o meio ambiente. Desta forma, é de extrema relevância e urgência, que professores, palestrantes e mediadores, tenham conhecimento e consciência da importância da neurociência no processo de ensino e aprendizagem. Pois só assim estes estarão de fato habilitados a ensinar, avaliar e motivar os alunos de maneira eficiente e de acordo com o funcionamento cerebral de cada sujeito.

A capacidade de aprendizado e a maneira com que cada indivíduo internaliza o que aprende, está diretamente ligada com suas experiências anteriores, cabendo ressaltar que a aprendizagem não envolve somente o indivíduo que aprende, mas também o indivíduo que ensina, sendo ambos compostos por variáveis biológicas, sócio afetivas e cognitivas. Como também o grupo no qual o mesmo está inserido, as atividades desenvolvidas e os recursos utilizados para desenvolvê-la. Desta forma, devem ser consideradas e respeitadas as características individuais no momento do ensino aprendizagem. Pois o ensino além de transmitir conhecimento, também está diretamente ligada ao desenvolvimento da inteligência emocional de cada ser humano.

A aprendizagem para o adulto, ganha ênfase quando é orientada para a resolução de problemas e tarefas da sua vida cotidiana, com participação e troca de experiências, exemplos práticos e dinâmicos de vivência dos mesmos, possibilitando a percepção e resolução de forma participativa, sendo desaconselhável uma lógica puramente centrada em conteúdos,



tendo em vista que estará mais disposto a iniciar um processo de aprendizado se compreender sua utilidade.

Dada à importância do assunto e do pouco conhecimento sobre a prática da andragogia, torna-se de grande importância o desenvolvimento de mais pesquisas com a temática, pois apesar de existirem bibliografias nacionais, ainda são pouco comuns as demandas voltadas para entender o contexto das ações específicas para esta forma de atuação, tanto para com a prática, quanto com a metodologia envolvendo as neurociências.

REFERÊNCIAS

- AUTORIDADE. **Dicionário Michaelis Brasileiro de Língua Portuguesa**, 2017. Disponível em: <<http://michaelis.oul.com.br/>> Acesso em: 04 out. 2019.
- BELLAN, Z. S., **Andragogia em Ação: Como ensinar adultos sem se tornar Maçante**, Santa Bárbara d'Oeste, SOCEP Editora, 2005.
- BLAKEMORE, S.J; FRITH U. **O cérebro que aprende: lições para educação**. Lisboa: Gradiva Publicações; 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Alunos e Alunas da EJA**. Brasília, 2006. 48p. (Coleção Trabalhando com Educação de Jovens e Adultos, Caderno 1).
- CARDOSO, S.H. 1997. **Memória: o que é e como melhorá-la**. Revista Cérebro & mente - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Neurociência, 1.
- CAVALCANTI, R.A., **Andragogia: A aprendizagem nos adultos**. Rev. De Clínica Cirúrgica da Paraíba, n.6, Ano 4, jul. 1999.
- COSENZA, R.M; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed; 2011.
- DE OLIVEIRA, G. G. **Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores**. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 1, p. 13-24, 2014. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2014.181.02/3987>> Acesso em: 27 set. 2019.
- FREIRE, P., **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**, 3. ed. São Paulo, Moraes, 1980.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º Edição. São Paulo: Atlas, 2010.
- GUERRA, L. B. **O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades**. **Revista Interlocação**, v. 4, n. 4, p. 3-12, 2011.
- GUILHARDI, H. J. **Auto estima, Autoconfiança e Responsabilidade**. Instituto de Análise de Comportamento, 2002.
- HAMZE, A. **Andragogia e a arte de ensinar aos adultos**, 2008. Acessado em 14/10/2019. Disponível em: <<http://www.educador.brasilecola.com/trabalho-docente/andragogia.htm>>.
- HARDIMAN, M; DENCKLA, M.B. **The Science off education: informing teaching and learning through the brain sciences**, 2009. Tradução própria.
- HILL, W. F. **Aprendizagem: Uma Resenha das Interpretações Psicológicas**. Trad. José Luiz Meurer. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1981. 233p.



- KNOWLES, M. S., **The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development**, 6th ed. San Diego, Califórnia, USA, Elsevier, 2005. Tradução própria.
- LENT, R. **Cem bilhões de neurônios?** Conceitos fundamentais de neurociência. 2 ed. São Paulo: Atheneu, 2010.
- MALLOY-DINIZ LF; FUENTES D; MATTOS P; ABREU, N. **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed; 2010.
- MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.
- OLIVEIRA-SILVA, P. **Olhar a Educação a partir das Neurociências**. 2018.
- PANTANO T; ZORZI J. L. **Neurociência Aplicada à Aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso; 2009.
- PAULA, G. R. et al. **Neuropsicologia da aprendizagem**. Revista Psicopedagogia, v. 23, n. 72, p. 224-231, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000300006&script=sci_abstract&tlng=en> Acesso em: 01 out. 2019.
- PAZIN FILHO, A. **Características do aprendizado do adulto**. Medicina (Ribeirão Preto. Online), v. 40, n. 1, p. 7-16, 2007.
- PINTO, D.C. R. R. **Os processos de aprendizagem dos alunos adultos da EJA**. Faculdade de Educação-UNICAMP Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=74373>>. Acesso em 23/09/2019.
- QUEIROZ, J. **Neuroaprendizagem**. Ed. Clube de Autores (manager), 2018.
- RAMPAZZO, L. A. **Psicologia Geral**. São Paulo/SP: Pearson Education do Brasil, 2012.
- RAPPAPORT, C. R; FIORI, W. da R; DAVIS, C. **Psicologia do desenvolvimento: teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais**. São Paulo: EPU. 1981, vol. 01.
- ROTTA, N.T. **Plasticidade cerebral e aprendizagem**. In: Rotta NT, Ohlweiler L, Riesgo RS, eds. Transtornos de aprendizagem: uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed;2006
- SAKIYAMA, R; WEBER, L. N. D. Relações entre estilos de apego, assertividade e autoestima. **Sobre Comportamento e Cognição: Expondo a Variabilidade**, p. 195-214, 2005.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª Edição. São Paulo, 2007.
- SOUSA, A. M. O. P. de; ALVES, R. R. N. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 34, n. 105, p. 320-331, 2017.
- SOUZA, G. G. L. et al. **A neurociência e a educação: como nosso cérebro aprende?**2016. Disponível em:
<https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/6744/1/PRODU%C3%87%C3%83OTECNICA_Neuroci%C3%AanciaEduca%C3%A7%C3%A3oCerebro.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários, Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério, **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p.655-676. Jan/fev. /Mar/abr. 2000.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

ELEMENTOS PARA O DEBATE SOBRE A “CRISE” NA UNIVERSIDADE

ELEMENTS FOR THE DEBATE ON CRISIS IN UNIVERSITY

Egeslaine de Nez

Universidade Federal de Mato Grosso/Araguaia

PUCRS Bolsista PNP

Richéle Timm dos Passos da Silva

Universidade Federal de Pelotas

Berenice Lurdes Borssoi

Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Foz do Iguaçu

RESUMO

Num mundo caracterizado pela evolução tecnológica, onde o valor do conhecimento emergiu como propulsor da reorganização da sociedade, as universidades são espaços que sofreram impactos profundos. A educação, para atender a essas demandas contemporâneas, foi elevada à potência superlativa, retomando sua legitimidade e transpondo um discurso de crise institucional. Diferentes mecanismos de acompanhamento são utilizados para que as instituições encontrem alternativas. Para alguns autores isso vem acontecendo há algum tempo, e são crises cíclicas que devem ser aproveitadas para construir outros modelos universitários que sejam mais comprometidos com a população e menos preocupados com questões mercadológicas. Para outros autores, esses momentos possuem taxionomias diferentes, mas todos, sem exceção indicam uma crise concatenada à crise do capital e do Estado. Esse artigo objetivou refletir sobre a crise da/na universidade a partir de algumas constatações teóricas, buscando problematizar esse contexto expandindo reflexões do nível micro institucional ao macro conceitual. A relevância científica deste estudo se evidencia na recorrência do tema no discurso acadêmico das últimas décadas e em algumas situações pode ser equivocadamente interpretado quanto a sua lógica e causalidade. O procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica, que utilizou o aporte da análise de conteúdo sobre o principal conceito teórico aqui discutido, a saber, crise. Considera-se, finalmente, que a atual crise pela qual passa a universidade, possui fundamentos relacionados a crise do capital e ao paradigma da sociedade do conhecimento organizada em rede. Diante disso, é preciso, encontrar outras propostas que possam privilegiar a construção de uma instituição crítica e democrática.

Palavras-chave: Educação Superior. Crise da/na universidade. Alternativas.

ABSTRACT

In a world characterized by technological evolution, where the value of knowledge has emerged as a driver of the reorganization of society, universities are spaces that have suffered profound impacts. Education, to meet these contemporary demands, was raised to superlative



power, regaining its legitimacy and transposing an institutional crisis discourse. Different monitoring mechanisms are used for institutions to find alternatives. For some authors this has been happening for some time, and it is cyclical crises that must be harnessed to build other university models that are more committed to the population and less concerned with marketing issues. For other authors, these moments have different taxonomies, but all, without exception, indicate a crisis concatenated with the crisis of capital and the state. This article aims to reflect on the university crisis from some theoretical findings, seeking to problematize this context by expanding reflections from the micro institutional level to the conceptual macro. The scientific relevance of this study is evident in the recurrence of the theme in the academic discourse of the last decades and in some situations can be mistakenly interpreted as to its logic and causality. The methodological procedure used was the bibliographic research, which used the content analysis contribution on the main theoretical concept discussed here, namely crisis. Finally, it is considered that the current crisis that the university is going through has fundamentals related to the capital crisis and the paradigm of the networked knowledge society. Given this, it is necessary to find other proposals that may favor the construction of a critical and democratic institution.

Keywords: Higher Education. Crisis from/at university. Alternatives.

1 INTRODUÇÃO

Em um mundo caracterizado pela evolução tecnológica, onde o valor do conhecimento emergiu como uma direção para a reorganização da sociedade e, com as evidentes crises econômicas que conseqüentemente trazem intensas alterações sócio-políticas, as universidades acabam sofrendo impactos profundos. É nesse contexto que “as novas tecnologias deram origem a um tipo novo de publicidade e *marketing* no qual não se vendem e compram mercadorias, mas símbolos delas”, imagens efêmeras que são substituídas rapidamente (CHAUI, 2001).

Duarte (2003) sinaliza que em tempos de mundialização do capital e de flexibilização do trabalho, marcados por mudanças tecnológicas e pela recomposição do sistema produtivo, o conhecimento assume papel relevante no contexto ideológico da sociedade capitalista. Há um revigoramento do mito de valorização da educação por sua relevância para o desenvolvimento das nações, voltando esta ao cerne das discussões políticas e econômicas.

Para Canclini (1999), a globalização é um fenômeno decorrente de outros dois: a internacionalização iniciada pelas colonizações e início de trocas comerciais, e pela transnacionalização. Deste modo, “é um processo multidimensional em que estão em contínuas e complexas interatuações e mútuas dependências a economia, as finanças, o mercado, a política, [...] os sistemas de informação e comunicação, a ciência e a tecnologia, a cultura, a educação [...]” (p.51). Segundo Harvey (2004) esse processo pode ser compreendido como uma condição ou um tipo determinado de projeto político e tem longa presença na história do capitalismo, introduzindo interesses privados e exclusivo.



Justaposto à esse momento, tem-se uma vertente do capitalismo que se constituiu pela acumulação flexível do capital, que é o neoliberalismo, e opera nas últimas décadas sobre dois pilares: “dispersão da produção e dos serviços e a exclusão crescente de grupos sociais da esfera do trabalho e, portanto, da esfera do consumo” (CHAUI, 2001). As características desse modelo de acumulação do capital são:

[...] desintegração vertical da produção, tecnologias eletrônicas, diminuição dos estoques, velocidade na qualificação da mão-de-obra, aceleração do *turnover* da produção, do comércio e do consumo pelo desenvolvimento das técnicas de informação e distribuição, proliferação do setor de serviços, crescimento da economia informal e paralela (como resposta ao desemprego estrutural) e novos meios para promover os serviços financeiros (desregulação econômica e formação de grandes conglomerados financeiros que formam único mercado mundial com poder de coordenação financeira) (CHAUI, 2001, p. 21).

Esses são os reflexos do neoliberalismo enquanto ideologia e seu subproduto é a ideologia pós-moderna. Conforme pontua Chauí (2001) é uma forma de vida determinada pela incerteza e violência institucionalizada pelo mercado, que propõe a fragmentação econômica-social, a compreensão espaço-tempo gerado pelas novas tecnologias de informação e pelo capital financeiro.

Neste sentido, Pereira (2003) explicita que a crise apresentada pela pós-modernidade provoca tensões no campo da educação, refletindo-se também nas universidades de um modo geral. As instituições de educação superior se deparam com uma série de desafios decorrentes de mudanças profundas que as recentes alterações políticas, científicas, econômicas e sociais imprimiram no paradigma civilizacional contemporâneo e novas necessidades de educação que esse processo designado de sociedade da informação e do conhecimento exige.

Castells (2001) esclarece que na década de setenta um novo paradigma tecnológico organizado a partir da tecnologia da informação, veio a ser constituído, principalmente nos Estados Unidos, “[...] foi um segmento específico da sociedade norte-americana, em interação com a economia global e a geopolítica mundial, que concretizou um novo estilo de produção, comunicação, gerenciamento e vida (p. 25).

Assiste-se, desta forma, uma época de transformação que se refere especificamente as tecnologias da informação, processamento e comunicação de dados. Seu lastro revolucionário é a microeletrônica, o uso dos computadores e, especialmente, a invenção da Internet. Esses elementos constituem a base tecnológica para essa nova forma de organização das sociedades, a era da disseminação da informação em níveis nunca antes explorados e experimentados (CASTELLS, 2001).

A sociedade do conhecimento também ancora essa crise e representa a combinação das configurações e aplicações da informação com as tecnologias da comunicação em todas as suas possibilidades, mostrando que o principal destaque desse processo é o conhecimento



(HARGREAVES, 2004). Assim, se por um lado a mundialização do capital e a globalização tem importantes contribuições, por outro impulsiona os índices de desigualdade, resultados da “supervalorização” de tudo que é mercantil e econômico sobre valores sociais (NEZ, 2014).

Silva (2013) também concorda que está se vivenciando uma crise paradigmática, de definições epistemológicas e ontológicas, isso significa dizer um momento de transição. Diferentes mecanismos de acompanhamento e de controle são utilizados para que se encontrem saídas para essa crise.

Desta forma, a universidade pública brasileira passa por um período turbulento, e alguns autores detectam que isso acontece há muito tempo. Esses momentos são conceituados como crises que podem ser cíclicas e, é preciso aproveitá-los para a construção de uma instituição comprometida com a população e menos preocupada com as questões mercadológicas. Essas situações adquirem nomes diferentes, mas todas, sem exceção explicitam um esgotamento no modelo subjacente, concatenado com a crise do capital e do Estado.

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre a crise da/na universidade a partir de algumas constatações teóricas, buscando problematizar esse contexto expandindo reflexões do nível micro institucional ao macro conceitual. Neste sentido, busca traçar um paralelo analítico evidenciando dissensos e consensos entre os posicionamentos, e procurando alternativas. A relevância científica desta investigação se evidencia na pertinência do tema que discorre no discurso acadêmico das últimas décadas e em algumas situações pode ser equivocadamente interpretado quanto a sua lógica e causalidade.

Este artigo está dividido em duas partes, além da introdução (seção 1) e das considerações finais (seção 4). Na primeira, indica-se o procedimento metodológico utilizado na abordagem desse estudo (seção 2). Na segunda parte, o foco são as reflexões sobre a “crise” da/na universidade (seção 3).

2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Nessa investigação foi utilizada uma pesquisa bibliográfica geradora de um estado de conhecimento/estado da arte onde enfatiza-se o conceito crise. Essa metodologia é um tipo de pesquisa com caráter bibliográfico que objetiva mapear e apresentar a produção acadêmica de uma determinada temática.

Franco (2011) considera que são produções acadêmicas que sintetizam estudos que foram selecionados sob critérios previamente estabelecidos sobre um recorte específico. Ferreira (2002) esclarece que tem caráter inventariante e descreve a produção científica sobre



o assunto que se quer investigar, aqui no caso, a categoria analítica escolhida foi a “crise da universidade”.

Num segundo momento, fez-se um recorte e a seleção de alguns autores de influência nacional e internacional para desenhar um quadro analítico da temática analisada. Para alinhar reflexões traçou-se um paralelo entre Santos, Goergen, Dias Sobrinho e Chauí, visto que tratam sobre a crise da/na universidade com semelhanças que possibilitaram a construção desse quadro. Com os outros autores elencados, busca-se uma análise descritiva-analítica quanto ao papel social da universidade e sua relação com a sociedade e o modo de produção. Finalizando a abordagem analítica, encerra-se com Arendt e sua capacidade de refletir para além do conceito como uma proposta de reorganizar possibilidades e alternativas inclusivas.

Para a apreciação dos dados teóricos coletados, utilizou-se a abordagem de análise de conteúdo (BARDIN,1977; FRANCO, 2008). Esse trabalho de reflexão não foi exaurido nesse momento e tão pouco propôs ser quantitativo, como expressa uma das vertentes da análise de conteúdo, também não tratou apenas de responder a questão se a crise da/na universidade existe ou não.

Discutiu-se, fundamentalmente, alguns elementos relevantes que estão na ordem do dia e que envolvem direta e indiretamente as ações das instituições de Educação Superior. Essas análises se assentaram nos pressupostos de uma concepção crítica, onde Franco (2008) esclarece que: “[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente” (p. 16).

O importante foi apreender, dentro da categoria “crise”, a estrutura e o significado profundo das composições teóricas, já que o pressuposto fundamental da análise de conteúdo consiste na ideia de que existe algo subjacente à comunicação escrita que precisa ser desvendado.

3 O RETORNO DE UM ANTIGO DEBATE REFLEXÕES SOBRE A “CRISE” DA/NA UNIVERSIDADE

Para alavancar algumas constatações teóricas, buscando indicar alternativas e problematizar esse contexto de reflexões do nível micro institucional ao macro conceitual os quais sejam coerentes com as tensões da atual sociedade, esta parte do estudo traça um paralelo analítico evidenciando dissensos e consensos entre os posicionamentos, e procurando alternativas para ação.



Para isso, utilizou-se de vários autores que tratam da crise das universidades, com foco exclusivo para Chauí, Santos, Goergen e Dias Sobrinho. Apresentando referências a Almeida Filho e a necessidade de aprofundar a compreensão sobre crise e história da universidade e Arendt como alternativa de impulsionar o conceito e a categoria de possibilidade de reflexão e não de estagnação.

Entende-se como contexto dessa investigação a atual política educacional que é parte do projeto de reforma que, tendo como diagnóstico uma crise do Estado, e, não apenas do capitalismo, busca-se racionalizar recursos, diminuindo o seu papel que se refere às políticas sociais (PERONI, 2006).

Essa diminuição do investimento estatal em questões sócio-educacionais e a maximização de incentivo ao privado ou capital estrangeiro, dá-se em um contexto em que a proposta do governo federal desde Bresser Pereira (meados dos anos 90) para fazer frente para a crise, baseia-se na atração de capital especulativo, com juros altos, o que aumenta a dívida, provocando uma crise fiscal (PERONI, 2006). Portanto, o que aparentemente seria uma política pública, configura-se como realidade a proposição de um Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital.

Dias Sobrinho (2010), um dos autores analisados, trata da questão da crise da universidade, e considera que a revolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) teve uma manifestação intensa e extensa na globalização, e é esse o “o principal fator que impulsiona a reestruturação do capitalismo global” (p. 46). Essa determinante influencia fundamentalmente o fato de que essas tecnologias transformaram os processos comunicativos, o sujeito que era receptor pode tornar-se emissor de informações; além de ressignificar os conceitos de tempo e de espaço. Assim, alteraram-se os modos de organização econômica.

Levando em consideração a interdependência entre Estado e economia, no caso do Brasil, a crise não pode ser observada apenas enquanto crise do Estado. Aparece enquanto esgotamento e a exacerbação das contradições de um padrão de desenvolvimento. Portanto, trata-se de uma crise de caráter estrutural, que assume várias dimensões. Para avaliar de forma mais lúcida a natureza e a causa da crise nos países da América Latina, e consecutivamente, da universidade, é necessária uma análise dos diversos pontos de vista que contribuem para sua compreensão, revelando as divergências e as convergências a partir desse contexto.

Os resultados encontrados neste estado de conhecimento/estado da arte revelam um quadro reflexivo da crise a partir do posicionamento dos autores escolhidos que pode ser entendido como fruto de uma transição deste momento paradigmático. Para Nez (2014), nesse emaranhado da sociedade do conhecimento e em rede, encontra-se a universidade brasileira, que tem como funções o ensino, a pesquisa e a extensão. A indissociabilidade de suas



atividades acontece a partir das relações que são estabelecidas com as organizações e com a sociedade.

Há, pois, uma unívoca compreensão de que a universidade é o lugar privilegiado para o acesso à cultura e a ciência, para criar e divulgar o saber científico. Porém, os interesses do Estado, da sociedade e dos membros da instituição, fazem com que co-existam discussões acerca de sua especificidade em razão deste contexto macro estrutural onde está inserida (NEZ, 2014).

Borssoi (2012) sinaliza que esse momento de transformações proporciona indagações relativas ao papel desempenhado pelas universidades, tanto na formação de professores, quanto na qualificação profissional, isto porque: “Na arena educacional, várias mudanças foram sendo efetivadas quanto ao papel das instâncias educativas, como as universidades [...]” (p. 53).

Almeida Filho (2008, p. 107) destaca a necessidade de se reformar a universidade, no entanto, constata que existem “profusão de questões, a desinformação obscurantista, o oportunismo político, a inconsistência de pontos de vista e o debate acalorado [que] infelizmente parecem pouco ter contribuído para a geração de propostas consequentes, justificadas e factíveis”. Portanto, pouco se avançou no encaminhamento de propostas alternativas ao modo de se pensar e fazer universidade e foca-se, sem um real aprofundamento, sobre o entendimento de suas crises.

Para a compreensão desses momentos cruciais geradores de uma “crise”, Chauí (2001) busca caracterizar a universidade enquanto instituição social, que exprime a sociedade da qual faz parte. Não é isolada, ao contrário, é historicamente determinada. Tem uma prática fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições estruturada a partir de ordens, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade.

Entretanto, a universidade vem deixando de ser unicamente essa instituição diferenciada e vem oferecendo espaço para a organização social que muitas vezes vai ao encontro da demanda capitalista. Segundo Chauí (1999), a organização difere da instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade, isso significa que se respalda no conjunto de meios (administrativos) para obtenção de um objetivo particular. Assim, pertence à ordem biológica da plasticidade do comportamento adaptável e em sua complexidade reflete suas idiossincrasias, compreendendo que seu status requer um modelo de funcionamento organizacional congruente com o atual paradigma sócio-econômico da sociedade em rede (NEZ, 2014).



Chauí (2003) indica que a passagem da universidade da condição de instituição à de organização insere-se na mudança geral da sociedade, ocorrendo etapas sucessivas, acompanhando as constantes alterações no/do capital. Numa primeira fase, foi uma universidade funcional (voltada para a formação rápida de mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho). Num período intermediário, vivenciou a universidade de resultados; e por fim, na segunda fase tornou-se uma universidade operacional, sendo regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional.

É gerida, nessa perspectiva, pelas idéias de planejamento, previsão, controle e êxito. A permanência dessa universidade operacional depende da sua capacidade de adaptar-se rapidamente as mudanças rápidas da sociedade, disso resulta a ideia de flexibilidade, que indica a capacidade adaptativa a modificações contínuas e inesperadas (CHAUÍ, 2003).

Chauí (1999) destaca ainda que a organização trabalha com a eficácia, a competitividade, e com os objetivos de interesse privado. Diferentemente, a instituição social tem a sociedade não reduzida às questões de ordem econômicas e de consumo como seu princípio, tendo sua referência normativa e valorativa como plataforma e ênfase das atividades. Isso significa dizer que a organização tem como objetivo, acatar as exigências do capital; enquanto a instituição social busca atender a demanda da sociedade a partir da formação humana autônoma e emancipada (caminho para uma potencial saída da crise).

Nez (2014) explicita que a universidade embora possua uma estrutura interna e trabalhe para a consecução de objetivos determinados, cumprindo suas finalidades, diferencia-se das demais organizações, pelo seu tipo de atividade, suas formas de controle e funções que desempenha. Carrega em seu bojo uma importância basilar, tendo um compromisso com “[...] passado, na preservação da memória; com o presente, na geração, sistematização, disseminação do conhecimento e na formação dos profissionais; e com o futuro, no desenvolvimento social” (p. 77).

Vale ressaltar que a perspectiva de organização (CHAUÍ, 2001) não pode sucumbir ante as pressões meramente econômicas, pois que se abdicar da dimensão reflexiva, se abandonar seu papel na construção de sujeitos autônomos, a universidade se desconfigura. Quem perde com isso é a sociedade, que se desprovê de uma de suas instâncias de produção da crítica e do enriquecimento civilizacional. Por outro lado, Nez (2014) expõe que a universidade é insubstituível, não porque é a única com fins de formação, mas porque a presença dela é essencial ao desenvolvimento social, como espaço formativo.

Essa dinâmica de adaptação constante às circunstâncias e às demandas da sociedade acelerou-se tanto nesses últimos anos, que é impossível pensar um ajuste sem uma



transformação profunda das suas estruturas internas. Para Nez (2014) as instituições educativas vivem suas próprias encruzilhadas de sentidos e dos problemas que assolam toda a sociedade.

Chauí (2001), ao discutir a vocação científica e política da universidade, demonstra que devido ao vínculo que o modo de produção capitalista estabeleceu entre ciência, tecnologia, forças produtivas e classes sociais, de um lado e, entre Estado e Mercado de outro, é ilusório negar sua compatibilidade. Diante disso, aponta alguns impasses dessa falsa articulação entre sua função política e científica o que leva a precarização do trabalho oferecido e equívocos diversos relacionados ao processo de avaliação. Tais impasses revelam que a universidade está sem um projeto nacional, e não parece disposta a refletir sobre suas vocações e superar a tradição de erguer a bandeira científica (teórica) e política (prática).

Nesse contexto, do ponto de vista teórico (científico), Chauí (2001, p. 129) afirma que “a universidade brasileira precisa tomar posição ante a crise da razão, instalada pelo pós-modernismo, ideologia específica do neoliberalismo (grifo da autora)”, ainda, precisa avaliar o efeito teórico no interior da universidade, sua forma, conteúdo, metodologias de pesquisa, entre outros aspectos.

Já do ponto de vista prático (político), precisa tomar posição ante ao projeto neoliberal e a democratização. E, sendo uma instituição social constituída por diferenças internas que correspondem as diferenças dos seus objetos de trabalho, tem uma lógica própria para desenvolver suas funções, diferentemente das empresas, que são rígidas pela lógica do mercado e operam sob a égide homogênea (CHAUÍ, 2001).

Aqui nesse ponto se evidenciam outros teóricos de renome nacional e internacional que dialogam sobre os antagonismos que a universidade vive. Para Santos (2005 e 2010), essa crise se divide em três vertentes: crise com ênfase na hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional.

A primeira é resultado das contradições de suas funções tradicionais que lhe foram atribuídas ao longo dos anos, visto que “[...] na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objetivos” (SANTOS, 2010, p. 190).

A segunda é provocada pelo fato da universidade ter deixado de ser uma instituição consensual por conta da contradição entre saberes e sua hierarquização, atendendo às exigências sociais e políticas da democratização do saber e da acessibilidade para todos os interessados na Educação Superior (SANTOS, 2005).



E a terceira é a crise institucional, compreendida como o resultado “da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objetivos da universidade” (SANTOS, 2005, p. 09) e a escolha das instituições a partir dos critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial.

Santos (2008, p. 14) ainda exprime que a “universidade, longe de poder resolver as suas crises, tinha vindo a geri-las de molde a evitar que elas se aprofundassem descontroladamente, recorrendo para isso à sua longa memória institucional e às ambiguidades do seu perfil administrativo”. Uma saída possível para se distanciar desses momentos de tensões e ressignificar suas ações e práticas.

Desse modo, a crise assentada na instituição universitária cumpriu-se na interdependência de sua legitimidade, hegemonia e institucional e só podem ser enfrentadas conjuntamente e através de vastos programas de ações e reflexões gerados dentro e fora da universidade (SANTOS, 2008).

Outro teórico escolhido para essa discussão foi Goergen que prefaciou a obra de Dias Sobrinho (2010). Para este autor, a crise advém de uma tripla dimensão: conceitual, contextual e textual. O primeiro se refere ao próprio conceito de universidade. Nez (2014) considera que num país como o Brasil em que não há muita clareza sobre o que é ou como deve ser uma universidade, tendo em vista a variedade e os desníveis entre as instituições acadêmicas, fica difícil usar genericamente esse termo.

Sobre o segundo aspecto, Goergen explicita que é a crise se instala na relação entre universidade e sociedade. Sobre sua função histórica de aprimoramento dos indivíduos e socialização do conhecimento produzido, Nez (2014) considera que a universidade tornou-se um bem cujo beneficiário é a sociedade do conhecimento e da competitividade.

E a terceira dimensão, abrange os elementos internos da instituição, os conteúdos, as metodologias, a relação da ciência e da tecnologia, seu sentido ético e social. Essas dimensões são resumidas por Goergen no indicativo de uma crise de identidade, onde a instituição está insegura quanto ao seu papel e suas tarefas na sociedade contemporânea. Essas dimensões têm semelhanças e aproximações das proposições de Santos (2005) e as reflexões de Chauí (2001) com relação à crise da universidade.

Por fim, Dias Sobrinho (2010) aponta que a crise acontece em três níveis: do estado (que não prove de modo satisfatório as instituições encarregadas de produzir a democratização do conhecimento); do trabalho (estreitamento das relações entre Educação Superior e economia); e do sujeito (que perdem suas referências valorativas). A primeira vítima de toda essa problemática é a comunidade, dentre outros valores que vão entrando em



colapso. A comunidade pode se converter em uma “massa flutuante” e o indivíduo concreto, diluir-se.

As contradições das funções da universidade é um dos desafios que a educação superior precisa enfrentar o mais rápido possível, que não são apenas do âmbito educacional, mas social. É preciso pensar no desenvolvimento da ciência e na formação de cidadão, e, para isso “fazer da educação um fenômeno que eleve os interesses particulares em categorias de valor público, assim construindo as bases de uma cidadania pública” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 92).

Assim, “o sentido da responsabilidade social não deve ser definido pelo interesse mercantil da globalização neoliberal” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 94). Há que se pensar na capacidade de resistência e na combinação dos esforços de agentes institucionais, de autoridades da administração central e de membros ativos da sociedade e se propor um movimento contra hegemônico nascido do interior da universidade, com ênfase no que tange a sua verdadeira função.

A partir dessas constatações e possíveis interconexões teóricas, destacam-se que existem similitudes entre os autores discutidos, além da compreensão e modo de tratar a crise. O quadro analítico a seguir ilustra o paralelo realizado entre eles e a temática analisada.

Quadro 1 – Quadro reflexivo sobre a crise universitária

AUTORES	CRISE DA/NA UNIVERSIDADE
Chauí	<p>Organização x instituição: Vai além da relação Universidade e Estado, advém do modelo capitalista com um modo de produção que neste momento histórico é o flexível (toyotista), e seu resultado é o avanço do neoliberalismo com a iniciativa privada de mercado.</p> <p>Histórico: Inicia-se na ditadura militar com a universidade funcional/técnica (1970) com a alta qualificação; depois com a universidade de resultados pela lógica de mercado com a produtividade e lucratividade (1980); e, com a universidade operacional (1990-2000) com a eficácia, competitividade e novas formas operacionais econômicas e financeiras por meio das parcerias com empresas privadas.</p> <p>Paradigmático: Ponto de vista teórico (crise da razão), e do ponto de vista prático (propor outro modo social promovendo a democratização e mudanças internas na universidade).</p>
Santos	<p>Hegemonia: refere-se às contradições das funções da universidade.</p> <p>Legitimidade: refere-se às contradições entre saberes especializados e sua hierarquização (exigências sociais e democratização do saber e da acessibilidade).</p> <p>Institucional: refere-se à contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objetivos da universidade.</p>
Goergen	<p>Hegemonia: refere-se às contradições das funções da universidade.</p> <p>Conceitual: refere-se ao conceito de universidade.</p> <p>Textual: refere-se aos textos internos da universidade (conteúdos, formas de ensinar, sentido ético e social).</p>
Dias Sobrinho	<p>Nível do estado: o estado não consegue prover de modo satisfatório as instituições encarregadas de produzir a equidade, a justiça social, os processos e as instituições de democratização, dentre as quais, privilegiadamente, as educativas.</p> <p>Nível do trabalho: a nova economia rompeu os tradicionais modelos de trabalho,</p>



criou riquezas para uns e espalhou desemprego, insegurança e precariedade para muitos. O estreitamento das relações entre educação superior e a economia faz emergir novos sentidos e problemas sócio-profissionais de difícil solução.

Nível do sujeito: a sociedade perdeu em grande parte suas referências valorativas e se enfraqueceram os processos de construção das subjetividades, pelos quais os indivíduos se integram construtivamente na produção da vida social.

Fonte: As autoras (2014 e 2017).

De maneira sucinta e objetiva percebe-se o pensamento dos autores sobre a questão da crise da/na universidade, sendo que o quadro sintetiza as discussões e análises possíveis que foram realizadas nesse momento. Essas reflexões incitam que houve alteração no modelo pedagógico ao longo dos anos e no papel do docente, promovendo um repensar nas funções sociais da universidade.

É notório que a universidade gera e gerencia capital científico e cultural essenciais para o modo de produção capitalista, além de atuar como formadora de quadros orgânicos das classes dominantes. Sua ação é social e politicamente relevante não só para a reprodução da instituição, mas também para a reprodução da divisão classes sociais.

Indica-se, que existem outras facetas que podem ser resumidas num só termo: a universidade passa por uma crise de identidade. Todas as mudanças ocorridas transformaram o significado social, a estrutura, a política, a dinâmica e as relações da universidade com a sociedade. Isso configura a complexidade do fenômeno vivenciado de forma dinâmica por conta das crises, que são reflexo da sociedade do conhecimento neste momento histórico.

A discussão nesse contexto evidenciará questões específicas ou amplas percebidas a partir da pesquisa realizada. Nesta seção será realizado debate epistemológico sobre o objeto de pesquisa considerando suas variáveis no meio pesquisado e resultados. Considerar as variáveis no meio pesquisado é importante, haja vista que proporcionarão ao estudo o princípio do contraditório, admitindo-se a partir de outras fontes novas proposições e perspectivas. As ideias serão debatidas a partir das vertentes filosóficas, a favor ou contra, e baseadas nos resultados obtidos (ainda que seja de cunho bibliográfico).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão provocada por esse estudo sugere uma alteração no papel da universidade, promovendo um repensar no tripé, o ensino, a pesquisa e a extensão, saídas possíveis para implementação de uma reforma universitária. Para enfrentar suas sucessivas crises, quaisquer que sejam organizacional, institucional, de identidade, de legitimidade, do trabalho, social ou do sujeito, já não basta recuperar tradições vazias e celebrar pactos e arranjos políticos. Deve-



se, ao contrário, provocar momentos de transformação e isso possibilitaria pensar uma superação realista dessa realidade educacional.

E nesse contexto que se usufrui da concepção de crise na perspectiva de Arendt (1997), que a compreende como oportunidade,

[...] a qual tem sempre como efeito fazer cair máscaras e destruir pressupostos [por isso é momento propício] de explorar e investigar tudo aquilo que ficou descoberto na essência do problema [...] Ora, a crise força-nos a regressar às próprias questões e exige de nós respostas, novas ou antigas, mas, em qualquer caso, respostas sob a forma de juízos diretos. Uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona (p. 223).

Assim, a crise pela qual passa o capital, o Estado e a Educação Superior, e em especial, as universidades, deve buscar explicitações objetivando encontrar possibilidades de superação e de propostas alternativas de encaminhamentos que possam privilegiar a construção de uma instituição mais humana e democrática. Seu foco deverá ser sua identidade, legitimidade e hegemonia, considerando uma tripla dimensão (conceitual, contextual e textual) em três níveis (do estado, do trabalho e do sujeito). Tais situações configurariam transgressões produtivas que a universidade brasileira precisa para resgatar a sua história.

Porque se trata de uma crise sistêmica, que anuncia o fim de um modo de acumulação e produção, as medidas de recuperação conjuntural terão um efeito limitado. Uma saída para a crise que conduza à emergência de uma nova ordem produtiva e de um novo regime que não dependa somente da economia. Exige-se outra correlação de forças, novas relações geopolíticas e dispositivos institucionais.

Vale ressaltar que não há um caminho único ou um padrão a ser seguido. Cada país ou região deve analisar em profundidade o que poderá ser no futuro, como economia e como sociedade, e adotar políticas apropriadas com alternativas de crescimento voltadas para o futuro, respaldada nos setores modernos das estruturas econômicas, social, política e institucional do país.

Isso passa por uma redefinição das relações entre Estado e dinâmica de acumulação, e, principalmente de uma mudança qualitativa, que impacte em conquistas dos mercados externos e internos, além de promotor ativo da justa distribuição de renda e da melhoria das condições de vida da população. Para Almeida Filho (2008), a educação formadora de cidadãos críticos, é uma das maneiras eficientes de superar não só as crises, mas, também estruturas e conjunturas.

A ênfase deve direcionar-se para as transformações estruturais, reorganização da estrutura administrativa do Estado e reestruturação produtiva, destacando-se o papel



fundamental das políticas sociais nesse processo. Diante desse paradoxo apresentado pelas dificuldades geradas pela sociedade do conhecimento globalizada e organizada em rede, deve-se, considerar os avanços científicos e tecnológicos produzidos neste contexto, utilizando-os para a promoção da inclusão social dos indivíduos capacitando-os como cidadãos conscientes.

Enfim, o momento exige mais do que um mero “talvez”, exige respostas criativas e essa criatividade deve considerar uma possibilidade de transformação e reforma das universidades. Estas crises da/na universidade remetem a profundas ressignificações e por isso, levam-na a questionar-se sobre qual o seu compromisso político e social com as questões sociais que emergem desta nova configuração de sociedade. Tais crises configuram transgressões produtivas, de que a universidade brasileira tanto precisa para resgatar o atraso de sua história.

Esse esforço crítico-reflexivo não procura esgotar a discussão, mas incrementar análises complementares para construir esse paralelo entre os autores e polemizar os temas que estão na ordem do dia e que envolvem diretamente as instituições de Educação Superior. Esse movimento busca construir respostas coerentes e adequadas nessa perspectiva analítica, os avanços devem ser ancorados em um campo que compreenda o contexto global e local.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N. Universidade nova no Brasil. SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova.** Coimbra: s/e, 2008.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BORSSOI, B. L. **Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo.** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.
- CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** 4 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura.** V. 1. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. TRINDADE, H. (org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Unesp, 2001.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação.** n. 24. set./dez. 2003. p. 5-15.
- DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.



- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas: Autores Associados, 2003.
- FRANCO, M. E. D. P. Construção de conhecimento acerca da qualidade na gestão da educação superior. MOROSINI, M. C. (org.). **Qualidade na educação superior: reflexões e práticas investigativas**. V. 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estados da arte”. **Educação e Sociedade**. ano XXIII, n. 79, ago. 2002. p. 257-272.
- HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- NEZ, E. **Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual: a construção de redes de pesquisa**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.
- PEREIRA, E. M. A. A universidade nos paradigmas da modernidade e da pós-modernidade. LOMBARDI, J. C. (org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- PERONI, V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L. , PEGORARO, L. (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: S/E, 2008.
- SILVA, R. T. P. **Universidade e atividade da pesquisa: limites e possibilidades na potencialização da responsabilidade social e política**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

A INTERDISCIPLINARIDADE EM FOCO NO PROCESSO ENSINAR/APRENDER NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA REGIÃO PANTANEIRA: ASPECTOS LÚDICOS E ARTÍSTICOS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO

A INTERDISCIPLINARIDADE EM FOCO NO PROCESSO ENSINAR/APRENDER NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA REGIÃO PANTANEIRA: ASPECTOS LÚDICOS E ARTÍSTICOS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Franchys Marizethe Nascimento SANTANA
Universidade Federal de MS/Aquidauana
Ana Lucia Gomes da SILVA
Espaço Eco Pantaneiro/Aquidauana

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo focar a interdisciplinaridade em ação pedagógica, situando a discussão no espaço do Laboratório de Arte e Ludicidade na Diversidade Cultural - LALDC da UFMS/*Campus* de Aquidauana, em seu contexto específico e diferenciado. Apresentamos estudos sobre a concepção de arte na formação humana e os aspectos lúdicos como compreensão na diversidade cultural. Nesse sentido, o elemento lúdico é inerente a toda expressão artística. Buscamos encaminhamentos para os dilemas, convictas na construção de um clima de trabalho interdisciplinar, onde o acadêmico (a) tem o direito de encontrar na Universidade um ambiente prazeroso e significativo. Trata-se de uma pesquisa-ação, tomando como eixos estruturantes a arte e a ludicidade mediante as práticas interdisciplinares das pesquisadoras. Pressupostos teóricos da educação serviram de base para as leituras de autores como Fazenda (1991, 2006; 2001); Franco (2005); Hernández (1997); Imbernón (2005); Kishimoto (1999); Nóvoa (2002); Silva (2005;2013); Tardif (2005); Tavares (2001); dentre outros. Partimos do pressuposto que a interdisciplinaridade comporta em sua identidade a interação disciplinar como enriquecimento e complementaridade de aquisições e concepções coletivas. Buscando refletir tais ações discutimos sobre a resiliência do professor que assume uma prática diferenciada, com a finalidade de oferecer uma aprendizagem significativa utilizando-se das múltiplas linguagens. Acreditamos que os resultados, mesmo parciais, são de ousadia e busca quando se trata de envolvimento com a cultura do lugar onde se formam professores. Assim, apesar de constataremos mudanças nas concepções iniciais dos licenciandos desde o ingresso à conclusão do curso, com um desejo explícito de integração entre teoria e prática e seus desdobramentos na educação, os desafios e os dilemas quando se trata da Arte e da Ludicidade solicitam ainda, um exercício de debate, de diálogo,



elaboração e reelaboração na coletividade dos princípios, das atividades, tendo como resultante da atitude reflexiva, uma docência de qualidade.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Arte. Ludicidade. Resiliência do Professor

ABSTRACT

This work aims to focus interdisciplinarity in pedagogical action, placing the discussion in the space of the Laboratory of Art and Playfulness in Cultural Diversity - LALDC at UFMS / Aquidauana Campus, in its specific and differentiated context. We present studies on the conception of art in human formation and the playful aspects as an understanding of cultural diversity. In this sense, the playful element is inherent in all artistic expression. We look for directions to the dilemmas, convinced in the construction of an interdisciplinary work climate, where the academic has the right to find a pleasant and meaningful environment at the University. It is an action research, using art and playfulness as structuring axes through the interdisciplinary practices of the researchers. Theoretical assumptions of education served as a basis for the readings of authors such as Fazenda (1991, 2006; 2001); Franco (2005); Hernández (1997); Imbernón, (2005); Kischimoto (1999); Nóvoa (2002); Silva (2005; 2013); Tardif (2005); Tavares (2001); among others. We start from the assumption that interdisciplinarity includes in its identity the disciplinary interaction as enrichment and complementarity of acquisitions and collective conceptions. Seeking to reflect such actions, we discuss the resilience of the teacher who assumes a differentiated practice, in order to offer meaningful learning using multiple languages. We believe that the results, even partial, are daring and searching when it comes to involvement with the culture of the place where teachers are trained. Thus, although we noticed changes in the initial conceptions of undergraduate students from the beginning to the conclusion of the course, with an explicit desire for integration between theory and practice and its consequences in education, the challenges and dilemmas when it comes to Art and Ludicity still require , an exercise in debate, dialogue, elaboration and re-elaboration in the collective of principles, activities, resulting in a reflective attitude, a quality teaching.

Keywords: Interdisciplinarity. Art. Playfulness. Teacher Resilience.

1 INTRODUÇÃO

Ao tratarmos da interdisciplinaridade em ação pedagógica, situamos a discussão no espaço do Laboratório de Arte e Ludicidade na Diversidade Cultural - LALDC da UFMS/*Campus* de Aquidauana, em seu contexto específico e diferenciado. Na nossa abordagem, os estudos sobre a concepção de arte na formação humana e os aspectos lúdicos na diversidade cultural apresentam o elemento lúdico como inerente a toda expressão artística. Utilizamos recursos propiciadores de vivências, refletidos nas ações profissionais das pesquisadoras, cuja análise se refere a disciplinas e currículos na formação de professores.

Partimos do pressuposto que a interdisciplinaridade comporta em sua identidade a interação disciplinar e que ela surge em decorrência da diversidade de várias disciplinas,



aproveitando sua identidade individual e suas ideias, que são aceitas como enriquecimento e complementaridade de aquisições e concepções coletiva. Aqui nos valem das contribuições de Fazenda (2006, p. 9), “disse em outros momentos e novamente repito que a interdisciplinaridade consolida-se na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa”.

Nesse contexto, utilizamos da pesquisa-ação considerando nosso entendimento sobre a necessidade de maior autonomia para o educador na criação e experimentação do vivido. Uma contribuição metodológica que valoriza a imersão consciente do professor em sua prática e favorece as discussões na produção cooperativa de conhecimentos específicos sobre a realidade vivida, a partir da perspectiva do esmorecimento das divisões em especialidades, ou seja, que fragmentam o cotidiano. Acreditamos que a pesquisa-ação se presta tanto às ações integradoras que levam à auto-regulamentação do objeto de estudo, seja ele um grupo, instituição, movimento social ou indivíduo quanto às mudanças radicais, como a contestação das estruturas.

Se constitui como uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática. (FRANCO, 2005, p.16)

Para entendimento dessa forma de ação pedagógica na arte e na ludicidade, torna-se imprescindível ampliarmos as discussões para contemplar a proposta Interdisciplinar, quais sejam: de pesquisa, da busca do "novo". Nesse cenário, os princípios estéticos presentes na Arte dialogam com os elementos da Ludicidade e se articulam na ousadia de uma experiência educativa emancipadora, isto é, que considera as crianças e adultos, como sujeitos da história e da sua prática. Servimo-nos, por exemplo, dos saberes interdisciplinares na prática de atividades lúdicas ou o incentivo ao fluir expressivo e artístico nas propostas que permeiam a Educação no Laboratório de Arte e Ludicidade na Diversidade Cultural - LALDC da UFMS/*Campus* de Aquidauana. Refletir tais ações implica então, discutirmos em segundo momento, sobre a resiliência do professor que assume uma prática diferenciada com o objetivo de oferecer uma aprendizagem significativa utilizando-se das múltiplas linguagens.

2 ARTE E LUDICIDADE NA UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando nos propomos abordar a interdisciplinaridade para tratar sobre a ação pedagógica na área artística e lúdica no espaço da Universidade, temos clareza que a tarefa



requer inicialmente, que consideremos suas concepções refletidas nos fundamentos teóricos, numa direção em que a práxis pedagógica deve ir além de uma visão fragmentada e descontextualizada do ensino. Segundo Hernández (1997), as mudanças nas concepções e nas práticas da educação em arte não são devidas a uma única ordem de razões, mas a um conjunto de causalidades que vão desde as próprias correntes artísticas e estéticas, às tendências educativas dominantes, passando pelos valores sociais e pelas mentalidades que regem cada época.

Em consonância com nossos escritos Silva (2013), destacamos que a história da interdisciplinaridade está relacionada com a evolução dos esforços humanos para integrar situações e aspectos que sua própria prática científica e social separam. Resolução que exige o conhecimento do objeto de estudo de forma integral, estimulando a elaboração de enfoques metodológicos mais idôneos para a solução de problemas concomitantes e incidentes na pluralidade de disciplinas científicas, independentemente de seus métodos, normas e linguagem.

Nos pensamentos de Fazenda (1991), emergem um comprometimento em esclarecer a interdisciplinaridade como uma atitude tomada pelo profissional diante do conhecimento na tentativa de buscar alternativas para conhecer mais e além de sua área. Esta busca nos leva a romper com as barreiras entre as disciplinas através do diálogo constante entre professores e, criação de projetos coletivos onde todos possam trabalhar integrando teorias, métodos e práticas.

Isto é no mínimo uma tarefa difícil, pois significa modificar a prática e o funcionamento das instituições de ensino em que trabalhamos e da sociedade em que estamos inseridos. Significa a substituição de uma concepção fragmentária e individualista do ser humano, para uma visão do ser humano em constante processo de transformação que necessita da interação social para se desenvolver. Processo reforçado por desafios trazidos a uma atuação docente lúdica de ordem pessoal, interpessoal, pedagógica, institucional refletindo assim um contexto atual de formação docente (TARDIF, 2005); (IMBERNÓN, 2005); (NÓVOA, 2002).

Face ao exposto, parece-nos pertinente focar o posicionamento das questões relacionadas com o ensino e aprendizagem das linguagens artísticas e lúdicas no Laboratório de Arte e Ludicidade na Diversidade Cultural da UFMS/*Campus* de Aquidauana.

Considerando a diversidade cultural, localizada na região de Aquidauana-MS, o “Laboratório de Arte e Ludicidade na Diversidade Cultural”, visa mapear, descrever e registrar os conhecimentos culturais, em relação a expressão artística, brincadeiras, jogos, brinquedos, músicas e contos oriundos das comunidades: Indígena, Pantaneira, Quilombola,



Ribeirinhas, Rural, Assentada, Japonesa, Paraguaia, dentre outras que possuem um significativo número de habitantes e contribuem para a formação de uma cultura riquíssima de significados.

Diante do quadro, o LALDC foi criado para contribuir na revitalização de cada cultura e aprimorar o processo ensino-aprendizagem nos aspectos lúdico e artístico do desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, físico e social. A partir dessa compreensão, podemos afirmar que as linguagens da Arte, os jogos, os brinquedos, as brincadeiras e os contos cumprem função educativa, por auxiliarem na construção de uma práxis emancipadora e integradora ao tornar-se um instrumento do ensinar/aprender na cultura formativa de cada acadêmico (a). Nesse sentido, os escritos de Silva (2005 p.11), ressaltam:

No currículo escolar, a arte tem um papel fundamental na formação dos sentidos humanos e da emoção estética. Para compreender o real significado desta tarefa, é preciso, apreender o sentido da atividade artística no processo de humanização do homem. Neste processo, o homem constrói, ao mesmo tempo, sua leitura da realidade e suas maneiras de sentir e ver essa realidade.

Torna-se relevante, destacarmos que a Universidade é fundamental para a formação artística e lúdica, pois é reconhecida como um espaço privilegiado onde passamos grande parte de nossas vidas e por este motivo deve-se refletir exatamente na utilização correta destes locais para que os licenciandos em formação possam oferecer ao seu aluno (a) esse tempo de vida na escola, com todos os seus direitos e deveres assegurados.

Esses fatores, quando bem desenvolvidos contribuirão para a eficiência e o equilíbrio da pessoa adulta, por considerar que a criança como todo ser humano é constituído como sujeito social e histórico, pertencendo a uma organização familiar que está inserida consequentemente em uma sociedade, tornando-se assim, resultado de uma experiência vivenciada no contexto em que está atuando.

Um dos elementos responsáveis pela alteração da cultura artística e lúdica na região de Aquidauana é a mídia, principalmente a televisão que tem apresentado modelos diversificados de significados que não correspondem a realidade das crianças, mas que está influenciando na modificação de suas relações com o contexto em que vive. E a escola, por desconhecer a riqueza e relevância desses conhecimentos acumulados historicamente acaba por reforçar uma prática desassociada da realidade do seu educando, o que contribui para o elevado índice de fracasso escolar, comprovado por dados estatísticos.

Daí, nosso desafio em tornar o Laboratório de Arte na Diversidade Cultural da UFMS/*Campus* de Aquidauana espaço legítimo para ser desvelado, refletido e transformado. Desde sua criação já percebemos repercussão da experiência formativa lúdica e artística para os licenciandos, isto tem implicado em relações mais conscientes com as realidades



educacionais e seus desdobramentos pedagógicos ao acolherem a Arte e a Ludicidade. Falamos de possibilidades em vivenciarem o espaço do LALDEC como uma dimensão humana que contata o autoconhecimento e propicia o diálogo com a realidade de forma mais significativa.

Esta percepção interdisciplinar pressupõe vivência e experiência em interação com fatores intrapessoais e interpessoais, sendo que quanto mais harmoniosa esta relação, mais profundo e significativo é o resultado na prática pedagógica. Desta forma, o fenômeno natural na atividade artística e lúdica, inclui o homem na sua totalidade: mental, emocional e cultural, presentificando sensações e intuições, considerando o homem na sua inteireza, orgânica e emocional, de vida integrada por inteiro ao ser vivente.

Perceber constitui-se assim, o que a arte tem de mais humano no seu cerne, devendo ser devolvido a quem lhe é de direito, pois que, se a percepção diferenciada de mundo faz o homem diferente dos outros animais, fato gerador de cultura lúdica e de humanização, torna-se importante a preocupação com este resgate num mundo que tende a desumanizá-lo.

2.1 A resiliência do professor que assume uma práxis diferenciada: reflexões sobre a aprendizagem significativa

Atualmente a resiliência humana está diretamente relacionada com a capacidade de minimizar e, principalmente, de superar problemas e obstáculos, por estes motivos é necessário integrá-la a práxis pedagógica. Acredita-se que tal postura possibilitará uma maior reflexão e conseqüentemente contribuirá para que os futuros docentes saibam exercerem a docência de forma mais dinâmica e criativa, possibilitando mudanças nas atitudes frente a seus futuros alunos.

É neste sentido que resiliência possibilita uma outra visão do mundo e implica e, em certa medida, exige formas de conhecer, aprender, de ser e estar nas sociedades atuais e futuras distintas em que a educação e a formação dos cidadãos terá que se processar em moldes diferentes. Resiliência poderá ser uma das chaves para nos abrir a esse grande desafio, fazendo apelo ao desenvolvimento equilibrado e progressivo de dimensões humanas que, embora se apliquem aos objectos físicos e biológicos, são próprias, sobretudo, das pessoas e das organizações, como a flexibilidade, a adaptabilidade, as capacidades de aprender e desaprender as coisas inúteis para empreender, agir e resistir, sem quebrar, no meio das mais diversas contrariedades, de ser, comunicar, saber estar, sobreviver. (TAVARES, 2001, p.1).

Ser resiliente significa adotar uma nova postura aos desafios que são postos no cotidiano das instituições de ensino. Primeiramente precisam ter consciência de sua importância na vida de cada criança que estão sob sua responsabilidade. Ser um professor resiliente é adaptar-se as novas necessidades que surgem no processo educacional. Ser



competente também é uma característica fundamental. A escola por sua vez é instrumento de construção do Ser. Sujeito, esse, não como causa ou origem de um discurso, mas como efeito de saberes acumulados de geração em geração. Todos nós somos seres que se interagem com o outro e nessa interação, a vida nos instiga a linguagem e representação como ferramentas extremamente relevantes que viabilizam a adaptação à vida coletiva do ser, onde o outro é o alvo principal no desenvolvimento da habilidade de relacionarmos, aprendendo a ser, estar, pertencer, querer, ter e poder.

As crianças geralmente veem no seu professor um modelo de identificação e transformam seu ambiente educacional em referência, um lugar onde encontram apoio e compreensão e principalmente um lugar prazeroso onde o riso e a alegria estão sempre presentes. Nesse contexto acredita-se que a escola tornou-se o local de referência para as crianças, onde constroem seu aprendizado e criam relações que servem de base para a vida. O professor torna-se, assim, fundamental no processo de resiliência, oportunizando a criança de vínculos que revitalizarão e criarão novas formas de ser e viver.

Voltando ao sentido etimológico de resiliência “como qualidade de um material ao choque, à tensão, à pressão que lhe permite não perder o equilíbrio”, talvez pudéssemos dizer que, o que se pretende ao tornar as pessoas mais resilientes na sociedade emergente, através da educação e da formação, é prepara-las para uma certa invulnerabilidade que lhes permita enfrentar com flexibilidade, “elasticidade” e persistência, situações altamente adversas, agressivas e, até, desconcertantes e violentas que a vida certamente irá colocar. [...]Antes, pelo contrário, tudo deve encaminhar-se no sentido de tornar a pessoa mais forte, mais equipada para poder intervir, de um modo mais eficaz e adequado, na transformação da própria sociedade em que vive e convive para que ela seja menos violenta, mais segura, mais justa, mais pacífica, mais razoável e tolerante. (TAVARES apud FAZENDA, 2001, p. 30).

Nesse sentido, é necessária uma atenção aos cursos de formação de professores, principalmente aqueles que preparam o profissional para atuar na infância e anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, na contemporaneidade constatamos mudanças significativas em todos os campos sociais. Mudanças essas advindas de fatores diversos, como a globalização, que coloca todos os setores em busca de maior escolarização e o mesmo ocorre com os profissionais da educação, numa realidade em que as exigências são cada vez maiores.

Todo esforço dispensado à criança no sentido de trabalhar as suas emoções, pode ser estendido ao professor. Da mesma forma que o aluno precisa aprender a ser feliz e descobrir o prazer de aprender, o professor tem as mesmas necessidades. Precisa sentir-se bem, contagiar seus alunos encontrando prazer também em aprender. Afinal, o educador é um eterno aprendiz.

Este profissional terá coragem de abrir-se aos desafios de uma educação oposta à educação bancária, acolhendo com otimismo projetos inovadores que podem enriquecer sua



prática pedagógica. Tal condição se dá a partir do momento em que encara o medo não como obstáculo, mas como desafio para suas ações, reconhecendo de forma consciente as suas limitações sem com isso estagnar-se frente às iniciativas. Só podemos compartilhar com alguém aquilo que possuímos. "nada pode pela felicidade de outrem, aquele que não sabe ser feliz ele próprio". (SNYDERS, 1988, p. 21). A alegria proposta pelo autor não significa tirar da criança a oportunidade de vivenciar as dificuldades e desafios, necessários ao seu desenvolvimento individual, mas ter acesso a atividades artísticas, lúdicas e prazerosas que também contribuirão com seu desenvolvimento, pois as mesmas possibilitam vivenciar momentos de grande importância na afetividade e cumplicidade.

Mas, o que estamos encontrando nas escolas, são professores, apoiados pelos pais, que se preocupam somente com conteúdos, antecipando a escolarização com apostilas, cartilhas, material xerocado e mimeografado, tarefas e trabalhos que tomam o dia da criança tanto na escola quanto em casa. É necessária uma resistência a estas concepções desfavoráveis que prejudicam uma visão holística da formação do indivíduo.

Ao entendermos a educação como um processo historicamente produzido e o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade, de forma a contribuir positivamente na sociedade, e que o brincar tem sido enfocado como uma alternativa para a formação do ser humano, os cursos que lidam com a formação do profissional para a infância precisam ser repensados.

Acreditamos que uma das grandes causas do fracasso escolar é o fato de professores e alunos viverem atualmente em um mundo fragmentado, desligados do passado e das raízes, fatores esses, que determinam à origem de um povo. São por estas e outras razões nossa iniciativa em valorizar as atividades artísticas e lúdicas no espaço do LALDEC na UFMS/*Campus* de Aquidauana. Local necessário na realização dos estudos propostos em seus registros, organização, reflexão, armazenamento, pesquisa, coleta de dados e como fonte de informação para formação dos profissionais que atuam nas diversas instituições de ensino da região de Aquidauana-MS.

É necessário que os professores valorizem os aspectos artísticos e lúdicos em suas práticas pedagógicas valorizando o conhecimento e a cultura de cada criança. É relevante perceber as crianças não somente como receptoras de cultura, mas como autores sociais que participam ativamente dessa transmissão cultural, pois elas possuem suas próprias formas de significar o mundo em que vivem. (DEBORTOLI, 1999).

Para Kishimoto (2001), as atividades livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração das crianças, o que dificulta justificá-las como parte do projeto pedagógico. Considerando tais deficiências



constatadas na práxis do educador, os cursos de formação de professores que tem como objetivo a formação para aqueles que trabalharão com a infância passaram a contemplar, recentemente, informações sobre propostas curriculares relativas à organização da rotina e do espaço físico da escola, das formas de envolvimento das crianças nas atividades, além da avaliação do grau de interação do profissional com a criança.

Os conhecimentos precisam ser funcionais, isto é, devem ser efetivamente utilizados pelos alunos em situações que lhes coloquem problemas a serem solucionados. Nessa perspectiva, os conhecimentos oferecidos para a aprendizagem aproximam-se o máximo possível das práticas sociais reais e integram a lógica de cada área de conhecimento humano. Isto significa dizer que nos Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), não está se referindo a conhecimentos fragmentados e sistematizados para fins únicos de ensino, mas sim a todo e qualquer conceito, atitude e procedimento que tenha um significado para a criança.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos estudos indicaram uma reflexão mais atenta em relação a prática pedagógica no movimento da arte e da ludicidade. Os rumos de tais reflexões mergulham em um esforço de conceber e discutir práticas e teorias da linguagem artística e lúdica. Sentimo-nos convidadas a discutir as ações e as ideias que queremos modificar na educação em arte, como um desafio e compromisso com as transformações na sociedade.

As pesquisas reafirmaram que pode existir uma Universidade mais humana, com mais vida, mais alegria e que nós podemos construí-la. Trata de um desafio interdisciplinar, dadas às características que engendram o processo da formação docente: condições objetivas e subjetivas de vida, trabalho e formação de sujeitos, limitações das mais diversas. Implica então, reconhecer que a docência não se dá num contexto isolado, ela perpassa as determinantes políticas, econômicas e sociais que contextualizam as necessidades da sociedade no que diz respeito à educação e formação.

Assim, apesar de constatarmos mudanças nas concepções iniciais dos licenciandos desde o ingresso à conclusão do curso, sobre as expectativas para além desta formação, com um desejo explícito de integração entre teoria e prática e seus desdobramentos na educação, os desafios e os dilemas quando se trata da Arte e da Ludicidade solicitam ainda, um exercício de debate, de diálogo, elaboração e reelaboração na coletividade dos princípios, das atividades, tendo como resultante da atitude reflexiva, uma docência de qualidade.



4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC, 1998.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. Licere: **Revista do Centro de Estudos de Lazer e Recreação**, 2(1), 105-117, 1999.

FAZENDA. Ivani. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

FAZENDA. Ivani. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA. Ivani. (Org.). **Interdisciplinaridade na educação brasileira: 20 anos**. São Paulo: CRIARP, 2006.

FRANCO, Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia da Pesquisa-ação. Educação e Pesquisa. v.31, n.3. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, 2005

HERNÁNDEZ, Fernando. **Educación y Cultura Visual**. Sevilha: Publicaciones M.C.E.P, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação & Pesquisa**, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Coimbra: Educa, 2002.

SILVA, Ana Lúcia Gomes. **O ensino da Arte: contribuições para o processo ensino-aprendizagem no município de Aquidauana**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco-UCDB/MS, 2005.

SILVA, Ana Lúcia Gomes.. **Interdisciplinaridade na Temática Indígena: aspectos teóricos e práticos da educação arte e cultura**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, 2013.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

TAVARES, José (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

UM PEIXE FORA D'ÁGUA: COMO O CURRÍCULO DA MODERNIDADE FORMATOU UMA PROFESSORA

A FISH OUT OF WATER: HOW THE CURRICULUM OF MODERNITY FORMATED A TEACHER

Elisangela Castedo Maria do NASCIMENTO
Universidade Católica Dom Bosco
Secretaria de Estado de Educação de MS

RESUMO

Este ensaio teórico aborda o currículo moderno, monocultural e hegemônico na formação dos sujeitos. Faço uma retrospectiva da minha formação e docência na Educação Escolar Indígena, refletindo a formação proporcionada pelo um currículo monocultural moderno baseado nas metanarrativas do projeto da Modernidade. A fundamentação teórica foi baseada em autores como Castro-Gomez, Boaventura, Bujes, Silva e outros, que ajudaram na apropriação do conhecimento e reconhecimento da diferença a partir da perspectiva Pós-Crítica, que nos faz entender e reconhecer como diferentes sujeitos são produzidos, fabricados por meio da educação escolar. Refletimos os descaminhos de ser uma professora mergulhada numa cultura “outra”, com a prepotência de pensar possuir um conhecimento superior à daqueles que a cercavam. Foi com ideias homogêneas baseadas nas metanarrativas da modernidade, de alta cultura e baixa cultura, de científico e do senso comum, que cheguei na aldeia para **ensinar** as crianças indígenas, e com o passar do tempo vejo que mais aprendi que ensinei.

Palavras chave: Currículo. Professor. Cultura.

ABSTRACT

This theoretical essay addresses the modern, monocultural and hegemonic curriculum in the formation of subjects. I make a retrospective of my training and teaching in Indigenous School Education, reflecting the format provided by a modern monocultural curriculum based on the meta-narratives of the Modernity project. The theoretical foundation was based on authors such as Castro-Gomez, Boaventura, Bujes, Silva and others, who helped in the appropriation of knowledge and recognition of difference from the Post-Critical perspective, which makes us understand and recognize how different subjects are produced, manufactured through school education. We reflect on the way forward of being a teacher immersed in an “other” culture, with the arrogance of thinking that she has a knowledge superior to that of those around her. It was with homogeneous ideas based on the meta-narratives of modernity, of high culture and low culture, of scientific and common sense, that I arrived in the village to teach indigenous children, and over time I see that I learned more than I taught.

Keywords: Curriculum. Teacher. Culture.





1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado com objetivo de refletir sobre o currículo e sua influência na formação de sujeitos. Dessa forma, resolvi discutir a partir da minha própria história de formação os efeitos do currículo moderno. Partindo disto, justifico o título desse artigo: Um peixe fora d'água, porque foi assim que me senti a partir do momento em que me dei conta de que estava mergulhando numa cultura completamente diferente, e que não entendia. Ao me perceber dessa forma, comecei a reparar os olhares de estranhamento daquela comunidade para minha pessoa, até então não percebido, devido a arrogância da cultura ocidental na qual somos formados, detentores do conhecimento.

Nesse artigo eu apresento meus olhares e percepções a partir de minha formação inicial enquadrada num currículo monocultural e hegemônico que nos deixa dentro de um quadrado limitado, formatado para não pensar, não falar e não produzir, mas para ser conduzido pelas metanarrativas do projeto da modernidade. Dentro desse formato, acreditamos sermos superiores às outras culturas contribuindo para marginalizá-las mais ainda.

Perceber o papel do currículo na formação do sujeito que exclui, coloca à margem e ainda a classifica como sem cultura ou baixa cultura a cultura outra, não ocorre do dia para a noite. Nesse artigo faço a reflexão de como isso se deu em mim fundamentando esse processo de apropriação do conhecimento e reconhecimento da diferença a partir da perspectiva Crítica e Pós-Críticas, que nos fazem entender e reconhecer como diferentes sujeitos são produzidos, fabricados por meio da educação escolar.

2 TRAJETÓRIA – O QUE ME LEVOU A ALDEIA

Em 2003 assumi o Concurso para professor de Ciências do Ensino Fundamental, anos finais, da Rede Municipal em Aquidauana. Ao assumir o concurso fiquei sabendo que trabalharia na área rural em Escolas Indígenas. O quadro docente era composto por 7 professores não indígenas e 01 professor indígena¹ que ministrava aula de Língua Portuguesa. As aulas eram ministradas nos mesmos moldes do ensino urbano, mesmo sendo uma área rural. Recebíamos as ementas da Gerência de Educação as quais eram aplicadas sem questionamentos.

¹O professor indígena era o querido professor Valdir da aldeia Ipegue, pertencente ao Município de Aquidauana. Faço questão de mencionar seu nome como uma forma de homenagem por me ajudar a sair da ignorância, pois foi ele quem me apresentou a Educação Escolar Indígena.



No decorrer daquele ano, na sala dos professores discutíamos a aprendizagem dos alunos. Os professores não indígenas com sua visão eurocêntrica, reclamavam que os alunos indígenas eram preguiçosos, que não conseguiam aprender, desmerecendo-os e utilizando-se de adjetivos preconceituosos. Eu também sentia dificuldades para ensinar, visto que os alunos não se comunicavam comigo, mas percebia que com o professor de Língua Portuguesa, os alunos eram participativos e tinham boas notas.

Enquanto os outros professores continuavam reclamando, eu observava a relação dos alunos com o professor Valdir e acabei me aproximando dele passando a trocar ideias com ele sobre minhas dificuldades. Aos poucos fui percebendo com ajuda dele, uma forma diferente de ensinar e de aprender. Em suas aulas, as crianças conversavam e socializavam uns com os outros, entravam e saíam da sala livremente. As crianças eram alegres, ao passo que nas aulas dos meus colegas, as crianças ficavam em silêncio, engessadas em suas carteiras.

Durante as horas de planejamento, pensava em atividades que pudessem aproximá-los a mim, pois nas minhas aulas reinava o silêncio e, nunca havia dúvidas. As crianças faziam as atividades sem se preocupar com o tempo, vagarosamente, uma de cada vez, pacientemente, uma característica da cultura indígena. Sem ter muito conhecimento, passei a respeitar essa cultura, seus costumes, seu tempo. A partir do momento que passei a ouvir mais do que falar, as aulas ficaram mais interessantes e os alunos mais participativos.

Esses fatos e percepções fizeram-me aprofundar cada vez mais os estudos. No ano de 2004 fiz uma especialização em Gestão Escolar² porque na ementa do curso tinha uma disciplina de Educação no Campo e Educação Indígena. Foi a partir daí que comecei a caminhada de aprofundamento sobre a Educação Escolar Indígena, onde foi me apresentado o Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena e muitas outras publicações.

Existia um Referencial Curricular Indígena que não era utilizado, a educação indígena era considerada diferenciada, mas o ensino era urbano, existia uma coordenação indígena na Gerência de Educação do Município que era inoperante. Os livros utilizados na educação indígena eram os mesmos livros utilizados na cidade. Os professores indígenas acabavam não utilizando tais livros porque achavam de difícil compreensão para os alunos, dessa forma montavam suas próprias apostilas de conteúdo seguindo as diretrizes curriculares estipuladas pela Gerência. Só nessa pequena observação percebemos o descumprimento e o desrespeito a uma série de direitos assegurados pela Constituição Federal e pelas Leis que regem a educação nacional. Chamo atenção aqui para o inciso III do segundo parágrafo do artigo 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96

² O curso de Gestão Escolar foi realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no Campus de Aquidauana.



§2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996)

Embora a LDB nº 9394/96 aponte que se deve desenvolver currículos específicos para as escolas indígenas, o que ocorre na prática não é isso. As diretrizes curriculares são enviadas para as escolas indígenas, sejam elas municipais ou estaduais, sem nada de específico ou diferenciado dos currículos urbanos. Mas, resistentemente os professores indígenas o ressignificavam os conteúdos adaptando-os à realidade de sua aldeia e cultura.

Nesse processo de formação enquanto professora com intuito de dialogar com as diferenças que em 2008 entrei no Mestrado em Ensino de Ciências. Lá desenvolvi uma pesquisa em Educação Ambiental na Área Indígena onde trabalhamos numa perspectiva crítica fundamentada na teoria de Paulo Freire que me ajudou a entender muitas questões que ainda não tinha compreensão. Estudei a história da conquista do Brasil e a forma como os povos indígenas foram dominados, escravizados, espoliados em relação às terras, riquezas naturais e cultura. Em 2011, por causa da experiência em trabalhar com comunidades indígenas, fui convidada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, para ministrar aulas no Curso de Licenciatura Indígena “Povos do Pantanal”, na área de ciências da natureza, onde estou até o momento.

Mas foi em 2017, quando entrei no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – UCDB/ Linha 3, que realmente comecei a compreender mediante as leituras das teorias da Pós-Colonialidade e dos Estudos Culturais o funcionamento e os objetivos do projeto da modernidade sobre as minorias.

Ao olhar para traz, e fazendo uma análise pós-colonial da nossa trajetória enquanto professores da Educação Escolar Indígena, percebo como fomos arrogantes nos achando superiores e desmerecendo os conhecimentos, os saberes e a cultura “outra”. Mas também percebi que agimos assim porque fomos moldados para isso, por meio do currículo moderno. Segundo Castro-Gomez (2005, p. 88 e 89)

A palavra escrita constrói leis e identidades nacionais, planeja programas modernizadores, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões. [...] A formação do cidadão como “sujeito de direito” somente é possível dentro do contexto e da escrita disciplinar e, neste caso, dentro do espaço de legalidade definido pela constituição. A função jurídico-política das constituições é, precisamente, inventar a cidadania, ou seja, criar um campo de identidades homogêneas que tornem viável o projeto moderno da governamentalidade.



Como vimos acima a escola é uma das instituições usadas para nos governar, nos conduzir subjetivamente por meio do currículo, pois “o currículo organiza formas de perguntar, de organizar, de compreender” (BUJES, 2012, p. 193). “Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. O currículo é, pois, uma atividade produtiva nesses dois sentidos. Ambos os sentidos chamam a atenção para seus vínculos com relações de poder”. (SILVA, 1995, p.194).

Currículo é tudo que atravessa o percurso escolar do sujeito, todas as propostas promovem conhecimento. Moreira (2001), inclui como parte do currículo os planos organizados pelas escolas assim como a materialização desses planos em todas as relações ali existentes e no processo de aprendizagem. Silva (2004), aponta a contradição das escolas contemporâneas que possuem característica moderna num período pós-moderno. O currículo

[...] é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista [...] é baseado numa separação rígida entre “alta” e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade (SILVA, 2004, p. 115).

Em outras palavras podemos dizer que o currículo possui conteúdos determinados, lineares e eurocêtricos e não oportunizam ou favorecem a contextualização da realidade social e cultural dos alunos. Segundo Bujes (2012, p.189) o currículo é

[...] um campo discursivo em que se tramam as estratégias e se concebem as técnicas para conduzir as práticas educativas [...] está associada a um caráter de regulação moral, o que pode ser apreendido por uma seleção dos “vocabulários” presentes nas propostas curriculares.

Os currículos de formação de professores estão cheios de conhecimentos especializados em regular, disciplinar as formas de pensar e agir (BUJES, 2012). Forma-se o professor para que estes no futuro moldem seus alunos, dentro das normas da sociedade dita civilizada com identidades homogêneas.

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o um, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. (CANDAU, 2011, p. 241).

A educação regida pelo currículo monocultural e hegemônico tem silenciado e homogeneizado “identidades étnicas, raciais, e de gênero com sérias consequências para a formação de professores e a educação de futuras gerações” (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p. 63). Essa educação precisa ser ressignificada, precisamos de práticas pedagógicas que encorajem a construção de subjetividades e identidades nessa sociedade multicultural dialogando com as diferenças (CANDAU, 2006) e não com o que Canen e Oliveira (2002)



chama de “multiculturalismo liberal ou de relações humanas” onde se valoriza a diversidade cultural sem discutir a construção das diferenças, não contribuindo tanto quanto o desejado para a transformação da sociedade preconceituosa que vivemos.

Ainda que esse tipo de conhecimento contribua para a valorização da pluralidade cultural e superação de preconceitos, isso por si só não neutraliza os mecanismos históricos, políticos e sociais que embasam os discursos de silenciamento de identidades e marginalização de grupos. O ideal seria “identificar tais mecanismos e lutar por sua superação [...] cerne das preocupações de uma postura multicultural mais crítica, também chamada de perspectiva intercultural crítica” (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p. 63). Fazendo assim, o professor deixa de ser “conhecedor cultural” para ser um “trabalhador cultural”, cruzando fronteiras culturais, transformando relações culturais no seu discurso e na sua prática (CANEN e OLIVEIRA, 2002).

Nessa ótica, vejo que assim como eu em minha formação inicial, a maioria dos professores foram formados no multiculturalismo liberal, portanto, conhecedor cultural, que não discute a construção das diferenças e superação do preconceito. Fomos produzidos para pensar que a cultura ocidental é superior às demais culturas. Eu percebo e reconheço essa “dobra” em mim, o discurso moderno se fez carne, hierarquizou, atribuiu valores e distribuiu significados (SANTOS, 1997) que me fizeram e ainda me fazem escorregar, sem muitas vezes perceber. Segundo Santos (1997, p. 86)

[...] o corpo traz em si as marcas de uma cultura, [...] as quais podem ser lidas e assim indicar onde esse corpo se constituiu. Essas marcas, visíveis ou invisíveis [...] se expressam como engendramento de uma cultura; modos de vida/práticas que se imprimem/dobram/vergam no corpo expressando o resultado de um disciplinamento, de uma dobra sobre si mesmo. [...] Assim, o corpo carrega uma história, tanto social quanto individual; marcas sociais tomam-se marcas subjetivas - aquilo que o "ruído" da exterioridade, enquanto dobra, em nós faz corpo.

Às vezes me pego pensando o quanto das minhas dobras produziram dobras no outro. Mas também é importante lembrar que “no processo de hibridização, os próprios marcos discursivos dominantes e colonialistas podem ser reapropriados, traduzidos em novos referenciais culturais, com base no contato com as culturas plurais” (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p. 64). Concordo com Candau (2006, p. 42), pois estou me conscientizando do meu “enraizamento cultural” e do meu “processo de hibridização, de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais”, estou aprendendo, exercitando reconhecer, nomear e trabalhar tais processos.

Pensando do “lado de cá da linha” (SANTOS, 2007) e como fomos formados pelo currículo monocultural, é muito bom entender que a identidade não é fixa, é transitória, é



híbrida, o que significa que podemos nos movimentar melhorar enquanto pessoas, professores e formadores de opinião, promovendo práticas que favoreçam “uma linguagem híbrida valendo-se de estratégias discursivas que possam ser ressignificadas em sínteses culturais criativas, singulares, locais, móveis e provisórias” (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p. 64).

Já do “outro lado da linha” (SANTOS, 2007) “aos corpos que fogem ao código, à diferença, resta a intolerância, a doença, a descompostura”. (SANTOS, 1997, p. 87). Nesse sentido os Estudos Culturais criticam as relações de poder ligadas a situações culturais e se posicionam a favor dos grupos em prejuízos nessa relação. Dessa forma, seus estudos e análises interferem na transformação da vida política e social das minorias (SILVA, 2004).

Para os Estudos Culturais o currículo é uma invenção social e seu conteúdo uma construção social, onde as relações de poder precisam ser analisadas (SILVA, 2004), visto que tanto sua definição como os conhecimentos estão postos sem possibilidades de negociações. Conhecimento e currículo são campos culturais sujeitos a disputa e interpretações onde diferentes grupos tentam estabelecer hegemonias.

O currículo deveria ser construído socialmente ficando o papel da linguagem e do discurso no processo de construção e favorecendo a produção de identidades culturais e sociais e as diversas formas de conhecimento como resultado de um processo de criação e interpretação social (SILVA, 2004). Educação e cultura estão entrelaçadas, articuladas o que não pode ser desconsiderado pelos professores agentes socioculturais compromissados, diante das identidades culturais presentes na sala de aula, “a valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação” (CANDAU, 2006, p. 41).

Já numa perspectiva da teoria pós-colonial as relações de poder são analisadas entre as metrópoles e as colônias e também as obras literárias tanto do ponto de vista do dominante (metanarrativas) como do dominado (narrativas de resistência) (SILVA, 2010). Dessa forma, a teoria pós-colonial tem o objetivo de questionar e criticar os currículos direcionados para as “grandes obras literárias e artísticas” características da modernidade (SILVA, 2010, p. 126).

As ideias homogêneas repassadas no currículo moderno se assentam “na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam” [...] (SANTOS 2007, p. 72). O conhecimento dos que fogem do código, são considerados crenças, opiniões, magia, idolatria, menos conhecimento científico e por isso não devem ser respeitados. Segundo Santos (2007, p. 72) os “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, [...] desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso”.

É preciso superar o currículo e o pensamento moderno e uma forma de fazer isso é valorizar a existência de conhecimentos populares, da pluralidade de formas de conhecimento



além do conhecimento científico moderno, que possuem a sua própria ciência, a sua própria sistematização. No mundo existem diversas formas de conhecimentos, conceitos e critérios sobre vida, espírito e sociedade (SANTOS, 2007). “No período de transição que se inicia, em que ainda persistem as perspectivas abissais de totalidade e unidade, provavelmente precisamos de uma epistemologia geral residual ou negativa para seguir em frente: uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral” (SANTOS, 2007, p. 86).

3 O DIÁLOGO INTERCULTURAL

Atualmente ministro aulas de ecologia, biologia da conservação, meio ambiente, didática no ensino de ciências e outras disciplinas, na Licenciatura Intercultural Indígena no Curso de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana. A dinâmica das aulas funciona da seguinte maneira: primeiramente eu explico todos os conceitos científicos envolvidos naquele conteúdo advindos da cultura ocidental, depois fazemos o inverso. Os alunos (todos Terena) trazem os conceitos indígenas e debatemos em aula seus saberes. Cada aldeia tem a sua especificidade e às vezes, mesmo pertencentes à mesma etnia, os conceitos se diferem um pouco, mas a raiz do conhecimento é igual.

Essas aulas são muito produtivas, pois procuro manter um diálogo intercultural, onde aprendemos juntos. Procuro pensar interculturalidade dentro das propostas de potencialidades de Restrepo (2014), a potencialidade de questionar a arrogância civilizatória euro-americana evidenciando a sua natureza arbitrária e histórica que vale de universalismos e homogeneização como formas de controle.

Al mostrar que no hay concepciones o prácticas ‘culturalmente neutras’, la interculturalidad introduce una serie de cuestionamientos y descentramientos de muchas dimensiones y aspectos de la vida social y de los entramados políticos que se habían mantenido fuera de escrutinio (RESTREPO, 2014, p. 25).

Outra potencialidade apontada por Restrepo (2014) é a lógica da heterogeneidade como constituinte das formações sociais.

Las verdaderas condiciones de existencia de la difference (diferenciación + diferir) no son la de los particularismos o fundamentalismos sino los de ciertas comunalidades, es decir, un mundo (unas comunalidades) donde quepan muchos mundos (difference). Esto no es una oda al relativismo ético y político, porque no cualquier mundo puede alojar otros mundos ni cualquier mundo puede caber con otros mundos. En esta estela de dilemas y retos es donde la interculturalidad puede articular y catalizar toda una serie de potencialidades (RESTREPO, 2014, p. 26).



É baseada nessas potencialidades que o meu objetivo nessas aulas tem sido somar os conhecimentos e valorizar os saberes que trazem para a academia, dialogando com essas diferenças na tentativa de colaborar para que igualdade e diferença se articulem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi com essas ideias homogêneas baseadas nas metanarrativas da modernidade, de alta cultura e baixa cultura, de científico e do senso comum, que cheguei na aldeia para **ensinar** as crianças indígenas, e com o passar do tempo vejo que mais aprendi que ensinei.

Hoje sinto rizomas³ crescendo em mim, rizomas que abrem novas portas, novas possibilidades de conhecer e de pensar. O currículo que me faz hoje, me possibilita fazer conexões, rupturas, borrões na busca de caminhos que apontem novas direções, espaços e lugares que acolham a pluralidade de conhecimentos, identidades e culturas existentes no mundo.

Percebo-me hoje após essas leituras que me encontro em um processo de formação de contemplação e romance com as teorias pós-críticas que me proporcionam a oportunidade de refletir sobre meus descaminhos nessa profissão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm Acessado em 10/08/2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Currículos da formação docente e práticas de subjetivação. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. O/a Educador/a como agente cultural in LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth F. de; ALVES, Maria P. Carlos (orgs). **Cultura e Política de Currículo.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão “Movimento sociais processos de inclusão e educação”. **Revista Teias.** v.12 n.24, p. 279-284, jan./abr, 2011.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 21, Set/Out/Nov/Dez 2002.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro” In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

³ Rizomas é um conceito de Deleuze e Guatari (1995) para explicar o crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões (p.17).



MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. “A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil” (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, (Rio de Janeiro) n. 18, p. 65-81, set./out./nov./dez, 2001.

RESTREPO, Eduardo. Interculturalidad en Cuestión: Cerramientos y Potencialidades. **Ámbito de Encuentros**. Vol. 7, Núm. 1, 2014.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. **Um preto mais clarinho... ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos**. Educação e Realidade. 22(2): 81-115, jul./dez. 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos** – CEBRAP no. 79 São Paulo Nov. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo**; 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo**; 3ª ed. 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.