



**Volume 9, número 18, abril., 2019**

**ISSN: 2177-8183**



## SUMÁRIO

### Expediente

#### Artigos

##### COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA NA ESCOLA PÚBLICA

Paulo César Pedroza Marques, João José de Santana Borges

Páginas: 04-24

##### AS INFLUÊNCIAS DIGITAIS NA (DE)FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NO SÉCULO XXI.

Renata Augusta Bollis

Páginas: 26-52

#### DOSSIÊ TEMÁTICO

##### **Inclusão escolar: políticas públicas, demandas e sua efetivação**

##### APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ TEMÁTICO - Inclusão escolar: políticas públicas, demandas e sua efetivação

Renan Antonio Silva

Página: 52

##### HOMOFOBIA, PSICOLOGIA E CONDIÇÕES DE SUBALTERNIDADE - preconceito e tentativa de inclusão

Renan Antonio Silva, Luci Regina Muzzeti

Páginas: 53-70

##### INCLUSÃO PROFISSIONAL DE JOVENS APRENDIZES A PARTIR DE UMA EMPRESA JÚNIOR

Celi Langhi, Helena Germignani Peterossi, Sirlei Rodrigues do Nascimento

Páginas: 71-85

##### AS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Marilene Ferreira de Lima Oliveira

Páginas: 86-102

##### INCLUSÃO EDUCACIONAL - DISCURSOS POLÍTICO-EDUCACIONAIS E DESAFIOS DAS CLASSES HOSPITALARES

Rosália Maria Netto Prados, Carlos Vital Giordano, Débora Bernardi Gradjean-Thomsen

Páginas: 103-122

**A LÍNGUA INGLESA COMO FATOR DE INCLUSÃO PROFISSIONAL - UMA ANÁLISE DA  
COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA DOS EGRESSOS DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM  
LOGÍSTICA**

Rodrigo Avella Ramirez, William Rocha Dias

Páginas: 123-136

**A EDUCAÇÃO CRÍTICA NA ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES - GUARAREMA,  
SÃO PAULO - NARRATIVAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO.**

Francisco Carlos Franco, Andrea Marinho, Renan Antonio da Silva, Luci Mendes de Melo  
Bonini

Páginas: 137-152

**INCLUSÃO ESCOLAR - OFICINAS DE INTERVENÇÃO COMO UMA POSSIBILIDADE PARA A  
IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Célia Souza da Costa, Elivaldo Serrão Custódio, Edina Dayane de Lara Bueno

Páginas: 153-171



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF**

Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE

56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: [revasf@univasf.edu.br](mailto:revasf@univasf.edu.br)

<http://www.periodicos.univasf.edu.br>

**Volume 9, número 18, abril, 2019**



**Reitor**

Prof. Dr. Julianeli Tolentino de Lima

**Vice-Reitor**

Prof. Dr. Télió Nobre Leite

**Pró-Reitora de Assistência Estudantil**

Prof. Dr. Clébio Pereira Ferreira

**Pró-Reitor de Ensino**

Profa. Dra. Mônica Aparecida Tomé Pereira

**Pró-Reitora de Extensão**

Profa. Dra. Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Prof. Dr. Jackson Roberto Guedes da Silva Almeida

**Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional**

Me. Bruno Cezar Silva

## **Pró-Reitor de Orçamento e Gestão**

Prof. Dr. Antônio Pires Crisóstomo

## **Editor Chefe**

Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro, Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.

## **Conselho Editorial Técnico**

Ma. Fabíola Moura Reis Santos, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Dra. Geida Maria Cavalcanti de Sousa, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Dr. Marcelo Domingues de Faria, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Me. Venâncio de Santana Tavares, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Esp. Tânia Cristina Silva, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

## **Editores de seção**

### ***Seção: Metodologias Ativas do Ensino e Aprendizagem***

Dr. Isaac Farias Cansanção, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

## **Conselho de Editores Associados**

Dra. Maria Elisa Pacheco de Oliveira Silva, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Dra. Raimunda Áurea Dias Souza, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dra. Rossana Ramos Henz, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dra. Virgínia P. S. Ávila, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dr. Ricardo Amorim, Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE.

Me. Ricardo Barbosa Bitencourt, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF-Sertão.

Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Dr. Liércio Pinheiro de Araújo, Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC.

Dr. Juracy Marques, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF**

Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE

56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: [revasf@univasf.edu.br](mailto:revasf@univasf.edu.br)

<http://www.periodicos.univasf.edu.br>

**Conselho Editorial Internacional**

Dr. Benjamín Barón Velandia (Colômbia), Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

PhD, Jean-Robert Poulin (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi - UQAC, Canada.

Dra. Lorena Elizabet Sanchez (Argentina), ICSOH-CONICET-UNSa, Argentina.

PhD, Marta Anadon (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi - UQAC, Canada.

**Estagiária**

Laís Fernanda Leite

**Editoração eletrônica**

Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Editor responsável - UNIVASF)

**Logomarca REVASF**

Luiz Maurício Barretto Alfaya (UNIVASF)

Luiz Severino da Silva Júnior (UNIVASF)

**Capa**

Foto de Gabriela Félix do Nascimento Silva - Pinhões é distrito de Juazeiro (BA). A espécie de lagarto é *Tropidurus hispidus*. A cactacea é Xique-Xique, Gênero *Pilosocereus* spp.

**COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA  
EDUCOMUNICATIVA NA ESCOLA PÚBLICA<sup>1</sup>**

***COMMUNICATION AND EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF  
EDUCOMUNICATIVE PRACTICE IN THE PUBLIC SCHOOL***

***COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES DE LA PRÁCTICA  
EDUCOMUNICATIVA EN LA ESCUELA PÚBLICA***

*Paulo César Pedroza Marques*  
paulopedroza@gmail.com

Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (UNEB)

*João José de Santana Borges*  
jjborges@uneb.br

Doutor em Ciências Sociais (UFBA)  
Professor da UNEB

**RESUMO**

Este artigo busca elucidar os principais desafios e possibilidades do trabalho com a interface comunicação e educação na escola pública, objetivando compreender como a inserção da educomunicação no ambiente escolar pode se tornar uma forma de ensino-aprendizagem que estimule a participação dos estudantes e propicie uma formação mais crítica em relação aos conteúdos midiáticos. Para isso, realiza uma breve revisão conceitual acerca da educomunicação, trazendo, sobretudo, reflexões motivadas pela prática educacional desenvolvida em uma escola pública do município de Juazeiro, no semiárido baiano. Nessa perspectiva, conta com a contribuição de autores como Ismar de Oliveira de Soares (2003, 2011a, 2011b), Jesús Martín-Barbero (2000), Mário Kaplún (1999), Paulo Freire (1996, 2013), entre outros, os quais foram determinantes para problematizar o campo em estudo. A fundamentação abordada resulta também da imersão no locus pesquisado ao longo de dez meses, utilizando-se, sobretudo, do método pesquisa-ação e da etnometodologia, perspectivas imprescindíveis à realização de uma pesquisa qualitativa construída em conjunto com outros atores sociais. Ao longo do trabalho, intercalaram-se os estudos sobre os referenciais

---

<sup>1</sup> As reflexões abordadas neste artigo resultaram de uma pesquisa de mestrado, no âmbito do programa de pós-graduação da UNEB, concluída em fevereiro de 2018.

educomunicativos à realização de ações formativas junto à comunidade escolar, possibilitando identificar alguns resultados advindos dessa prática, como: a adoção, pelos jovens, de uma postura mais crítica frente ao discurso midiático; o aumento progressivo da participação dos estudantes nas atividades educacionais realizadas; e o reconhecimento, pelos professores, sobre a relevância do estímulo ao engajamento discente através das mídias. Ademais, os resultados obtidos permitiram concluir que as ações empreendidas na escola pesquisada, bem como os resultados advindos delas, manifestam a expressão da educação enquanto ideal de relações dialógicas, construídas coletivamente e mediadas por diferentes suportes e linguagens.

**Palavras-chave:** Comunicação. Educação. Educação. Escola pública. Participação.

#### ABSTRACT

This article seeks to elucidate the main challenges and possibilities of working with the communication and education interface in the public school, aiming to understand how the insertion of education in the school environment can become a form of teaching and learning that stimulates student participation and provides a training more critical of media content. In order to do so, it carries out a brief conceptual review about education, bringing, mainly, reflections motivated by the education practice developed in a public school in the municipality of Juazeiro, in the semi-arid state of Bahia. In this perspective, it counts on the contribution of authors like Ismar de Oliveira de Soares, Jesús Martín-Barbero, Mário Kaplún, Paulo Freire, among others, who were determinants to problematize the field under study. The rationale is based on the immersion in the locus researched over ten months, using, above all, the research-action method and ethnomethodology, essential perspectives for the accomplishment of a qualitative research constructed in conjunction with other social actors. Throughout the work, the studies on the educational references were carried out to the accomplishment of formative actions with the school community, making it possible to identify some results derived from this practice, such as: the adoption, by young people, of a more critical attitude towards the media discourse; the progressive increase of students' participation in the education activities carried out; and recognition by teachers of the relevance of the stimulus to student engagement through the media. In addition, the results obtained allowed us to conclude that the actions undertaken in the researched school, as well as the results derived from them, manifest the expression of Education as an ideal of dialogical relations, constructed collectively and mediated by different supports and languages.

**Keywords:** Communication. Education. Education. Public school. Participation.



## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo destacar los principales desafíos y posibilidades del trabajo con la interfaz comunicación y educación en la escuela pública, con el objetivo de comprender cómo la inserción de la educomunicación en el ambiente escolar puede convertirse en una forma de enseñanza-aprendizaje que estimule la participación de los estudiantes y propicie una formación más crítica en relación a los contenidos mediáticos. Para ello, realiza una breve revisión conceptual acerca de la educomunicación, trayendo, sobre todo, reflexiones motivadas por la práctica educomunicativa desarrollada en una escuela pública del municipio de Juazeiro, en el semiárido bahiano. En esta perspectiva, cuenta con la contribución de autores como Ismar de Oliveira de Soares, Jesús Martín-Barbero, Mário Kaplún, Paulo Freire, entre otros, los cuales fueron determinantes para problematizar el campo en estudio. La fundamentación abordada resulta de la inmersión en el locus investigado a lo largo de diez meses, utilizando, sobre todo, del método investigación-acción y de la etnometodología, perspectivas imprescindibles a la realización de una investigación cualitativa construida en conjunto con otros actores sociales. A lo largo del trabajo, se intercalaron los estudios sobre los referentes educativos educativos a la realización de acciones formativas junto a la comunidad escolar, posibilitando identificar algunos resultados provenientes de esa práctica, como: la adopción, por los jóvenes, de una postura más crítica frente al discurso mediático; el aumento progresivo de la participación de los estudiantes en las actividades educomunicativas realizadas; y el reconocimiento, por los profesores, sobre la relevancia del estímulo al compromiso discente a través de los medios. Además, los resultados obtenidos permitieron concluir que las acciones emprendidas en la escuela investigada, así como los resultados obtenidos de ellas, manifiestan la expresión de la Educomunicación como ideal de relaciones dialógicas, construidas colectivamente y mediadas por diferentes soportes y lenguajes.

**Palabras clave:** Comunicación. Educación. Comunicación Educativa. Escuela pública. Participación.

## INTRODUÇÃO

A problematização a respeito da inserção da comunicação nos espaços educacionais torna-se cada vez mais atual, especialmente a partir do advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pela sociedade contemporânea. As discussões sobre o impacto das novas mídias e tecnologias digitais no cotidiano das pessoas têm ultrapassado os muros das universidades e ganhado espaço nas conversas informais entre famílias, amigos e profissionais das mais diversas áreas.

Nas escolas, as discussões perpassam, principalmente, pelo desafio de saber lidar com esses novos dispositivos em sala de aula. De um lado, é comum encontrar um corpo discente totalmente familiarizado com esse novo ecossistema comunicativo (SOARES, 2011a), e, do outro, inúmeros docentes que ainda estão galgando os primeiros passos rumo à apropriação das tecnologias digitais.

Diante deste cenário, no qual crianças e jovens encontram-se intensamente envolvidos, o diálogo entre os campos da educação e da comunicação se faz imprescindível para pensar a formação escolar na contemporaneidade. Conforme argumenta Martín-Barbero (2000), estamos vivenciando uma experiência cultural nova, maiormente entre os mais jovens, e a escola precisa refletir sobre o seu papel perante esta realidade.

O processo formativo das crianças e jovens brasileiros não pode ignorar o fato de que 83% desse público juvenil (de 9 a 17 anos) acessa a rede mundial de computadores através dos seus smartphones, e 90% dele tem pelo menos um perfil em rede social da internet <sup>2</sup>. É nesse contexto que, de acordo com Martín-Barbero (2000, p.54), a juventude manifesta uma forma peculiar de relacionamento com as mídias, dando origem a uma teia de relações dinâmicas e descentralizadas responsáveis por constituir um novo ecossistema. Trata-se, na verdade, de “[...] um *sensorium*<sup>3</sup> novo. Novos modos de perceber e de sentir; uma nova sensibilidade que, em muitos aspectos, se choca e rompe com o *sensorium* dos adultos”.

Nessa conjuntura, a educomunicação se apresenta como um campo teórico-prático capaz de nos orientar sobre essa problematização, absorvendo seus fundamentos dos tradicionais campos da educação, comunicação, e de outros campos das ciências sociais. Como define Soares (2003, p.44): “Trata-se, na verdade, de uma perspectiva de análise e articulação em permanente construção e que leva em conta o contínuo processo de mudanças sociais e de avanços tecnológicos pelos quais passa o mundo contemporâneo”.

Deste modo, fundamentados nos referenciais educacionais, abordaremos aqui as principais conceituações sobre o campo e suas possibilidades de intervenção no espaço

---

<sup>2</sup> Esses dados fazem parte de pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), denominada TIC Kids Online Brasil. Mais informações podem ser encontradas através do link: <http://cetic.br/pesquisa/kids-online/>

<sup>3</sup> Termo utilizado pelo ensaísta Walter Benjamin para conceituar uma nova forma de percepção da realidade decorrente da reprodutibilidade técnica da imagem na sociedade moderna.

escolar. Para isso, além das reflexões teóricas sobre a interface comunicação e educação, será possível compreender, através do relato de uma experiência prática, a complexidade que envolve a realização de um projeto educacional. Afinal, assumir uma postura dialógica e aberta ao trabalho com a comunicação na escola, como propõe a educação, ainda é um desafio a ser superado.

Nessa perspectiva, este estudo objetiva compreender como a inserção da educação na escola pode se tornar uma forma de ensino-aprendizagem que estimule a participação dos estudantes e propicie uma formação mais crítica em relação aos conteúdos midiáticos, buscando, deste modo, ampliar as possibilidades de compreensão do potencial educacional no contexto escolar.

Guiados por essa problemática, o presente artigo aborda, na seção 2, a conceituação do campo educacional e sua fundamentação prática, contando com a contribuição de autores como Ismar de Oliveira de Soares (2003, 2011a, 2011b), Jesús Martín-Barbero (2000), Mário Kaplún (1999), Paulo Freire (1996, 2013), entre outros, os quais foram determinantes para problematizar o espaço em estudo. Em seguida, a seção 3 apresenta o locus pesquisado, os métodos utilizados, bem como o processo de imersão no campo, possibilitando conhecer um pouco mais sobre os sujeitos da pesquisa e, sobretudo, como se dá a formação educacional na prática. Por fim, na seção 4, são elucidados os resultados da pesquisa e retomadas algumas ideias defendidas ao longo do texto. Nesta seção, destaca-se também uma reflexão sobre as falas dos participantes, obtidas através de entrevistas semiestruturadas, a partir das quais tecemos as considerações finais deste trabalho.

## **EDUCOMUNICAÇÃO: CONCEITOS E PRÁTICAS**

De acordo com Ismar de Oliveira Soares (s.d), o princípio base da educação é compreender a comunicação como condição essencial ao processo educativo e não apenas como tecnologia ou recurso a serviço da didática. Nessa perspectiva, busca-se também ampliar as formas de expressão das coletividades através da valorização de ações participativas; democratização dos recursos da informação; e reconhecimento da comunicação enquanto direito de todos.

Tal posicionamento se deve à interdiscursividade decorrente da articulação entre o campo da comunicação e da educação com as demais áreas do saber. Afinal, como afirma Maria Aparecida Baccega (1998), atualmente, as Ciências Humanas e Sociais foram incorporadas à comunicação, resultando em novas posturas epistemológicas, entre elas, a postura educ comunicativa que

absorve seus fundamentos dos tradicionais campos da educação, comunicação, e de outros campos das ciências sociais, superando, desta forma, as barreiras epistemológicas impostas pela visão iluminista e funcionalista de relações sociais que mantêm os tradicionais campos do saber isolados e incomunicáveis (SOARES, 2003, p.44).

Percebe-se, dessa forma, que a educ comunicação surge da confluência entre diversas áreas, constituindo-se em um campo relativamente novo, e “em permanente construção”. Segundo Soares (2011a, p.11), o termo *Educommunication* foi utilizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), nos anos 1980, como sinônimo de *Media Education*, “para designar o esforço do campo educativo em relação aos efeitos dos meios de comunicação na formação de crianças e jovens”. Essa definição da UNESCO, além de outras conceituações sobre o campo, contribuiu para a difusão da ideia de que a educ comunicação se resume a uma educação para os meios de comunicação ou educação para uma leitura crítica da mídia. Embora o campo admita tais definições, seria reducionismo resumi-lo a elas.

Segundo Kaplún (1999, p.68), ao pensarmos a educ comunicação, faz-se necessário superar essa abordagem redutora, pois ainda que comporte as problematizações em torno do universo midiático, “abarca também, e em lugar privilegiado, o tipo de comunicação presente em todo o processo educativo, seja ele realizado com ou sem o emprego dos meios”. O autor é enfático ao ressaltar que a proposta educ comunicativa não é definida pela “tecnologia” ou “mídia” utilizada, mas sim pela abordagem dialógica, participativa e pela formação crítica dos sujeitos envolvidos no processo educativo/comunicativo.

A nomenclatura “educ comunicação”, notadamente, ganha força no final dos anos 1990, após o processo de sistematização da área promovido pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP. Porém, esse termo também já era utilizado na década de 1980 pelo educ comunicador Mario Kaplún. De acordo

com ele, a educomunicação tem como um dos seus princípios norteadores a perspectiva participativa, bem como a construção coletiva do conhecimento, engajando os sujeitos em seu próprio processo educativo (KAPLÚN, 1999).

No Brasil, os pesquisadores do NCE/ECA-USP foram os principais responsáveis pelo processo de sistematização das experiências que tinham como base a interface Comunicação/Educação, conceituando-as como educomunicação. Segundo o professor e pesquisador Ismar de Oliveira Soares (2011a, p.11), uma das principais referências na área, entre os anos de 1997 e 1999, o NCE realizou uma pesquisa junto a 176 especialistas de 12 países da América Latina, registrando uma série de experiências que tomavam a interface comunicação e educação “como eixo transversal das atividades de transformação social”.

Após essa fase de sistematização, Soares (s.d.) buscou responder ao seguinte questionamento, o qual virou título de um artigo publicado pelo NCE: “Afinal, o que é educomunicação?”. Para Soares, o campo pode ser definido como:

...todo o conjunto de ações e reflexões inerentes ao desenvolvimento de ‘ecossistemas comunicativos’, abertos e colaborativos, possíveis graças à gestão democrática dos recursos da informação, e que tenha como meta a prática da cidadania, presente no exercício da expressão comunicativa por parte de todos os agentes sociais envolvidos. Em decorrência, a educomunicação se materializa em ‘áreas de intervenção’, podendo o profissional ser um perito em uma ou mais destas áreas (SOARES, s.d., p.2).

Ainda de acordo com Soares (2011a, 2011b), essas “áreas de intervenção” podem ser divididas em seis, sendo elas: educação para comunicação; expressão comunicativa através das artes; mediação tecnológica nos espaços educativos; pedagogia da comunicação; gestão da comunicação nos espaços educativos, e, por fim, a reflexão epistemológica, que é responsável por dar continuidade ao processo de pesquisa, ação e teorização do campo educacional, já iniciado pelo NCE da USP.

Todavia, para compreender melhor cada uma dessas áreas, bem como a própria epistemologia da educomunicação, faz-se imprescindível a problematização do termo, aqui já citado, ecossistemas comunicativos.

### **Ecossistemas comunicativos**

A conceituação dos ecossistemas comunicativos perpassa pelos estudos sobre a inter-relação comunicação, educação e cultura, tendo como um dos principais pensadores na área o filósofo e semiólogo latino-americano Jesús Martín-Barbero. Buscando refletir sobre as novas formas de se relacionar com o mundo numa sociedade mediatizada tecnologicamente, Martín-Barbero (2000) afirma que a primeira manifestação do ecossistema comunicativo é a relação com as novas tecnologias, que se evidencia, principalmente, entre as pessoas mais jovens.

O ecossistema comunicativo rompe com um modelo de centralização do saber, manifestando-se por meio de dois fenômenos típicos da sociedade moderna: a relação com as novas tecnologias e a existência de um ambiente comunicacional difuso e fragmentado. Para Martín-Barbero (2000), esse novo cenário exige do sistema educacional uma nova postura, pois a escola deixou de ser o único lugar de legitimação do conhecimento.

Diante do professor que sabe recitar muito bem sua lição, hoje, senta-se um alunado que, por osmose com o meio-ambiente comunicativo, está embebido de outras linguagens, saberes e escrituras que circulam pela sociedade. [...] Isso está trazendo para a escola um fortalecimento do autoritarismo, como reação à perda de autoridade do professor, e não uma abertura para esses novos saberes. Em lugar de ser percebida como uma chamada a que se reformule o modelo pedagógico, a difusão descentralizada de saberes, possibilitada pelo ecossistema comunicativo, resulta no endurecimento da disciplina do colégio para controlar esses jovens, cada vez mais frívolos e desrespeitosos com o sistema sagrado do saber escolar (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.55).

Mostra-se imperativo, então, repensar o modelo escolar frente aos desafios impostos pelo ecossistema comunicativo. É nesse sentido que a educomunicação surge como um caminho possível, refletindo sobre os campos da educação e da comunicação enquanto inter-relação, enquanto diálogo com as novas linguagens. Conforme recomendam os pressupostos educacionais, a partir da teoria dialógica de Freire (2013), é preciso compreender e levar em consideração, no processo de ensino-aprendizagem, o contexto histórico e sociocultural no qual os educandos estão inseridos.

Nessa perspectiva, Soares (2011a, 2011b) aborda um novo conceito de ecossistema comunicativo, definindo-o como um sistema complexo, dinâmico e aberto, marcado, sobretudo, pela convivência e ação comunicativa integrada. Para ele, trata-se de um ideal de

relações dialógicas, construído coletivamente em determinado espaço, e que reconhece a presença das tecnologias e mídias permeando, direta ou indiretamente, essas relações.

De acordo com a definição de Ismar de Oliveira Soares (2011a), nesse ecossistema, as tecnologias exercem um papel auxiliar (tecnologias de auxílio), pois, o que predomina é a opção por um tipo de convívio humano resultante da relação dialógica. Deste modo, o ecossistema comunicativo não se restringe apenas ao contexto escolar, manifestando-se também nas relações familiares, na igreja, no bairro, no ciberespaço e etc., afinal, o que o define é o tipo de relação estabelecida e expressa em uma cultura comunicativa.

Percebe-se, desse modo, que a compreensão do conceito de ecossistema comunicativo, seja através da definição originária, com Martín-Barbero, ou do novo sentido atribuído por Ismar de Oliveira Soares, faz-se essencial para entender a educomunicação, especialmente no que se refere à sua aplicabilidade no ambiente escolar, foco deste trabalho.

## **AÇÃO EDUCOMUNICATIVA NA ESCOLA PÚBLICA: DA TEORIA AO TRABALHO DE CAMPO**

O trabalho de campo que resultou na implementação do projeto educ comunicativo na escola locus desta pesquisa, a EFTJ<sup>4</sup> - Escola de Formação Técnica Juazeirense, localizada em Juazeiro, no semiárido baiano, teve como base uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, fundamentada, sobretudo, na pesquisa-ação e na etnometodologia. Esta última origina-se do método etnográfico cuja primeira indicação é a observação do campo e dos atores em ação (COULON, 1995). Além disso, tal abordagem possibilita também a realização de entrevistas semiestruturadas, que não exigem uma ordem rígida na elaboração e condução dos questionamentos. Esta modalidade de entrevista foi desenvolvida junto aos estudantes e professores diretamente envolvidos com o projeto educ comunicativo.

Vale destacar que, a escolha pelo método do tipo pesquisa-ação, por exemplo, não ocorreu aleatoriamente. Procuramos trabalhar ancorados em uma metodologia que dialogasse com os pressupostos educ comunicativos, possibilitando uma construção coletiva do

---

<sup>4</sup> Visando preservar a integridade da instituição, atribuímos nome fictício à escola.

aprendizado, onde nós, pesquisadores, reconhecemos a necessidade de aprender em conjunto com os sujeitos participantes da pesquisa, levando em consideração que, como nos lembra Paulo Freire (1996, p.25): “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

Assumir tal posicionamento teórico-metodológico, alicerçado em outra concepção de comunicação, como define Soares (2011a): “uma comunicação educativa”, exige ainda mais do pesquisador.

Nessa perspectiva, esforçamo-nos para pôr em prática uma abordagem metodológica participativa e colaborativa, almejando um “construir junto” através da pesquisa-ação e dos embasamentos educacionais. Entretanto, aos poucos, fomos descobrindo que o desafio seria maior do que imaginávamos, pois imperava na escola um modelo verticalizado de conhecimento, e romper com o paradigma da transmissão unidirecional (professor/emissor → estudante/receptor) exigiria demasiada paciência e dedicação.

### **Adentrando na escola: primeiros diálogos**

O diálogo com a direção da Escola Técnica (EFTJ), para o desenvolvimento deste trabalho, começou ainda no mês de dezembro de 2016, ocasião na qual evidenciou-se a abertura e entusiasmo da instituição em acolher o projeto. Porém, o desenvolvimento da pesquisa de campo, com observação direta em sala de aula (fase exploratória da pesquisa), teve início somente no mês de abril de 2017, após tramitação e aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Durante os meses anteriores (fevereiro e março) mantivemos contato com a escola, dialogando com a direção e professores, mas sem intervir diretamente naquela realidade. Esse período foi importante para definir melhor quais seriam as turmas que poderiam participar da pesquisa. De antemão, optamos por não trabalhar com discentes do terceiro ano do Ensino Médio, devido à preparação mais intensiva para o vestibular, bem como, uma exigência maior em relação ao cumprimento de carga horária relativa ao estágio na área técnica, já que essas turmas estudavam na modalidade de ensino médio-técnico.



Neste sentido, optamos por adotar um princípio comumente aplicado na pesquisa-ação, a amostragem intencional, que de acordo com Michel Thiollent (2011, p.71): “Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto”.

Nesse processo de delimitação da amostragem, o diálogo com a direção e com alguns professores foi fundamental, pois muitos docentes relataram que as turmas do segundo ano do Ensino Médio não estavam participando de outros projetos da escola, tendo mais tempo livre para aderir à nossa proposta de educomunicação. Diferentemente, as turmas de primeiro ano já estavam participando de outras atividades no contraturno, o que poderia prejudicar a adesão dos jovens ao projeto. Assim, optamos por trabalhar com duas turmas: o segundo ano A e o segundo ano B. Dentro deste universo de 61 estudantes (26 discentes do 2º A e 35 do 2º B), elegemos mais um filtro: a adesão voluntária.

Deste modo, ancorados, sobretudo, nos referenciais etnometodológicos e da pesquisa-ação, inicialmente, acompanhamos a rotina dessas duas turmas objetivando conhecer um pouco mais do universo desses jovens e das suas relações em sala de aula. Entre os dias 03 de abril e 11 de maio de 2017, todas as segundas e quintas-feiras, foi possível observar o comportamento dos discentes durante as aulas e também no horário do intervalo. Somente após essa fase de observação, seguida de uma explanação sobre a proposta do projeto educucomunicativo para as duas turmas, é que partimos para a segunda etapa da pesquisa: a fase de intervenção, com planejamento coletivo das ações educucomunicativas. A partir deste momento, passamos a trabalhar apenas com os jovens que manifestaram interesse pelo projeto e pela problemática apresentada, a qual girava em torno da ausência dos meios de comunicação em sala de aula, mesmo diante do evidente envolvimento dos jovens com as novas mídias e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

### **A realização das formações educucomunicativas**

Após a finalização do período de observação direta em sala de aula, no mês maio de 2017, traçamos um perfil das turmas acompanhadas, e planejamos, junto com a professora de Língua Portuguesa, as possíveis ações formativas do projeto. Essas ações levaram em

consideração a disponibilidade de tempo dos discentes e suas afinidades com o universo midiático, fatores que puderam ser analisados no período observacional.

Vale ressaltar que, durante todo o projeto, realizamos encontros de planejamento com os estudantes e professores envolvidos. As decisões relativas às oficinas formativas foram tomadas coletivamente. Em uma dessas ocasiões, os educandos escolheram a linguagem fotográfica como meio de expressão a partir do qual desenvolvemos o trabalho.

Guiados pela educomunicação, o nosso objetivo foi proporcionar um espaço de formação democrático, participativo e crítico, com destaque para problematização dos conteúdos midiáticos, processo que, como vimos, independe da tecnologia ou ferramenta utilizada. Conforme Kaplún (1999, p.68): “Isso implica considerar a Comunicação [...] antes de tudo, como um componente pedagógico”.

Dessa forma, fundamentados nos referenciais da educomunicação e da pesquisa-ação, que pressupõem um processo decisório coletivo, compartilhamos com os discentes as impressões extraídas do período de observação direta em sala de aula, e juntos realizamos um planejamento participativo das ações.

Inicialmente, o maior desafio foi conquistar a confiança dos estudantes e despertá-los para o engajamento direto no projeto. Fator que já vinha se revelando na fase exploratória da pesquisa, quando se tornou evidente a dificuldade da professora em conseguir manter a atenção das turmas.

O comportamento desses alunos sempre nos intrigava. Para eles, tudo parecia ser mais interessante que a escola, fazendo-nos lembrar as considerações de Jesús Martín-Barbero (2000, p.54) sobre o surgimento de um ecossistema comunicativo: “A primeira manifestação e materialização do ecossistema comunicativo é a relação com as novas tecnologias, com sensibilidades novas, muito mais claramente visíveis entre os mais jovens”.

De fato, a relação dos discentes com essas tecnologias, sobretudo com os celulares, evidenciavam um novo modo de se relacionar com o outro, seja ele professor ou colega de classe. Eles utilizavam esses dispositivos dentro e fora da sala de aula. Os diálogos presenciais perdiam espaço para os bate-papos virtuais.

Nesse contexto, mesmo diante dos esforços empreendidos por docentes como a professora de Língua Portuguesa, que sempre procurava mudar a dinâmica das aulas, a escola

aparentava ter se tornado um espaço desinteressante para aqueles jovens. Passamos a lidar com aquilo que Martín-Barbero (2000) chamou de um sensorium novo, uma experiência cultural nova, na qual os estudantes “têm maior empatia cognitiva e expressiva com as tecnologias e com os novos modos de perceber o espaço e o tempo, a velocidade e a lentidão, o próximo e o distante” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.54).

Diante desse cenário, seguindo os pressupostos educacionais, levamos em consideração todas as situações observadas em sala de aula e a partir da análise de cada uma delas buscamos traçar a nossa estratégia de intervenção no espaço escolar. Assim, o projeto de educação colocado em prática junto aos estudantes procurou dialogar com esse novo *sensorium* e com as novas relações dele decorrentes. Deste modo, as formações buscaram refletir o evidente interesse dos jovens pelo universo imagético/visual. E assim, entre os meses de julho e agosto de 2017 foram realizadas seis oficinas de formação com as turmas (2º ano A e 2º ano B): quatro encontros realizados durante as aulas, e dedicados, principalmente, à problematização de temas geradores escolhidos pelos estudantes; e outros dois encontros realizados no contraturno (à tarde), com foco maior na formação técnica em fotografia.

Para a problematização dos temas geradores, realizamos um trabalho de leitura crítica da mídia, tendo como material de auxílio: vídeos, imagens e músicas, linguagens essas cada vez mais presentes na vida desses jovens. Seguindo essa perspectiva, durante a discussão do tema “racismo”, iniciamos o debate a partir do vídeo denominado “Ninguém nasce racista”, uma produção audiovisual com pouco mais de três minutos, narrada pelo ator Lázaro Ramos, que procura mostrar como o preconceito racial é apreendido socialmente, revelando a dificuldade das crianças em lidar com essas questões. Muitos discentes se sensibilizaram com o conteúdo do vídeo. Notadamente, a exibição motivou uma maior participação no debate, pois vários estudantes passaram a relatar histórias de amigos e conhecidos que tinham passado por situações de preconceito racial.

Aproveitamos o momento para discutir como o racismo se manifesta na sociedade, ocasião na qual trabalhamos também com algumas notícias retiradas de sites da internet, as quais traziam informações sobre o desemprego entre a população negra, dados sobre a violência que atingia, principalmente, o povo negro, e casos de intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana. Procuramos, deste modo, mostrar para o grupo que o racismo é

algo concreto e que gera uma série de injustiças sociais. O nosso objetivo foi despertá-los criticamente para o combate ao racismo, fazendo-os assumir o papel de cidadãos atuantes nessa sociedade desigual, processo inerente à formação educacional. Afinal, como argumenta Soares (2011a, p.18), na educação “o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos”.

Processo semelhante foi utilizado para problematizar o tema “seca” do Rio São Francisco, sugerido por uma discente que se mostrou preocupada com o baixo nível do rio no seu povoado, na área rural de Juazeiro. Utilizamos o nome “seca”, entre aspas, por considerarmos equivocado atribuir a culpa da atual situação do Velho Chico a um fenômeno cíclico natural que sempre acometeu nossa região. Porém, a partir das falas dos jovens durante as discussões, notávamos que eles associavam os baixos níveis de água do rio, principalmente, à falta de chuva (seca). Por isso, procuramos mostrá-los que uma série de outros fatores contribuíam ainda mais para a degradação do rio, como a retirada excessiva de água para os grandes projetos de irrigação; o desmatamento das matas ciliares; o assoreamento; a construção de condomínios de luxo às margens do São Francisco e etc.

Toda esta problematização foi realizada com auxílio de imagens retiradas de sites e blogs da região que denunciavam a negligência de moradores e do próprio poder público com a atual situação do rio. Buscamos, deste modo, trabalhar a partir de uma leitura crítica dessas notícias, sobretudo por que os discentes afirmaram, através de questionário, que costumavam acessar essas plataformas on-line frequentemente. Por isso, suscitávamos o debate a partir delas mesmas, sempre com o cuidado de orientá-los sobre a importância de checar as informações noticiosas antes de divulgá-las ou compartilhá-las na rede.

Ainda para nos auxiliar nesta discussão sobre a seca e o rio, utilizamos um videoclipe denominado “Soul Nordestino” (2015)<sup>5</sup>, uma produção de um grupo de rap local chamado P1 Rappers. A composição tem como foco a autoafirmação da identidade nordestina, todavia,

---

<sup>5</sup> P1 RAPPERS. **Soul Nordestino**, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7HLAqNL6eaM>. Acesso em: 16 de julho de 2017.

traz na sua letra e também nas imagens, um discurso crítico de conscientização política e ambiental.

Visando reforçar esse processo de leitura crítica mídia, uma das áreas de intervenção da educomunicação, também procuramos, através de outra atividade, evidenciar a força do discurso midiático sobre a representação social do Nordeste e do nordestino. Na ocasião, exibimos no Datashow uma série de imagens sobre secas que atingiram a região Sudeste, sobretudo os estados de Minas Gerais e São Paulo. Todas as fotografias exibidas foram retiradas de sites de notícia daquelas regiões. Seleccionamos também algumas imagens de bairros pobres, sem qualquer infraestrutura mínima, com falta de calçamento e saneamento básico, todas elas imagens de localidades dos estados de Minas Gerais e São Paulo. No entanto, inicialmente, exibimos apenas as imagens, sem qualquer legenda ou referência ao lugar onde foram registradas. Após a exibição, lançamos à turma a seguinte pergunta: “Na opinião de vocês, onde estas fotos foram registradas?”. Com unanimidade, todos atribuíram as fotografias à região Nordeste, citando, inclusive a cidade de Juazeiro-BA.

Figura 1: Uma das imagens retirada do site do jornal Estado de Minas



Fonte: Site Estado de Minas, 2016.

Em seguida, revelamos que todas aquelas fotos, inclusive a que está ilustrada acima, haviam sido retiradas de sites de notícias da região Sudeste, procurando mostrá-los como o discurso repetitivo da mídia sobre o Nordeste pobre e improdutivo influencia na representação social que nós mesmos passávamos a ter sobre a região. Os discentes mostraram-se surpresos e realizaram vários comentários importantes, como “Nem tudo que eles mostram na TV é uma verdade absoluta”; “A seca existe em outros estados, mas eles falam tanto do Nordeste seco que a gente pensa que só acontece aqui”; “Pobreza não existe só no Nordeste” e etc.

Todas essas problematizações, decorrentes dos temas geradores de discussão, ocorreram em oficinas realizadas com ambas as turmas, durante as aulas de Língua Portuguesa. Ao longo desse processo, a professora estimulou a produção escrita dos discentes a partir das temáticas discutidas em sala de aula.

A partir das atividades elaboradas junto à docente da EFTJ, conseguimos unir a proposta de uma formação educacional às demandas da disciplina de língua portuguesa. Como ressalta Ismar de Oliveira Soares (2011a, p.87): “Na prática, estas iniciativas não são fáceis de ser adotadas, levando em conta a tradição estabelecida de um ensino fragmentado e conteudístico que deve responder à demanda dos vestibulares”. Todavia, mesmo diante de todos os desafios impostos, conseguimos propor outra perspectiva de formação, partindo do universo midiático e dinâmico vivenciado pelos estudantes, criando assim pequenos espaços de transformação dentro da escola a partir da interface entre os campos da educação e da comunicação.

Acreditando nessa experiência educacional como uma semente para futuros avanços, foram realizados mais dois encontros no contraturno com o objetivo de proporcionar a formação técnica em fotografia. Participaram dessas novas oficinas 16 estudantes, dez discentes do 2º ano A e seis do 2º ano B. No primeiro encontro, realizado no dia 01 de agosto de 2017, os jovens puderam aprender a manusear uma câmera profissional e conhecer técnicas básicas de fotografia. Durante essa formação, era notável o envolvimento e entusiasmo dos jovens com as câmeras, procurando colocar em prática tudo aquilo que estava sendo trabalhado com eles.

Levando esses fatores em consideração, promovemos uma saída fotográfica com ambas as turmas, objetivando não apenas exercitar a técnica fotográfica, mas, sobretudo, discutir um dos temas geradores sugeridos pelos discentes durante os encontros: a problemática envolvendo o Rio São Francisco. No dia 17 de agosto, realizamos uma viagem à cidade de Curaçá-BA, à 92km de distância de Juazeiro, com o grupo de dez estudantes do 2º ano A. O objetivo dessa saída fotográfica foi registrar o cotidiano daquele município e, sobretudo, a relação do povo ribeirinho com o Rio São Francisco, pois, a intenção do grupo, após o processo de problematização sobre os discursos estereotipados que recaem sobre a nossa região, foi mostrar a imponência do Velho Chico e a força do seu povo, mesmo em um momento difícil marcado pela degradação do rio.

Semelhantemente, a segunda saída fotográfica, realizada junto à turma do 2º ano B, ocorreu na tarde do dia 24 de agosto de 2017, em Juazeiro-BA. Seis estudantes desta turma participaram da atividade, todos eles também haviam comparecido à oficina de formação técnica em fotografia. O reduzido número de discentes se deveu à alegada falta de disponibilidade para comparecer às formações à tarde. Porém, não tínhamos como desenvolver todas as ações do projeto pela manhã.

Para essa formação, também optamos por sair da escola e fotografar o cotidiano de Juazeiro, cidade localizada às margens do Velho Chico. Dirigimo-nos ao Angari, tradicional bairro do município com mais de um século de existência, lugar onde residem muitos pescadores, com os quais os jovens puderam dialogar e fotografar.

Durante essa saída fotográfica, os estudantes receberam mais algumas orientações relativas ao uso das câmeras, e, em seguida, foram a campo. Ao longo do caminho até o bairro Angari, os discentes fotografaram um pouco da rotina da cidade e dos seus moradores. O nosso objetivo, assim como no encontro realizado com a turma anterior, foi fotografar o cotidiano às margens do Velho Chico, procurando chamar atenção para a importância do rio em nossas vidas.

Após as saídas fotográficas, reunimo-nos na semana seguinte para a seleção das fotografias que resultariam na exposição, tarefa difícil frente à qualidade e relevância do material produzido pelos grupos. Ao final, tínhamos 32 fotografias para a exposição, que, a

pedido da escola, ocorreu no dia 21 de setembro, na ocasião de um evento escolar aberto ao público e realizado anualmente pela instituição.

Figura 2: Registro da exposição realizada na escola.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

A exposição fotográfica, intitulada “Entre margens: retratos de um cotidiano ribeirinho”, marcou o encerramento do projeto na escola, possibilitando à comunidade escolar e ao público externo conhecerem os resultados da pesquisa. Diante dos avanços apresentados, a diretora da instituição pediu autorização ao grupo para deixar as fotos permanentemente expostas na escola, o que nos causou bastante satisfação, pois se evidenciava o reconhecimento do trabalho realizado.

Aproveitamos a ocasião para realizar o nosso seminário final, que aconteceu ali mesmo, no pátio da escola, um momento de avaliação conjunta das ações empreendidas. Ficando perceptível, através das falas, a satisfação de docentes e discentes com o trabalho realizado, que, segundo eles, mudou a forma de pensar o processo de ensino-aprendizagem a partir do diálogo entre os campos da educação e comunicação.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de elucidar mais alguns resultados advindos da prática educacional implementada na Escola de Formação Técnica Juazeirense (EFTJ), bem como retomar algumas ideias defendidas ao longo deste trabalho. Para isso, optamos aqui por dar voz aos discentes e docentes diretamente envolvidos nas atividades de educação. Nesse sentido, serão destacadas algumas falas dos participantes, obtidas através de entrevistas semiestruturadas, no intuito de tecer nossas considerações finais sobre o trabalho.

Foi interessante perceber, através dessas entrevistas e dos depoimentos proferidos ao longo das formações, que, mesmo de forma tímida, os jovens evidenciaram uma nova postura frente à mídia, demonstrando consciência do poder discursivo midiático, como notamos em alguns trechos das falas: “Antigamente eu pensava do mesmo jeito que a televisão mostrava” (Discente 1); “... porque, como a gente aprendeu, os jornais repetem tanto isso pra gente, que a gente toma como verdade” (Discente 2); “...a gente, como morador daqui, pode mostrar o outro lado, o que a mídia não mostra” (Discente 3). Neste último fragmento, por exemplo, podemos notar também o despertar da consciência desses sujeitos para o papel que podem exercer como produtores e emissores dos seus próprios discursos. A discente de número 3 demonstra consciência que ela “pode mostrar o outro lado, o que a mídia não mostra”. Os estudantes evidenciaram, através das suas falas, uma nova interpretação sobre o que a mídia transmite, característica esta bastante significativa em um trabalho educacional.

Outro fator importante, e que apareceu de forma mais evidente na fala da estudante 4, é como a mídia escolhida para o trabalho educacional se torna um estímulo à participação: “No início, eu só tinha vontade de tirar foto, por isso eu quis participar, aí depois das conversas nas oficinas, as coisas foram mudando e, de repente, eu ‘tava’ pesquisando na internet sobre o que a gente discutia nos encontros [...]”. Ou seja, trabalhar com uma mídia atrativa ao jovem, contribui para o seu envolvimento na ação, colocando-nos diante do desafio de, a partir dessa tecnologia, ampliar os espaços de discussão e problematização temática, ultrapassando a formação da técnica em um determinado meio, aspecto também reconhecido pelos docentes diretamente envolvidos nas atividades do projeto.

Dois professores que participaram do planejamento das formações educacionais, a Docente 1 e o Docente 2, evidenciaram em suas falas a relevância do estímulo à participação através das mídias, fugindo do modelo estritamente livro e expositivo das aulas, como relatou a docente 1: “Todos na escola estão preocupados em silêncio, em enfileiramento, em aluno só lendo, lendo, lendo. E lendo o quê? Livro”. A cultura livro e disciplinar revela-se tão presente na escola, reiterando uma norma ou um conjunto de normas (YÚDICE, 2014) que dificultam o desenvolvimento de outras perspectivas de formação que fogem do padrão normativo estabelecido. Fato evidenciado, também, na fala do docente 2 durante a entrevista: “A escola cobra muito que você esteja dentro da sala trabalhando o seu conteúdo. Se você procura fazer outra ligação além do habitual, para ela é não dar aula. Quando eu trabalho com o audiovisual, eles acham que a gente não está trabalhando”.

O depoimento do professor reitera o que Soares (2011a) chama de um modelo de ensino fragmentado e conteudístico, que não favorece o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos abertos e criativos necessários a uma cultura de participação. O modelo comunicacional unidirecional está tão consolidado no ambiente escolar, que iniciativas diferenciadas como aquelas desenvolvidas pelo docente através do audiovisual não são reconhecidas pela escola no âmbito disciplinar, como argumenta o professor: “eles acham que a gente não está trabalhando”. Dessa forma, a escola acaba contribuindo para perpetuar um sistema não-participativo à medida que nega ao educando espaços de expressão como aqueles proporcionados por meio das produções audiovisuais dos estudantes.

Nessa perspectiva, reconhecemos que a “cultura livro”, independentemente do suporte, é essencial à formação discente. Entretanto, a escola precisa entender e valorizar também o importante papel exercido pelas mídias na educação desses jovens, compreendendo, principalmente, que essas tecnologias, por si só, não conseguirão mudar os rumos da educação, mas que uma dinâmica de formação participativa aliada às TICs, sem dúvidas, trará resultados significativos. Fato que pôde ser notado por meio das formações educacionais do projeto, que, para além do aprendizado da técnica fotográfica, proporcionaram o fortalecimento da relação entre os docentes e discentes, bem como um estreitamento de laços com o lugar em que vivem e, especialmente, com o Rio São Francisco.

Ademais, através das problematizações dos temas geradores, o projeto permitiu, como vimos, despertar nos discentes um olhar mais crítico perante as situações de recepção midiática. Diante do exposto, as ações empreendidas na escola, bem como o resultado advindo delas, manifestam, para nós, a expressão educacional enquanto ideal de relações dialógicas construídas coletivamente e mediadas por diferentes suportes e linguagens (SOARES, 2011a, 2011b).

## REFERÊNCIAS

BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação e linguagem**: discursos e ciência. São Paulo: Moderna, 1998.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KAPLÚM, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, Moderna/Eca-Usp, jan./abr. de 1999, p. 68-75.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Revista Comunicação & Educação**, n. 18, p.51-61, maio/ago, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação - contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011a.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011b. p.13-29.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Afinal, o que é Educomunicação?** São Paulo: NCE/USP, s/d. Disponível em: <https://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>

SOARES, Ismar de Oliveira Caminhos da Educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos. In **Caminhos da Educomunicação**, 2ª Ed, São Paulo: Editora Salesiana, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

**AS INFLUÊNCIAS (DE)FORMATIVAS DA INDÚSTRIA  
CULTURAL NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NO SÉCULO XXI**

***THE DEFORMING INFLUENCES OF THE CULTURAL INDUSTRY  
IN THE FORMATION OF CHILDREN IN THE TWENTY-FIRST  
CENTURY***

***LAS INFLUENCIAS (DE) FORMATIVAS DE LA INDUSTRIA  
CULTURAL EN LA FORMACIÓN DE LOS NIÑOS EN EL SIGLO XXI***

*Renata Augusta Ré Bollis*  
renata.bollis@gmail.com  
Doutoranda em Educação - Unimep

**RESUMO**

A mídia contemporânea domina a vida das crianças em seu cotidiano e as influencia, inculcando o consumismo. Ocorre que a Indústria Cultural planeja seus conteúdos almejando as crianças e adolescentes como seu público alvo mais relevante, pois são os mais vulneráveis. Concomitantemente, destina seus produtos ao consumo em massa, visando o lucro. Neste trabalho, usaremos o termo Indústria Cultural, conforme proposto por Adorno e Horkheimer ([1947] 1985). Com base na Teoria Crítica, especialmente nos textos de Adorno (1985, 1986, 1995), apresentamos as interpretações de entrevistas realizadas com 25 crianças, entre 6 a 11 anos, sobre seus hábitos de entretenimento. Depreendemos das entrevistas que as crianças passam muito tempo com as mídias eletrônicas, sejam elas celulares, computadores, tablets, rádio, televisão, vídeo games etc., com a anuência dos pais. Assim, entendemos que pesquisar acerca das influências das mídias eletrônicas sobre a formação da subjetividade infantil é relevante para a área da Educação.

**Palavras-chave:** Indústria Cultural; Adorno; Infância alienada; Pesquisa em Educação.

**ABSTRACT**

Contemporary media dominates the lives of children in their daily routine and influences them to consumerism. The Cultural Industry plans its contents targeting

children and adolescents as its most relevant target audience, as they are the most vulnerable. At the same time, it destines its products to mass consumption, aiming for profit. In this work, we will use the term Cultural Industry, as proposed by Adorno and Horkheimer ([1947] 1985). Based on Critical Theory, especially in texts by Adorno (1985, 1986, 1995), we present the interpretations of interviews with 25 children, between 6 and 11 years old, about their entertainment habits. We infer from the interviews that children spend a lot of time with electronic media, cell phones, computers, tablets, radio, television, video games, etc., with the consent of their parents. Thus, we understand that research on the influence of electronic media on the formation of child subjectivity is relevant to the area of Education.

**Keywords:** Cultural Industry; Adorno; Childhood alienated; Research in Education.

## RESUMEN

Los medios contemporáneos domina la vida de los niños en su cotidiano y las influye, inculcando el consumismo. Ocurre que la Industria Cultural planea sus contenidos anhelando a los niños y adolescentes como su público objetivo más relevante, pues son los más vulnerables. Concomitantemente, destina sus productos al consumo masivo, buscando el beneficio. En este trabajo, usaremos el término Industria Cultural, conforme propuesto por Adorno y Horkheimer ([1947] 1985). Con base en la Teoría Crítica, especialmente en los textos de Adorno (1985, 1986, 1995), presentamos las interpretaciones de entrevistas realizadas con 25 niños, entre 6 a 11 años, sobre sus hábitos de entretenimiento. En el caso de los niños, la mayoría de las personas que sufren de depresión y depresión. Así, entendemos que investigar sobre las influencias de los medios electrónicos sobre la formación de la subjetividad infantil es relevante para el área de la Educación.

**Palabras clave:** Industria Cultural; Adorno; Infancia enajenada; Investigación en Educación.

## INTRODUÇÃO

No desafio de sistematizar o conteúdo estudado em uma disciplina sobre epistemologia e pesquisa do curso de Doutorado, surgiu a questão de como a Indústria Cultural, na forma de televisão, celulares, *tablets*, computadores, mídia eletrônica e seus

produtos, influenciam a formação da criança e, conseqüentemente, alteram a sua capacidade de ser e de refletir. Diante disso, precisamos nos perguntar: O que é infância? A infância sempre teve o mesmo sentido? É um conceito moderno? A Indústria Cultural influencia na formação da criança? Os pais também exercem a sua parcela de culpa no que tange às crianças passarem a maior parte de seu tempo em frente aos meios eletrônicos?

Na visão de Adorno, no texto *Teoria da Semicultura*, “a formação cultural agora se converte em uma semi formação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (ADORNO, 2010, p. 9).

As crianças, atualmente, vivem em um contexto histórico e cultural diferente do contexto de seus pais e avós. Infância, na realidade, é um conceito moderno que teve seu marco no início do Século XVII como preocupação entre os intelectuais devido à nova era que surgia. Traremos neste texto um breve histórico deste conceito moderno que é a infância.

Na atualidade, as pessoas estão se tornando pais e mães com mais idade e tendo um menor número de irmãos para seus filhos. Conseqüentemente, a quantidade de membros das famílias é menor, raramente encontramos famílias com mais de três filhos.

Destarte, em geral, as crianças se tornam o centro das atenções dos pais e avós, com fácil acesso a bens materiais e informações, através da televisão e outras mídias. Como nos mostra Postman (2005), a infância está desaparecendo. Nesse meio, as crianças estão sendo expostas ao mundo adulto cada vez mais cedo e, com isso, vem o consumismo se misturando e ficando inerente ao mundo infantil.

Neste trabalho, usaremos o termo Indústria Cultural, proposto por Adorno e Horkheimer, no livro *Dialética do Esclarecimento*, publicado em 1947. Entretanto, Indústria Cultural será o termo usado neste artigo para nos remeter às mídias eletrônicas contemporâneas, como televisão, computador, celular, *tablets*, rádio etc. Segundo

Adorno e Horkheimer (1985, p. 103-104), “a indústria cultural desenvolveu-se com o predomínio que o efeito, a performance tangível e o detalhe técnico alcançaram sobre a obra, que era outrora veículo da ideia e com essa foi liquidada”.

O termo Indústria Cultural veio para substituir a expressão *cultura de massas*, tida por Adorno e Horkheimer (1985) como incorreta, pois não expressaria a realidade do termo. Ou seja, a cultura é uma condição que, na realidade, é atribuída às massas pela classe dominante, fazendo, dessa forma, prevalecer seus interesses na sociedade. Cohn (1998, p. 18) elucida que “é significativo que, enquanto na expressão ‘cultura de massa’ ela aparece como nome, na sua contrapartida crítica ela esteja na condição de predicado”.

A Indústria Cultural “dedica-se à produção de bens simbólicos destinados ao consumo de massa. Por meio dela, tudo se torna negócio, pois sua finalidade é a produção de cultura com fins lucrativos e mercantis” (TERUYA; CAMURRA, 2007, p. 10).

Assim, compreendemos que a mídia contemporânea domina a vida das crianças em seu cotidiano e as influencia, inculcando o consumismo. Ocorre que a Indústria Cultural planeja seus conteúdos almejando as crianças e adolescentes como seu público alvo mais relevante, pois são os mais vulneráveis. Consequentemente, destina seus produtos ao consumo em massa e, nessa perspectiva, tudo se torna um negócio voltado ao lucro. A Indústria Cultural visa uma produção de cultura em massa com finalidades mercantis, não se preocupando em formação de valores e crianças e adolescentes críticos. Neste contexto, Adorno (1995, p.79) nos mostra que “o ensino acerca dos veículos de comunicação de massa não deveria consistir apenas em aprender a escolher o que é certo, mas sim, desenvolver aptidões críticas, conduzir as pessoas à capacidade de desmascarar ideologias”.

As crianças, atualmente, passam mais tempo em frente às mídias eletrônicas do que com os pais, amigos ou na escola. Isso repercute nelas uma influência relevante,



pois o que lhes é inculcado é o que a parte dominante da sociedade quer que prevaleça. A família deixou de ser a única autoridade, perdendo o espaço para a Indústria Cultural.

Notamos, cada vez mais, que as crianças, e também os adolescentes, embora estes não sejam o foco deste texto, são mais vulneráveis e influenciáveis e, deste modo, se encaixam nos modelos que a Indústria Cultural apresenta e veicula. As crianças, em especial a partir dos seis anos, quando adentram no Ensino Fundamental I, estão em etapa de construção de sua identidade. Neste sentido, conjecturamos que devido às crianças passarem tempo demais assistindo televisão, seriados em Netflix e outros<sup>1</sup>, passam a se identificar com os produtos eletrônicos que lhes são propagados e o “ter” acaba por fazer parte da vida das crianças.

Os pais, por sua vez, sentem-se frustrados em não atender aos pedidos dos filhos, terminando por fazer a maioria da vontade dos pequeninos e, desta forma, a identidade de nossas crianças vai se construindo nos moldes da Indústria Cultural, tanto na forma de ser como de pensar.

No presente trabalho, mostraremos que as influências da mídia e aparelhagens eletrônicas, ou seja, a Indústria Cultural, (de)formam a formação das crianças, em especial no Século XXI, no qual vemos crianças com acesso acelulares, televisão e computador cada vez mais cedo. Para desenvolver essa temática, tomamos como base os textos de Adorno (1985, 1986, 1995) sobre a Indústria Cultural.

Por fim, apresentamos a nossa pesquisa de campo com 25 crianças, entre 6 e 11 anos, com as quais realizamos entrevistas que foram interpretadas com base na Teoria Crítica. Os apontamentos mostram o reflexo e o impacto que a Indústria Cultural tem sobre as crianças.

Apreendemos uma grande interferência dos conteúdos eletrônicos contemporâneos nos gostos e nas preferências das crianças. A pesquisa de campo nos

---

<sup>1</sup>No item em que apresentamos a Pesquisa de Campo abordamos essa questão e verificamos que os pais e responsáveis pelas crianças acabam estimulando-as a assistir programas e usar os equipamentos eletrônicos.

revela essa vinculação da Indústria Cultural no subjetivo infantil. As entrevistas com as crianças nos permitiram averiguar que elas passam um longo tempo com os aparelhos eletrônicos, que supera o tempo que passam com seus pais, familiares, professores, na escola e com boas leituras.

### **Conceito de Infância no Século XVII**

As primeiras preocupações com a criança como centro das atenções surgiram efetivamente no Século XVII e, nesse contexto, o significado de infância. Essas modificações se deram de forma gradativa. A concepção medieval de educação não chega ao fim apenas por conta do início da Modernidade. As antigas estruturas não foram imediatamente abandonadas, apenas lentamente estabeleceu-se um novo modo de perceber as coisas. A escola passa a se preocupar de uma maneira diferente com a educação e a formação da juventude: “Nesse contexto, os valores e o saber que estavam sendo privilegiados eram outros, bem como a forma de construí-los” (GASPARIN, 1994, p. 33).

Analisando o livro *História Social da Criança e da Família*, de Ariès (1981), vemos que a passagem da criança tanto pela família como pela sociedade era insignificante, ou seja, era tão rara e breve que não chegava nem ao menos tocar a sensibilidade infantil. Tanto que, caso algum filho morresse, os pais poderiam ficar desolados, mas, a regra geral, era que logo outro o substituiria, pois a criança não chegava a sair do anonimato.

No novo tipo de sociedade que surgiu a partir do final da Idade Média, foi gerado um novo sentimento nas famílias em relação às crianças. A família começou a ser vista como um lugar de proteção e, com isso, ocorreu a valorização desta instituição. Os filhos passaram a ser a prioridade dos pais.

Conseqüentemente, a criança tornou-se um ser individual no seio familiar. Cada ser era individual nesse novo modelo de sociedade que estava surgindo, na qual começa o processo do individualismo, onde cada ser é único e inigualável. Podemos ver esse fortalecimento familiar nas artes, nas pinturas (HILSDORF, 2006). A família, portanto, virou o lugar de uma afeição entre os cônjuges e entre pais e filhos.

Esse sentimento de infância, afirma Ariès (1981), aconteceu principalmente através da importância que se passou a dar à educação. Não se tratava mais apenas de educar os filhos para transmitir-lhes a herança e um ofício. “Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida” (ARIÈS, 1981, p. XI).

A criança, até o século XVII, não era o centro das atenções familiares. Após esse período, como vimos, houve mudanças. O educador Comenius (2011), foi um marco nessa divisão de pensamento e marcou, a partir de então, o papel social das crianças. A representação da criança frágil, necessitada de amor, carinho e cuidados extremos é uma imagem recente.

Observamos que desde os meados do século XVII até hoje, no século XXI, houve mudanças comportamentais das crianças e da organização familiar. As famílias que eram grandes, com muitos filhos e avós morando juntos, tornaram-se pequenas. Inferimos, a partir de nossas leituras, que a família se tornou anacrônica e a figura da família vem sendo substituída pela Indústria Cultural. Infância é um conceito moderno, e também em mudança. Conjecturamos, ainda, que as famílias atuais de classe média veem os filhos como unidade de consumo.

As próprias estruturas familiares condensam seus filhos no propósito da Indústria Cultural e, assim, a infância vai se perdendo. Afirmamos isso, pois notamos que os pequenos estão cada vez mais sendo influenciados pela mídia, almejando ter eletrônicos de última geração, não desgrudando desses eletrônicos contemporâneos,

como celulares, *tablets*, computador, notebook, rádios etc., e não sendo crianças. Tratemos disso no próximo item.

### **A (de)formação da infância pela Indústria Cultural na formação das crianças**

Conforme analisamos, as crianças passaram a ser paparicada em seus lares a partir do Século XVII. Destarte, como nos aponta Postman (1999), a infância é fruto do Renascimento.

Entretanto, esse autor ressalta que essa mesma infância, delicada, merecedora de cuidados, desprotegida, está se perdendo devido à mudança na estrutura da infância. Neste esteio, a infância está desaparecendo.

Na perspectiva de Postman (1999), a principal responsável desta mudança é a mídia eletrônica (seja televisão, rádio, celulares, *tablets*, vídeo game). Para este autor, os meios de comunicação transformam a socialização das crianças de modo negativo. Ainda no horizonte de Postman (1999), a mídia escrita gerou a infância e a eletrônica a fez sumir. Desta forma, toda a aparelhagem digital e eletrônica contemporânea rompeu a divisão entre a infância e a fase adulta.

Crianças estão passando cada vez mais tempo com esse tipo de mídia, seja celular, *tablets*, computador, televisão etc. A principal referência para a infância atual é a Indústria Cultural e não mais a família, devido à sua grande influência sobre as crianças.

O texto *Televisão e Formação*, de Adorno (2010), que mostra um estudo entre os professores Theodor Adorno e Hellmut Becker acerca da influência da televisão na formação dos estudantes das Escolas Superiores da Alemanha, alude ao uso em demasia da televisão,

Suspeito muito do uso que se faz em grande escala da televisão, na medida em que creio que em grande parte das formas em que se apresenta, ela

seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores. (ADORNO, 2010, p. 77)

Adorno (2010) utiliza a televisão como parâmetro, mas abarcamos em nossa explanação toda a mídia eletrônica. Destarte, estamos inclinados a concordar com Adorno (2010), compreendendo que a Indústria Cultural influencia de forma negativa na formação das crianças, pois divulga as ideologias da classe dominante, contribuindo para a alienação das crianças.

Apropriamos a posição de Adorno relativa à televisão para todas as mídias contemporâneas, uma vez que é atual firmar que é preciso analisar os conteúdos que passam na mídia, visto que refletem os interesses de seus produtores que perpetuam o interesse da classe dominante.

Costa (2001) nos mostra que o conceito de Indústria Cultural visa apontar a forma como a arte está se submetendo à condição de mercadoria. As crianças estão expostas a essas condições, ou seja, de mercadorias. Não há uma pré-seleção do que estará exposto para as crianças lerem, ouvirem, assistirem ou jogarem com essas mídias contemporâneas. E, desta forma, a formação subjetiva das crianças vai se formando ou deformando, conforme os ensinamentos da Indústria Cultural.

O conceito de indústria cultural busca identificar a forma como a arte se submeteu à condição de mercadoria. Isto tem o peso de assinalar que mesmo que determinados artefatos culturais venham a ter isoladamente qualidades que se diferenciem dos padrões medianos, de forma articulada e sistêmica, constituem segmentos que buscam a integração do consumidor à lógica da circulação da mercadoria. A chave deste argumento está em reconhecer que a Teoria Crítica toma como referência de análise a estrutura dos sistemas de comunicação em sua incorporação pela dinâmica de expansão do capitalismo. O argumento de que este setor da produção promove a hierarquia das qualidades dos produtos culturais e, no conjunto, cria para cada um, de acordo com o seu nível, parece-nos que não está fadado ao esquecimento. A segmentação de público com produções centradas em poucos emissores possibilita imaginar que esta realidade ainda não foi superada, mesmo com a existência de meios supostamente mais interativos de comunicação. A rede mundial de computadores, se permite pensar na existência de estruturas descentradas, aos poucos vem sendo também potencializada como mais um

setor de produção articulado com outros da indústria cultural. (COSTA, 2001, p. 1)

Os conteúdos da televisão, e de todos os eletrônicos contemporâneos, veiculam valores e ideias que repercutem no processo de formação da criança, em especial em idade escolar, no Fundamental I, de 6 a 11 anos (antes de adentrarem na adolescência). Conforme Soifer (1991, p. 51), “a criança mais nova, por não ter uma organização e solidez em seu psiquismo, não consegue diferenciar a fantasia da realidade”, configurando a sua vulnerabilidade.

Esse panorama é agravado em um “país como o nosso, onde os interesses políticos e financeiros determinam, na maioria das vezes, mais direta do que indiretamente, a produção dos bens culturais” (ZUIN, 1994, p. 172).

Adorno (1995) advogava que o ensino deveria desenvolver nos sujeitos habilidades críticas para que pudessem desmascarar as ideologias veiculadas na mídia, ou seja, se nas escolas ensinássemos o que Zuin (1994) afirmou ser necessário, o senso crítico, a mediação entre a mídia e as crianças, as ideologias dominantes seriam desmascaradas.

E ainda:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não reparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1995, p.141-142)

Compreendemos que as mídias eletrônicas que as crianças do Século XXI têm acesso, e com facilidade, pois são os próprios responsáveis das crianças que as colocam frente-a-frente com a tecnologia, têm como ideologia inculcar nas crianças uma falsa consciência. Ou seja, as mídias transmitem informações que foram antes premeditadas e vêm carregadas de valores tidos como corretos e positivos, isto é, valores da classe dominante que não quer cidadãos críticos na periferia.

Ressaltamos que os programas de televisão, jogos de vídeo game, celulares, jogos nos *tablets*, seriados, comerciais publicitários nos canais fechados, enfim, toda a mídia cultural, se entrelaçam com a Indústria Cultural. As mídias veiculam e disseminam os valores, ideais e atitudes que intervêm no processo de formação tanto escolar, como subjetiva das crianças, em especial entre os 6 e 11 anos, quando são mais vulneráveis, sem a solidez em seu psíquico, e não conseguem distinguir a fantasia da realidade. “Nessa perspectiva, é pressuposto que a atuação da indústria cultural impede a formação de indivíduos autônomos, capazes de decidir conscientemente. Ela representa a expansão das relações mercantis a todas as instâncias da vida humana” (TERUYA; CAMURRA, 2007, p.10).

Portanto, dos programas midiáticos são raros os que realmente visam colaborar no desenvolvimento de um pensamento crítico para as crianças. A maioria desses conteúdos não só deixam de cooperar, como colocam barreiras na formação crítica, não só das crianças como dos cidadãos em geral. Em sua época, Adorno já compreendia a

[...]‘televisão como ideologia’ simplesmente como o que pode ser verificado, sobretudo nas representações televisivas norte-americanas, cuja influência entre nós é grande, ou seja, a tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a esse respeito. (ADORNO, 1995, p. 80)

Quanto à formação crítica, fazemos alusão ao que diz Adorno:

O conceito de formação possui um duplo significado em face da televisão, e espero não ser considerado pedante ao me deter na distinção desses dois significados. Por um lado, é possível referir-se à televisão enquanto ela se coloca diretamente a serviço da formação cultural, ou seja, enquanto por seu intermédio se objetivam fins pedagógicos: na televisão educativa, nas escolas de formação televisiva e em atividades formativas semelhantes. Por outro lado, porém, existe uma espécie de função formativa ou deformativa

operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas, conforme somos levados a supor a partir da enorme quantidade de espectadores e da enorme quantidade de tempo gasto vendo e ouvindo televisão. (ADORNO, 1995, p. 76)

Destarte, observamos que as crianças, como parte frágil de toda essa relação, acabam por se identificar com os apelos da Indústria Cultural. Isso ocorre, pois estão em uma etapa de suas vidas na qual necessitam edificar sua identidade através de identificações e como a Indústria Cultural está à mercê da sociedade consumista, acaba manipulando as crianças a consumir os seus objetos de propaganda.

A sociedade de consumo montou a armadilha na qual a mídia assume o papel do sedutor, transformando-se na imensa vitrina onde ficam expostos os 'objetos' do suposto desejo. Nela se mesclam o sublime e o grotesco, fazendo do real o palco para o pastiche e o fetiche. Um aspecto, entretanto, aflora como um dado novo, merecedor de destaque, porque totalmente ausente e impensado na história da sedução: o encantamento vazio. (LUCCHESI, 2002, s.p.)

Estamos inclinados a concordar com Zuin (1994) que afirma que a escola não deve ignorar a televisão, e nós abarcamos essa ideia para toda mídia eletrônica, mas ensinar as crianças a usá-la sem serem usadas. Reiteramos, de acordo com Zuin (1994), que se faz necessário o desenvolvimento de pesquisas acerca da forma de mediação das relações mídia e criança, para que estas não sejam deformadas pelos meios de comunicação.

Na perspectiva desse autor,

A integração dos meios de comunicação aos processos educacionais é tarefa urgente e necessária. No entanto, as práticas pedagógicas acerca da leitura crítica das diversas mídias esbarram na falta de formação de professores para desenvolver um trabalho de leitura crítica das imagens e narrativas midiáticas. Justificasse, por tanto, a necessidade de pesquisas que apresentem propostas de leitura dos conteúdos midiáticos, para que, assim, os educadores tenham uma formação que contribua com o desenvolvimento de crianças e jovens autônomos e críticos em relação às mídias. (ZUIN, 1994, p. 170)



Dessa forma, a nosso ver, a escola deve desenvolver nas crianças esse senso crítico acerca da mídia eletrônica, escrita, rádio etc., para que elas não se tornem consumistas alienadas. Devemos, como educadores, fornecer estrutura para debater esses assuntos em sala de aula. Conforme Pucci (2012, p. 4), o conhecimento

não tem outra luz além daquela que, a partir da redenção, dirige seus raios sobre o mundo [...]. Seria produzir perspectivas nas quais o mundo analogamente se desloque, se estranhe, revelando suas fissuras e fendas, tal como um dia, indigente e deformado, aparecerá na luz messiânica. Obter tais perspectivas sem arbítrio nem violência, a partir tão somente do contato com os objetos, é a única coisa que importa para o pensamento. É a coisa mais simples de todas, porque a situação clama irrecusavelmente por esse conhecimento, mais ainda, porque a perfeita negatividade, uma vez encarada face a face, se consolida na escrita invertida de seu contrário. (PUCCI, 2012, p. 4)

Não é tarefa simples, e nem ao menos fácil, resolver o problema de como ensinar as crianças a serem críticas e reflexivas acerca de todo conteúdo midiático. Sabemos que a escola, e seu currículo, deve discutir e promover pesquisas nesse sentido. A partir das leituras de Adorno, podemos concordar com Zuin (1994) que são necessários programas que atendam a essa demanda e não à cultura de massa da classe dominante e consumista. Ensinar nossas crianças sobre o que é política e os perigos da Indústria Cultural.

Neste esteio, de acordo com Zuin (1994), baseando-se em Adorno (1995), é necessária a união de pais, escola e educadores, voltada para atitudes de resistência. Conhecer os poderes e falácias da Indústria Cultural e desenvolver o senso crítico para combater a servidão humana. Ensinar o juízo crítico, para não termos cidadãos alienados que saem do serviço, em ônibus lotado, sem dinheiro para comprar os alimentos para seus filhos e apenas pensam no jogo de futebol de logo mais à noite. Ensinar as crianças a se defenderem dos apelos sexuais que estão nas novelas. Usar a capacidade de reflexão dos educadores para desenvolver a reflexão nas crianças, que estão se tornando alienadas, carentes e consumistas cada vez mais cedo. Dessa forma, os educadores contribuem para o desenvolvimento de consciências críticas.

[...] o desenvolvimento de um alfabetismo crítico deve fortalecer o poder dos indivíduos, ao capacitá-los para aprender a ver através das mistificações de seu ambiente, a ver como ele é construído e como funciona e a ver como eles podem se libertar dos aspectos dominantes e opressivos e aprender a refazer a sociedade como uma modalidade do eu e da atividade social. O diálogo é importante nesse processo e sugiro que o ensino de um alfabetismo crítico em relação à mídia é um excelente meio de fazer com que os/as estudantes falem sobre sua cultura e experiência, para articular e discutir a opressão e a dominação cultural. (KELLNER, 2001, p. 126).

## **PESQUISA DE CAMPO**

Apresentamos, como parte do trabalho, entrevistas realizadas com 25 crianças, escolhidas aleatoriamente, em uma praça pública no centro da cidade de Piracicaba, na data de 13/06/2018, um feriado local. Como o comércio da cidade funcionou normalmente no feriado, havia bastante movimento.

Antes de conversar com as crianças, estabelecemos contato prévio com suas famílias para explicitar o nosso objetivo e solicitamos permissão para realizarmos a pesquisa. Explicamos para as famílias, e para as crianças, que se tratava de uma entrevista com questionário em folha de sulfite, com as perguntas e opções para assinalar uma resposta, visando coletar dados para uma pesquisa de Doutorado, não sendo obrigatório responder e se identificar. Conforme lemos a carta-convite, também deixamos claro que, caso se sentissem constrangidas em responder alguma questão, poderiam deixar em branco ou até mesmo abandonar a entrevista. Não houve nenhuma intercorrência no decorrer das entrevistas.

Selecionamos, propositadamente, crianças com idades de 6 a 11 anos, pois, neste trabalho, focamos a influência da Indústria Cultural na (de)formação das crianças e acreditamos que seja a partir dessa faixa etária o grande problema. Depois dos 11 anos, o sujeito é considerado adolescente e foge do espectro de nossa pesquisa, e antes dos 6 anos, acreditamos que a criança não seja o público-alvo principal da mídia contemporânea.

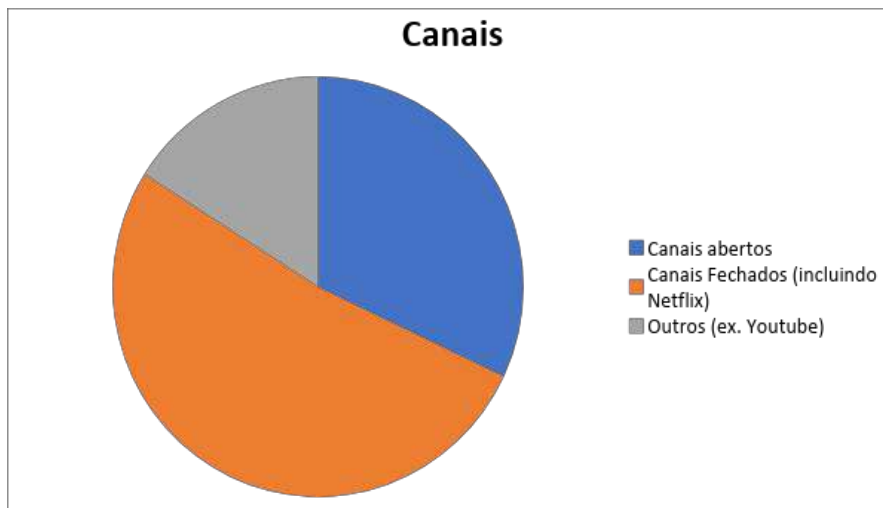
Portanto, primeiramente, abordamos perguntado a idade, depois, para fins estatísticos, fomos selecionando 12 meninos e 13 meninas.

Apresentamos, a seguir, como as crianças responderam às perguntas.

**Tabela 1**

<b>Pergunta 1: Assistem mais a Canais Abertos ou Fechados (incluindo aqui a Netflix).</b>	
Aberto	08
Fechado (Incluindo Netflix)	13
Outros (Youtube)	04
Total	25 crianças

A partir dessa pergunta apreendemos que a maioria das famílias possuem alguma forma de canal fechado, seja a TV por assinatura, como a Netflix, e também utilizam o Youtube (a maioria porque não possui assinatura de TV paga e nem assina a Netflix). Isso representa que 68% das famílias entrevistadas possuem uma forma de TV fechada. O gráfico abaixo representa os dados coletados:



**Tabela 2**

<b>Pergunta 2: O que assistem?</b>	
Desenhos em canais abertos ou fechados	08
Filmes em canais abertos ou fechados	04
Novelas em canais abertos ou fechados	02
Programas de Animais em canais abertos ou fechados	03
Séries (Netflix / canais fechados)	08
Total	25 crianças



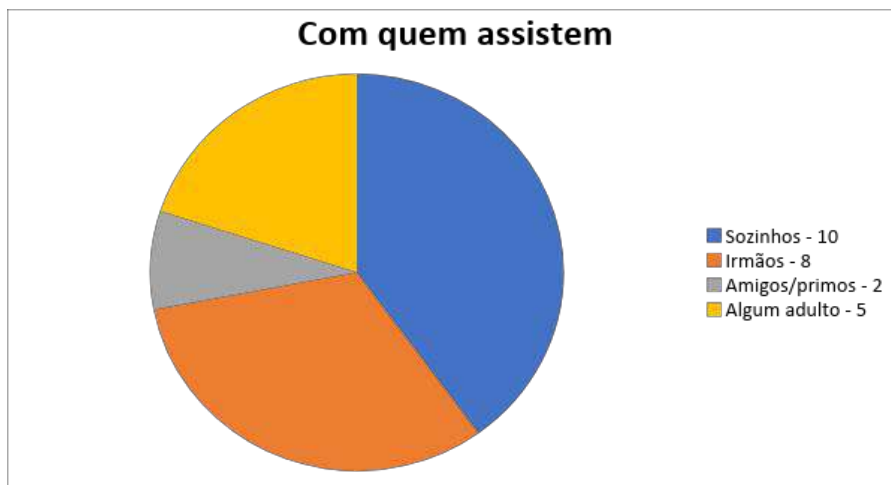
Nessa tabela, ressaltamos que o programa favorito das crianças são os desenhos (seja em canal aberto ou fechado), seguidos de séries (na Netflix ou canais fechados), os programas de animais empatam com filmes, e apenas uma única criança gosta de assistir novela. Conversando com essa criança, juntamente com seu responsável, ela disse que assiste novela por causa de sua avó. A casa possui apenas uma televisão e a avó (com quem mora) assiste somente novelas e missas na TV.

Nesse item, o que nos chamou a atenção foi que 8 crianças (32%) assistem séries, em canais fechados ou na Netflix, de conteúdo adolescente e até mesmo adulto.

Assim como as crianças que assistem filmes e novelas (24%) se entretêm com programas de faixa etária adulta ou adolescente. As respostas nos sugerem que, desde a infância, 56% das crianças entrevistadas já estão sendo inseridas precocemente nos assuntos relativos à sexualidade. Sem contar que adentram no mundo do consumismo e do padrão de beleza que a Indústria Cultural impõe.

**Tabela 3**

<b>Pergunta 3: Com quem, frequentemente, assistem TV, jogam vídeo game, ou brincam no celular/tablet<sup>2</sup>?</b>	
Sozinhos	10
Irmãos	08
Amigos/primos	02
Algum familiar adulto	05
Total	25 crianças



A maioria das crianças assiste televisão, ou interage com celulares e *tablet* sozinha, sem supervisão de adultos (isso representa 40% das crianças entrevistadas).

<sup>2</sup> Quando nos referimos a celulares e *tablet* estamos abrangendo *Iphone, Ipad, Smartphones*, celulares comuns, *tablets* comuns, infantis etc., ou seja, toda a aparelhagem digital contemporânea.

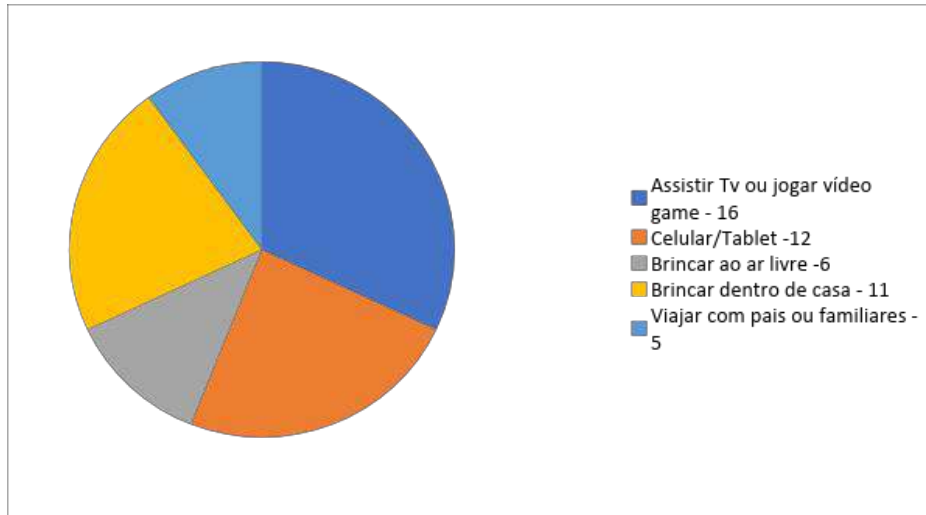
32% das crianças assistem TV/celular/*tablet* com seus irmãos e apenas 25% assistem, ou jogam, junto com algum familiar adulto. A família, que consideramos ser o eixo central na educação das crianças, tem sido omissa em acompanhar as atividades que informam e formam seus filhos.

**Tabela 4**

<b>Pergunta 4: O que mais fazem frequentemente quando estão de férias?</b>	
Assistem TV (ou jogam vídeo game)	16
Ficam no celular/ <i>tablet</i>	12
Brincam ao ar livre (bola, carrinho, boneca, parquinho etc.)	06
Brincam dentro de casa (bola, carrinho, boneca, parquinho etc.)	11
Viajam com os pais/familiares	05
*Total (25 crianças e 50 respostas)	25 crianças e 50 respostas

\*As dez crianças responderam duas opções.

Perguntamos o que as crianças mais fazem durante as férias e enfatizamos a elas que a pergunta se tratava do que elas mais fazem, e não do que mais gostam de fazer. Nessa pergunta, todas as 25 crianças responderam duas alternativas. O gráfico abaixo representa o enfoque das crianças.



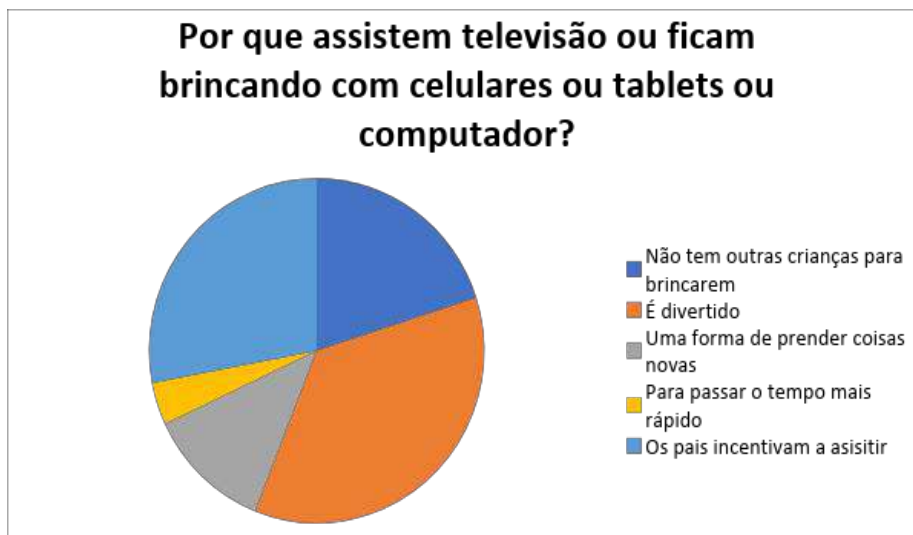
Apreendemos, conversando com as crianças, que a maioria assiste bastante televisão ou joga vídeo game, brinca com *tablets* ou celulares. Observamos também que a maioria das crianças, principalmente de 6 a 8 anos, gostam bastante de brincar de bola, carrinho, boneca, entre outras coisas, mas dentro de casa.

As crianças alegaram que brincam dentro de casa, pois os responsáveis não deixam que brinquem na rua, por medo da violência. Ressaltamos que grande parte dos responsáveis que fica com as crianças não as levam frequentemente à parques públicos, parquinhos de bairro, zoológico ou outra forma de entretenimento de baixo custo, conforme apreendemos das entrevistas.

Em conversa com as crianças e os responsáveis, eles disseram que a maioria das vezes que saem juntos nas férias vão a shoppings e cinemas. Constatamos que, mesmo sendo custosos esses passeios, os responsáveis fazem isso, pois desta forma eles se divertem também. Perguntadas se frequentam museus, teatros do Sesc e outros eventos gratuitos, como parques públicos que a cidade de Piracicaba oferece, as crianças responderam que os pais dificilmente as levam.

**Tabela 5**

<b>Pergunta 5: Por que assistem televisão ou ficam brincando com celulares ou tablets ou computador?</b>	
Não tem outras crianças para brincarem	07
É divertido	04
Uma forma de aprender coisas novas	03
Os pais incentivam a assistir e não levam os filhos a passear (mesmo em parques públicos)	10
Para passar o tempo mais rápido	01
Total	25 crianças



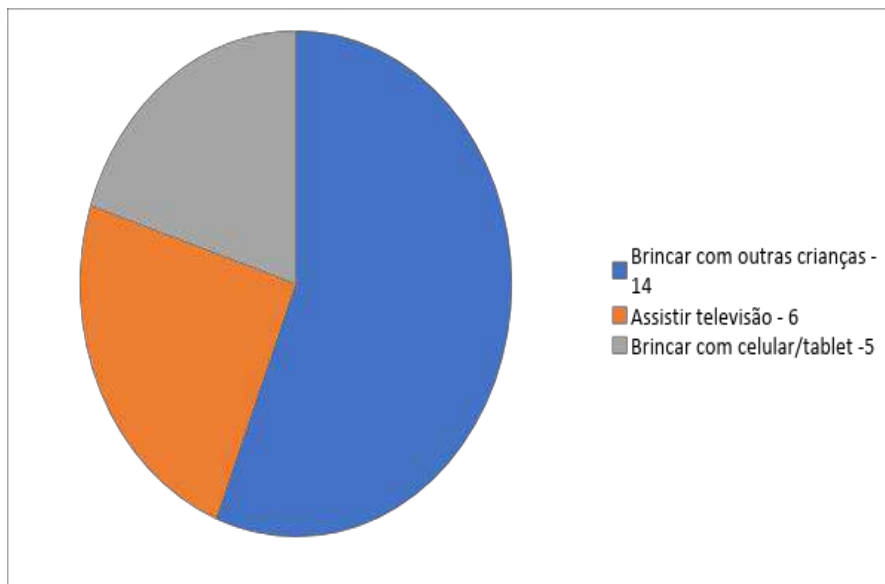
Essa pergunta reflete uma discussão decorrente da pergunta anterior, pois vemos que as crianças entrevistadas, de 6 a 10 anos, ficam bastante em frente à televisão e ao celular por falta de opções que os pais oferecem a seus filhos. Isso foi uma reclamação das crianças. A maioria respondeu que assiste televisão pelo fato de não poder brincar na rua devido ao medo da violência, e porque os pais ou responsáveis não as levam em lugares para entretê-las. As crianças também alegaram não ter outras crianças para brincarem, seja por serem filhos únicos, ou por terem irmãos bem mais velhos, não



terem primos ou vizinhos. Ouvimos as respostas de que os programas que assistem são legais, que o tempo passa mais rápido e que aprendem coisas novas no celular e na TV.

**Tabela 6**

<b>Pergunta 6: Preferem assistir TV, brincar no celular ou com outras crianças?</b>	
Brincar com outras crianças	14
Assistir TV	07
Brincar com o celular	05
Total	24 crianças



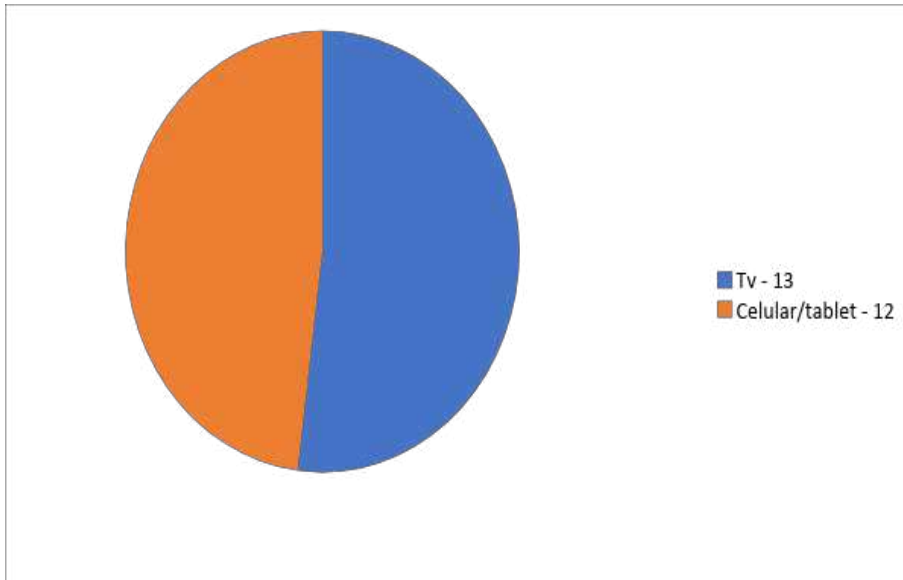
O gráfico acima mostra que dentre as 25 crianças entrevistadas, 14 (56%) preferem brincar com outras crianças a assistir televisão (24%), ou brincar e jogar no celular e no *tablet* (20%). Talvez, a realidade com adolescentes, ou crianças com mais de onze anos, seja diferente e prefiram o celular a televisão ou a companhia de outros familiares.

Com a entrevista, apreendemos que as crianças estão sentindo carência de seus pais, no sentido que sentem falta de diálogo com seus familiares, falta de brincadeiras ao ar livres com familiares e colegas. As brincadeiras acabam por ser restritas com amigos na escola. Depreendemos da conversa com os pais, que há a preguiça, o cansaço e a exaustão para levar os filhos até uma praça com parquinho, um museu ou fazer uma caminhada no parque. Entretanto, observamos, que se trata mais de cansaço e não preguiça. A maioria dos pais das crianças entrevistadas trabalha (92%) e ao retornar para seus lares os pais estão com esgotamento físico e mental, sem contar que muitos levam serviço para casa.

**Tabela 7**

<b>Pergunta 7: Exclusivamente entre celular/tablet e TV, com qual aparelho prefere se entreter?</b>	
<i>Celular/Tablet</i>	12
TV	13
Total	25 crianças

\*Dentre as 25 crianças entrevistadas, entre 6 e 10 anos, 9 crianças possuíam o seu próprio celular. As outras crianças utilizam os aparelhos de familiares (pais, avós, tios, irmãos, amigos, primos).



Nessa pergunta houve praticamente empate entre as preferências das crianças por televisão ou celular/*tablet*.

Portanto, percebemos com essa pesquisa de campo que as crianças, principalmente na faixa etária dos 6 aos 11 anos, estão passando tempo demais na frente da televisão, *tablets*, computadores, celulares etc. Conseqüentemente, de acordo com nossas problematizações, estão mais vulneráveis ao consumismo.

Em muitos casos, o tempo que as crianças passam em frente da televisão excede o tempo que passam em companhia da família, ou até mesmo na escola.

Consideramos que os programas assistidos, em geral, pertencem à Indústria Cultural e que esta veicula ideias influenciadoras nas crianças que, possivelmente, não crescem com uma ideologia crítica e reflexiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que os valores e ideais que a Indústria Cultural passa às crianças influenciam na formação subjetiva dos pequenos, uma vez que estão em formação e são mais vulneráveis.

A pesquisa que fizemos reitera que as crianças passam muito tempo com as mídias eletrônicas, sejam elas celulares, computadores, *tablets*, rádio, televisão, vídeo games etc. Através das entrevistas, notamos que os próprios pais acabam incentivando as crianças a isso, pois chegam em casa estafados, levam tarefas do serviço para casa e deixam as crianças à mercê dos eletrônicos.

Apreendemos que as crianças gostam de brincadeiras ao ar livre e de atividades juntamente com outras crianças, no entanto, esses contatos se limitam à escola. Observamos que os próprios pais não propiciam essas atividades aos seus filhos, seja por receio da violência, preguiça ou cansaço do cotidiano. Diante desse quadro, as crianças, expostas mais tempo à mídia, acabam sendo influenciadas ao consumo, por exemplo.

Consideramos difícil solucionar essa questão. Mas, podemos apontar que a escola, pais e educadores devem, de alguma forma, contribuir para que as crianças tenham senso crítico e resistam à manipulação midiática, não corroborando uma formação de crianças alienadas e consumistas. Concordamos com Cohn (1998), quando aponta que:

[...] O componente crítico básico consiste aqui na ideia de que nos produtos da indústria cultural os múltiplos níveis não são constituídos por significados intrínsecos aos requisitos formais da construção da obra, mas por níveis de efeitos, ou seja, de relações calculáveis entre determinados estímulos emitidos e as percepções ou condutas dos receptores. Não se trata, aqui, de mera 'manipulação'. Trata-se de uma modalidade específica de entidades simbólicas multidimensionais, produzidas e difundidas segundo critérios prioritariamente (mas não exclusivamente, embora no limite o sejam) administrativos, relativos ao controle sobre os efeitos no receptor e não segundo critérios prioritariamente estéticos, relativos às exigências formais intrínsecas à obra. (COHN, 1998, p. 20-21)

A proibição da utilização dos eletrônicos contemporâneos não é a solução para a questão levantada, e tampouco significa resistir à ideologia capitalista. Faz-se necessário promover o ensino crítico às crianças para que elas possam assistir, jogar e utilizar as mídias contemporâneas e não serem influenciadas pelas ideias propagadas pela Indústria Cultural, que em regra são sedutoras e fazem com que as crianças desejem os produtos como “objeto do desejo” (LUCCHESI, 2002).

No viés das discussões de Adorno, compreendemos que a Indústria Cultural, através dos meios eletrônicos contemporâneos, influencia as crianças, em especial na idade entre 6 e 11 anos, período da formação em que estão mais vulneráveis. À luz desse autor, entendemos que pesquisar acerca das influências das mídias eletrônicas na formação da subjetividade infantil é relevante para a área da Educação.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **A atualidade da Filosofia**. Tradução Bruno Pucci e Newton Ramos de Oliveira. Piracicaba: PPGE/Unimep, 2010.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T.W. (1963). Televisão e Formação. *In*: Adorno. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 75-96.

ADORNO, T.W. (1962). A Indústria Cultural. *In*: COHN, G. **Theodor W. Adorno**. Coleção Sociologia. São Paulo: Ática, 1986. p. 92-99.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da família**. 2.<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti, 4.<sup>a</sup> edição. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COHN, G. A atualidade do conceito de indústria cultural. *In*: MOREIRA, A. S. (Org.). **Sociedade global**: cultura e religião. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COSTA, B. C. G. Barbárie estética e produção jornalística: a atualidade do conceito de Indústria Cultural. **Educ. Soc.**, vol.22, n.76, p.106-120, out. 2001,

GASPARIN, J. L. **Comênio ou da Arte de Ensinar Tudo a Todos**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1994.

HILSDORF, M. L. S. **O Aparecimento da Escola Moderna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**. Bauru: EDUSC, 2001.

LUCCHESI, I. Mídia e a sedução sem encantamento. **Observatório da Imprensa**, n. 162, 6 mar. 2002. Disponível em: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/arquivos/jd060320024.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 2005.

PUCCI, B. A Dialética Negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-24, abr. 2012.

SOIFER, R. **A criança e a TV**. Porto Alegre: Ed. Artes médicas, 1991.

TERUYA, T. K.; CAMURRA, L. **Conteúdos televisivos na produção dos desejos infantis e suas implicações no processo educacional**. Relatório de Iniciação Científica [CNPq]. Maringá, PR: UEM, 2007.

ZUIN, A. A. S. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. **Cadernos Cedes**, ano X XI, n. 54, p. 9-18, ago. 2001.

ZUIN, A. A. S. Seduções e simulacros. Considerações sobre a Indústria Cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em educação. *In*: P UCCI, B. (Org.) **Teoria**

**Crítica e Educação:** A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes/São Carlos: Edufscar, 1994. p.151-176.

## APRESENTAÇÃO

### **Inclusão escolar: políticas públicas, demandas e sua efetivação**

A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração, estímulo e empenho de diversas pessoas. Gostaria, por este fato, de expressar toda a nossa gratidão e apreço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta tarefa se tornasse uma realidade. A todos quero manifestar os nossos sinceros agradecimentos.

Tempos difíceis, sombrios e indetermináveis/ intermináveis. Não existe uma “natureza humana”, mas uma condição humana, cujos ingredientes principais são a pluralidade, a diversidade e a singularidade da natalidade (cada ser humano deve ser introduzido num mundo preexistente, com o qual manterá uma relação privilegiada e ao qual, com sua presença, trará a possibilidade do novo, da aceitação, do respeito às diferenças). Em uma sociedade como a nossa, o racismo existe camuflado, assim como o preconceito contra homossexuais, bissexuais, lésbicas e transgêneros. Mesmo sem deixar de ter suas sutilezas, comumente encontra manifestação ostensiva e insistente, e seus mecanismos discriminatórios operam às claras sob o poder de instituições (mídia e grupos religiosos) e opinião pública.

No pensamento sobre as lutas pelos direitos humanos, este dossiê nos mostra que cada época interferia em tais questionamentos, pois em cada momento histórico alguma reivindicação foi feita, em prol de melhorias ou até mesmo de mudanças, porém, em muitos casos, em vários momentos da história, aquele que detinha o poder abusava de sua autoridade violando os direitos de outros.

O recorte dos textos que o leitor tem em mãos, entretanto, conduz o caráter contemporâneo do tema, de forma clara e direta, com um linguajar técnico, mas suave.

Trabalhar com educação e inclusão é vivenciar a naturalidade humana.

**Prof. Dr. Renan Antônio da Silva**  
**UNESP/ Marília**



**HOMOFOBIA, PSICOLOGIA E CONDIÇÕES DE SUBALTERNIDADE<sup>1</sup>: preconceito e tentativa de inclusão**

*HOMOPHOBIA, PSYCHOLOGY AND SUBALTERNITY CONDITIONS: prejudice and attempt to include*

*HOMOFOBIA, PSICOLOGÍA Y CONDICIONES DE SUBALTERNIDAD: prejuicio e intento de incluir*

*Renan Antonio Silva*

r.silva@unesp.br

Doutor em Educação Escolar (UNESP)

*Luci Regina Muzzeti*

lucirm@fclar.unesp.br

Dra. Educação (UFSCAR)

## RESUMO

O objetivo deste texto é demonstrar o estado do conhecimento sobre a inclusão da população LGBTTTI nas sociedades ocidentais, dentre as quais, a brasileira. Recorre-se à literatura nacional e internacional para esta discussão que tem como conceito central a *homofobia* e como foco estratégico, a análise dos impactos (negativos) com tal ação discriminadora. A busca pelo respeito e pela dignidade homossexual passa pela criação de leis, movimentos e manifestos populares, pois a aceitação do "diferente" é o principal fator para a efetivação de garantias de direitos desse segmento social.

**Palavras – chave:** Homofobia. Inclusão. Educação.

## ABSTRACT

The objective of this text is to demonstrate the state of knowledge about the inclusion of the LGBTTTI population in western societies, among which, the Brazilian one. It is used the national and international literature for this discussion that has as central concept the homophobia and as strategic focus, the analysis of the (negative) impacts with such discriminating action. The search for respect and homosexual dignity goes through the

---

<sup>1</sup> Artigo científico referente à Tese intitulada “INCLUIR EXCLUINDO OU EXCLUIR INCLUINDO: A escola E-JOVEM/LGBTTI e seus desdobramentos”, defendida no dia 13/07/18, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – UNESP/Araraquara, de autoria do autor, sob supervisão da Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti.

creation of popular laws, movements and manifestos, since the acceptance of the "different" is the main factor for the realization of rights guarantees of this social segment.

**Keywords:** Homophobia. Inclusion. Education.

## RESUMEN

El objetivo de este texto es demostrar el estado del conocimiento sobre la inclusión de la población LGTBTTI en las sociedades occidentales, entre las cuales, la brasileña. Se utiliza la literatura nacional e internacional para esta discusión que tiene como concepto central la homofobia y, como enfoque estratégico, el análisis de los impactos (negativos) con tal acción discriminatoria. La búsqueda de respeto y dignidad homosexual pasa por la creación de leyes, movimientos y manifestos populares, ya que la aceptación de lo "diferente" es el factor principal para la realización de las garantías de derechos de este segmento social.

**Palabras clave:** Homofobia. Inclusión. Educación.

## INTRODUÇÃO

*“É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade”.*  
Immanuel Kant

Barrientos e Cárdenas (2013) mostram que há uma crescente evolução na discussão acerca do uso do termo homofobia como representativamente limitado à agressão física e verbal contra indivíduos não heterossexuais - caracterizada por comportamentos de interação social - quando, na verdade, o escopo da homofobia transcende os aspectos físicos e verbais e englobam formas mais sutis de violência como não apoiar políticas públicas que visam à ampliação ou conquista dos direitos dessa população.

O preconceito homofóbico e as condições de subalternidade e inferioridade a que certos grupos, entendidos como minoritários, estão submetidos, compõem um espectro de fenômenos da realidade brasileira. Estes fenômenos mostram-se presentes na base de constituição das relações sociais e que, demarcam possibilidades e impossibilidades, constituem processos de inclusão e exclusão sociais materializados e reproduzidos nos discursos e nas práticas sociais e que, demandam, portanto, de questionamento, crítica e transformação, almejando a construção de relações interpessoais menos violentas, mais justas e de solidariedade.

Eribon (2008) relata que ao finalizar a escrita do prefácio de seu livro teve acesso pelo jornal da notícia do assassinato de um jovem homossexual. A partir desta notícia fez uma provocação: “Como não pedir ao leitor para nunca esquecer, ao lê-lo, que não são apenas problemas teóricos que estão em jogo?”. É ponto nodal conceber a violência homofóbica não como um problema epistemológico apenas, é, sobretudo, uma realidade vivida diariamente por gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBTTI) e heterossexuais. Borrillo (2009) mostra que no caso destes últimos desde que tragam construídos em seus corpos marcas do sexo oposto, ou seja, homens mais feminilizados e mulheres mais masculinizadas, ou nas palavras de Borrillo “mulheres heterossexuais que têm personalidade forte, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade”. Não por acaso, em função de sua intrínseca complexidade, esta discussão mostra-se sempre desafiadora.

Acerca da sexualidade, um dos determinantes da constituição dos sujeitos, considerada “tão necessária quanto o ar que respiramos”. Constitutiva dos seres humanos, talvez a sexualidade se constitua no conjunto das práticas humanas menos ‘naturais’, pois se encontra recoberta por valores estabelecidos e reproduzidos pelos discursos médico, religioso e científico. Para Prado e Junqueira (2011, p. 51-72) a sexualidade envolve diferentes formas de expressão, de vivência de prazeres, de (im) possibilidades peculiares de visibilidade e práticas de ser/estar do/no mundo social.

A sexualidade humana é uma dimensão da experiência social permeada por inúmeras questões. Através dela, todo um universo de desejos, crenças e valores são articulados, definindo um amplo espectro do que entendemos como sendo nossa identidade. Todavia [...] esse jogo não se faz a margem da história, muito pelo contrário, ele se fabrica no intercâmbio de significados e contextos que ocorre entre o 'eu' e o 'outro'; o 'eu' e o 'nós', o 'nós' e o 'eles' (PRADO; JUNQUEIRA, 2011).

Estes autores trazem relevo a sexualidade como categoria constitutiva do ser humano, produzida e experienciada pelas e nas relações sociais. Demarcam a importância do contexto histórico neste processo de construção e, para além disso, apontam para a sexualidade como uma dimensão que permite que padrões de diferenciação e valoração sejam construídos e perpetrados por alguns grupos em detrimento de outros. A partir de valores considerados hegemônicos, tornou-se possível afirmar que 'eu sou isso e não aquilo'; 'nós somos isso e não aquilo'; e viver as conseqüentes práticas advindas deste discurso que, em inúmeras vezes, se consubstanciam em relações sociais fundamentadas pelo ódio manifesto e intolerância a diferença, ou seja, pela violência.

Para além da sexualidade como prática vivida na intimidade de cada sujeito nas suas relações sociais - e aqui se agrega a violência contra sujeitos cuja seqüência sexo-gênerosexualidade não se conforma com padrões heteronormativos - Prado e Junqueira discutem a dimensão das instituições na produção de diferenciações, normalizações e hierarquizações. De acordo com eles a igreja, a família e a escola são instituições que engendram e controlam padrões de sexo, gênero e sexualidade como necessariamente lineares, ou seja, um sujeito do sexo masculino deve se posicionar como homem e com todos os atributos esperados para um homem na sociedade brasileira e viver uma sexualidade heterossexual. Estes mesmos autores destacam que a família e a escola são respectivamente, primeiro e segundo lugares, nos quais a discriminação homofóbica é vivida, argumentando que a realidade é esta porque uma determinada identidade é eleita e tornada naturalmente como a correta e esperada. Eleita desta forma passa a funcionar como padrão de diferenciação, hierarquização e inferiorização em relação àqueles que não compartilham desta mesma identidade.

Sobre este processo de diferenciação, a identidade diz respeito a aquilo que um sujeito é como, por exemplo, ser gay. Se sua identidade é marcada pela homossexualidade então a sua diferença reside exatamente em não ser heterossexual. Silva (2017, p.45) argumenta que este processo de diferenciação é, em essência, a instauração de relações de poder.

A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas [...]. São outras tantas marcas de poder: incluir/excluir ('esses pertencem, aqueles não'); demarcar fronteiras ('nós, eles'); classificar ('bons e maus; puros e impuros; desenvolvidos e primitivos; racionais e irracionais'); normalizar - 'nós somos normais, eles são anormais' – (SILVA, 2017).

Existem disputas, ainda segundo Silva (2017) entre diferentes grupos sociais (representados por diferentes identidades) por privilégios de acesso aos bens simbólicos e de consumo na sociedade capitalista, ressaltando que estas disputas são sempre marcadas por relações assimétricas de poder. Ele sintetiza que “A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”. Entendendo que este processo de hierarquização das identidades não é desinteressado, inocente ou desprovido de intencionalidade, tem-se que o lado conservador e fundamentalista religioso da sociedade continua atuante na manutenção de seus valores e no repúdio às diferenças individuais e grupais.

Este tema já era denunciado por Adorno (1995) quando esclarecia sobre a intolerância dos sujeitos pertencentes ao chamado endogrupo em relação aos sujeitos do exogrupo. Revelou que seus entrevistados concebiam homossexuais como pecadores e criminosos, merecedores de castigos piores que a prisão como serem açoitados em público, por exemplo. Eram os *'depravados sexuales'*, *'los malditos sifilíticos'*.

Ainda sobre as diferenciações e alocação de certos sujeitos como hegemônicos ou dissidentes, a linguagem opera segundo uma lógica binária, fundamentada em oposições e, que, constrói padrões valorativos. Para Miskolci (2007) existe o normal porque existe o anormal como seu negativo; existe o masculino porque existe o feminino como seu negativo, a heterossexualidade porque existe a homo e bissexualidade como os seus negativos e o desejável e o abjeto como seu negativo. Ao discutir sobre identidade e diferença como um par indissociável denomina este mecanismo como uma operação de diferenciação, processo este

que classifica, categoriza e localiza as identidades em hierarquias a partir da (des) valoração das diferenças (SILVA, 2017).

A heterossexualidade e a homossexualidade são construções modernas, mas que as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo existem desde os tempos mais remotos. Prado e Junqueira (2011) dizem que homossexualidade foi inventada como o inverso negativo da heterossexualidade burguesa, tida como inteligível, lícita, desejável, natural, aquilo que faz com que a reprodução humana seja possível. Nesse ínterim, a homossexualidade foi instituída prática e discursivamente como crime, pecado, doença, perversão, o abjeto, o que não tem status de existência.

A sexualidade como dimensão constitutiva da vida privada e pública do ser humano, passou então a funcionar como um mecanismo reprodutor de hierarquias de poder, produtora e reprodutora de desigualdades, de inferioridade e subordinação seguindo á égide heteronormativa. Em concordância com a argumentação dos autores supracitados, Eribon (2008) afirma que em relação aos homossexuais existe uma ordem social que considera estes sujeitos como subalternos, subordinados e inferiores porque não estão concatenados com a norma heterossexual posta, operando na manutenção do preconceito homofóbico. “No cerne desse tratamento discriminatório, a homofobia tem um papel importante, dado que é uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquização das sexualidades, que confere à heterossexualidade um status superior e natural” (BORRILLO, 2009).

As possibilidades de manifestações homofóbicas traz relevo à discussão sobre o lugar que os homossexuais ocupam nas hierarquias sexuais, como o de doente e que precisa ser tratado para regressar a normalidade, e sobre as posições de subalternidade e inferioridade a que as sexualidades homo estão inscritas, consideradas como secundárias ou desvalorizadas.

A homofobia é um fenômeno complexo e variado. Podemos entrevê-la em piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo efeminado; no entanto, ela pode revestir-se também de formas mais brutais, chegando inclusive à exterminação, como foi o caso na Alemanha nazista. Como toda forma de exclusão, a homofobia não se limita a constatar uma diferença: ela a interpreta e tira conclusões materiais. Assim, se o homossexual é culpado do pecado, sua condenação moral aparece como necessária, e a purificação pelo fogo inquisitorial é uma consequência lógica [...]. Considerado um doente, ele é objeto do olhar clínico e deve se submeter a terapias que a ciência

Ihe recomenda, em especial os eletrochoques utilizados no Ocidente até os anos 1960. Se as formas mais sutis de homofobia denotam uma tolerância em relação a lésbicas e gays, isso só é feito atribuindo-se a esses sujeitos um lugar marginal e silencioso, o de uma sexualidade considerada incompleta ou secundária. (BORRILLO, 2009, p. 196)

Junqueira (2007) em seu texto “Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas” discute sobre as origens do termo homofobia argumentando que a base do radical homo, no latim, diz respeito a figura masculina e, portanto, o termo homofobia estaria encerrado às diversas práticas violentas cometidas contra o homem homossexual, ou homem gay. Desta forma, outros sujeitos componentes da sigla LGBTTI, as lésbicas, os bissexuais as travestis e transexuais estariam excluídos desta base conceitual. Assevera o autor que estes grupos, ao não se sentirem contemplados, devido as peculiaridades de cada grupo, “empregam os termos ‘lesbofobia’ e ‘transfobia’ com o intuito de chamarem a atenção [...] conferirem maior visibilidade política às suas lutas”.

Segundo Prado e Junqueira (2011) a compreensão restrita de que o conceito homofobia se refere à violência cometida apenas contra gays revela mais uma face do machismo brasileiro, fazendo perdurar a invisibilidade lésbica.

Crenshaw (2002) diz que quanto mais complexo for o contexto de vulnerabilidade do sujeito, mais numerosos são os cruzamentos de eixos ou categorias de opressão que podem ser observadas. Butler (2003) mostra que quando se intersecciona gênero e sexualidade, por exemplo, pela lógica da normalização o sexo masculino teria que coincidir com masculinidade e deveria, necessariamente, direcionar desejos sexuais por corpos femininos; o corpo feminino deveria coincidir com feminilidade e deveria, necessariamente, direcionar desejos sexuais por corpos masculinos. Dito de outra forma existe uma “...crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito”.

Em síntese, a partir desta linha argumentativa, o destino de um corpo deveria ser, obrigatoriamente, o corpo do sexo oposto e as sexualidades experimentadas fora destes padrões, estariam, portanto, localizados em posições de inferioridade nas hierarquias de poder e mais suscetíveis a violência homofóbica.

Outro elemento a ser trazido à discussão, para torná-la ainda mais complexa, são as intersecções de categorias analíticas como as de sexualidade, classe social e etnia.

No cenário das sexualidades, Silveira e Nardi (2014) mostram que a experiência de um gay, mais masculino, branco e de classe alta é vivida de forma bastante antagônica a de gays negros, mais femininos e de camadas mais populares, pois estes acumulam vários eixos ou categorias de opressão e, por conseguinte, estão mais vulneráveis a violência homofóbica como consequência de seu não enquadramento nos padrões de normalidade, sendo necessário, em absoluto, de contextualizações de quais sujeitos LGBTTI está se discutindo.

Como resistência a noção de normalidade, Butler (2003) em lança mão do conceito “objeto” tão caro as discussões sobre identidades e sexualidades tidas como “dissidentes”. De acordo com ela, e daí vem a sua crítica aos discursos normalizadores, o objeto seria aquele ser humano que não tem voz, o que não importa, o que não está na norma heterossexual, o que não é esperado, o que não está para a inteligibilidade dos outros. Segundo Prins e Meijer (2002) são corpos que existem de forma transgressora, ilegítima e “relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas vidas e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’”. Nesse sentido as homossexualidades, as travestilidades e transexualidades estariam encerradas na figura do objeto, da ambiguidade, do “monstro” e do indesejável, uma vez que rompem a “normalidade” heterossexual.

É necessário, segundo Prado e Junqueira (2011) discutir sobre homofobia a partir de concepções que extrapolem a esfera da individualidade, tanto do homofóbico quanto da vítima de violência, e alcancem a compreensão de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais como sujeitos capazes de produzir resistência a realidade posta, como sujeitos políticos que são em uma perspectiva de direitos.

A recente preocupação com a hostilidade para com gays e lésbicas muda a maneira como a questão vinha sendo problematizada. De fato, em vez de se dedicar ao estudo do comportamento homossexual, a atenção se volta agora para as razões que levaram essa forma de sexualidade a ser considerada, no passado, desviante. Esse deslocamento do objeto de análise sobre a homofobia produz uma mudança tanto epistemológica quanto política. Epistemológica porque não se trata exatamente de conhecer ou compreender a origem e o funcionamento da homossexualidade, mas sim de analisar a hostilidade provocada por essa forma específica de orientação



sexual. Política porque não é mais a questão homossexual, mas a homofobia que merece, a partir de agora, uma problematização particular. (BORRILLO, 2009, p.54)

Em termos de resistência as relações assimétricas de poder e política, Foucault (1982) afirma que “...temos a possibilidade de mudar a situação, que esta possibilidade existe sempre. Não podemos nos colocar fora da situação”.

### **HOMOSSEXUALIDADE, PSICOLOGIA, SOCIOLOGIA E SUBJETIVIDADE**

*“A educação do homem começa no momento do seu nascimento;  
antes de falar, antes de entender, já se instrui”.*  
Jean-Jacques Rousseau

Estudar a homossexualidade é algo que demanda olhares atentos e profundos de diversos campos. Por exemplo, a simples qualificação como um gesto comportamental, deixaria ou desconsideraria importantes aspectos subjetivos. Claro que o behaviorismo, baseado na questão fundamental do estímulo/resposta, é, evidentemente, algo observável. Mas especificamente nesse tópico, há estímulo, endógeno ou exógeno que nos ajude a compreender a ocorrência da homossexualidade? Não sabemos. O “behaviorismo clássico” apresenta a Psicologia como um ramo puramente objetivo e experimental das ciências naturais. Uma fórmula comum dessa teoria, segundo Costa (2002) é: “Psicologia S-R” e “Psicologia da Contração Muscular”. A finalidade da Psicologia seria, então, prever e controlar o comportamento de todo e qualquer indivíduo.

A proposta de Watson era abandonar, ao menos provisoriamente, o estudo dos processos mentais, como pensamento ou sentimentos, mudando o foco da Psicologia, até então mentalista, para o comportamento observável. Para Watson, a pesquisa dos processos mentais era pouco produtiva, de modo que seria conveniente concentrar-se no que é observável, o comportamento. Strapasson (2012) diz que o comportamento seria qualquer mudança observada em um organismo, que fossem consequência de algum estímulo

ambiental anterior, especialmente alterações nos sistemas glandulares e motores. Nesse sentido Watson cria a teoria do behaviorismo metodológico.

O Behaviorismo Clássico partia do princípio de que o comportamento era modelado pelo paradigma ‘pavloviano’ de estímulo e resposta conhecido como condicionamento clássico. Em outras palavras, para o Behaviorista Clássico, um comportamento é sempre uma resposta a um estímulo específico. Esta proposta viria a ser superada por comportamentalistas posteriores, porém. Ocorre de se referirem ao Comportamentismo Clássico como Psicologia S-R (sendo S-R a sigla de Stimulus-Response - estímulo- resposta - em inglês).

É importante notar, porém, que Watson em momento algum nega a existência de processos mentais. Para Watson, o problema no uso destes conceitos não é tanto o conceito em si, mas a inviabilidade de, à época, poder analisar os processos mentais de maneira objetiva. De fato, ainda segundo Strapasson (2012), Watson não propôs que os processos mentais não existam, mas sim que seu estudo fosse abandonado, mesmo que provisoriamente, em favor do estudo do comportamento observável. Uma vez que, para Watson, os processos mentais devem ser ignorados por uma questão de método (e não porque não existissem), o comportamentismo clássico também ficou conhecido pela alcunha de “behaviorismo metodológico”.

Watson era um defensor da importância do meio na construção e desenvolvimento do indivíduo. Ele acreditava que todo comportamento era consequência da influência do meio, a ponto de afirmar que, dado algumas crianças recém-nascidas arbitrariamente e um ambiente totalmente controlado, seria possível determinar qual a profissão e o caráter de cada uma delas. Embora não tenha executado algum experimento do tipo, por razões óbvias, Watson executou o clássico e controvertido experimento do Pequeno Albert, demonstrando o condicionamento dos sentimentos humanos através do condicionamento responsivo.

Como resposta às correntes internas do comportamentalismo e inspirado pelo behaviorismo filosófico, Burrhus F. Skinner publicou, em 1953, o livro *Science and Human Behavior*. A publicação desse livro marca o início da corrente comportamentalista conhecida como behaviorismo radical. Tal foi desenvolvido não como um campo de pesquisa

experimental, mas sim uma proposta de filosofia sobre o comportamento humano. As pesquisas experimentais constituem a ‘Análise Experimental do Comportamento’, enquanto as aplicações práticas fazem parte da ‘Análise Aplicada do Comportamento’. O behaviorismo radical seria uma filosofia da ciência do comportamento. Skinner foi fortemente anti-mentalista, ou seja, considerava não pragmáticas as noções “internalistas” (entidades “mentais” como origem do comportamento, sejam elas entendidas como cognição, id-ego-superego, inconsciente coletivo, etc.) que permeiam as diversas teorias psicológicas existentes. Skinner jamais negou em sua teoria a existência dos processos mentais (eles são entendidos como comportamento), mas afirma ser improdutivo buscar nessas variáveis a origem das ações humanas, ou seja, os eventos mentais não causam o comportamento das pessoas, os eventos mentais são comportamentos e são de natureza física. A análise de um comportamento (seja ele cognitivo, emocional ou motor) deve envolver, além das respostas em questão, o contexto em que ele ocorre e os eventos que seguem as respostas. Tal posição evidentemente opunha-se à visão watsoniana do behaviorismo, pela qual a principal razão para não se estudar fenômenos não fisiológicos seria apenas a limitação do método, não a efetiva inexistência de tais fenômenos de natureza diferente da física. O behaviorismo skinneriano também se opunha aos neobehaviorismos mediacionais, negando a relevância científica de variáveis mediacionais: para Skinner, o homem é uma entidade única, uniforme, em oposição ao homem “composto” de corpo e mente, ou seja, a visão de homem é a visão monista (Skinner, 1952).

Skinner (1952) desenvolveu os princípios do condicionamento operante e a sistematização do modelo de seleção por consequências para explicar o comportamento. O condicionamento operante segue o modelo Sd-R-Sr, onde um primeiro estímulo Sd, dito estímulo discriminativo, aumenta a probabilidade de ocorrência de uma resposta R. A diferença em relação aos paradigmas S-R e S-O-R é que, no modelo Sd-R-Sr, o condicionamento ocorre se, após a resposta R, segue-se um estímulo reforçador Sr, que pode ser um reforço (positivo ou negativo) que "estimule" o comportamento (aumente sua

probabilidade de ocorrência), ou uma punição (positiva ou negativa) que iniba o comportamento em situações semelhantes posteriores.

O condicionamento operante difere do condicionamento respondente de Pavlov e Watson porque, no comportamento operante, o comportamento é condicionado não por associação reflexa entre estímulo e resposta, mas sim pela probabilidade de um estímulo se seguir à resposta condicionada. Quando um comportamento é seguido da apresentação de um reforço positivo ou negativo, aquela resposta tem maior probabilidade de se repetir com a mesma função; do mesmo modo, quando o comportamento é seguido por uma punição (positiva ou negativa), a resposta tem menor probabilidade de ocorrer posteriormente. O behaviorismo radical se propõe a explicar o comportamento animal através do modelo de seleção por consequências. Desse modo, o behaviorismo radical propõe um modelo de condicionamento não linear e probabilístico, em oposição ao modelo linear e reflexo das teorias precedentes do comportamentalismo. Watson (1974) diz que para Skinner, a maior parte dos comportamentos humanos são condicionados dessa maneira operantes.

Para Skinner (1952), os comportamentos são selecionados através de três níveis de seleção. Os componentes da mesma são: 1 - Nível filogenético: que corresponde aos aspectos biológicos da espécie e da hereditariedade do indivíduo; 2 - Nível ontogenético: que corresponde a toda a história de vida do indivíduo; 3- Nível cultural: os aspectos culturais que influenciam a conduta humana. Através da interação desses três níveis (onde nenhum deles possui um status superior a outro) os comportamentos são selecionados. Para Skinner (1952), o ser humano é um ser ativo, que opera no ambiente, provocando modificações nele, modificações essas que retroagem sobre o sujeito, modificando seus padrões comportamentais.

Tal estudo comportamental proposto por Skinner poderia justificar a atitude homoafetiva, mas não nos daria uma resposta quanto à sua origem e até necessidade àquele que se sente atraído, não necessariamente no sentido sexual, pelo gênero semelhante. O mais interessante é que o behaviorismo não deixaria a pessoa engessada a rígidos moldes, uma vez que as infinitudes de estímulos produzem, consequentemente, a mesma proporção de

respostas. Daí possa, talvez, compreender alguns casos nos quais a pessoas tem inicialmente uma vida sexual heteroafetiva e, posteriormente, homoafetiva e vice-versa. O ponto é que não podemos cercar o assunto ao ponto de esgotarmos as possibilidades e respostas.

Outro pesquisador do desenvolvimento do comportamento humano, Piaget, desenvolveu em suas pesquisas a teoria da construção do conhecimento, mais conhecida como Epistemologia genética, seu foco principal foi o sujeito Epistemológico o qual foi estudado pelo método clínico desenvolvido pelo próprio Piaget. Colinvaux (2010) mostra que teoria explica como o conhecimento é adquirido e montado em nossa 'psiké', desde a primeira infância até a maturação humana. A obra deste estudioso é reconhecida em todo mundo, pois contribui para compreensão da formação e construção do intelecto.

Através desta teoria, diversas propostas de educação, diferenciadas para crianças em cada uma das fases, surgiram, todas com a pretensão de melhorar a educação através das características específicas de cada uma destas fases observadas, por Piaget, em seus estudos. Ao entender como acontece o processo de construção do conhecimento pode-se desenvolver métodos pedagógicos mais eficientes a fim de aperfeiçoar ou substituir os sistemas de ensino já existentes. Como exemplo, um de seus alunos, Reuven Feuerstein, desenvolveu a Teoria da modificabilidade cognitiva estrutural. Cruz (2007) afirma que a inteligência humana pode ser estimulada e que qualquer indivíduo, independente de idade e mesmo considerado inapto, pode adquirir a capacidade de aprender.

A conclusão quanto à Piaget nos remete à mesma situação que estamos em todos os momentos: o desenvolvimento e construção do intelecto se dão à parte da sexualidade, de modo que não qualquer superioridade ou inferioridade nos indivíduos homoafetivos, dotados da mesma capacidade de percepção, juízo, julgamento e valores que todos os demais. Permanecerá então a incógnita. Portanto, por mais que busquemos esgotar a análise, levando em consideração as diversas escolas psicológicas, filosóficas e inclusive religiosas, a única definição concreta que temos é: pouco ou nada sabemos a respeito. Tudo que se pode publicar a respeito do assunto será única e exclusivamente referente aos seus aspectos objetivos, mas jamais se chegará ao cerne subjetivo do tema. A conclusão quanto à Piaget nos remete à

mesma situação que estamos em todos os momentos: o desenvolvimento e construção do intelecto se dão à parte da sexualidade, de modo que não qualquer superioridade ou inferioridade nos indivíduos homoafetivos, dotados da mesma capacidade de percepção, juízo, julgamento e valores que todos os demais. Permanecerá então a incógnita. Portanto, por mais que busquemos esgotar a análise, levando em consideração as diversas escolas psicológicas, filosóficas e inclusive religiosas, a única definição concreta que temos é: pouco ou nada sabemos a respeito.

Nos aspectos jurídicos e sociais, é inconcebível que, na era do esclarecimento, o homem chegue à Lua, envie sondas investigativas a Marte, envie sondas exploratórias pelo sistema solar, aprofunda seu entendimento sobre genoma humano, sobre os processos de sustentabilidade da vida e do bioma ambiental, mas não seja capaz de exercer o critério, o bom senso e o juízo, deixando alienados da vida comum e saudáveis pessoas, seres humanos, por razão de questões sexuais. Estamos falando de algo que não é de generalidade pública, de conhecimento ou de necessária avaliação do corpo social. Ser homoafetivo é um assunto exclusivo da pessoa, um direito fundamental e inviolável, independentemente das questões envolvidas no 'ser' homoafetivo.

Estamos falando de milhões de jovens e adultos que apenas desejam ter o direito a viver sem medo de serem assassinados, violados em seus sentimentos e afetos, assim como pessoas heteroafetivas têm e usufruem esse direito. A vida de tais não é um jogo de negociações políticas ou comerciais, mas pessoas que têm as mesmas necessidades humanas que todos os demais têm. Contudo, a persistente violação dos Direitos Humanos de populações homoafetivas, está criando definitivamente, a criminalização velada de um modo de vida que não causa dano algum, nem no nível micro, nem macrossocial. Antes, são pessoas com intelecto, disposição, energias como todas as demais pessoas e que têm um potencial mal explorado por puro preconceito.

Não podemos falar que há ignorância por parte das pessoas porque a ignorância é o desconhecimento sobre um assunto. O preconceito, antes, é fruto do medo ou do ódio. Medo de que paradigmas sejam transpostos. Ódio por se perceber que a exploração violenta,

socioeconômica tende a se esgotar ao passo que as populações homoafetivas recebem o merecido e necessário respeito e garantia de novos direitos, como o casamento civil, o direito à adoção, entre outros. Algo de extrema preocupação é a restrição puramente discriminatória a pessoas homoafetivas que desejam doar sangue, mas não podem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Minayo e Silva (2018) a literatura mostra que países da Europa e das Américas têm caminhado cada vez mais para o reconhecimento da igualdade de direitos civis para a população LGBTTI. Por exemplo, já são 17 os países em que o casamento entre pessoas do mesmo sexo é permitido. No Brasil, a união estável entre essas pessoas é reconhecida por autorização do Supremo Tribunal Federal (STF) desde maio de 2011. O Programa “Brasil sem Homofobia”, (Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Secretaria de Direitos Humanos) desde seu lançamento, em 2004, busca superar a violência e a discriminação contra a população LGBTTI e fomentar a promoção de sua cidadania, neste caso, levando em conta a E-JOVEM. No Brasil, várias leis têm sido criadas para melhorar ou garantir os direitos dos homossexuais, o que é fruto de um forte movimento dos grupos que compõem esse segmento, concomitante às correntes de democratização do país em torno dos direitos chamados de quarta geração (FARAH, 2004).

Ainda segundo Minayo e Silva (2018) vários estudos apontam para sinais de mudança nas mentalidades. É o caso da pesquisa nacional realizada por Vera e Francisco. (2008), por meio da qual, os autores observaram avanços da consciência social sobre os direitos da população LGBTTI, particularmente, nas gerações mais jovens que tendem a ser mais tolerantes e igualitárias. Pesquisa de Costa (2012), em Sergipe, igualmente, ressaltou a importância do movimento homossexual e também de agentes ligados à saúde e à segurança pública na consolidação da legislação estadual sobre as pessoas LGBTTI.

O Brasil vivencia ainda hoje o fato de partidos políticos de cunho religioso e outros grupos moralistas interferindo nas questões referentes à sexualidade, considerando todas as manifestações não heteronormativas uma afronta “à moral e aos bons costumes”.

No entanto, a diversidade sexual não fere direitos correlatos à liberdade das pessoas. Compreender, legitimar e politizar a diversidade sexual é atentar-se à garantia da liberdade incondicional que todo ser humano necessita para se desenvolver.

Quando um Estado, representado por políticos moralistas defendem ideais excludentes, como por exemplo, quando negam reconhecer direitos aos LGBTTI's, estão ferindo não só as pessoas, mas também a carta constitucional e tratados internacionais que preconizam a liberdade.

Deixar de reconhecer e legitimar a existência digna dos LGBTTI's nesta nação é perpetuar um histórico de violência e preconceito frente a este público; é manter a nação estagnada no tempo, desrespeitando o povo que aqui nasceu ou que escolheu o Brasil como território para moradia e desenvolvimento.

Discutir sexualidade e suas múltiplas expressões é pensar nas oportunidades sociais, civis e políticas que todos merecem possuir. Debater a questão sexual e as implicações sociais nesta é pensar em melhores condições de vida aos LGBTTI's.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

BARRIENTOS, J., & CÁRDENAS, M. (2013). Homofobia y calidad de vida de gay y lesbianas: una mirada psicosocial. *Psykhé*, 22(1),3-14. Recuperado em [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282013000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282013000100001&script=sci_arttext)

BORRILLO, Daniel. A Homofobia. In: **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

BUTLER, Judith. (2003). Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. (Tradução de Renato Aguiar). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.



COLINVAUX, Dominique. Pensador rigoroso, homem afável. *Revista Educação - História da Pedagogia*, nº 1, São Paulo, 2010.

COSTA, Nazaré. *Terapia Analítico-comportamental: Dos Fundamentos Filosóficos à Relação com o Modelo Cognitivista*. Santo André: ESETec, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Estudos Feministas*, ano 10, 1º semestre 2002, 171-188. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em 07 fev. 2019.

CRUZ, Sylvio Benedicto. A teoria da modificabilidade cognitiva estrutural de Feuerstein. Aplicação do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) em estudantes da 3ª série de escolas do ensino médio <10.11606/T.48.2007.tde- 10122007-160413>. São Paulo : Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007. **Tese de Doutorado em Educação**.

ERIBON, D. **Reflexões sobre a questão gay**. Tradução de Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Revista Bagoas – Estudos gay, gêneros e sexualidades*. V.1, n.1, julho/dez, 2007. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v01n01art07\\_junqueira.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v01n01art07_junqueira.pdf) . Acesso em 07 fev. 2019.

MINAYO, Maria Cecília S. Minayo; SILVA, Renan Antônio. Homossexuais: entre as conquistas e a força conservadora dos preconceitos. *Revista Educação e Emancipação*, v. 10, n. 4, p. 32-57, 2018.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização. In: **16º Congresso de Leitura do Brasil**, 2007, Campinas. Anais Eletrônicos do 16º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em [:http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais16/prog\\_pdf/prog03\\_01.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf). Acesso em 10 fev. 2019.

PRADO, Marco Aurélio M; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, Hierarquização e Humilhação Social. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (orgs). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2011.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2002, vol.10, n.1, 155-67. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104026X2002000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2002000100009). Acesso em 11 jan. 2019.

SILVA, Glaucilene Ribeiro; CHAGAS, Renata Ramos; SILVA, Vivian. Representações sociais: convergências e dissensos no campo da Sociologia e no campo da Psicologia. **Revista Hum@nae**, v. 11, n. 1, 2017.

SILVEIRA, Raquel S; NARDI, Henrique C. Interseccionalidade gênero, raça e etnia e a lei Maria da Penha. **Psicologia & Sociedade**, 26(n. spe.), 2014, 14-24. Disponível em: <file:///C:/Users/Philco/Downloads/3719-11418-1-PB.pdf>. Acesso em 10 jan. 2019.

STRAPASSON, Bruno Angelo. A caracterização de John B. Watson como behaviorista metodológico na literatura brasileira: possíveis fontes de controle. **Revista Estudos de Psicologia**, jan.-abr./2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n1/10.pdf>.

SKINNER, B. F. The operational analysis of psychological terms. **Journal Psychological Review**, may/1952. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/journals/rev/52/5/270/>. (tradução livre)

**INCLUSÃO PROFISSIONAL DE JOVENS APRENDIZES A PARTIR DE UMA  
EMPRESA JÚNIOR**

***PROFESSIONAL INCLUSION OF YOUNG LEARNERS FROM A JR COMPANY***

***INCLUSIÓN PROFESIONAL DE JÓVENES APRENDIZA A PARTIR DE UNA  
EMPRESA JÚNIOR***

*Celi Langhi*

celi.langhi@cps.sp.gov.br

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP)  
Professora do Programa de Mestrado em Educação Profissional (CEETEPS)

*Helena Germignani Peterossi*

hgmig@bol.com.br

*Doutora em Metodologia do Ensino (UNICAMP)*  
Professora do Programa de Mestrado em Educação Profissional (CEETEPS)

*Sirlei Rodrigues do Nascimento*

sirlei.girao@etec.sp.gov.br

Mestranda em Educação Profissional (CEETEPS)  
Professora (CEETEPS)

**RESUMO**

A implantação de propostas pedagógicas baseadas em projetos compatíveis com a realidade atual, onde a criatividade e inovação sejam aguçadas, pode ser uma das estratégias para promover a inclusão profissional de jovens aprendizes de forma que ingressem em carreiras profissionais de forma assertiva, conforme suas vocações. Este artigo propõe um estudo de caso sobre a implantação de uma Empresa Júnior num curso técnico integrado ao ensino médio, em uma escola pública localizada no Estado de São Paulo. Os resultados indicaram que a partir da participação em diversos projetos da Empresa Junior, os alunos se sentiram melhor preparados para ingressarem no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Inclusão profissional. Aprendizagem significativa. Empresa Júnior.

## ABSTRACT

The implementation of pedagogical proposals based on projects compatible with the current reality, where creativity and innovation are sharpened, can be one of the strategies to promote the professional inclusion of young apprentices so that they enter professional careers assertively, according to their vocations. This article proposes a case study about the implantation of a Junior Company in a technical course integrated to high school, in a public school located in the State of São Paulo. The results indicated that from the participation in several projects of the Junior Company, the students felt better prepared to enter the job market.

**Keywords:** Professional inclusion. Meaningful learning. Junior company.

## RESUMEN

La implantación de propuestas pedagógicas basadas en proyectos compatibles con la realidad actual, donde la creatividad e innovación sean agudas, puede ser una de las estrategias para promover la inclusión profesional de jóvenes aprendices de forma que ingresen en carreras profesionales de forma asertiva, conforme a sus vocaciones. Este artículo propone un estudio de caso sobre la implantación de una Empresa Júnior en un curso técnico integrado a la enseñanza media, en una escuela pública ubicada en el Estado de São Paulo. Los resultados indicaron que a partir de la participación en diversos proyectos de la Empresa Junior, los alumnos se sintieron mejor preparados para ingresar al mercado de trabajo.

**Palabras clave:** Inclusión profesional. Aprendizaje significativo. Empresa junior.

## INTRODUÇÃO

A era do conhecimento é uma realidade no mundo globalizado, a transição da sociedade industrial para a sociedade da informação aconteceu de forma rápida, dificultando seu acompanhamento por alguns setores como, por exemplo, o educacional.

Em detrimento às pessoas que tiveram que se adaptar ao uso de novas tecnologias, principalmente as de informação e de comunicação (TICs), tem-se atualmente uma geração que já nasceu num mundo conectado. A internet, a telefonia celular e outras tecnologias

digitais sempre fizeram parte de seu cotidiano, assim, hoje acessam de maneira natural banco de dados, imagens, sons, dados estatísticos, teorias novas e antigas instantaneamente.

Isso faz com que as instituições educacionais, moldadas num período com pouco acesso a esse tipo de tecnologia, tenham que repensar seus processos de ensino e de aprendizagem tendo-se em vista a inclusão de jovens aprendizes no mercado de trabalho. Isso porque o processo de entrada do menor recém-formado no mercado de trabalho é muito lento, e a atual situação econômica do país não favorece a inclusão desses jovens no mercado de trabalho. As principais causas são o número de desempregados, ou a falta de qualificação profissional.

Este cenário requer o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, que levem em conta a cultura e o conhecimento prévio dos jovens do ensino médio integrado ao técnico profissionalizante.

Alunos que fazem ensino médio integrado ao técnico profissionalizante permanecem muitas horas na escola, imersos a teorias e desafios diários, sem ter a possibilidade de fazer um estágio ou se preparar adequadamente para ser um jovem aprendiz.

Diante desta situação, se faz necessário a aplicação de práticas que estimulem a criatividade e motivem esses jovens, favorecendo uma formação que os habilite a entrarem no mercado de trabalho com experiências práticas desenvolvidas no período de sua formação.

Por isso, para fins deste estudo, foi proposta a seguinte questão e pesquisa: será que a implantação de uma Empresa Júnior pode ser um recurso de aprendizagem adequado para a inclusão de jovens aprendizes no mercado de trabalho?

O objetivo geral foi identificar novas práticas de ensino que, nos moldes dos métodos de ensino considerados ativos, possam favorecer a aprendizagem significativa de jovens aprendizes, facilitando sua inclusão no mercado de trabalho.

## **INCLUSÃO PROFISSIONAL DE JOVENS APRENDIZES**

A educação atual sofre uma série de intervenções sociais, políticas e econômicas, o que exige uma educação multicultural para que não haja a perda da identidade de professores e alunos por causa do uso constante e irrestrito da tecnologia eletrônica e da automação. Por outro lado, tendo-se em vista os processos de globalização, o uso dos vários tipos de tecnologias já faz parte do itinerário de vida da grande maioria dos jovens brasileiros.

Vivemos numa época em que a educação deve ser oferecida a todos, respeitando a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, o respeito aos direitos humanos. Isso tudo, por sua vez, deverá priorizar o processo de conhecimento e suas finalidades.

Essas premissas também devem estar presentes nos cursos técnicos em geral, e também nos cursos integrados, onde o ensino técnico e o ensino regular se unem, com o objetivo de promover a educação para o trabalho. Diante de uma postura pós-moderna (LYOTARD, 1998), nesses cursos deve haver a valorização do ser humano, mas também do conteúdo abordado, o qual permitirá com que esse aluno seja capaz de atuar com eficiência e racionalidade junto aos métodos, técnicas e instrumentos que lhes são apresentados no momento em que ingressa no mercado de trabalho.

A escola deve promover o equilíbrio entre a cultura local, regional, própria de um grupo social, devidamente articulada com uma cultura universal e globalizada. Deve buscar uma análise crítica de seus currículos monoculturais, para formar professores que tenham visão crítica, que mudem suas atitudes diante das necessidades de seus alunos, enfim, que se preocupem em analisar outros tipos de culturas com seus alunos para que estes tenham outras perspectivas de vida, outras ideias, mostrando, a riqueza e a diversidade de visões que fazem parte da humanidade (CARBONELL, 2016).

A escola deve ser vista como um ponto de partida, mas a chegada deverá ser internacional e intercultural, favorecendo a autonomia e a curiosidade para que os alunos tenham condições de dialogar com outras culturas e outros tipos de concepções de mundo (LIRA, 2016). Isso pode ocorrer por meio do contato com alunos de outras escolas, viagens, encontros, projetos, enfim com práticas pedagógicas que fazem parte do contexto social no qual o aluno se insere.

É nesse sentido que surgem os métodos de ensino que permitem com que a aprendizagem seja ativa e significativa (LANGHI, 2015), centralizada nos interesses dos alunos, e no desenvolvimento de seu potencial, formando competências meta-cognitivas que valoriza, o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com os outros e o aprender a ser, nos moldes previsto pela Unesco para o século XXI (DELORS et. al.; 1998).

O emprego desses métodos é aparentemente simples. Contudo, requer ampla habilidade do professor quanto à individualização das tarefas de aprendizagem, valorização do trabalho em pequenos grupos, desempenhar o papel de facilitador e orientador, e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Os métodos de aprendizagem ativa tiveram como precursores Comênio, Montaigne, Rousseau e Tolstoi, que viam o aluno como agente de seu aprendizado, e não apenas como uma espécie de receptor de novas informações (MIZUKAMI, 2014; LANGHI, 2017). A expansão desse pensamento coincidiu com o desenvolvimento das teorias cognitivistas da aprendizagem (MOREIRA, 2017), na primeira metade do século XX e com a contribuição de muitos pedagogos que propuseram formas diferenciadas para a ação de ensinar e aprender e obtiveram excelentes resultados. Maria Montessori (Itália), John Dewey (EUA), Decroly (Bélgica) e Freinet (França), foram os principais ícones que atuaram na primeira metade do século XX (BERTRAND, 2001; LEBRUN, 2002).

Atualmente, os métodos de aprendizagem ativa vêm ao encontro da necessidade de produção de conhecimentos baseadas em informações que se tornaram cada vez mais acessíveis por causa das facilidades provocadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Dessa forma, o processo de ensino e de aprendizagem se aproxima cada vez

mais da realidade social, política e econômica de todos os envolvidos e colabora para a formação de cidadãos mais conscientes e protagonistas de seu processo de formação.

Há uma série de métodos que auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem ativa como: aprendizagem baseada em problemas (PBL – *Problem Based Learning*), Peer Instruction (PI), aprendizagem baseada em times (TBL – *Team Based Learning*), aprendizagem baseada em casos, ABProj (Aprendizagem Baseada em Projetos), ferramenta para desenvolver uma aprendizagem significativa, sala de aula invertida (SAI – *Flipped Classroom*), design thinking, autoaprendizagem, Gamificação e Empresas Junior dentre outros.

Praticamente em todos esses métodos os alunos participam da construção de seu conhecimento de forma ativa, auxiliam no planejamento das ações e nas tomadas de decisão. O foco principal do processo de ensino e de aprendizagem está na maneira como os alunos são estimulados à descoberta, no tipo de incentivo que recebem para realizarem suas próprias experimentações e resolverem problemas concretos.

Neste artigo, será estudada a prática de uma Empresa Júnior no contexto de um método ativo em cursos técnicos de uma escola pública localizada no Estado de São Paulo. De acordo com o Sebrae (2019), a Empresa Junior é uma associação civil sem fins lucrativos, formada e gerida por alunos de cursos universitários, cujos principais objetivos são fomentar o aprendizado prático, promover a aproximação da área acadêmica com o mercado de trabalho, participar de processos de gestão autônoma em relação à direção da instituição de ensino que abriga a Empresa Junior, e elaborar projetos de consultoria em sua área de atuação.

A ideia inicial da criação e organização de uma Empresa Junior surgiu em Paris, a partir da ação de alunos da Escola Superior de Ciências Econômicas e Comerciais (ESSEC - L'École Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales) em 1967, surgindo assim a Junior ESSEC Conseil. O principal objetivo foi colocar em prática os conhecimentos acadêmicos adquiridos e desenvolver o empreendedorismo, tendo em vista criar impactos junto à sociedade da época (ZAMITH; APOLLONI,



O conceito de Empresa Junior chegou ao Brasil no final da década de 1980, por meio de uma iniciativa da Câmara de Comércio Brasil-França (MATOS, 1997) e, a partir desse período, surgem as primeiras empresas desse tipo no país. Em 2016, essas empresas, devidamente vinculadas a uma instituição de ensino superior, passaram a ser regulamentadas pela Lei Nº 13.267/2016. Atualmente tem-se o registro de mais de 700 Empresas Júnior em todo o país as quais atendem empresas de vários portes e desenvolvem produtos e serviços diversificados (COLTRO, 2017). Não há, contudo, nenhuma legislação brasileira que regulamente a criação de Empresas Junior no âmbito do ensino técnico.

A Empresa Júnior, que é objeto deste estudo, foi implantada num curso de formação técnica em administração integrado ao ensino médio. O plano deste curso prevê o perfil profissional esperado após a conclusão do curso, que tem a duração de três anos. Segundo este documento, o técnico em administração atua com execução da rotina administrativa; elabora planejamento de produção e materiais, recursos humanos, financeiros e mercadológicos; realiza atividades de controle e auxilia nos processos de direção por meio do emprego de ferramentas da informática básica; desenvolve ideias e práticas empreendedoras; e desempenha atividades conforme as normas de segurança, saúde, higiene do trabalho e preservação ambiental (Documento Técnico da escola pública em estudo, elaborado em 2012 e revisado em 2018).

Analisando o perfil esperado do concluinte do curso técnico em administração da escola em estudo, percebe-se a dificuldade dos alunos aprenderem na prática, principalmente no que diz respeito à aproximação com o mercado de trabalho, uma vez que a carga horária do curso (período integral) os priva de realizar estágios ou trabalharem como “menores aprendizes”. Esse fato fortalece a necessidade da aplicação de métodos mais ativos de aprendizagem, onde os alunos possam desenvolver suas habilidades e competências em experiências reais, tendo oportunidades de demonstrar criatividade, liderança, empreendedorismo e capacidade de atuar com equipes de trabalho, por meio de ações que alinhem a formação profissional com experiência prática, no próprio ambiente escolar. É neste contexto que se justifica a implementação da Empresa Júnior, cujos resultados de aprendizagem serão analisados na pesquisa a seguir.

## **MÉTODO**

Para fins dessa pesquisa foi realizado um estudo de caso com o objetivo de analisar a aplicação do método para aprendizagem ativa “Empresa Júnior”, o qual foi aplicado para um curso de ensino Técnico em Administração Integrado ao ensino médio e o curso de ensino Técnico de Informática, de uma escola de ensino técnico pública, localizada na região do grande ABC, no Estado de São Paulo. A coleta de dados ocorreu por meio de uma entrevista com a coordenação do curso e também por observação participativa durante o ano de 2017 e 2018.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados indicaram que cada um dos cursos tem entre 36 e 39 alunos, devido alunos evadidos em ambos os cursos, que permanecem na escola entre 8 e 9 horas e que, antes da aplicação do método tinham poucas chances para interagir diretamente com o mercado e desenvolver habilidades e competências de maneira efetiva. Os únicos recursos que tinham eram projetos interdisciplinares, feiras culturais e projetos de conclusão de curso. Esses tipos de práticas não eram consideradas atrativas, o que promoveu o aumento de alunos desmotivados e a consequente evasão.

O cenário pessimista, notado a cada nova turma que ingressava nos cursos médios integrados, motivou a coordenação do curso e professores a discutirem estratégias que mudassem a relação do aluno com a escola, estimulando o seu protagonismo através de práticas diferenciadas potencializando o aprendizado e melhorando sua empregabilidade. A ideia de criar a Empresa Júnior foi proposta no *Plano Plurianual de Gestão (PPG)* junto à

própria unidade escolar levando-se em consideração as premissas do plano de curso para o ensino médio integrado ao técnico em administração datado de 2012.

O projeto Empresa Júnior foi concebido no ano de 2016 pela primeira turma que veio a se formar no curso técnico em administração integrado. O escopo foi criado na aula de Gestão empreendedora e inovação (GEI) na turma do segundo ano que realizou dentro da disciplina um Canvas (Quadro de modelo de negócios) e uma análise de SWOT (Ferramenta de análises para cenários ou ambiente), para posteriormente construir um relatório que continha um plano de marketing e principais objetivos de uma Empresa Júnior. Grupos de alunos fizeram pesquisas e montaram um estatuto para criação da Empresa Júnior incluindo as sugestões de projetos que poderiam ser realizados na escola, criando um canal para desenvolvimento de práticas multidisciplinares e intercursos.

O trabalho dos professores e alunos ocorreu de forma voluntária e fora da carga horária de seus compromissos acadêmicos. Vale ressaltar que essa ação, por si mesma, já promoveu mudanças no clima organizacional da unidade escolar.

Apoiados à leitura de Jacques Delors - Um Tesouro a Descobrir, relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que estabeleceu os quatro pilares da educação contemporânea sendo: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer, que constituem aprendizagens indispensáveis e que devem ser perseguidas de forma permanente, cientes de que educação e o conhecimento são considerados como uma riqueza e uma via privilegiada de construção de um novo homem, que estabelece relações mais fraternas e solidárias entre grupos e nações (DELORS et. al., 1998), justifica-se a criação da proposta pedagógica a ser descrita.

A implantação da Empresa Júnior como uma prática pedagógica inovadora para cursos técnicos integrados em administração e informática trouxe resultados imediatos, promoveu o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas nos alunos participantes do projeto, viabilizou a prestação de serviços a terceiros, melhorou a interação entre os alunos, a instituição de ensino e a comunidade, ajudou a divulgar os cursos oferecidos pela instituição de ensino e desenvolveu parcerias para melhorar a empregabilidade dos alunos.

Os alunos formados em 2018, e que participaram ativamente do projeto da Empresa Junior, foram encaminhados para processos seletivos e já estão se destacando. Clientes da Empresa Junior se tornaram parceiros, vindo até a escola buscar perfis diferenciados e que possam se encaixar como menor aprendiz.

### **Descrição do processo**

O mandato de cada diretoria tem duração de um ano letivo, começando em julho /agosto de cada ano. Os segundos anos assumem a diretoria com a supervisão dos terceiros que estão de saída da escola, desta forma há continuidade nos projetos.

Para compor a equipe gestora, com a supervisão do orientador do projeto, três alunos são eleitos para comandar o laboratório de aprendizagem. Com a homologação da equipe, contratos voluntários são realizados, fichas com horários e disponibilidades de cada candidato são colocadas em um banco de dados e três equipes são criadas para atender as demandas da escola em projetos sociais e também dos clientes que surgirem no decorrer do ano. Todos os participantes menores assinaram termos de consentimento juntamente com seus pais para voluntariarem no projeto, seguindo todos os protocolos da U.E e do Centro Paula Souza.

No início do projeto cerca de sessenta alunos do segundo e terceiro ano, foram voluntariados, nem todos foram demandados de maneira rotineira devido ao tipo de serviço que a Empresa Júnior presta, mas todos tiveram participação em projetos e receberam certificados que comprovaram as horas dedicadas ao trabalho na referida “empresa”.

O projeto foi bem aceito pela comunidade escolar e os primeiros resultados não demoraram a surgir. Divulgação do outubro Rosa com campanha de conscientização na unidade e caminhada pelo centro da cidade, o que ajudou a divulgar os cursos para o Vestibulinho/2018.

Em evento ocorrido no 21 de outubro de 2017, a Empresa Júnior organizou o dia da ação social, onde profissionais de saúde e beleza além de professores de zumba

movimentaram a unidade, quebrando alguns paradigmas, onde de fato os muros da escola foram transpostos pela sociedade.

Apresentação de propostas sustentáveis para o turismo em Evento oficial na cidade, onde autoridades de todo estado estavam presentes, trouxeram reconhecimento para escola e para os alunos que participam como voluntários do projeto de aprendizagem significativa.

Em fevereiro de 2018 a Empresa Júnior já tinha projeto para cliente da chácara Fiore de Luce, que muito nos alegrou. A Empresa Júnior desenvolveu a identidade visual, criou uma mascote e organizou um evento intitulado Piquenique sustentável.

A competência demonstrada nesse projeto gerou inclusive uma matéria que saiu no diário do turismo em 30 de abril de 2018 no endereço da web: <https://diariodoturismo.com.br/fiori-de-luce-uma-proposta-sustentavel/>

De acordo com a coordenação do curso a Empresa Júnior estimulou os alunos a trabalharem com situações reais, desenvolvendo práticas socioambientais que atendem as demandas locais e que estão em consonância com a agenda 2030 da ONU e seus objetivos de sustentabilidade, aplicadas às necessidades do mercado pois, ao terem que fazer entregas a clientes reais observou-se que os alunos desenvolveram conhecimentos, habilidades e atitudes específicas como: maior responsabilidade com prazos, apresentação de soluções criativas e aplicáveis e atendimento às especificidades de cada cliente.

Foi verificado que o desempenho escolar dos alunos que participaram do projeto melhorou de forma considerável.

Quanto à inclusão profissional, em janeiro de 2019 foi possível indicar alunos formados em 2018, e que participaram da Empresa Júnior, para processos seletivos de menor aprendiz, os quais foram mediados pela entidade Associação Estrela Azul - situada em Mauá/SP.

Pode-se destacar que uma das diretoras da Empresa Junior foi selecionada logo no primeiro processo que participou, sendo muito elogiada pela postura e desenvoltura nos testes de escrita, dinâmicas de grupo e entrevistas com os contratantes. De acordo com esta aluna:

A Empresa Júnior, foi de grande valia, pois eu pude amadurecer como pessoa e possuir um perfil profissional, fui a primeira presidente do projeto, cuja função me permitiu a lidar com pessoas, me desenvolver no falar, me destacar em discursos e possuir características que são cobradas no ambiente corporativo, como ter proatividade, eficiência, desenvolvimento, responsabilidade e entre outras características essenciais. Na entrevista para ingressar na empresa que trabalho atualmente, me senti tranquila, me esforcei para fazer o meu melhor e vender o meu marketing pessoal ( matéria que foi muito utilizada na Empresa Júnior), soube ter uma postura profissional, pois na empresa JR. lidávamos com os clientes e isso me ajudou muito a me posicionar de frente com o recrutador. Portanto, após a entrevista consegui o emprego e sou grata a Empresa JR. da Etec Professora Maria Cristina Medeiros, que me tornou uma profissional e facilitou a minha entrada no mercado de trabalho.

Outros alunos que foram voluntários da Empresa Junior estão participando de processos para trabalhar em bancos, cartório, clinicas e industrias, os resultados pessoais mesmo quando ainda não confirmadas as contratações são positivos, pois os mesmos a cada processo podem se desenvolver e o aprendizado é contínuo.

Atualmente a Empresa Júnior tem trabalhado em projetos sociais dentro e fora da unidade escolar, buscando sempre por em prática os aprendizados obtidos em sala de aula. A Empresa Júnior não tem fins lucrativos, caso haja doações de parceiros, os recursos serão administrados e utilizados pela Associação de Pais e Mestres (APM) da U.E.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os primeiros resultados observados na unidade escolar onde a Empresa Júnior foi implantada em 2017, demonstram que a aplicação de métodos ativos nos cursos técnicos

integrados ao ensino médio em informática e administração transformaram de maneira positiva a atitude dos alunos em relação aos conceitos que eram aprendidos nas aulas, reduzindo a apatia, melhorando a receptividade de novos conteúdos teóricos, elevando o nível de engajamento nos projetos demandados tanto por clientes internos como externos.

Conclui-se que alunos e professores encontraram significado em suas atividades, e que a prática pedagógica foi inovadora pois contou com o desenvolvimento da criatividade e a aplicação dos recursos da aprendizagem ativa para uma geração que precisa de estímulos diferenciados para alcançar resultados importantes e eficazes em sua aprendizagem.

Apesar de não constar na legislação atual uma resolução para empresas júnior no ensino médio integrado ao técnico, fica claro que o projeto trouxe uma dinâmica positiva para toda a escola e não somente para os alunos participantes do projeto.

A Empresa Júnior implantada na unidade escolar tem uma função estritamente pedagógica, não tem por finalidade o lucro financeiro, mas o lucro social que faz parte da agenda 2030 da ONU em diversos ODS (objetivos de sustentabilidade), entre eles uma educação de qualidade. Por isso depende do envolvimento dos professores, coordenadores, funcionários e principalmente da direção da unidade para que os resultados sejam atingidos.

A valorização do trabalho em equipe foi contemplada em todas as fases do projeto, melhorando as relações interpessoais, desenvolvendo lideranças e principalmente valorizando o indivíduo e suas peculiaridades.

Recomenda-se que a escola atue mais próxima à comunidade, fomentando elementos para que seus principais atores desenvolvam projetos pertinentes e relevantes ao cenário social e cultural atual onde se inserem.

O projeto deve ser analisado, um *feedback* deve ser elaborado para que haja uma reflexão tanto dos alunos voluntários como dos professores orientadores, visando a melhoria dos processos, buscando criar um banco de dados com análises para verificação futura e acompanhamento de alunos participantes da Empresa Júnior em relação ao seu desenvolvimento profissional.

A unidade não tem informações precisas sobre os alunos egressos, se atuam nas carreiras, se os cursos oferecidos melhoraram sua empregabilidade e faixa de salários. Com a Empresa Júnior fica aberta a possibilidade de um projeto de pesquisa que venha à acompanhar a carreiras destes discentes após sua formação, considerando a experiência que tiveram ao participar de um projeto diferenciado com foco na aprendizagem significativa.

## REFERÊNCIAS

BERTRAND, Y. **Teorias contemporâneas da educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BRASIL. Lei nº 13267, de 03 de Abril de 2016. Disciplina a criação e a organização das associações denominadas empresas juniores, com funcionamento perante instituições de ensino superior. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13267-6-abril-2016-782843-publicacaooriginal-150035-pl.html> .

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. Porto Alegre: Penso, 2016.

COLTRO, D. **A Empresa Júnior no ensino médio**. Salto, São Paulo, 2017. Disponível em <http://colegioprudente.com.br/novo/a-empresa-junior-no-ensino-medio/> .

DELORS, J. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2012.

LANGHI, C. **Materiais instrucionais para o ensino a distância: uma abordagem da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2015.

LANGHI, C.; GIORDANO, C. V.; CILLI, T. L. B. **A tecnologia da informação e comunicação nas práticas educacionais**. São Paulo: Edição Independente, 2017.

LEBRUN, M. **Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

LIRA, B. C. **Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. São Paulo: José Olympio, 1988.



MATOS, Franco de. **A Empresa Júnior: no Brasil e no mundo.** São Paulo: Ed. Martin Claret, 1997.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 2014.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo: EPU, 2017.

NONAKA, Lina. **A Empresa Júnior no Ensino Médio.** São Paulo: Blog Estadão, 2017.  
Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/blogs/colégio-prudente/a-empresa-junior-no-ensino-medio/>.

SEBRAE. **Empresa Júnior: O que é? E como funciona?** São Paulo: Site do Sebrae, 2019.  
Disponível em <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/ap/artigos/empresa-junior-o-que-e-e-como-funciona,e3a048ae422fe510VgnVCM1000004c00210aRCRD>.

ZAMITH, B.; APOLLONI, P. **A história do movimento Empresa Júnior.** São Paulo, 2017.  
Disponível em: <https://medium.com/@catijr/a-hist%C3%B3ria-do-movimento-empresa-junior-5f02a2c9fd37>.

**AS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA*****THE POSSIBILITIES OF INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION******LAS POSIBILIDADES DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA***

*Marilene Ferreira de Lima Oliveira*  
marilene.ed.fis@gmail.com

Mestre em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP)  
Professora da UMC

**RESUMO**

A Educação Física foi implementada nos moldes da disciplina militar, no sentido de desenvolver a força e a saúde o corpo perfeito. Este estudo tem como objetivo refletir acerca da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, fazendo-se um panorama histórico, identificando as diversas abordagens no contexto da Educação Física, para, em seguida, discutir essa disciplina no contexto atual da inclusão. Este trabalho faz uma revisão dos aspectos históricos e teóricos acerca da evolução da Educação Física até os desafios contemporâneos da inclusão. No contexto atual, entende-se que a Educação Física possa contribuir na escola tornando-a um espaço melhor para os alunos com deficiência, para que os mesmos venham a ter sua participação na comunidade discente como todos os outros alunos, visto que a Educação Física tem com base o movimento e o homem na sua totalidade.

**Palavras chave:** Educação Inclusiva. Educação Física Adaptada. Aluno com Deficiência na Escola.

**ABSTRACT**

Physical education was implemented in the mold of military discipline, in the sense of developing strength and health the perfect body. This study has as purpose to reflect about the inclusion of students with disability in the class of gym class, making a historic panorama, identifying the various approaches in the context of the physical education to, then, discuss this discipline in the current context of inclusion. This research makes a review of historical aspects and theoretical accede of the evolution of physical education to contemporary challenges of inclusion. In the current context, it's known that the physical education can contribute to the

school making it better for students with disability, so that the same as they come to their participation in the discretion community as all other students since the physical education has based on the movement and the man in its totality.

**Key words:** Inclusive Education. Adapted Physical education. Handicap Student.

## RESUMEN

La Educación física fue implementada en los moldes de la disciplina militar, en el sentido de desarrollar la fuerza y la salud el cuerpo perfecto. Este estudio tiene como objetivo reflexionar acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad en las clases de Educación Física, haciendo un panorama histórico, identificando los diversos enfoques en el contexto de la Educación Física, para luego discutir esa disciplina en el contexto actual de la inclusión. Este trabajo hace una revisión de los aspectos históricos y teóricos acerca de la evolución de la Educación Física hasta los desafíos contemporáneos de la inclusión. En el contexto actual, se entiende que la Educación Física puede contribuir en la escuela haciéndola un espacio mejor para los alumnos con discapacidad, para que los mismos vengán a tener su participación en la comunidad discente como todos los demás alumnos, ya que la Educación Física con el movimiento y el hombre en su totalidad.

**Palabras clave:** Educación inclusiva. Educación Física Adaptada. Al estudiante con discapacidad en la escuela.

## INTRODUÇÃO

A educação física no século passado esteve relacionada à concepção de corpo e movimento, e este corpo ligado a uma visão de eugenia<sup>1</sup> que visava o melhoramento da raça humana.

Desde o século XIX, a educação física foi orientada para formar indivíduos fortes e saudáveis sob as concepções higienistas que tomavam força na Europa. O Brasil vai desenvolver, também, seu pensamento oficial sobre as questões da saúde da sociedade, como pontua Castellani:

... esse entendimento, que levou por associar à Educação do físico à saúde Corporal, não se deve exclusivamente e nem tampouco prioritariamente aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à

---

<sup>1</sup> A eugenia é uma ação que visa o melhoramento genético da raça humana, utilizando-se para tanto de esterilização de deficientes, exames pré-nupciais e proibição de casamentos consanguíneos. (PCN, 2001 p. 19)

sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social (CASTELLANI, 1998, p. 39).

Nesta época, fortalece a presença da eugenia no pensamento político brasileiro. A mistura das raças, principalmente com os escravos negros, era vista como enfraquecimento da raça branca que era considerada uma raça pura. Essa concepção formava um pensamento social pautado na ideia do branqueamento da população na busca da constituição do povo brasileiro. No entanto,

Embora a elite imperial estivesse de acordo com os pressupostos higiênicos, eugênicos e físicos, havia uma forte resistência na realização de atividades físicas por conta da associação entre trabalho físico e o trabalho escravo. Qualquer ocupação que implicasse em esforço físico era vista com maus olhos, considerada “menor”. (PCN, 2001, p. 19)

Com isso, a prática de atividades físicas era dificultada nas escolas. Porém era bem vista nas instituições militares que prezavam indivíduos fortes e saudáveis para defender a pátria e seus interesses. Sob as influências da filosofia positivista, estas instituições pregavam o culto à educação do físico para manter a ordem e o progresso.

Em 1851, houve a Reforma Couto Ferraz que tornou obrigatória a educação física nas escolas dos municípios da Corte. Os pais não aprovavam que os filhos realizassem atividades que não fossem de ordem intelectual, principalmente para as meninas, e muitas eram proibidas por seus pais de participar nessas atividades; porém, para os meninos a ginástica era vista como uma forma de participação nas instituições militares (PCN, 2001).

E assim, a educação física foi implantada nas escolas como uma atividade relacionada a concepções militares, como prática masculina, na busca do desenvolvimento da força e da saúde como condição para a construção de um povo.

Na atualidade, ainda existe um resquício dessa visão na qual a educação física valoriza um corpo saudável e apto para as atividades desenvolvidas; porém, também há um esforço para mudar essa concepção, substituindo-a por uma perspectiva mais ampla e totalizadora, na qual se visa, com o trabalho da educação física, a formação de um indivíduo afetivo, cultural e socialmente ativo.

A coexistência dessas duas perspectivas tem gerado práticas ambíguas na escola e, em especial, dificuldades de adesão à perspectiva da inclusão, como orientadora da realidade escolar. Nesse contexto da escola, a educação física vem modificando a sua prática, porém ainda há uma grande valorização do desempenho e da competência para as atividades físicas.

Não podemos abraçar a inclusão sem considerar as ideias liberais contidas nos discursos, as restrições, os pontos fundamentais e determinantes que contêm as pesquisas tanto nacionais como estrangeiras. Devemos levar em conta as especificidades da deficiência de cada aluno. E também não podemos esquecer em como articular o tempo, o espaço e o conhecimento na Educação Física Escolar que contemple o princípio da diversidade (SILVA, 2005).

### **Trajétória do Currículo da Educação Física**

Na educação escolar, a educação física no Brasil surge no século XIX, como mencionado, como promotora da saúde física, higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças.

Esta visão de corpo saudável dificultava a entrada e o desenvolvimento da educação física no contexto educacional ligando-a mais a um trabalho manual do que intelectual.

O século XX trouxe modificações nesse cenário. As reformas na Educação brasileira, entre 1920 e 1928, contribuíram para a implantação da educação física como componente curricular no ensino primário e secundário, porém, somente, em 1929, na III Conferência Nacional de Educação foram discutidos métodos e práticas do ensino em educação física, assim como na formação de profissionais docentes. Naquele momento, a educação realizada nas escolas era baseada nos métodos europeus, sueco, alemão e francês que tinham como princípio a valorização do biológico.

Somente com a Constituição de 1937, a Educação Física teve sua primeira referência para inclusão no currículo como prática educativa obrigatória (não como disciplina curricular), junto com o ensino cívico e trabalhos manuais. Havia na Constituição, um capítulo que citava o adestramento físico para adolescentes para prepará-los para a defesa da nação.

Mesmo sendo pensada para a escola, a Educação Física excluía de suas aulas alunos cujas condições não estivessem de acordo com a perspectiva da destreza e da competição.

Desde 1940, quando a Educação Física se tornou obrigatória na educação, ela vem tentando “achar” seu espaço na escola, passando de uma concepção médico-higienista, de performance esportiva, até chegar na escola onde passou e passa por muitas transformações na direção da valorização de um desenvolvimento integral para um indivíduo pensado na totalidade.

A ginástica pelos seus benefícios foi um dos primeiros componentes dos currículos escolares, visto que ela cuidava do físico em meio às misérias físicas e sociais do povo, porém ainda continha a característica do pensamento médico-higienista de indivíduos saudáveis e perfeitos, visão esta que está amalgamada na educação física.

Em meio às reformas e legislações, a Educação Física vai ocupando o seu espaço no universo escolar. A Lei 5692/71 dispensava o aluno que tivesse problemas clínicos das aulas de educação física sem se importar o quanto essas aulas contribuiriam no desenvolvimento destas pessoas.

Mas foi a partir da Lei 9394/96, que prevê a inclusão nas escolas regulares das pessoas com deficiência, que se pensou em apoio e professores especializados para essa inclusão.

É oportuno observar que na Educação Física não há delimitação clara entre conteúdos e estratégias e muitas vezes, eles se confundem.

Como pontuado por Betti e Zuliani

Nesses tempos de rápidas e profundas transformações sociais que repercutem, às vezes de maneira dramática, nas escolas, a Educação Física e seus professores precisam fundamentar-se teoricamente para justificar à comunidade escolar e à própria sociedade o que já sabem fazer, e, estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica, inovar, quer dizer, experimentar novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos, para que a Educação Física siga contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea. (BETTI & ZULIANI, 2002, p. 8)

Kunz (2000) ressalta que seria necessário que os profissionais de educação física em discussões que acontecem em muitas secretarias estaduais e municipais do país viessem a garantir ou a propor um “programa mínimo”<sup>2</sup> de conteúdos e métodos para cada ano escolar. Porque vemos na escola que o professor de educação física pode dar conteúdos iguais para todos os anos e não diversificar a complexidade deles, diferentemente do que vimos em outras disciplinas. Diante de tal fato o autor esclarece

A organização de um “programa mínimo” para a Educação Física deverá, pelo menos, conseguir por fim a nossa “bagunça interna” como disciplina/atividade escolar, ou seja, o fato de não termos um programa de conteúdos numa hierarquia de complexidade, nem objetivos claramente definidos para cada série de ensino. (KUNZ, 2000, p. 150)

Nesse percurso, algumas abordagens pedagógicas surgiram em resistência a concepções tecnicista, esportivista e biológica, em especial no final da década de 1970.

---

<sup>2</sup>Esse programa mínimo é claro, deverá ser muito flexível e deixar muitas opções, para atender, principalmente, a falta ou a existência de locais e materiais específicos para a prática da Educação Física. (KUNZ, 2000 p. 150)

## **As diversas abordagens no contexto da Educação Física**

A existência de algumas abordagens para a Educação Física escolar, no Brasil, resultou de articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas concepções filosóficas, todas tentando ampliar as reflexões de uma Educação Física que articule as diversas dimensões do ser humano.

Atualmente, coexistem na área da Educação Física várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional. São elas: Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos, Cultural, Desenvolvimentista, Interacionista-construtivista, Crítico-superadora, Sistêmica, Crítico-emancipatória, Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), além de outras. (DARIDO e NETO, 2005, p. 5)

Estas perspectivas pedagógicas aparecem, às vezes, como características particulares, em que aspectos de mais de uma linha são mesclados. E elas, de alguma forma, influenciaram a formação prática e pedagógica dos professores de Educação Física.

Veremos a seguir um breve comentário de algumas das abordagens apresentadas por Darido (2003).

**Abordagem Desenvolvimentista:** um dos seus principais representantes no país é Go Tani. É destinada a crianças de 4 a 14 anos e caracteriza as progressões normais do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora. O movimento é o meio e fim da Educação Física, e a habilidade motora é um dos principais conceitos desta abordagem. Os conteúdos devem ser desenvolvidos em uma ordem que vão dos mais simples que são as habilidades básicas para as mais complexas que são as habilidades específicas.

**Abordagem Interacionista-construtivista:** esta proposta é apresentada principalmente por meio da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), tem como colaborador João Batista Freire, e está baseada principalmente nos trabalhos de Piaget. Esta abordagem desconsidera a questão da especificidade da Educação Física, mas possibilita a integração da proposta pedagógica da mesma nos primeiros anos da educação formal. Preconiza o aprender num ambiente lúdico e prazeroso para a criança.

**Abordagem crítico-superadora:** esta proposta utiliza o discurso da justiça social e é baseada no marxismo e no neomarxismo, tendo influências de José Libâneo e Dermeval Saviani.

Levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Trata-se de uma reflexão pedagógica compreendida como um projeto político-pedagógico, pois facilita uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicando suas determinações.

**Abordagem Sistêmica:** esta abordagem preocupa-se em garantir a especificidade da Educação Física, pois considera o binômio corpo/movimento como meio e fim. Um dos principais autores é Mauro Betti. Nenhuma atividade pode excluir qualquer aluno das aulas. O princípio da diversidade vai propor que a escola não contemple apenas um tipo de atividade/modalidade de Educação Física.

**Abordagem da Psicomotricidade:** o autor que mais influenciou o pensamento psicomotricista foi o francês Jean Le Boulch. A partir da década de 1970, foi o movimento mais articulado em contraposição aos modelos anteriores. Extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal e passa a incluir e a valorizar o conhecimento de ordem psicológica.

**Abordagem crítico-emancipatória:** a partir da década de 80, são elaborados os primeiros pressupostos num referencial crítico, de tendência marxista, eles propunham um modelo de superação de contradições e injustiças sociais. ElenorKunz, inspirada em teoria crítica da escola de Frankfurt, representa esta abordagem. Esta abordagem deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir do conhecimento.

**Abordagem Cultural:** esta abordagem foi sugerida por JocimarDaólio, em crítica à perspectiva biológica. Ele se baseou numa perspectiva antropológica cuja principal vantagem não é a exclusão da dimensão biológica, mas a sua discussão vinculada ao surgimento da cultura.

**Abordagem dos Jogos Cooperativos:** Fabio Otuzzi Broto é o principal divulgador no país, baseado nos estudos antropológicos de Margaret Mead que afirma que a estrutura social determina se os membros de determinada sociedade irão competir ou cooperar entre si. O autor acredita que há um condicionamento, um treinamento na escola, na família, mídia, para fazer acreditar que as pessoas têm de aceitar a competição como opção natural.

**Abordagem da Saúde Renovada:** Nahas e Guedes & Guedes, entre outros passam a advogar em prol de uma Educação física escolar dentro da matriz biológica, embora não se afastem das temáticas e qualidade de vida. Eles criticam professores que permanecem apenas



com as modalidades esportivas tradicionais e consideram que as atividades esportivas são menos importantes do que a adoção de hábitos saudáveis de atividade física ao longo da vida.

**Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais:** os PCNs são compostos pelos seguintes documentos: documentos introdutórios, temas transversais (Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo) e documentos que abordam o tratamento a ser oferecido em cada um dos diferentes componentes curriculares. Apresenta o documento – área de Educação Física para 1º, 2º, 3º e 4º ciclos e para o 3º e 4º ciclos apresenta alguns avanços e possibilidades importantes para a disciplina. A Educação Física é destinada a todos sem discriminação, além de propor um relacionamento com temas sociais, deve estar norteada pelos princípios de cidadania e contribuir com a aprendizagem e formação de um cidadão crítico.

Entre estas abordagens a que mais se aproxima da proposta de Vigotski e da Psicologia Sócio-Histórica é a Crítico-emancipatória, por ser uma abordagem que reconhece o aluno como sujeito social, com possibilidades de se libertar das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo (KUNZ, 2000).

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. (KUNZ, 2000, p. 31)

Neta abordagem, a concepção dialógica para o movimento humano é entendida, segundo Kunz, “O Se-movimentar, como diálogo entre Homem e Mundo, envolve o Sujeito deste acontecimento, sempre na sua intencionalidade”. (2004, p. 174)

O autor salienta ainda que é através desta intencionalidade que se constitui o Sentido/significado do Se-movimentar. Sentido/significado e intencionalidade têm assim uma relação muito estreita na concepção dialógica do movimento.

Esta abordagem é acompanhada também por uma didática comunicativa, reconhecendo na linguagem um meio importante de interação do professor com seus alunos, visto que a interação está intensamente ligada no processo de ensino-aprendizagem. E na Educação Física, a linguagem ganha importante valor, pois além da linguagem verbal todo o corpo do sujeito também é uma forma de linguagem.

Vigotski<sup>3</sup> ressalta ainda que “A função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social” (1998, p. 6). Desta forma entendemos que a linguagem é um fator de mediação entre professor e aluno no ensino de Educação Física.

O conjunto dessas abordagens pode ser tomado aqui como sinal do desenvolvimento da presença da Educação Física na escola/educação formal regular. É algo que surge no século XIX como preocupação relacionada diretamente ao pensamento higienista do período, que se fortalece no início do século XX como prática para a produção de trabalhadores e de defesa para o país, que tem rumo alterado pelas preocupações com os militares da guerra e que chega ao século XXI aliada as ideias de inclusão e tomada como atividade importante para o desenvolvimento integral das pessoas.

Desta forma, ao refletir sobre a Educação Física como fator também responsável pelo desenvolvimento integral do homem e sendo ela um meio de inclusão escolar nos tempos modernos, visa-se à educação não somente de uma parcela da sociedade que são as pessoas com deficiência, mas de todos os alunos da escola.

Falar em processo inclusivo na escola significa trabalhar com uma pedagogia que esteja centrada no aluno. Para isto, é necessário falar em mudanças e adaptações, considerando o aluno na sua individualidade e com suas capacidades (Seabra Junior, Silva e Araújo, 2008). Isto nos remete pensar em um aluno que traz consigo a cultura da sociedade em que vive.

Segundo Melani (1997), as capacidades e as aptidões especificamente humanas não se transmitem apenas pelas heranças biológicas. Elas se formam durante a vida, quando da apropriação da cultura anteriormente criada. E o autor ainda continua dizendo que o homem aprende a ser homem, porque o que a natureza deu ao homem não é suficiente para este viver em sociedade.

É importante que o desafio em trabalhar nas aulas de Educação Física com alunos com deficiência está em reconhecer o processo de aprendizagem do aluno como dimensão subjetiva. Não ver somente a deficiência, mas o sujeito constituído por afetos e potencialidades.

---

<sup>3</sup> Vigotski – russo, advogado e filósofo iniciou sua carreira como psicólogo após a Revolução Russa de 1917 e é fundador da Psicologia Histórico-Cultural.

## **Educação Física Adaptada – Visão Diferenciada da Deficiência**

A Educação Física Adaptada é uma subdisciplina da Educação Física e, ao longo dos anos, tem sido designada por nomes diferentes, mas, com o mesmo enfoque, aparece nos cursos de graduação por meio da resolução 3/87 do Conselho Federal de Educação que prevê a atuação do professor de Educação Física com pessoas com deficiência.

Winnick define Educação Física Adaptada como:

A Educação Física Adaptada designa um programa individualizado de aptidão física e motora, habilidades e padrões motores fundamentais e habilidades de esportes aquáticos e dança, além de jogos e esportes individuais e coletivos; um programa elaborado para suprir as necessidades especiais dos indivíduos. (2004, p. 4)

Então podemos perceber que a Educação Física Adaptada é uma adequação de metodologias, materiais e técnicas, porém de forma a oportunizar que todos os indivíduos participem, visando sua melhoria afetiva, cognitiva, social e física.

Os conteúdos e estratégias escolhidos devem sempre propiciar a inclusão de todos os alunos com ou sem deficiência, porque a mesma sugere caminhos para o atendimento das pessoas com deficiências em qualquer lugar da sociedade, garantido o direito que há muito lhes foi tirado.

A Educação Física Adaptada vem auxiliar crianças que têm deficiências como: deficiência intelectual, comprometimentos auditivos (inclusive surdez), comprometimentos de fala ou linguagem, comprometimentos visuais (inclusive cegueira), distúrbios emocionais graves, comprometimentos ortopédicos, autismo, traumatismo crânio-cefálico, outros problemas de saúde, distúrbios de aprendizagem específicos ou deficiências múltiplas.

De acordo com Winnick

A Educação Física Adaptada pode incluir também bebês e crianças (indivíduos com menos de 3 anos de idade) que necessitam de serviços de intervenção precoce por apresentarem atraso em uma ou mais das áreas a seguir: desenvolvimento cognitivo, físico, comunicativo, social ou emocional, ou ainda, que tenham diagnóstico de problema físico ou mental com grande probabilidade de ocasionar atraso no desenvolvimento. (2004, p. 5)

Mesmo os alunos que não são identificados pela rede escolar como pessoas com deficiências, de acordo com os critérios indicados na legislação federal, mas que necessitam de um programa especial (incluindo a obesidade) devem ser incluídos nas aulas. Da mesma forma, os alunos com deficiências que estão em programas de Educação Física adaptada, quando adequado, devem ser incluídos nas aulas de Educação Física regular.

Quando se elabora um programa de Educação Física adaptada deve-se pensar em atingir os benefícios da atividade física, suprimindo as necessidades dos alunos que, de outra forma, não conseguiriam realizar, mas, sem deixar de lado os alunos que não têm deficiências, incluindo a todos nas aulas.

Contraopondo esta ideia de Educação Física Adaptada, Chicon relata que

Em outras palavras, podemos dizer que um programa de Educação Física geral não conseguiu abranger a especificidade das pessoas com deficiência e, então, a Educação Física Adaptada veio para suprir essa lacuna existente, realizando uma ação paralela à Educação Física geral, desenvolvendo programas de atendimento às pessoas com deficiência em ambientes segregados e em espaço-tempo diferentes dos trabalhos realizados com pessoas que não apresentam deficiência”. (2008, p. 24)

Segundo o mesmo autor, a Educação Física Adaptada surgiu a partir da forma que a Educação Física Geral era pensada,

Até porque, como a Educação Física poderia lidar com corpos imperfeitos, mutilados, improdutivos, convivendo com corpos considerados bonitos, perfeitos, saudáveis, se teve a sua história atravessada pela concepção “biologicista” de eugenia da raça? (CHICON, 2008, p. 24)

Concordando com esta ideia de contraposição em relação à Educação Física Adaptada Carmo (2001) aponta que os técnicos e professores de educação física fazem as adaptações das diferentes modalidades esportivas conhecidas universalmente (basquete, futebol, voleibol, natação, tênis e outras) para a prática das pessoas com deficiência, adaptam tudo, as regras, e os problemas que vão surgindo nas práticas, visando adequar o inadequado. Com isso o conhecimento vai sendo transmitido às pessoas com deficiência, muito mais com a preocupação em adaptar do que em criar atividades compatíveis com as condições e habilidades destas pessoas.

Sabemos que existem benefícios na inclusão para pessoas com deficiências na escola e na Educação Física escolar, porém, a inclusão desses alunos nas aulas de Educação Física ainda não está acontecendo como deveria, pois o professor não está conseguindo incluí-las nas atividades em aula.

Segundo Krug (2002), a inclusão do aluno com deficiências, na disciplina Educação Física, não está acontecendo, pois apesar da legislação vigente o sistema educacional não se preparou efetivamente para o recebimento de pessoas com deficiências em geral.

Freire, Verenguer e Reis (2002) salientam que, embora novos conhecimentos venham sendo produzidos, a intervenção do profissional não tem sofrido grandes transformações, e os

novos profissionais continuam a utilizar métodos e técnicas ultrapassados, pois os conhecimentos oriundos das pesquisas não têm contribuído ainda para modificá-la. Enfim, os pesquisadores não têm conseguido aplicar os conhecimentos produzidos no ambiente real de intervenção.

As mudanças acontecidas na Educação Física Escolar contrapondo-se a uma visão dicotômica do indivíduo não puderam ainda ser constatadas totalmente na prática profissional, pois avançamos lentamente e a vemos basicamente no meio acadêmico, em que muitos professores não têm conhecimento do que está sendo escrito e produzido.

Com o princípio da inclusão, a Educação Física escolar deve ter como eixo fundamental o aluno e, sendo assim, deve desenvolver as competências de todos os discentes e dar aos mesmos condições para que tenham acesso aos conteúdos que propõe, com participação plena, adotando para tanto estratégias adequadas evitando a exclusão e a alienação. (AGUIAR e DUARTE, 2004, p. 228)

Pesquisadores como Carmo (2001); Krug (2002); Freire, Verenguer e Reis (2002); Freitas et al. (2004), Seabra Junior et al. (2004), Silva (2005); e Aguiar e Duarte (2005) trazem reflexões sobre Inclusão e Educação Física no contexto escolar, levando-nos a pensar em novos paradigmas para a área, assim como na inclusão das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, formação dos docentes nas instituições de níveis superiores e suas experiências para a inclusão dos alunos em suas aulas.

Estas reflexões são importantes para nos fazer perceber qual é o papel da Educação Física diante do processo de inclusão e quais suas contribuições nesse processo que acontece no ambiente escolar.

Considerando os novos rumos da Educação Especial para o século XXI, ou seja, a perspectiva de inclusão, não podemos mais pensar em Educação Especial desvinculada da educação geral. E o mesmo ocorrendo com a Educação Física adaptada que, em nosso entendimento, não pode mais ficar desvinculada da Educação Física geral (CHICON, 2008, p. 33).

### **Educação Física como Contribuição Pedagógica para a Inclusão na Escola**

Partilho aqui com aqueles que acreditam que Educação Física por meio de seus diversos conteúdos pode contribuir com a inclusão na escola, preparando as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho, para a vida em sociedade. Porque traz consigo conteúdos como

ginástica, os jogos, a dança, o esporte e as lutas e por meio deles os alunos com deficiência podem aprender a se locomover, a se orientar, e a entender conviver com as regras na sua comunidade.

Sobre isto Duarte confirmar que,

Está incluído, do nosso ponto de vista, significa ter acesso aos bens sociais, ser aceito e ter participação social efetiva. Nesse sentido, a educação física, através de seus conteúdos: jogos, dança, ginástica, esporte e lutas pode ser um “instrumento” eficaz nesse processo. A educação física pode contribuir em várias fases da vida de alunos com deficiência: no processo de reabilitação; no “pós-reabilitação”; na transição para a vida adulta; no desenvolvimento da autonomia e da independência, entre outros. (2005, p. 29)

É importante salientar que a Educação Física não pode ser mais vista na escola como uma disciplina que visa somente à recreação dos alunos, mas como uma disciplina que contribui para o desenvolvimento pleno do indivíduo, garantido a sua prática por meio de estratégias de ensino peculiar.

Essa prática só pode ser endossada se o professor de Educação Física for um elemento que colabore com este feito. Segundo Oliveira (1999), o professor de Educação Física não pode mais se apresentar à sociedade como um organizador de festas e torneios. É imprescindível que ele seja um difusor, um crítico de ideias, sobre a corporalidade<sup>4</sup>, a organização social e a cultura.

Afinal nas aulas de Educação Física, os alunos ao realizarem as práticas corporais se expressam com maior espontaneidade e com isso mantêm uma relação mais próxima com o professor. Este vínculo é importante para o ensino-aprendizado, contribuindo com a inclusão do aluno com deficiência.

De acordo Duarte (2005, p. 29),

A vivência do ganhar e perder, o sentimento de pertencer a um grupo/time, a descoberta de possibilidades motoras, a vivência da autonomia durante o jogo, da cooperação, da independência (na piscina, por exemplo), entre outros, são elementos que podem contribuir para o sentimento de estar incluído e de não ser tão “diferente” dos demais.

Entretanto é essencial lembrar que nas aulas de Educação Física escolar devemos ter a preocupação de não adaptar demais as aulas, pois quando isto é realizado, as pessoas com

---

<sup>4</sup>Corporalidade entendida aqui como ao conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza. (OLIVEIRA, 1999)

deficiência sentem-se constrangidos, porque na realidade não estão sendo respeitados e aceitos, e passam a se sentir como empecilho (SOLER, 2005).

Devemos lembrar que quando facilitamos demais para nossos alunos com deficiência diminuimos a qualidade da aula para os que não têm deficiência, e a proposta da inclusão é que todos tenham acesso de maneira igualitária. E refletirmos que precisamos de estratégias diferentes para atingir objetivos iguais.

A reflexão e o compromisso do professor na educação se fazem necessário, e sobre isto Duarte (2005, p. 29) nos alerta: “o compromisso e a reflexão sobre o processo de ensino devem ser uma constante. Essa postura, a maioria dos professores não tem, e ela é necessária para garantir a participação de todos os alunos”. E ainda completa, “Talvez a presença do aluno com deficiência na escola regular, faça com que os professores de Educação Física repensem suas práticas pedagógicas e se tornem mais criativos. Talvez contribua também para o resgate da atitude reflexiva sobre o processo de ensinar, esquecida por muitos professores”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao retomar neste momento às questões que deram início a esta pesquisa que foi refletir acerca da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, realizando um panorama histórico, identificando as diversas abordagens no contexto da Educação Física, e discutir essa disciplina no contexto atual da inclusão, notamos como ainda se faz necessário as discussões sobre o processo de inclusão.

Percebemos nesta esfera de discussão sobre educação inclusiva, que nossas reflexões permitem apontar a necessidade de um trabalho efetivo com pais, alunos e toda a comunidade escolar para que o aluno com deficiência seja, realmente, acolhido respeitadas as suas singularidades.

Verificamos que ainda há muitas polêmicas sobre inclusão e integração, na Educação Física escolar e desta forma acaba ocorrendo uma integração somente física do aluno, contraposta a uma inclusão social.

Cabe ressaltar o despreparo dos professores para trabalharem com alunos com deficiências, assim como a falta de profissionais especializados para o apoio a esses professores e mesmo a resistência deles a se apropriarem ou ousarem novas práticas na educação.

É necessário que as políticas públicas, ao serem formuladas, considerem e reconheçam o professor e o aluno como sujeitos ativos que participam deste processo.

Acreditamos que a Educação Física possa contribuir na escola tornando-a um espaço melhor para os alunos com deficiência, para que os mesmos venham a ter sua participação na comunidade discente como todos os outros alunos, visto que a Educação Física tem com base o movimento e o homem na sua totalidade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Edison. Educação Inclusiva: um estudo na área de educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Maio-Agosto, v.11, n.2, p. 223-240, 2005.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, ano 1, n.1, p. 73-81, 2002.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL, **Decreto nº 3.298**, de 20 de Dezembro de 1999. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm)>. Acesso em 22 julho 2009.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, DE 20 de Dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 22 julho 2009.

BRASIL, Ministério da educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental (1ª A 4ª série). 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

CARMO, Apolônio Abadio. Educação Inclusiva: discutindo o conceito. In: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lazara Cristina e colaboradores. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 5 ed. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Corpo e Motricidade).

CHICON, José Francisco. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, janeiro/abril de 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.



DARIDO, Suraya Cristina; NETO, Luiz Sanches. O contexto da educação Física na Escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; ANDRADE, Irene Conceição (Coord). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 02-24.

DUARTE, Edison. Inclusão e Acessibilidade: Contribuições da Educação Física Adaptada. **Revista da Sobama** (Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada). Dezembro 2005, Vol. 10, n.1, Suplemento, p. 27-30.

FREIRE, Elisabete; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia; REIS, Marise Cisneiros da Costa. Pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, ano 1, n.1, p. 39-46, 2002.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

KRUG, Hugo Norberto. A Inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na educação física escolar. **Cadernos de Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação/Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação – LAPEDOC. v. 1, n. 19.,s/p, 2002.

MELANI, Ricardo. Motricidade Sígnica. **Discorpo: Revista do Departamento de Educação Física e Esporte da PUC-SP**. São Paulo, n. 7, p. 15-29, jul/dez, 1997.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Existe espaço para o ensino de educação física na escolar. **Discorpo – Revista do Departamento de Educação Física e Esporte da PUC-SP**. São Paulo, n.9, p. 30-38, 1999.

SEABRA JUNIOR, Luiz; SILVA, Rita de Fátima da S.; ARAÚJO, Paulo F.; ALMEIDA, José Júlio G. Educação Física Escolar e Inclusão: de que estamos falando. **Revista Digital www.Efdeportes.com**. Buenos Aires, año 10, n.73, Junio, 2004.

SILVA, Régis H. dos Reis; SOUSA, Sônia Bertoni; VIDAL, Maria Helena Candelori. Educação Física escolar e inclusão: limites e possibilidades de uma prática concreta. **Revista Especial de Educação Física**. Edição Digital, n.2, 2005. p. 66-76.

SOLER, Reinaldo. **Educação física inclusiva: em busca de uma sociedade plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

WINNICK, Joseph P.. **Atividade Física e Esportes Adaptados**. Tradução de Fernando Augusto Lopes. Barueri: Manole, 2004.



**INCLUSÃO EDUCACIONAL: DISCURSOS POLÍTICO-EDUCACIONAIS E  
DESAFIOS DAS CLASSES HOSPITALARES**

***EDUCATIONAL INCLUSION: POLITICAL-EDUCATIONAL DISCOURSE AND  
CHALLENGES OF HOSPITAL CLASSES***

***INCLUSIÓN EDUCACIONAL: DISCURSOS POLÍTICOS EDUCACIONALES Y  
DESAFÍOS DE LAS CLASES HOSPITALARES***

*Rosália Maria Netto Prados*  
rosalia.prados@gmail.com

Doutora em Semiótica e Linguística Geral (USP)  
Professora do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional (CEETEPS)

*Carlos Vital Giordano*  
giordanopaulasouza@yahoo.com.br  
Doutor em Sociologia (PUC-SP)

Professor do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional (CEETEPS)

*Débora Bernardi Gradjean-Thomsen*  
debora@palle.com.br  
Mestre em Políticas Públicas (UMC)

**RESUMO**

Neste artigo propõe-se uma discussão sobre os discursos político-educacionais de inclusão para uma análise do trabalho desenvolvido em classes hospitalares, em que se caracteriza o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, na circunstância de internação, na circunstância do atendimento em hospital ou atendimento pedagógico domiciliar. Nesse contexto, o acompanhamento pedagógico é considerado como uma estratégia de intervenção que auxilia alunos com demandas específicas no âmbito da aprendizagem, frente a situações adversas, mediante um planejamento individualizado, a fim de se identificar caminhos de aprendizagem para cada sujeito. Esta pesquisa teve como objetivos, descrever o histórico das políticas educacionais de inclusão; abordar as formas de

suporte educacional oferecidas em classes hospitalares e em atendimentos pedagógicos domiciliares. O método, de abordagem qualitativa, constituiu-se de entrevista semiestruturada a professores e gestores dessa modalidade educacional. Verifica-se que a organização das classes hospitalares e dos atendimentos pedagógicos domiciliares, em conexão com as escolas regulares, torna-se essencial quando se entende que o aluno-paciente é um ser individual, livre, ativo e social, exposto a uma situação adversa, que necessita estar amparado por profissionais capacitados para conseguir prosseguir com seu processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Discursos Político-Educacionais; Educação Especial; Inclusão Educacional.

### ABSTRACT

In this article we propose a discussion about the political-educational discourses of inclusion for an analysis of the work developed in hospital classes, in which the pedagogical-educational service that occurs in health treatment environments, in the circumstance of hospitalization, in the circumstance of the hospital attendance or home pedagogical service. In this context, the pedagogical accompaniment is considered as an intervention strategy that assists students with specific demands in the field of learning, in the face of adverse situations, through an individualized planning, in order to identify learning paths for each student. This research had as objectives, to describe the history of educational policies of inclusion; to approach the forms of educational support offered in hospital classes and in pedagogical home care. The method, with a qualitative approach, consisted of a semi-structured interview with teachers and managers of this educational modality. It is verified that the organization of hospital classes and home teaching services, in connection with regular schools, becomes essential when it is understood that the student-patient is an individual, free, active and social being, exposed to an adverse situation, which needs to be supported by trained professionals to be able to continue with their learning process.

**Keywords:** Political-Educational Discourses; Special education; Educational Inclusion.

### RESUMEN

En este artículo se propone una discusión sobre los discursos político-educativos de inclusión para un análisis del trabajo desarrollado en clases hospitalarias, en que se caracteriza la atención enseñanza que ocurre en ambientes de tratamiento de salud, en la circunstancia de internación, en la circunstancia de internación, de tratamiento en hospital o tratamiento de la enseñanza domiciliar. En este contexto, el acompañamiento pedagógico es considerado como una estrategia de intervención que auxilia a alumnos con demandas específicas en el ámbito del aprendizaje, frente a situaciones adversas, mediante una planificación individualizada, a fin de identificar caminos de aprendizaje para cada sujeto. Esta investigación tuvo como objetivos, describir el histórico de las políticas educativas de inclusión; abordar las formas de apoyo educacional ofrecidas en clases hospitalarias y en atendimientos pedagógicos

domiciliarios. El método, de abordaje cualitativo, se constituyó de entrevista semiestructurada a profesores y gestores de esa modalidad educativa. Se verifica que la organización de las clases hospitalarias y de las atenciones pedagógicas domiciliarias, en conexión con las escuelas regulares, se vuelve esencial cuando se entiende que el alumno-paciente es un ser individual, libre, activo y social, expuesto a una situación adversa, que necesita estar amparado por profesionales capacitados para lograr proseguir con su proceso de aprendizaje.

**Palabras clave:** Discursos Político-Educacionales; Educación Especial; Inclusión Educativa.

## INTRODUÇÃO

Propõe-se uma discussão sobre discursos político-educacionais de inclusão, já que esta se caracteriza por meio de ações coletivas e discursos, que visam ao atendimento das necessidades especiais, no processo de ensino-aprendizagem, de modo a garantir a dignidade do educando. O aprender é um processo contínuo de transformações, em que o educador colabora para o desenvolvimento do indivíduo (FAGALI; DO VALE, 2003).

O ato de aprender, portanto, deve ser entendido como uma ação dinâmica em que um sujeito aprende, adquire e produz conhecimento. Neste processo de aprendizagem, a ênfase deve ser dada a uma proposta pedagógica de maior abrangência que valorize o indivíduo como um ser livre, ativo e social (BOCK, et al. 1999). O centro da atividade escolar deixa de ser o professor e os conteúdos disciplinares e passa a ser o sujeito, assim o mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem.

Pensar nesse processo e relacioná-lo a crianças e adultos que estão impossibilitados de frequentar o ambiente escolar torna-se desafiador. Com esse foco, o presente trabalho parte do seguinte questionamento: como se dá a organização de classes hospitalares e quais as lacunas dos discursos das políticas educacionais voltadas à inclusão e à realidade desse tipo educação.

Assim, esta pesquisa aborda as duas modalidades de ensino-aprendizagem nesse contexto: i) classe hospitalar, sendo que no desenrolar deste estudo pretende-se identificar os tipos distintos desse atendimento; e ii) atendimento pedagógico domiciliar.

A primeira caracteriza-se pelo atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, ou na circunstância de internação, ou na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana, ou ainda em serviços de atenção integral à saúde mental. A segunda define-se pelo atendimento educacional que se dá em ambiente domiciliar, por causa de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola, esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, o acompanhamento pedagógico é considerado como uma estratégia de intervenção que auxilia alunos com demandas específicas no âmbito da aprendizagem. Ele se faz necessário diante de situações adversas, em que, mediante um planejamento individualizado, é possível identificar os caminhos de aprendizagem de cada sujeito e, conseqüentemente, intervir para que os avanços aconteçam, com respeito aos direitos individuais, para proporcionar igualdade e emancipação desse sujeito.

Assim, propõe-se uma abordagem da fundamentação legal para a implementação da educação para todos, considerando e valorizando a educação inclusiva dos alunos-pacientes. Em seguida, apresenta-se o método para a realização desta pesquisa, que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade de Mogi das Cruzes, Parecer nº 2.355.259 e autorizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Apontam-se discussões pertinentes à pesquisa, fruto de entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais diretamente envolvidos nas classes hospitalares. E são abordadas as formas de suporte educacional oferecidas nas classes hospitalares e nos atendimentos pedagógicos domiciliares, descritos seus tipos de atendimento, e sugerida uma padronização de nomenclaturas utilizadas para essa variedade da educação.

## **DISCURSOS DE INCLUSÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

A legislação brasileira discorre amplamente sobre os direitos dos educandos e os deveres do Estado, da família e da sociedade para com os indivíduos. Com o objetivo de proporcionar aos indivíduos impossibilitados de frequentar a escola formal, seja por estarem

internados em instituições de saúde, ou por estarem em tratamentos médicos domiciliares prolongados, é pertinente considerar os discursos político-educacionais da educação inclusiva, ao se inter-relacionar os direitos fundamentais da criança e a necessidade de ações governamentais em prol dos estudantes com necessidades especiais, para uma forma de aprendizagem significativa capaz de colaborar com a autonomia e o protagonismo do estudante na sociedade e em seu processo de ensino-aprendizagem, de modo a se efetivar a inclusão dos estudantes afastados das instituições regulares de ensino.

Nesse sentido entende-se que há a necessidade de uma maior compreensão acerca das políticas educacionais, principalmente no que se refere aos discursos das políticas de inclusão e das classes hospitalares.

Entende-se que toda política pública tem em seu marco legal o fim de que se possa garantir os direitos fundamentais de todo cidadão. Com as classes hospitalares (CH) e o atendimento pedagógico domiciliar não é diferente. Esse discurso político-educacional se configura entre os marcos legais das políticas educacionais de inclusão.

De acordo com a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), art. 205, “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, (...) tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim:

(...) a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, MEC/SECAD, 2008, p. 1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN) Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 23, dispõe que o poder público poderá organizar-se de diferentes formas para garantir o processo de aprendizagem. Já em seu art. 32, estabelece que o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. Ainda no mesmo artigo, § 4º,

dispõe que esse ensino poderá ser oferecido à distância como complementação de aprendizagem ou em situações emergenciais.

A referida Lei, em seu art. 59, afirma que os sistemas de ensino devem assegurar àqueles com necessidades especiais um currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; e, ainda, a terminalidade específica para aqueles impossibilitados de atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas necessidades.

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, MEC/SECAD, 2008)

Em seu art. 4º, a Resolução 2/2001 (BRASIL, MEC, 2001) identifica que a Educação Básica deverá considerar situações singulares, os perfis dos estudantes, e suas individualidades para assim assegurar sua dignidade humana e a consolidação do direito do aluno de realizar seus projetos de estudo, trabalho e inserção social. E em seu art. 10, a Resolução determina que os educandos com necessidades especiais, que carecem de atenção individualizada, ajudas ou apoios intensos e contínuos, além de adaptações curriculares expressivas que não possam ser viabilizadas em escola comum,

[...] podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (BRASIL, 2001).

A referida Resolução, em seu art. 13, estabelece que os diferentes sistemas de ensino em ação integrada com os sistemas de saúde devem providenciar o atendimento educacional especializado àqueles estudantes que não podem frequentar a escola regular por causa de um tratamento de saúde em internação hospitalar, atendimento em ambulatório ou permanência prolongada em domicílio. Nesses casos, classes hospitalares ou atendimento domiciliar devem dar continuidade ao processo de aprendizagem de alunos matriculados na educação regular, de modo a contribuir para o seu retorno e reintegração à escola. Para isso, é previsto o



desenvolvimento de um currículo flexibilizado para crianças, jovens ou adultos afastados do sistema regular de ensino para o tratamento da saúde, de modo a facilitar seu posterior acesso à escola (BRASIL, 2001).

Essas propostas entram em consonância com a LDB N° 9394/96, que em seu art. 58, § 2º contempla que "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular" (BRASIL, 1996).

Com o objetivo de gerar políticas que promovam uma educação de qualidade para todos e entender que, sob diferentes formas, a exclusão apresenta peculiaridades similares "nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar" (BRASIL, SECAD, 2008), associada aos conceitos de direitos humanos e cidadania para o acesso universal à educação, em 2008 o Ministério da Educação criou uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Com objetivo de promover sistemas educacionais inclusivos, essa política propõe a reestruturação das escolas e classes especiais, a fim de buscar alterações na cultura escolar, para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

## LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com base em pesquisas realizadas sobre a legislação brasileira no contexto educacional e na organização do documento: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, MEC/SECAD, 2008), a seguir encontra-se um histórico da legislação que orienta a Educação Inclusiva no país.

### Histórico – Educação Inclusiva: marcos legais

LDBEN, n° 4024/1961 (BRASIL, 1961)	... discorre sobre a educação de "excepcionais" que deve enquadrar-se, preferencialmente, no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade
LDBEN, n° 5692/1971 (BRASIL, 1971)	... encaminha os alunos com necessidades especiais às classes e escolas especiais. Com a finalidade de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades para auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício

	consciente da cidadania.
Cenesp (SÃO PAULO, 1973)	... promover Políticas Públicas de acesso universal à educação com o objetivo de expandir e melhorar o atendimento aos "excepcionais", proporcionando oportunidades de educação visando sua inserção progressiva na comunidade.
Art 208. (BRASIL, 1988)	... reconhece que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
Estatuto da Criança e do Adolescente – arts. 11 e 53 (BRASIL, 1990)	As crianças com necessidades especiais deverão ser atendidas em suas necessidades gerais e específicas de habilitação e reabilitação (Art. 11) visando seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho
Declaração mundial educação para todos (BRASIL, 1990)	a educação deve ser universal, de boa qualidade, com medidas efetivas de redução de desigualdades para concretizar a promoção individual e social.
Declaração de Salamanca (1994)	... princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais considera que todo aluno deve ser inserido dentro do sistema regular de ensino pois toda criança é única e possui características, interesses e necessidades diversificadas que devem ser levadas em consideração ao se optar por programas educacionais inclusivos.
LDBEN, nº 9394/1996, Art. 4 (BRASIL, 1996)	... demonstra sua preocupação com as necessidades especiais dos alunos assegurando oportunidades educacionais apropriadas com a adequação curricular e metodológica, além da garantia de terminalidade. Aborda ainda o dever do Estado de garantir o atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino
Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999)	... a educação especial deve caracterizar-se por constituir um processo flexível, dinâmico e individualizado, contando com uma equipe multiprofissional adequada e especializada com orientações pedagógicas específicas.
Convenção da Guatemala, decreto (2001)	Declara que todos tem direito à educação, sem diferenciação ou exclusão que impeça ou anule o exercício dos direitos humanos, estabelecendo um novo rumo da educação que necessita romper suas barreiras para realizar uma verdadeira inclusão.
(BRASIL, 2001)	... casos excepcionais em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. Enfatiza ainda a regularização do ensino para alunos afastados para cuidados com sua saúde, e determina que ocorra a continuidade do processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, colaborando para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, desenvolvendo um currículo flexível adaptado às necessidades da clientela em questão.
Programa de	... oferece formação continuada de gestores e educadores com o objetivo

Educação Inclusiva (BRASIL, 2002)	de proporcionar direitos à diversidade promovendo sistemas educacionais inclusivos, capacitando os profissionais a oferecerem uma educação especial de qualidade.
Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, art 1 e art 24 (BRASIL, 2006)	O principal objetivo é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007)	... objetiva inclusão, acesso e permanência dos alunos com necessidades especiais ratificando os objetivos já previstos em legislações anteriores como o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática, e o incentivo a formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.

Fonte: Adaptado de Brasil Mec/SECAD (2008)

Durante a realização desta pesquisa foram observados alguns fatores que dificultam a criação e execução de Políticas Públicas voltadas ao atendimento pedagógico hospitalar. Isso por que, devido algumas lacunas na classificação dos tipos de atendimento, existe a impossibilidade de identificar a necessidade de um projeto específico que atenda a uma determinada clientela, ou seja, não é possível definir qual a Política Pública deverá ser criada, já que não se consegue definir qual a população que necessitará ser atendida por essa política. A legislação é muito clara em relação à necessidade de se incluir todas as crianças e adolescentes, entre 4 e 17 anos, em programas de educação. No entanto, para cada paciente hospitalizado, precisamos estabelecer um padrão de atendimento mínimo necessário, dependendo da situação em que se encontre esse paciente.

Foram revisadas diversas publicações científicas com o intuito de encontrar uma nomenclatura padronizada utilizada nas diferentes modalidades de atendimento educacional hospitalar, fato que não ocorreu.

Barros e Gueudeville (2011), analisaram o conhecimento produzido acerca das classes hospitalares entre 1997 e 2008. As autoras encontraram 47 artigos de periódicos e notaram um pico de publicações, 6 (seis), em 1999, seguido de um crescimento progressivo entre 2002 e 2004, culminando em 10 artigos publicados em 2007. Das publicações a temática predominante foi de relatos de pesquisa, seguidos de relatos de experiência.

Saldanha e Simões (2013), estudaram 82 artigos científicos, entre 1996 e 2010, e apontaram para a falta de Políticas Públicas voltadas à regularização do atendimento em classes hospitalares, já que o Ministério da Educação não tem dado a devida atenção ao processo de estruturação, regulamentação e acompanhamento das ações pedagógicas que acontecem dentro dos hospitais, além da falta de recursos para o desenvolvimento dessas atividades. Saldanha e Simões (2013) apontam ainda as diversas discussões sobre as terminologias e entendimentos relacionados às práticas pedagógicas hospitalares.

De acordo com os estudos de Xavier, et al. (2013), sobre publicações, nas quais a temática da classe hospitalar como atendimento pedagógico-educacional fosse abordada, entre 2000 e 2010, totalizando uma amostra de 13 artigos, foram apontadas fragilidades em relação às pesquisas científicas na área, demonstrando ainda a pouca qualificação dos profissionais envolvidos, confundindo a atuação do professor com ações de psicólogos, assistentes sociais ou até mesmo, recreadores.

Teixeira, et al. (2017) analisaram 173 publicações, entre 2005 e 2016, mas consideraram apropriada a temática da classe hospitalar presente em apenas 26 destes artigos, sendo seis deles em 2007 e cinco em 2011, apontados como os picos de publicação. Em relação à temática abordada, oito artigos tratavam sobre a prática pedagógica na classe hospitalar (formação e atuação docente) e oito produções sobre a percepção dos sujeitos diretamente envolvidos (o processo de adoecimento e a influência da classe hospitalar na criança hospitalizada, sob a ótica de familiares, acompanhantes e crianças).

Fonseca (2015) pesquisou amplamente a temática das classes hospitalares, sendo a autora mais citada em artigos que abordam esse assunto, identificou que a terminologia utilizada para definir a modalidade de atendimento oferecida nos hospitais pode confundir "a atuação do professor com propostas de humanização da assistência hospitalar (terapêuticas, artísticas e de educação para saúde, dentre outras), negligenciando o direito de escolaridade da criança doente" (FONSECA, 2015, p. 14). Essa autora aponta, ainda, o crescimento da oferta de atendimento pedagógico hospitalar que somavam 74, em 2002, e passaram a cento e cinquenta e cinco em 2014, em hospitais localizados em 19 estados e no Distrito Federal.

Como exemplo do exposto, identificamos durante as pesquisas para execução deste projeto, três tipos muito distintos de classes hospitalares:

**O primeiro tipo:** identificado em um Hospital Público Especializado em tratamentos de pacientes com câncer, no interior do Estado de São Paulo, atende crianças e adolescentes que ficam impossibilitados de frequentar a escola por um período prolongado. Esse paciente, muitas vezes já estava inserido no contexto formal de ensino e, em função da doença, passa a realizar tratamentos demasiadamente longos internado no hospital. Lá permanece até finalizar o tratamento, ou durante algumas fases do tratamento que necessitam intervenção e acompanhamento médico.

Depois, ele retorna ao ambiente hospitalar formal. Nesses casos, a educação ofertada pelo hospital visa dar continuidade à formação dos pacientes, concedendo uma educação não-formal diária em que se busca integração e acompanhamento dos estudos desses pacientes, nas séries onde eles já estavam inseridos. Sua formação nesse período é realizada por uma equipe multidisciplinar preocupada com a formação integral da criança. São pedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos e psicopedagogos envolvidos no processo.

**O segundo tipo:** identificado em um Hospital Geral (assiste pacientes de várias especialidades), da região Metropolitana de São Paulo, atende crianças e adolescentes que se encontram internados por curtos períodos, como quando estão passando por tratamento de pneumonia, fraturas, cirúrgicos, etc., e necessitam uma vivência pedagógica lúdica, como forma de integração e socialização do paciente, trabalhando muito mais sua formação global

que seus conhecimentos educacionais formais. Normalmente esse tipo de educação não-formal está relacionada a profissionais da educação como pedagogos ou psicopedagogos.

**O terceiro tipo:** identificado em um Hospital de Longa Permanência da região Metropolitana de São Paulo, atende a crianças e adolescentes que nunca saíram do hospital, em função da sua situação clínica extremamente debilitada, ou pacientes que sofreram algum tipo de trauma e que agora se encontram nessa situação de mobilidade ínfima. Algumas das patologias mais comuns nesse tipo de atendimento são relacionadas a danos neurológicos graves, distrofias musculares, tetraplegias, obesidade mórbida, entre outros. Nesse tipo de classe hospitalar o profissional da educação garante ao paciente seu direito, como cidadão aos estudos, oferecendo um conteúdo adaptado individualmente.

## MÉTODO

O foco do projeto consiste em coleta dados, por meio de uma entrevista semiestruturada, junto a coordenadores e professores da rede estadual de ensino de São Paulo que trabalham com alunos que se encontram em situação de internação hospitalar prolongada e, por esse motivo, utilizam os serviços da classe hospitalar de uma instituição de saúde pública vinculada à rede estadual de ensino. Nesta Instituição de saúde pública, especificamente, a classe hospitalar enquadra-se na modalidade de atendimento no leito, já que os estudantes-pacientes não possuem mobilidade alguma que os permita sair para estudar em outro ambiente.

Mas a instituição onde foram coletados os dados desta pesquisa é uma Escola Estadual Pública de São Paulo, que é a sede dos professores que realizam atividades pedagógicas em um Hospital Público da região metropolitana de São Paulo. É importante salientar que como o foco desta pesquisa não é o aluno, e sim a questão educacional que o envolve, não houve nenhuma intervenção em nenhum hospital.

Em seguida, participou-se de reuniões semanais de formação pedagógica dos professores na escola sede e, ainda, por meio de e-mail. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três profissionais da educação (uma coordenadora pedagógica e duas

professoras) que atuam diretamente na classe hospitalar de um Hospital Público da região Metropolitana de São Paulo, que possui enfermagem pediátrica. As entrevistas foram realizadas no mês de novembro de 2017, em horário marcado junto à direção da escola, em suas próprias instalações, já que esta é sede das profissionais entrevistadas.

Os dados foram categorizados e analisados à luz das teorias de análise do discurso e análise de conteúdo. “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades por meio das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 50).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A gestora entrevistada, há 24 anos no magistério e ampla experiência atuando desde a educação infantil até o ensino médio, além de ser professora a coordenadora é também advogada, sendo assim grande conhecedora dos direitos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Considera ser de suma importância a sensibilização dos pacientes e a realização de diagnósticos e registros da rotina (diária e semanal) dos alunos, bem como a confecção de um portfólio dos mesmos. Aconselha o trabalho com literatura e música para despertar a curiosidade e o interesse dos alunos com necessidades especiais.

A professora 1, exercendo o magistério há 14 anos e responsável pelas dinâmicas na Classe Hospitalar, desde o início do ano letivo de 2017, possui especialização em todos os segmentos da educação (infantil, fundamental I e II, ensino médio, EJA e educação especial). Ela descreve seus atendimentos individualizados com os alunos da classe hospitalar com a frequência de 4 vezes por semana, permanecendo de 30 minutos a uma hora com cada um, dependendo da idade, da atividade realizada e do interesse do aluno. Acredita que a maioria dos pacientes atendidos possuem doenças de fundo neurológico e apresentam necessidades educacionais diversificadas que vão desde a educação infantil até o ensino médio. Ela considera ser substancial o conhecimento do respectivo currículo educacional e adaptá-lo às atividades, abrangendo diversos conteúdos, para cada estudante-paciente. Assim, priorizando as disciplinas da Educação Básica, o professor deve proporcionar ao aluno um aprendizado

em espiral, construtivista, revendo conteúdos já ensinados para tentar fazer a interação do mundo externo com o interno (hospital), para não deixar a criança se perder no isolamento do mundo hospitalar.

A professora 1 descreveu ainda a importância da sensibilidade do professor junto ao aluno especial, seu exercício de observar as mínimas alterações fisiológicas dos pacientes diante dos estímulos oferecidos. Ela observou em sua prática diária, por exemplo, que as crianças adoram tinta, a textura dela na palma da mão. Ela relatou ainda que o resultado obtido não é conteudista, mas são experiências recompensadoras, de doação integral dos profissionais envolvidos que estimulam o cognitivo para proporcionar ao estudante-paciente o direito à educação.

A professora 2, no magistério há 15 anos e responsável pelas dinâmicas na Classe Hospitalar desde o início do ano letivo de 2017, possui especialização educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio e EJA. Professora de História, em seu contra turno, ela descreve seus atendimentos individualizados com os alunos da classe hospitalar, com a frequência de 5 vezes por semana, permanecendo de uma hora a 1,5 hora com cada um, dependendo da idade, da atividade realizada e do interesse do aluno. Também acredita, como a professora 1, que a maioria dos pacientes atendidos possuem doenças de fundo neurológico e necessidades educacionais diversificadas desde a educação infantil ao ensino médio.

Acredita que as práticas pedagógicas devem ser permeadas por atividades lúdicas, além de serem adequadas às necessidades individuais de cada um. Assim, prioriza um currículo adequado a série/ano de cada aluno. Considera o registro como sendo uma ação primordial para o acompanhamento da evolução dos alunos.

Durante a análise das entrevistas realizadas observou-se que apenas uma das profissionais consultadas possui formação específica em educação especial. De acordo com Melo e Lima (2016) os cursos de Pedagogia, na maioria das vezes, não formam profissionais aptos a trabalhar com as dificuldades encontradas nas classes hospitalares, pois enfatizam a formação dos professores no contexto escolar. A pedagogia hospitalar conta como a desvalorização do seu trabalho e a falta de profissionais qualificados, a relação com o



sofrimento e morte, a relação com os familiares do doente, a ausência de estruturas físicas, entre outros, obstáculos difíceis de serem transpostos.

As professoras entrevistadas fundamentam suas metodologias nas diretrizes vigentes e consideram que a prática pedagógica deve ser pautada na LDB, nas orientações para Educação Especial e para a modalidade de Classe Hospitalar. As professoras também concordam que os conteúdos correspondentes a idade/ano de cada aluno devem ser adaptados para a realidade cognitiva dos pacientes, viabilizando por meio de didáticas diferenciadas, a adequação dos parâmetros utilizados nas instituições formais de ensino e trazendo a vivência do mundo exterior ao ambiente hospitalar, para compor a rotina do estudante.

Segundo Paula, (2005), as escolas nos hospitais ainda não criaram uma identidade, nem entenderam exatamente a natureza de suas ações. Isso dificulta a atuação do professor que passou a ser peça central na pedagogia inclusiva, embora, muitas vezes, não tenha recebido formação adequada para lidar com a diversidade dos alunos que compõem a pluralidade brasileira. Alguns setores da sociedade, no entanto, observando a dificuldade de desenvolvimento de atividades pedagógicas, dentro das instituições de saúde, começaram a se organizar em favor da educação não-formal para atender a essa demanda, principalmente, para tentar suprir a lacuna existente entre legislação e políticas públicas efetivamente realizadas.

Quanto à rotina dos estudantes internados, verificou-se que o constante acompanhamento de um familiar, ou serviço de recreação e lazer por profissionais do hospital, ou voluntários, são atividades apresentadas no contexto da classe hospitalar.

Segundo Ceccim (1999), a criança, ou jovem hospitalizado, precisa de atenção especial às suas necessidades intelectuais, desenvolvimento psíquico, cognitivo e social. O autor ainda alerta ao fato de não ser deixada de lado a experiência vivencial da criança e, possibilitando a ela laços sociais de aprendizagem mediados pelo professor, focando seu ofício na escuta pedagógica (apreensão/compreensão de expectativas e sentidos). “A escuta pedagógica atenta e sensível às demandas afetivas, cognitivas, físicas e sociais da criança pode possibilitar a consolidação de sua subjetividade” (FONTES, 2005).

No que se refere aos aspectos educacionais, o acompanhamento pedagógico deve seguir o processo de desenvolvimento e construção do conhecimento correspondentes à educação básica, integrando ações da educação e saúde: "A oferta curricular ou didático-pedagógica deverá ser flexibilizada, de forma que contribua com a promoção de saúde e ao melhor retorno e/ou continuidade dos estudos pelos educandos envolvidos" (BRASIL, MEC, 2002, p. 17).

A atuação do professor no âmbito hospitalar difere bastante de sua prática escolar formal. O trabalho é complexo pois a educação ganha outros significados como por exemplo, o resgate da autoestima dos pacientes possibilitando assim, seu bem-estar físico, psíquico e emocional (FONTES, 2005).

A brincadeira também deve fazer parte das estratégias traçadas para auxiliar no tratamento das crianças internadas. A inclusão dos familiares no cuidado também é indispensável, pois a doença modifica todo o contexto familiar e esse contexto necessita ser esmerado. A brincadeira é algo que dá prazer e alegria aos envolvidos, é uma técnica de enfrentamento da doença e uma forma das crianças e pais superarem as inconveniências da internação de maneira mais agradável e descontraída (SILVA; ALMEIDA, 2016).

## **CONCLUSÃO**

Realizou-se uma pesquisa, segundo a fundamentação legal para se entender os discursos sobre a garantia dos direitos dos estudantes, cujas necessidades especiais carecem de ser compreendidas e atendidas individualmente. Verificaram-se, por meio da pesquisa, de abordagem qualitativa, a partir do estudo do referencial teórico e das entrevistas semiestruturadas, encontros com professores e demais responsáveis pelas classes hospitalares, aspectos do seu funcionamento e suas diferenças estruturais. É necessária, assim, a criação de uma nomenclatura padrão para os diferentes tipos de oferta de serviços prestados, a fim de fomentar políticas educacionais voltadas às necessidades descritas nessa tipologia.

Observou-se que os direitos dos indivíduos precisam ser priorizados e os sistemas escolares necessitam repensar a ambiguidade do ensino que pode servir a um projeto de

transformação social ou de reprodução das relações sociais existentes. As práticas pedagógicas devem proporcionar ao sujeito sua inserção participativa, seu empoderamento, sua valorização como ser ativo no processo de ensino-aprendizagem, e fornecer instrumentos que possibilitem o direito à educação.

Nesse contexto surge a necessidade de se pensarem ações governamentais de educação voltadas às minorias portadoras de necessidades especiais que muitas vezes são negligenciadas e deixadas à margem de uma educação de qualidade. Com uma ampla legislação que versa sobre a importância da integração de todos os cidadãos no sistema regular de ensino, sem discriminação, as ações pedagógicas ficam amparadas para realizarem efetivas intervenções nas classes hospitalares ou em atendimentos pedagógicos domiciliares buscando a conexão entre as modalidades de ensino apresentadas.

Fica claro que, de acordo com orientações legais e teóricas, as políticas educacionais devem priorizar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Assim, a forma de educação proporcionada ao aluno, seja ela formal ou não-formal deverá agregar, respeitar a necessidade educacional da criança, levando em consideração o contexto em que ela está inserida para assim garantir os direitos do sujeito e possibilitar sua participação ativa na sociedade.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, foi possível observar outra dificuldade: a falta de integração entre o sistema de saúde e o sistema de educação. Em partes pelo sigilo médico, em parte pela grande burocracia relacionada às duas Secretarias

Percebe-se que a educação na classe hospitalar ou em atendimento pedagógico domiciliar é uma tarefa complexa, com muitas variáveis envolvidas, mas imprescindível para garantia dos direitos dos sujeitos. Não se pode compactuar com a protelação das soluções de educação hospitalar e a falsa perspectiva de que a legislação vigente é suficiente para se criarem políticas capazes de sanar/melhorar os problemas gerados com a internação prolongada de crianças em fase educacional. A formação dos profissionais envolvidos no processo, na classe hospitalar e na escola que recebe esta criança após tratamentos, precisa ser melhorada, bem como a facilidade na comunicação entre as áreas da saúde e educação.

Portanto, o desenvolvimento dessa pesquisa apresenta dados que podem contribuir para uma melhor organização das classes hospitalares e dos atendimentos pedagógicos domiciliares, em conexão com as escolas regulares e sistemas de saúde. É essencial se entender a criança, ou estudante-paciente, como um ser individual, livre, ativo e social, exposto a uma situação adversa, que necessita estar amparado por profissionais capacitados para conseguir prosseguir com seu processo de aprendizagem.

A relevância dessa pesquisa para a sociedade é colaborar com a possibilidade de reintegração de estudantes-pacientes hospitalizados por longos períodos, permitindo o prosseguimento de seus estudos nas classes regulares depois do tratamento; ou ainda, em casos de internação permanente, possibilitar a valorização desse sujeito garantindo seus direitos.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Alessandra S. S.; GUEUDEVILLE, Rosane S.; VIEIRA, Sônia C. Perfil da publicação científica brasileira sobre a temática da classe hospitalar. **Rev. bras. educ. espec.** 2011, vol.17, n.2, pp.335-354. ISSN 1413-6538.

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odais; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias: Uma introdução ao Estudo de Psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 1990.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Nº 9394. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. MEC. SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB Nº 2/2001. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. MEC. SEESP. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. MEC. SECAD. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SECAD, 2008. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> > Acesso em 05/01/2018.

FAGALI, Eloisa; DO VALE, Zélia D. T. **Psicopedagogia Institucional Aplicada.** Petrópolis: Vozes, 2003.

FONTES, Rejane de S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29. Rio de Janeiro, 2005.

CECCIM, Ricardo Burg. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. **Pátio, Revista Pedagógica** 3 (10): 41-44, 1999.

FONSECA, Eneida S. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

\_\_\_\_\_. Classe Hospitalar e atendimento escolar domiciliar: direito de crianças e adolescentes doentes. **Revista Educação e Políticas em Debate**, 2015. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VaZM75FAGhAJ:www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/31308/17042+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acessado em: 5/01/2018.

\_\_\_\_\_. Implantação e implementação de espaço escolar para crianças hospitalizadas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 2002. V. 8. Disponível em: [http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista8numero2pdf/5fonseca.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista8numero2pdf/5fonseca.pdf). Acessado em: 10/01/2018

MELO, Demaris C. Q.; LIMA, Vanda M. M. Professor na pedagogia hospitalar: atuação e desafios. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente. V. 12. 2015. Disponível em <http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/1226/1395>. Acessado em 22/03/2018.

PAULA, Ercília M. A. T. História das Escolas nos Hospitais do Brasil: Políticas Públicas de Atendimento às Crianças e Adolescentes. **VI Jornada Nacional do HISTEDBR: História, Sociedade e Educação no Brasil**, 2005, Ponta Grossa. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1002/1002.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1002/1002.pdf). Acessado em: 30/03/2018.

SALDANHA, Gilda M. M. M.; SIMOES, Regina R. Educação escolar hospitalar: o que mostram as pesquisas? **Rev. bras. educ. espec.** 2013, vol.19, n.3, pp.447-464. ISSN 1413-6538.

SILVA, Milene B.; ALMEIDA Ordália A. Brincar e Aprender em Hospitais: enfrentamento da doença na infância. **Educativa**, Goiânia. V.19, 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5014>. Acessado em 22/03/2018.

TEIXEIRA, Ricardo A. G.; OLIVEIRA, Petrine S. C.; ROCHA, Cleomar S.; TEIXEIRA, Uyara S. C.; OLIVEIRA, Ellen S. F.; BARROS, Nelson F. **A presença do lúdico no atendimento educacional hospitalar**: Na perspectiva das professoras da rede estadual de educação. 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/211>. Acessado em 30/03/2018.

TEIXEIRA, Ricardo A. G.; TEIXEIRA, Uyara S. C.; SOUZA, Mário J.; RAMOS, Pedro P. P. Políticas de inclusão escolar: um estudo sobre a classe hospitalar no Brasil. **RBP AE**, 2017. V. 33. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/71105/43545>. Acessado em 10/01/2018.

XAVIER, Thaís G. M.; ARAUJO, Yana B.; REICHERT, Altamira P. S.; COLLET, Neusa. Classe hospitalar: produção do conhecimento em saúde e educação. **Rev. bras. educ. espec.** 2013, vol.19, n.4, pp.611-622. ISSN 1413-6538.

**A LÍNGUA INGLESA COMO FATOR DE INCLUSÃO PROFISSIONAL:  
UMA ANÁLISE DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA DOS EGRESSOS DO CURSO  
SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM LOGÍSTICA**

***THE ENGLISH LANGUAGE AS A FACTOR OF PROFESSIONAL INCLUSION:  
AN ANALYSIS OF THE LINGUISTIC COMPETENCE OF THE GRADUATES OF THE  
HIGHER COURSE OF TECHNOLOGY IN LOGISTICS***

***LA LENGUA INGLESA COMO FACTOR DE INCLUSIÓN PROFESIONAL:  
UN ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE LOS EGRESADOS DEL  
CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGÍA EN LOGÍSTICA***

*Rodrigo Avella Ramirez*

*roram1000@hotmail.com*

Doutor em Educação, Arte e História da Cultura (UPM)

Professor e pesquisador do CEETEPS

*William Rocha Dias*

*wswrd@hotmail.com*

Tecnólogo em Logística (FATEC-SP)

**RESUMO**

Este artigo visa discutir a questão da inclusão profissional do egresso do curso de superior de Tecnologia em Logística. Mais especificamente, pretende-se averiguar como o domínio da língua inglesa constitui-se como referencial para esta inclusão em um mundo corporativo cada vez mais internacionalizado. Para tanto buscou-se como referencial teórico teorias que possuem como eixo norteador a formação por competências bem como teorias que enfatizam o papel da língua inglesa como língua-franca. Faz-se uso de pesquisa documental em literatura especializada bem como nos resultados de um exame internacional de proficiência em inglês (TOEFL-ITP) obtidos pelos egressos de um curso superior em Logística de uma instituição universitária. Os resultados indicam consonância entre a formação dos egressos e as expectativas do mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Inclusão Profissional, Língua Inglesa, Competência.

## ABSTRACT

This article aims to discuss the issue of the professional inclusion of graduates from the course of Technology in Logistics. More specifically, it intends to investigate how the command of the English language constitutes a reference for this inclusion in an increasingly internationalized corporate world. In order to do so, it was sought as theoretical reference theories that have as a guiding axis the formation by competences as well as theories that emphasize the role of the English language as lingua franca. Documentary research based on specialized literature is used as well as the results of an international English proficiency examination (TOEFL-ITP) obtained by the graduates from a university institution. The results indicate a consonance between the education of the graduates and the expectations of the labor market.

**Keywords:** Professional Inclusion. English language. Competency.

## RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo discutir la cuestión de la inclusión profesional del egresado del curso de superior de Tecnología en Logística. Más específicamente, se pretende averiguar cómo el dominio de la lengua inglesa se constituye como referencial para esta inclusión en un mundo corporativo cada vez más internacionalizado. Para ello se buscó como referencial teórico teorías que poseen como eje orientador la formación por competencias así como teorías que enfatizan el papel de la lengua inglesa como lingua franca. Se hace uso de investigación documental en literatura especializada así como en los resultados de un examen internacional de aptitud en inglés (TOEFL-ITP) obtenidos por los egresados de un curso superior en Logística de una institución universitaria. Los resultados indican la consonancia entre la formación de los egresados y las expectativas del mercado de trabajo.

**Palabras clave:** Inclusion profesional. Lengua Inglesa. Competencia.

## INTRODUÇÃO

Em um mundo tecnológico e globalizado a corrida pela competitividade não pára, e para isso, os colaboradores precisam capacitar-se constantemente para estarem preparados para os desafios impostos. Atualizar-se é indispensável o que torna a habilidade de dominar a língua inglesa essencial. Requer-se *expertise* no assunto em questão. O intercâmbio de informação e conhecimento é incessante, novos recursos, descobertas e ferramentas são colocadas a disposição de muitos, mas poucos sabem fazer uso. Tudo isso é relatado de



forma escrita e verbal. Com isso um problema que enfrentamos é a não especialização nessa língua estrangeira (LE) principalmente, no Brasil.

As pessoas não conseguem estudá-la e aprofundar-se de modo correto, sempre estando em falta e comunicando-se inadequadamente. Ramirez (2014) afirma que em tempos atuais, denominados por alguns de pós-modernos, por outros de sociedade da informação ou sociedade globalizada, é cada vez, mais nítido o papel da *língua franca* que a língua inglesa parece ter adquirido, em escala mundial. Nos dias atuais, percebe-se a tão procurada capacitação profissional e pessoal. Nessas circunstâncias, necessitamos urgentemente de preparação se quisermos continuar atuando no cenário competitivo. As corporações cada vez mais buscam profissionais que respondam com diligência as tarefas e funções exigidas para cada cargo. É preciso rever as competências já obtidas e atualizá-las constantemente para a continuidade do profissionalismo no mercado de trabalho.

O conceito de competência está relacionado a uma característica ou um conjunto de características ou requisitos. Conhecimento ou uma só habilidade ou aptidão, por exemplo, indicados como uma condição capaz de produzir efeitos de resultados, de solução de problemas, podem ser chamados de competência (RESENDE apud PILATTI; SANTOS, 2011, p. 23).

Uma das características que se almeja \_ as empresas e atores sociais \_ é o domínio de idiomas. Este, por sua vez, proporcionará a comunicação entre pessoas e indivíduos de outros espaços geográficos resultando em satisfação profissional e pessoal. Segundo Ramirez (2014), quando se estuda uma língua estrangeira, deve-se prestar atenção aos focos de interesse, estes podem estar no país onde a língua é falada ou no país onde é estudada. A arte da boa comunicação é o elo que liga pessoas de diferentes raças e culturas e através dela alcançamos nossos objetivos para contínuo desenvolvimento. Como se pode constatar, os mundos corporativo, científico, econômico, acadêmico e tecnológico fazem uso da língua inglesa para a transmissão de informações e construção de conhecimento.

[...] a tese do inglês como língua franca, a grande maioria dos organismos internacionais adota a língua inglesa como língua oficial: ONU, OMS, OEA, OMC, UNESCO, OIT, são alguns exemplos. Empresas multinacionais como a Nokia (Finlândia), Samsung (Coreia), Siemens (Alemanha), Louis Vuitton (França) e Merloni SpA (Itália), só para citar algumas, adotam o inglês como língua oficial. Em comunicações aeronáuticas e em navegação em águas internacionais, em exportações, alfândega, direito internacional, tecnologia da informática, Internet (86.55% das páginas da web estão disponíveis em inglês) e programação de computadores, da mesma forma, o inglês é o idioma praticado (PILATTI; SANTOS, 2011, p. 26).

Nas atuais circunstâncias, empresas nacionais estão expandindo seus horizontes de maneira econômica, comercial e tecnológica. Para tal, é de extrema importância a capacitação de seus colaboradores para o sucesso de seus trâmites. Negociações terão que ser feitas e de maneira correta e o domínio de um idioma, no caso o inglês, facilitará, em muito, o processo da comunicação, uma vez que ele é considerado a língua franca mundial.

Hoje o inglês continua a ter uma posição dominante na ciência, tecnologia, medicina e computação; na pesquisa, livros, periódicos e software; nos negócios transnacionais, comércio, navegação e aviação; na diplomacia e organizações internacionais; na cultura de massa e no esporte. 85% das ligações internacionais são conduzidas em inglês, 75% da correspondência mundial é em inglês e mais de 80% dos livros científicos publicados são em inglês (PILLATI; SANTOS, 2011).

Faz-se necessário que as pessoas se equipem com ferramentas apropriadas para a competitividade e inovação constantes. A internacionalização das empresas e também da mídia exige capacitação para as mudanças futuras cujos efeitos já podem ser sentidos. As ferramentas tecnológicas facilitam a comunicação de modo a estreitar espaços e pessoas com suas culturas, economias, políticas etc... O inglês é a língua oficial de sessenta países, conta com mais de meio bilhão de falantes ( GRADDOL, 2006), bem atrás do Mandarim que conta com o dobro de falantes nativos. Porém, o inglês é a língua estrangeira mais falada no mundo, para cada falante nativo existem dois não nativos. “ O inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos” (LEIFFA, 2006, p.364).

Com base nos argumentos expostos nos parágrafos anteriores, o presente trabalho busca investigar se a competência linguística dos alunos egressos da Fatec Zona Sul está em consonância com as demandas do setor empregador a ponto de facilitar-lhes a inclusão profissional depois de formados.

Portanto, o principal objetivo deste artigo consiste em analisar o nível de competência linguística em língua inglesa dos egressos da Fatec ZS à luz do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCRE), medidos através dos resultados de um exame internacional.

### REFERENCIAL TEÓRICO

Menino (2014) afirma que o conceito de competência está ligado diretamente, sem chegar ao nível de especialista, a uma *performance* superior do indivíduo perante uma tarefa ou situação sem se confundir com a *aptidão* (talento natural da pessoa que pode vir a ser aprimorado). Envolve-se aí treinamentos e avaliações constantes para um processo de qualidade contínuo na prestação de serviços aos nossos *stakeholders*. Pode-se adquirir isso através de competências técnicas como escolaridade, treinamentos e experiências, a saber: A competência e habilidade nos capacitam a desenvolvermos de acordo com as circunstâncias e necessidades de situações inesperadas frente a algum problema ou impasse. Isso quer dizer que não enfrentaremos o mesmo impasse repetidas vezes, mas a cada momento que algo novo aparecer, saberá agir de forma eficaz agregando valor às nossas decisões. Estas terão que trazer resultados positivos a todos os colaboradores sem que ninguém saia prejudicado.

Pode-se dizer que uma competência permite lançar mão de conhecimentos com o intuito de enfrentar uma determinada situação-problema. Destacamos aqui o termo mobilizar. A competência não é o uso estático de regrinhas aprendidas, mas uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário. A competência abarca, portanto, um conjunto de coisas. Perrenoud fala de esquemas, em um sentido muito próprio. Seguindo a concepção Piagetiana, o esquema é uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação. Não está, entretanto, condenado a uma repetição idêntica, mas pode sofrer acomodações, dependendo da situação (GARCIA, 2005 p. 25).

A competência é um passo obrigatório em direção ao *status* de especialista e à sua *performance* privilegiada. Ela descreve a capacidade de um indivíduo para desempenhar determinadas tarefas com celeridade, precisão e eficácia (MENINO, 2014). Consta-se, então, que a competência capacita o indivíduo a ser independente em seu mais amplo conceito, em face de qualquer medida a ser tomada, pois é preciso que se tenha segurança e conhecimento e agilidade para tal.

A competência implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos". Diz Perrenoud que "uma competência orchestra um conjunto de esquemas. Envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação" (GARCIA, 2005).

E temos a questão da habilidade que de acordo com a mesma autora:

Em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não "pertence" a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes (GARCIA, 2005 p. 23).

As capacidades desenvolvidas e as que precisam ainda ser, também, insere-se nesse processo de reconhecimento das habilidades constantes e crescentes do inglês. A atualização constante de competências (*core competence*) dos colaboradores e alunos passa a ser fundamental em um mundo globalizado a fim de manter a empresa atuando no mercado competitivo – *marketshare*. Tanto a instituição de ensino como as corporações necessitam continuamente treinar e preparar seus alunos aspirantes a executivos e atores para garantir a sobrevivência da mesma. De acordo com essa teoria, o contínuo processo de preparação e estudos pode ser vistos como estratégias ligadas a um modelo de gestão de pessoas, que visa desenvolver nesses executivos aspirantes e gerentes das organizações, competências próprias - chamado de executivo global (NUNES, et al. 2008).

No mundo crescente e globalizado é aconselhável que se faça jus ao domínio do inglês de forma a transmitir informações significantes de maneira rápida, prática e verdadeira sem que haja o impedimento dos processos envolvidos e atrase as negociações nos momentos urgentes pelo fato de não se ter alguém que traduza (Tradutor/Intérprete). Como aborda Sandri:

[...], para quem está inserido nesse meio de negociações ou pretende se inserir no mercado internacional, tanto no ramo pessoal como profissional, o conhecimento de uma segunda língua se torna uma prioridade que deve ser, obrigatoriamente, cumprida e não vista como apenas uma opção de conhecimento extra (SANDRI apud PILATTI; SANTOS, 2011, p. 28).

É fundamental que os alunos de Logística egressos, especialmente, da Fatec Zona Sul, preparem-se para uma era de informações e conhecimentos. Cada vez mais, novos empreendimentos estão entrando no mercado externo e para isso é essencial que se saiba falar a língua do mundo de maneira profunda e verdadeira. Novos conceitos, novos significados, expressões aparecem a cada dia e quem espera entrar nesse mercado competitivo internacional precisa saber atualizar-se sempre no idioma. Em uma economia cada vez mais internacionalizada e conectada, a competitividade de um país depende, em parte, da capacidade de se comunicar com os nacionais dos outros países. A língua constitui-se em veículo para a transmissão de informação e o inglês possui hoje uma posição de destaque, sendo a língua mais falada no mundo como língua estrangeira.

Sem mencionar que, em se tratando de valores, ganha-se até 44% a mais nos rendimentos mensais, aquele que souber fazer uso fluente do idioma. Botelho (2008) afirma, nos quadros a seguir, que presidentes que falam fluentemente o inglês ganham até 44,5% a mais do que os que falam com alguns erros, e diretores com fluência 32,2% a mais do que os que não têm fluência. Infere-se daí que errar, em inglês, pode significar perto de 20% a menos na remuneração.

Quadro 1: Percentual de executivos fluentes na língua inglesa, o qual decresce na medida em que o nível hierárquico decresce:

Cargo	Fluência na língua Inglesa
Presidentes	43%
Diretores	33%
Gerentes	27,5%
Supervisores	11,8%

Quadro 2: O baixo nível de fluência, entre os respondentes, pode ser verificado a seguir:

Nível de fluência	Total	Homens	Mulheres
Falo e escrevo corretamente	15,16%	14,84%	15,79%
Falo fluente com alguns erros	22,49%	23,40%	20,69%
Falo com dificuldades	27,02%	25,94%	29,15%
Inglês técnico para leitura	20,52%	22,90%	15,80%
Não falo Inglês	14,82%	12,92%	18,56%

Quadro 3: Podemos observar a distribuição da remuneração de acordo com a fluência em inglês:

Cargo	Grau de fluência na língua Inglesa				
	Fluente	Fluente com alguns erros	Com dificuldades	Inglês Técnico	Não tem fluência
Presidente	239.500,00	165.700,00	80.600,00	65.836,00	54.230,00
Diretor	176.850,00	133.800,00	90.825,00	63.892,00	55.625,00
Gerente	92.000,00	81.800,00	60.677,00	48.466,00	40.991,00
Supervisor	48.800,00	42.628,00	38.555,00	32.888,00	26.902,00

Analista/ Engenheiro	48.214,00	40.895,00	37.487,25	32.084,00	24.200,00
-------------------------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

A capacitação profissional e o aperfeiçoamento de competência no inglês é um dos objetivos primordiais deste processo. Os alunos e futuros executivos aprenderão novas técnicas de gerenciamento de negócios e de pessoas, sendo capazes de comandar e liderar departamentos e equipes na realização de projetos. Serão chamados de “agentes de mudança” os alunos e candidatos na área de logística, os que continuarão a aprender e adquirir as habilidades necessárias e desejadas do mercado de trabalho.

## METODOLOGIA

A investigação está embasada em pesquisa quantitativa, descritiva e bibliográfica. Analisar-se-á, de forma crítica, as literaturas pertinentes ao tema em livros, teses, dissertações e artigos científicos. Tem-se também como instrumento de coleta de dados, um indicador internacional de Proficiência, os resultados obtidos pelos egressos da Fatec ZS, no exame internacional – TOEFL ITP – exame esse criado nos EUA para testar o conhecimento de inglês de candidatos do mundo inteiro - e aplicado na Fatec entre dezembro 2015 e dezembro 2016. Esta avaliação de aprendizagem do inglês, ofertada pela instituição de ensino, deverá ser reconhecida de forma a gerar credibilidade no âmbito, tanto acadêmico quanto corporativo. Tem-se o quadro comum europeu de referência para línguas – *Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*), cuja função é comprovar um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. De acordo com o *British Council* (Conselho Britânico), é uma forma de descrever quão bem você fala e entende uma língua estrangeira, que divide o conhecimento dos alunos em cinco níveis:

Quadro 4 – Quadro Comum Europeu de Referência

**A — BÁSICO**

<p><b>A1</b> Iniciante</p>	<p>É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.</p>
<p><b>A2</b> Básico</p>	<p>É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.</p>

**B — INDEPENDENTE**

<p><b>B1</b> Intermediário</p>	<p>É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.</p>
<p><b>B2</b> Usuário Independente</p>	<p>É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os</p>



	inconvenientes de várias possibilidades.
<b>C — PROFICIENTE</b>	
<b>C1</b> Proficiência operativa eficaz	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
<b>C2</b> Domínio Pleno	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

Fonte: Quadro Comum Europeu de Referência (CEFR, 2017)

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Fatec Zona Sul realiza o curso de Logística em 3 anos, ou 6 semestres; a disciplina de inglês, também, segue o mesmo parâmetro de tempo, totalizando 240 horas de curso, possibilitando aos alunos egressos a capacidade de aquisição de competência linguística nível A2, de acordo com quadro comum europeu de competências e habilidades. O quadro abaixo ilustra o nível alcançado no exame TOEFL ITP, pelos alunos, foram auferidos 152 exames (RAMIREZ, 2016).

Quadro 5 – Resultados obtidos pelos alunos egressos Fatec ZS

A1	A2	B1	B2	C1
0	80	50	11	1

	52,63%	32,89%	7,23%	0,65%
--	--------	--------	-------	-------

A partir da descrição sobre as capacidades esperadas de um aluno de logística Fatec, no idioma inglês, e de acordo com a carga horária ofertada no curso, entende-se ser possível que esses alunos, em sua maioria, consigam chegar ao nível A2. Entretanto, existem alunos que vão além e atingem níveis de proficiência superiores. Baseado nesses resultados pode-se notar que esses alunos serão capazes, a partir do escopo que o curso ofertou, de redigir currículos e carta-currículo, redigir *abstract* de artigos acadêmicos, dialogar em uma entrevista de emprego, realizar a apresentação de um projeto técnico em inglês – apresentação de seminários, TCC, entre outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foram analisados alguns aspectos que são considerados úteis para a consecução das habilidades de comunicação em um idioma estrangeiro, que, se aplicável de forma correta, corroborará para a inclusão profissional dos alunos egressos da Fatec Zona Sul, em um mercado de trabalho globalizado. Neste cenário competitivo, a rapidez e a agilidade de se comunicar em Inglês constituem um atributo indispensável quando da contratação de profissionais. Não poucas, foram e são, as pessoas que perderam e, que, perdem oportunidades de trabalhos promissores em grandes corporações nacionais e multinacionais por não possuírem competência comunicativa na língua inglesa. Continuam perdendo oportunidades, mesmo sendo capacitadas em outras áreas.

Observa-se que, através da certificação internacional aplicada na instituição, os egressos da Fatec Zona Sul estão aptos a ingressar e a atender as demandas do mercado de trabalho. O que não os exime da responsabilidade de dar continuidade em seus estudos linguísticos buscando uma constante atualização e aperfeiçoamento. Todavia, como recém-

formados, estão equipados com o mínimo necessário para integrarem-se no mundo corporativo do setor logístico.

## REFERÊNCIAS

- BOTELHO, Joaquim. **O mercado prefere quem fala inglês**. UOL, 2008. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/aprendiz/guiadeempregos/palavra/jbotelho/ge080402.htm>. Acesso em: 24 junho 2016.
- CARVALHO, Janaína Drummond de, **A importância da Língua Espanhola no Cenário Nacional: Um Estudo de Caso no Mercado Turístico**. 2006, Disponível em: <http://www.etur.com.br/conteudocompleto.asp?IDConteudo=11135>. Acesso em 26/07/2010
- CATHO. **Modelos de Habilidades e Competências** - Equipe Pesquisa Salarial da Catho Online. Disponível em: [http://www3.catho.com.br/salario/action//artigos/Modelos\\_de\\_Habilidades\\_e\\_Competicencias.php](http://www3.catho.com.br/salario/action//artigos/Modelos_de_Habilidades_e_Competicencias.php) Acesso em 28/07/2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro, 1981, Paz e Terra, 5 ed.
- FREITAS, Lúcia Gonçalves de. **Metodologias de ensino de língua estrangeira**. Disponível em: [www.serradigital.com.br/lucia/metodos.htm](http://www.serradigital.com.br/lucia/metodos.htm). Acesso em 08 de maio 2006.
- GARCIA, Lenise Aparecida Martins. **Competências e Habilidades: Você sabe lidar com isso? Mas o que são, afinal, competências e habilidades?** Educação Pública. Brasília. Universidade de Brasília, 2005. Disponível:<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0023e.html> Acesso em 30/07/2010
- GRADDOL, David. **English next**. Reino Unido: British council, 2006
- HAUSMANN, Elisa Probst, MARTINELLI, Diva Rangel. **Falar inglês é difícil? Speaking English: is it difficult ?**, Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação ISSN 1981 - 9943 Blumenau, v. 2, n. 1, p. 36 - 41, jan./abr. 2008
- LEIFFA, Vilson. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. IN: LEIFFA, Vilson.(Org). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2ª. Ed. Pelotas: Educat, 2006.p.353-376.
- MENINO, Sergio Eugenio - **Educação profissional e Tecnológica na Sociedade do Conhecimento** – São Paulo: Centro Paula Souza, 2014. CEETEPS SP.
- MORAES, Gisele Benck; SANTOS, Maria Elisabete Mariano dos. **O profissional de secretariado e a necessidade do domínio de idiomas**. Revista, 2006

NUNES, Leni Hidalg; VASCONCELOS, Isabela F. Gouveia; JAUSSAUD, Jacques. **Expatriação de Executivos** – São Paulo: Thompson Learning, 2008.

**Organização e Disciplina nos Estudos.** Disponível em: <http://www.tudosobreconcursos.com/content/view/122/36/> . Acesso em 12 de Julho de 2010.

PILLATI, Andrielle; SANTOS, Maria Elisabete dos. O domínio da Língua Inglesa como fator determinante para o sucesso profissional no mundo globalizado. **Secretariado Executivo em Revist@**, n. 4, 2011. Disponível em < <http://seer.upf.br/index.php/ser/article/view/1766/1174> >

**Quadro Comum Europeu de Referência – CEFR** – Acessado em 01/10/ 2017 – São Paulo – 2017 Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>

RAMIREZ, Rodrigo Avella. **Histórias de vida na formação do professor.** São Paulo : Centro Paula Souza, 2014. CEETEPS SP

RESENDE, Enio. **O livro das competências: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

**A EDUCAÇÃO CRÍTICA NA ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES -  
GUARAREMA, SÃO PAULO: NARRATIVAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO.<sup>1</sup>**

***CRITICAL EDUCATION AT FLORESTAN FERNANDES NACIONAL SCHOOL -  
GUARAREMA, SÃO PAULO: NARRATIVES OF LIFE AND FORMATION.***

***EDUCACIÓN CRÍTICA EN LA ESCUELA NACIONAL DE FLORESTAN -  
FERNANDES, GUARAREMA, SÃO PAULO: NARRATIVOS DE LA VIDA Y LA  
FORMACIÓN.***

*Vladimir Ferreira Gama*

[vladgama.vg@gmail.com](mailto:vladgama.vg@gmail.com)

Mestre em Políticas Públicas (UMC)

*Francisco Carlos Franco*

[prof.franfranco@gmail.com](mailto:prof.franfranco@gmail.com)

Doutor em Educação (PUC-SP)

*Andrea Marinho*

[marinhoarb@gmail.com](mailto:marinhoarb@gmail.com)

Doutora em Educação (UNINOVE)

*Renan Antonio da Silva*

[r.silva@unesp.br](mailto:r.silva@unesp.br)

Doutor em Educação Escolar (UNESP)

*Luci Mendes de Melo Bonini*

[lucibonini@gmail.com](mailto:lucibonini@gmail.com)

Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP)

## **RESUMO**

Estuda-se o papel da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), sediada na cidade de Guararema, estado de São Paulo, na vida e na educação de membros de movimentos sociais diversos, incluindo, se aí, o Movimento Sem Terra (MST). O estudo tem como objetivo descrever a educação Escola Nacional Florestan Fernandes por meio das narrativas dos estudantes que demonstram como ocorre a formação de lideranças do Movimento Sem Terra.

---

<sup>1</sup> Pesquisa resultante da Dissertação de mestrado no âmbito do Programa de Mestrado em Políticas Públicas da Universidade de Mogi das Cruzes, concluída em Julho de 2017.

Este trabalho é uma pesquisa exploratório-descritiva com abordagem qualitativa de corte transversal em que, além do material bibliográfico, desenvolveu entrevistas com cinco discentes, uma coordenadora geral e um coordenador pedagógico. Os participantes foram selecionados a partir dos sujeitos que se encontravam na ENFF nos meses de março a abril de 2017. As entrevistas foram de natureza individual e em determinados aspectos foram estruturadas com questões previamente formuladas, mas também como oportunidades de falas abertas. Resultados demonstraram que alunos e educadores buscam a emancipação por meio de uma consciência crítica do papel da educação para um sujeito que crie sua própria história.

**Palavras-chave:** Movimentos Sociais. Educação problematizadora. Formação política. Consciência crítica.

### ABSTRACT

This paper presents the role of Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), Guararema, in São Paulo State, Brazil in life and in the education process of students of the various social movements including Movimento Sem Terra – Without land Movement (MST). This study is focused on describing education developed in ENFF, whose foundation is based in the liberating pedagogy of Paulo Freire. This research is an exploratory-descriptive research with a qualitative approach. 7 participants were invited along 2017, between March and April. Interviews happened one by one, some questions were previously formulated, but some facts about the life of the participants came to the conversations, and all was registered. Results have demonstrated that students and educators seek emancipation through an awaken of a critical consciousness of the role of education in the life of individuals that can create his/her own history.

**Palavras-chave:** Social Movements. Problem based education. Political formation. Critical conscience.

### RESUMEN

Este artículo presenta el papel de Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), en la ciudad de Guararema, en el estado de São Paulo, Brasil en la vida y en el proceso educativo de estudiantes de los diversos movimientos sociales, incluido Movimiento Sin Tierra - (MST). Este estudio se centra en describir la educación desarrollada en ENFF, cuya base se basa en la pedagogía libertadora de Paulo Freire. Esta investigación es una investigación exploratoria-descriptiva con un enfoque cualitativo. 7 participantes fueron invitados a lo largo de 2017, entre marzo y abril. Las entrevistas sucedieron una por una, algunas preguntas fueron formuladas previamente, pero algunos hechos sobre la vida de los participantes llegaron a las conversaciones y todos se registraron. Los resultados han demostrado que los estudiantes y

los educadores buscan la emancipación a través de un despertar de una conciencia crítica del papel de la educación en la vida de las personas que pueden crear su propia historia.

**Palabras clave:** Movimientos sociales. Educación basada en problemas. Formación política. Conciencia crítica.

## INTRODUÇÃO

A luta pela terra faz parte da vida do ser humano desde tempos remotos. No Brasil, nos últimos anos, a reforma agrária foi muito discutida, esteve na pauta de discussões em vários governos, mas muito pouco de objetivo, de reforma agrária mesmo, foi feito. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mais conhecido como Movimento dos Sem Terra, ou simplesmente MST, é um movimento social de massa, que luta basicamente por terra, pela reforma agrária e por mudanças na sociedade, visando uma vida melhor para todos (CALDART, 2001).

O estudo tem como objetivo descrever a educação Escola Nacional Florestan Fernandes por meio das narrativas dos estudantes que demonstram como ocorre a formação de lideranças do Movimento Sem Terra, movimento social brasileiro que luta pela reforma agrária e assentamento das famílias sem terra.

A origem do MST remonta nas lutas isoladas por terras no sul do Brasil, com destaque para as ocupações das Fazendas Macalli e Brilhante, em 1979, no Rio Grande do Sul e em 1980, a Fazenda Annoni - também no rio Grande do Sul, a Fazenda Burro Branco, em Santa Catarina; a Fazenda Primavera, em Andradina, São Paulo e pouco depois ainda no Rio Grande do Sul, 700 famílias acamparam em Encruzilhada Natalina, município de Ronda Alta (MORISSAWA, 2001).

Oficialmente o MST foi fundado em janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, no Paraná, durante o 1º Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que teve a participação de representantes de 12 estados da federação. Em meados de 1990, o MST já estava presente em 23 das 27 unidades federativas do país. Segundo dados do movimento, em 2003, quase 20 anos após a criação do MST, pelo menos 7 milhões de hectares de terras haviam sido distribuídas na luta, um território do tamanho da Irlanda. (CARTER, 2006)

Desde a sua criação, o MST vem desenvolvendo sua estrutura fundada na luta pela terra e segundo Morissawa (2001) nesse processo: “O estudo e a reflexão são práticas permanentes no interior do Movimento. O confronto de teorias políticas, econômicas e sociais fornecem as bases para a formação de estratégias de luta em escala tanto local, quanto nacional e internacional.” (MORISSAWA, 2001, p. 204)

A mesma autora detalha as principais frentes do movimento: i) Frente de Massa – como os membros se organizam nos acampamentos, enfrentamentos, manifestações e na conquista de terra; ii) Setor de Formação - formação sociopolítica por meio de cursos periódicos de formação políticas e iii) Setor de Produção - novas relações de produção, a cooperação agrícola.

## **MÉTODO**

O que interessa neste trabalho é a formação, e, neste sentido, deu-se voz aos educandos e educadores da escola de modo que se pudesse juntar nessas falas, um conjunto que esclarecesse a importância do trabalho de formação: como ele ocorre e qual ou quais consequências essa formação traz para a vida das pessoas que por lá passam.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Mogi das Cruzes, sob parecer de número: 1.881.983, em 26 de dezembro de 2016.

Esta é uma pesquisa exploratório-descritiva de abordagem qualitativa. Os 7 participantes se dividem em 5 estudantes e 2 educadores. De 7 sujeitos entrevistados na ENFF, seis são filhos de trabalhadores rurais, e um, urbano. Todos nasceram em regiões onde existia e ainda existe, o monopólio da terra. Quatro são de regiões de extrema pobreza do Nordeste Brasileiro, um do centro oeste, e dois da região sul, o berço do MST.

A coleta de dados se deu na própria escola, no período de Março a Abril de 2017, por meio de uma entrevista semiestruturada a fim de que os participantes se sentissem livres para expor suas crenças, seus valores e sua história de vida.

A ENFF foi inaugurada no dia 23 de janeiro de 2005 e fica em Guararema, região do Alto Tietê, a 60 quilômetros da capital paulista. Foi inteiramente construída pelos Sem Terra, desde a fabricação dos tijolos. Ela dispõe de cursos livres de filosofia de pensamento



brasileiro, de teoria econômica e história, e, também, oferece cursos dirigidos para atividades específicas como cultura e comunicação, estudos latino-americanos (economia, história, geografia), e núcleos de atividades temáticas, com seminários, conferências, grupos de estudos e palestras.

## **NARRATIVAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO CRÍTICA**

O sujeito 01 revela sua origem e de sua família, numa das regiões mais secas da região nordestina.

Nasci ali numa cidade do interior da Paraíba. No nordeste brasileiro, região semiárida, eu sempre vivi nessa região. No centro do estado tem uma região, um recorte geográfico, que ficou conhecido inclusive nos livros Josué de Castro, e de outros escritores, quando escrevia Geografia da Fome (...) que se chama o polígono das secas (...) não tem nenhuma condição de produção no campo, criar bode no máximo naquelas serras ali, pedras e cactos e toda essa história. (...) e dentro desse polígono a gente tem mais duas Mesoregiões, uma é o Curimataú, que não tem em outros estados do nordeste (...) e o outro é o Seridó. (...) Aquela paisagem cinzenta mesmo, que caracteriza essa situação no nordeste. Eu to nessa região, eu sou curimataúzeiro como se diz.

Sobre essa região, Castro (1992) detalha que:

A chamada área do sertão nordestino se estende desde as proximidades da margem direita do Rio Parnaíba, no seu extremo norte, até o Rio Itapicuru, no seu extremo sul, abrangendo as terras centrais dos Estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia, numa extensão territorial de 670.000 mi quilômetros quadrados, (...) nesta extensa área semiárida que constitui a hoje chamada polígono das secas, vivem cerca de 7 milhões de habitantes, num regime que tem como alimento básico o milho. (CASTRO, 1992, p. 175-176).

E essa região de fome, faz suas vítimas, na maioria das vezes crianças e idosos. A família do sujeito 01 fazia parte desses 7 milhões de pessoas do polígono da seca, e assim ele declara:

Sou filho de uma família grande, eu sou o sexto filho de uma família de 13, contando dos mais velhos pros mais novos, somos uma escadinha. Dois, um irmão e uma irmã, mais velhos, morreram, morreram quando eram bem crianças ainda por desnutrição mesmo.

Nessa mesma região vivia, também, a família do sujeito 05, que também conheceu a fome, mesmo trabalhando na zona rural.

Sou do estado de Pernambuco, venho do sertão. (Santa) Maria da Boa Vista, pertinho de Petrolina, meu pai é de Exu e minha mãe do Piauí, e eu sempre fui criada na zona rural, bem na zona rural, bem distante da cidade (...) a nossa vida é sempre trabalhar na roça para ter alguma coisa, minha mãe e meu pai sempre batalharam juntos, mas sempre teve dificuldade de passar fome (...) O meu lugar de onde eu venho é só prostituição e cachaça.

Castro (1992) explica que a fome no Polígono das Secas, acontece em surtos epidêmicos.

Surto agudo da fome que surgem com as secas, intercalada ciclicamente com os períodos de relativa abundância que caracterizam a vida do sertanejo, nas épocas de normalidade. As epidemias de fome dessas quadras calamitosas não se limitam, no entanto, aos aspectos discretos e toleráveis das fomes parciais, das carências específicas (...) são epidemias de fome global quantitativa e qualitativa, alcançando com incrível violência os limites extremos da desnutrição e da inanição aguda atingindo indistintamente a todos (..) fazendeiros abastados e trabalhadores do eito, homens, mulheres e crianças, todos açoitados de maneira impiedosa pelo terrível flagelo das secas. (CASTRO, 1992, p. 175)

A família do sujeito 06 é mais uma que vive no polígono das secas nordestino. O pai, saindo da região por falta de trabalho, deixava a família para buscar sustento fora. E a fome tomada conta do ambiente.

Filha de pessoas que sempre foi do campo que antes trabalhava em fazenda, para fazendeiros, e sou, tenho mais quatro irmãos (...). Isso é no Maranhão, Açailândia né a cidade que eu nasci, em Açailândia, vivi toda minha vida em um só lugar, em Açailândia, e aí depois conhecer outra cidade que é Bom Jardim que foi que eu fui morar no campo (...) Alguns fazendeiros que eram bem ruim, sabe, acho que todos na verdade, que chegou ao caso de jogar minha família na rua com cinco filhos, meu pai minha mãe, e eles ter que se virar, para conseguir uma casa para seguir tudo porque saiu da fazenda sem nada, o fazendeiro só jogou as coisas dele na rua e a partir daqui é sua vida se vire. E a gente teve que começar tudo do zero, ir para uma casinha que quando chovia molhava tudo, alagado tudo, botava filho em cima da cama, e aquela coisa. Chegou um tempo que meu pai teve que trabalhar para fora e ficava 2 meses e nesses dois meses a gente ficava comendo só abóbora quando tinha, se não, comia o que tinha, tipo, dividia um ovo para 5 pessoas, 5 irmão, situação bem difícil mesmo.

Assim, essas histórias de vida vão se encontrando num ponto aglutinador da ENFF. Objetivos de vida que se encaminham para uma formação que dê base para uma libertação do círculo vicioso da fome e da miséria.

Caldart (2001) afirma que esse processo de engajamento e empoderamento dos sujeitos, que leva à realização de sonhos, só acontece com uma educação transformadora, como a do MST e da ENFF, e só se faz possível com uma prática radical de humanização. Para ela, a luta no MST é:

Uma luta que permite a um ser humano *parar de morrer* só pode nos trazer lições fundamentais de pedagogia, principalmente se acreditarmos que em tempos de desumanidade crescente, a educação somente tem sentido com uma prática radical de humanização, ou de formação humana em seu sentido mais inteiro, e profundo. (CALDART, 2001, p. 03)

A formação na Escola Nacional Florestan Fernandes tem como proposta de educação a formação política de pessoas envolvidas com movimentos sociais, em especial do Movimento do Sem Terra. Porém, nos últimos anos, essa escola e suas ações têm se expandido a outras instituições dos países e do exterior, como destaca uma dos participantes:

A escola já não é mais uma escola do MST, a gente diz que é uma escola da classe trabalhadora, que quer formar sujeitos para transformar a sociedade hoje, desde a perspectiva da classe trabalhadora, e hoje, para a classe trabalhadora do mundo. Nós temos curso aqui que atende todos os continentes, a depender de como a gente organiza os cursos, em qual ênfase cada curso dá, vem pessoas de vários países (sujeito 07).

Para planejar suas ações educativas as escolas do MST, e aí se inclui a ENFF, desenvolve um planejamento coletivo, cujos princípios estão descritos no “Dossiê MST Escola” (2005), em que defende uma educação que propicie, entre outros aspectos, um processo de escolarização com o objetivo de consolidar uma formação humana e de capacitação de sujeitos com vistas a lutar pela justiça social e dignidade para todos.

Pizzeta (2007) explica que ao entrar no MST, o indivíduo passa por um processo de negação e afirmação, e tal afirmação corrobora com um trecho da fala do sujeito 06.

Aí minha mãe cansou de sofrer, na fazenda alheia, que sai de uma fazenda e vai para outra, mas meu pai, e disse não, vamos ver se a gente consegue uma terrinha, e nesse momento, a gente, eles conhecem o MST (...) Ai ocuparam a fazenda, que era até da banda Mastruz com Leite, era a banda, dono da Mastruz com Leite, e era muito extensa a fazenda, muito, muito, muito extensa. Entraram com 210 famílias, e como teve muita represália, muita pessoa não aguentou e voltou embora, ficou com 110. Aí eles ficaram uns 6 anos acampados e depois de seis anos eles conseguiram se assentar (...) E nesse período eu era da cidade, era aquela menininha que você achava burguesa na verdade, que não gostava do campo, não gostava de nada. E um dia eu fui visitar minha mãe né, aí eu tive todo aquele impacto porque o carro

que eu, eu sempre acostumada na cidade, porque, quando eu era pequena sofri todo daquele processo né, de ser jogada na rua, mas era criança então foi com o tempo fui esquecendo essas coisa e tudo (...), e quando eu já tava grande fui visitar minha mãe (...) e quando eu cheguei eu tive todo aquele choque né, choque do todo, choque cultural, choque emocional, meu Deus. Ai minha irmã começou a me explicar do MST, da formação, da importância do MST, e eu fui gostando, fui gostando. E surgiu uma oportunidade para eu ir para o Fórum Social Mundial, em 2009 em Belém minha primeira atividade né enquanto MST, eu estava me engajando ainda e eu gostei muito, aí logo veio o curso, o curso básico que eles chamam, e eu participei e aí a partir daí comecei me apaixonar mais ainda, gostar da causa, e eu falei não! Agora era cidade para mim, não quero mais a cidade, porque é no campo que ta minhas raízes, porque minha mãe é de lá, meu vô é de lá, todo mundo é de lá, e é lá que eu me encontro, porque era lá que eu sentia assim, essa paz, esse momento enquanto camponesa mesmo, (..) É lá que eu me sentia eu (...) enquanto alguém dentro da sociedade era lá, lá no campo, porque eu me sentir viva, lá no campo e não na cidade, não mais na cidade.

Tais aspectos podem ser contemplados nas narrativas dos participantes deste estudo, em que afirmam ser a educação oferecida pela ENFF orientada pelos seguintes princípios:

[...] é uma prática alinhada a um processo de formação política de consciência, então nós temos isso desde o coração do movimento sem terra, desde o seio de nossa organização, o processo de formação política de consciência, de formação política ideológica. (sujeito 01).

Quando eu entrei no MST que eu fui visualizar realmente o todo, a minha história como brasileira, a minha história como maranhense. Ai eu vi que eu fui enganada por muito tempo, que é isso que eles fazem, eles querem que a gente sempre siga como se fosse um boi, para que eles sempre estejam mandando. É assim que funciona, e o principal foco deles é a educação, é a escola, porque quando o povo conhece realmente, o povo se liberta (sujeito 06).

Percebe-se que os princípios freireanos são referências para a formação humana defendida e praticada na ENFF, em especial, seu conceito de consciência. Segundo Freire (1974), o ser humano é capaz de compreender o mundo, porém, os problemas, os fenômenos e conhecimentos a ele relacionados não são compreendidos de maneira imediata, visto que sua efetivação varia pelo grau de apreensão da realidade pela consciência em um determinado contexto histórico-cultural.

O autor defende há três estágios de consciência, sendo o primeiro a consciência intransitiva, que se apresenta como uma percepção limitada do mundo, estágio em que o ser humano volta-se para as questões mais elementares da sobrevivência, como moradia,

alimentação e vestuário. É mais frequente em sociedades fechadas, em que o ser humano conduz sua existência de forma ingênua, mágica, aceitando os fatos como destino, sem possibilidades de intervenção.

O segundo estado de consciência, de acordo com Freire (2000), é o transitivo, em que o homem aumenta a compreensão da realidade e responde de forma um pouco mais consistente às situações de seu ambiente, entretanto sem o viés crítico ante o estabelecido, sendo ainda permeado pela ingenuidade, mas com possibilidade de ser provocada e instigada pelo diálogo, pela problematização, para que se constitua em uma consciência crítica.

Para Freire (1992) é por meio de uma educação problematizadora que o desenvolvimento da consciência crítica é instigado, o que é possível pela exposição permanente da realidade, em uma imersão das consciências, o que provoca sua inserção crítica perante os problemas, pois: “[...] através da problematização do homem mundo ou do homem em suas relações com mundo e com os homens, possibilita que esses aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão inseridos .” (FREIRE, 1992, p. 33).

É recorrente em todos os documentos votados à educação, seja do MST, como também da ENFF, a efetivação de uma educação que proporcione a consolidação de uma consciência crítica nos educandos, o que foi reafirmado pelos sujeitos da pesquisa, sendo que, para alguns, é a partir do trabalho educativo desenvolvido nesta perspectiva que o engajamento e a participação ativa no movimento se consolidam.

Associado ao objetivo de desenvolver a consciência crítica dos alunos, alguns sujeitos destacaram que a educação na ENFF transcende os conteúdos mais tradicionais e acadêmicos, voltando-se também para uma formação integral do ser humano:

É, aqui na escola [...] é essa concretude, do que é o pensamento de formação no MST de maneira geral, que é pelo menos dois grandes eixos que se interligam, que é a elevação do nível de consciência das pessoas [...] e também formar o ser humano na sua perspectiva integral. Não são dimensões separadas (sujeito 07).

Pizzeta (2010) destaca que a ENFF é diferente, pois nela a ação e a reflexão de Paulo Freire são aliadas e comungam com o trabalho libertador de Florestan Fernandes, e, para manter este ideal, foi criada a Associação dos Amigos da ENFF, que busca:

Manter o funcionamento permanente de uma estrutura como a ENFF não é tarefa fácil. Os estudantes não pagam nada para estudar, ter alimentação, material didático, acesso à internet etc. No entanto, contribuem com a manutenção da escola por meio do trabalho diário, tanto nos serviços domésticos, como também na parte produtiva (horta, pomar, suínos, aves, coelhos, vacas de leite). Uma parte do que consumimos na Escola é produzido aqui mesmo e outra parte da alimentação vem dos próprios assentamentos (PIZZETA, 2010, p.35).

Os sujeitos participantes deste estudo reconhecem este processo de trabalho e zelo pelo local como parte da formação e valorizam as práticas voltadas à subsistência e manutenção da Escola, como destaca o sujeito 02:

O processo de educação aqui está desde o processo da lavagem de roupa, da lavagem de pratos, de manter o ambiente agradável e limpo. Então, é um processo pedagógico que vai formando o sujeito para além dessa questão do conhecimento mais específico, vai formando o sujeito no seu dia a dia, para o dia a dia.

Ao serem questionados quanto à importância da ENFF em sua formação, alguns participantes destacaram a importância da formação também estar voltada para a coletividade:

No nosso espaço de formação, e a gente acredita que a formação política dentro de um processo amplo de construção de uma nova sociedade é mais que essencial para a elevação do nível de consciência dos sujeitos e sujeitas e a construção da liberdade individual e coletiva do povo que se organiza e luta assim. (sujeito 01).

[...] eu vejo como de suma importância a educação popular, a educação crítico-reflexiva, porque nos forja além do que o ensino formal, pautado ai pelos setores mais conservadores, desperta a um nível de consciência muito maior do nosso papel na sociedade, não só de nosso papel, mas no nosso papel de como transformar uma sociedade que seja mais justa, mais igualitária, onde todos possam viver bem. (sujeito 02).

E ela também faz com que o dia a dia, a vivência, o respeito, o companheirismo, seja bem mais visto, seja aquela coisa que eu necessito do outro e o outro necessita de mim, e que junto a gente soma na luta e faz com que a luta a cada dia se fortaleça. [...] E para isso a educação é muito importante, e aqui a educação é mais engajada ainda, porque tem aquele processo que você não está só se educando enquanto escola, mas ta no trabalho também, é uma educação que não foge do trabalho, tem que andar junto, conciliado, e a ENFF dá ênfase nisso, fortalece isso (sujeito 06).

Essas afirmações evidenciam a amplitude da educação voltada oferecida pela ENFF para a vida concreta, em que contempla o conhecimento acadêmico e os saberes de um viver coletivo, que segundo alguns sujeitos têm como objetivo de reconhecer o potencial do coletivo, o que é reafirmado pelo sujeito 05:

O que eu sinto que mudou em mim foi aquele fato do eu, eu senti que mudou o eu. Porque antes eu tinha um pensamento que eu era o mais forte, só existia o eu, não existia o nós. Eu não sabia que eu era individualista, digamos assim. Depois que eu conhecer os mecanismos do MST, os princípios do MST, comecei a conhecer a educação do MST, conhecer o MST em si, eu realmente percebi que além de mim existe o outro, e para que eu possa me fortalecer, eu necessito do outro, igual o outro que necessita de mim. E quando a gente faz este engajamento do todo, de todas as pessoas, a gente se torna forte, e essa educação dentro da ENFF me mostra isto, que é importante toda a gente ter esse princípio, essa comoção de ta se preocupando com o todo, principalmente com essas pessoas que são vistas como... este povo que ficou além das margens da sociedade.

Tal perspectiva contrapõe-se à tendência atual individualista, fruto da globalização e da intensificação de políticas neoliberais, que favoreceram a expansão do consumo excessivo e supérfluo, questões, entre outras, que foram modificando as formas de viver e de conviver, que foram agravando ainda mais a segregação, o preconceito, a exclusão social etc.

Para Boff (2013a), o tipo de sociedade que está em desenvolvimento coloca em risco a essência humana, uma vez que as formas de ser, estar, conviver e participar do mundo passa por modificações intensas, que evidencia que:

Enfrentamos uma crise civilizacional generalizada. Precisamos de um novo paradigma de convivência que funde uma relação mais benfeizora para com a Terra e inaugure um novo pacto social entre os povos no sentido de respeito e de preservação de tudo o que existe (BOFF, 2013a, p.18).

O fenômeno descrito por Boff (2013b) desencadeou a falta de zelo e de desrespeito entre os humanos, o que é perceptível no descuido com o destino dos pobres e marginalizados, nas relações sociais e com o ambiente, na desvalorização das culturas etc.

Fica evidente que a ENFF consegue instituir uma educação que valorize uma nova forma de viver em sociedade, uma maneira mais humanizada e sensível com os excluídos, o que fica evidente nos relatos dos participantes deste estudo, uma formação que visa “[...]”

humanizar o humano, rasgar-lhe o horizonte de suas capacidades e habilidades e incentivá-los na busca de sua realização” (BOFF, 2013a, p.136).

Outra questão relevante que o estudo apontou foi que além dos conhecimentos específicos voltados à formação acadêmica, a ENF se apresenta como um espaço formador, um espaço de vivências e experiências múltiplas, com aproximações de narrativas diversas que desvelam experiências que favorecem um diálogo com uma pluralidade de culturas, como destaca o sujeito 06:

Porque aqui na escola há esse encontro de níveis de pensamentos diferenciados de todas as partes do mundo, de outros continentes. É aqui que a gente se encontra e começa a trocar ideias e experiências [...] realmente, tem um do Haiti, um da África, em todos os lugares, então a gente está unificado, e a gente percebe que o internacionalismo é importante, e a escola faz com que isso seja fortificado, porque isso unifica e fortalece. (Sujeito 6)

Uma educação que proporciona encontros de múltiplas culturas, de partilhas de experiências que expandem a ação formativa para a pluralidade, para o respeito às diferenças, mais, entendendo-as como um fator relevante para sua formação, reconhecendo o potencial na união entre os povos, na internacionalização das lutas pela dignidade humana.

Alguns sujeitos apontaram as diferenças entre a educação nos assentamentos e na ENFF com as escolas públicas

A gente fala que só o sujeito consciente é capaz de compreender e construir a sua própria liberdade, então a gente sabe do embate que a gente tem nesse sentido pela estrutura engessada do Estado [...] nós temos uma sociedade completamente engessada num sistema de educação, consumida pela intervenção da indústria cultural influenciada muito pelos norte-americanos, que é a cultura hegemônica, o capitalismo como hegemonia e modelo de sistema social. (sujeito 01).

[...] aqui na Escola Nacional Florestan Fernandes a gente tem muito mais autonomia, porque não é uma escola estatal. Na escola do estado você tem algumas coisas no campo burocrático que aqui a gente não tem que dar conta (sujeito 04).

É evidente a diferença da educação oferecida pelos movimentos sociais e a estatal, que, em grande parte, orienta-se por políticas neoliberais, que, segundo McCarthy et al (2011), introduziu a ética de mercado no âmbito educacional, em que:

[...] as reformas escolares estão sendo discutidas em termos comerciais, e expressões como “futuros consumidores”, “futuros trabalhadores”, e “futuros pagadores de



impostos” estão sendo usadas para fazer referência às crianças e jovens em idade escolar (McCARTHY et al, 2011, p.55).

Alguns sujeitos explicitam as diferenças entre a educação da escola estatal e a oferecida pelos assentamentos do MST e da ENFF, entre os quais temos um relato sobre a avaliação da aprendizagem:

[...] o processo de avaliação, na escola a gente também tem um processo de avaliação. No primeiro momento era por nota, mas depois passou a ser por parecer, porque a proposta foi aprovada pelo Conselho Estadual. Nesta ideia de pensar ser uma escola, sim, que pense mesmo na dinâmica de formação das crianças ligada à luta do acampamento [...] tem crianças, adolescentes, jovens, que ficam a vida toda estudando na escola. Então, lá estes aspectos são pouco dosados (sujeito 04).

O sujeito 03 amplia a reflexão sobre os processos avaliativos, ao apontar o fracasso escolar como uma preocupação do movimento:

[...] porque muitas crianças passaram por ciclos de reprovação, porque os filhos do sujeito sem terra andam em busca de trabalho. Então tem uma trajetória escolar de muitas reprovações (sujeito 03).

O sujeito 04 também diferencia as escolas do MST das escolas de educação formal que estão sob a responsabilidade do Estado:

Eu avalio assim. A forma como se faz educação, dessa forma dos acampamentos, assentamentos, ela contribui para que se possa ter sujeitos com mais capacidade de melhorar a forma de produzir em cooperativa. Porque aqui você tem vivência de crianças que desde a infância já aprendem a viver coletivamente, a ter práticas e experiências de vidas coletivas, ou seja, isso ajuda para a própria comunidade. Quando se transforma em assentamento, para que se possa ter uma comunidade melhor organizada, que as pessoas tenham a prática de vida coletiva (sujeito 04).

Os docentes também foram lembrados pelos sujeitos, que apontam o comprometimento desses profissionais com o movimento e a formação das crianças nos assentamentos:

Hoje 80% dos professores são de fora, são professores formados em história, filosofia, mas se comprometem com o projeto dentro do assentamento, dentro do acampamento, e isso é uma coisa positiva. Mas daí o Estado, por exemplo, não dá condições para o professor ir ao assentamento. A mesma condição do que tá do lado da cidade, que mora do lado da escola, e o outro que vai 70 km lá pro campo [...] essas são questões que a gente vê, aquilo que

o Estado tem, a própria dimensão da escola pública da cidade e a do campo (sujeito 04).

Para Morissawa:

“A escola do MST tinha que ser diferente: professores que fossem simpatizantes da luta pela reforma agrária; conteúdos incluindo a história do MST; livros contendo as experiências dos sem terras e relação professor-aluno constituindo uma relação de companheiros.” (MORISSAWA, 2001, p.239).

Nota-se que os professores que atuam nos assentamentos, como também na ENFF, têm consciência do compromisso social que assumem ao atuar com movimentos sociais, como defendem Apple et al (2011, p.17):

Os educadores críticos devem também agir juntamente com os movimentos sociais apoiados por seu trabalho ou com os movimentos contra os pressupostos direitistas e com as políticas que analisam criticamente. [...] Devemos participar e dar nosso conhecimento especializado aos movimentos que se voltam às lutas por uma política de redistribuição e por uma política de reconhecimento.

Os autores defendem que os educadores devem usar o privilégio como acadêmicos/ativistas para abrir novos espaços, em busca de propiciar tempos e espaços formativos para os que ainda não têm voz, pois “[...] devemos nos envolver no processo de reposicionamento, isto é, devemos ver o mundo pelos olhos dos despossuídos e agir contra os processos ideológicos que reproduzem condições opressivas” (APPLE et al, 2011, p.14).

Constatamos um exemplo desta busca de atuar por meio de uma pedagogia crítica na fala do sujeito 06, ao explicitar seus objetivos e novas ações que objetiva implantar que transcendem o nosso país, uma busca em atuar em outros espaços de exclusão em uma perspectiva emancipadora:

Se juntar, se somar, eles enfraquecem. E ai quando eu vi que essa educação do MST é diferenciada, que eu me vejo na sociedade, que eu sou daqui, eu me sinto liberta [...] Vou para a África do Sul, Johannesburgo, eu e outra companheira. A gente vai trabalhar especificamente com agroecologia, com a saúde, gênero e juventude. Por isso eu me formei pelo Pronera, eu fiz Licenciatura em Educação no Campo. (sujeito 6)

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Os objetivos deste trabalho eram descrever a educação Escola Nacional Florestan Fernandes por meio das narrativas dos estudantes que demonstram como ocorre a formação

de lideranças do Movimento Sem Terra. Entende-se que esses objetivos foram atingidos uma vez as vozes desses educadores e educandos demonstram o processo transformador daqueles que passam por ela.

Este estudo deixou claro que a ENFF tem suas bases educacionais construídas nos fundamentos deixados por Paulo Freire e, neste sentido, cria um posicionamento crítico diante da realidade e faz o sujeito emergir do torpor que os paradigmas cristalizados da educação bancária vem sustentando há séculos.

Pode-se, assim, afirmar que a ENFF em seus 13 anos de vida tem a marca de uma escola que resiste à máquina da opressão. Uma escola onde o diálogo educador-educando leva ao descobrimento de um mundo novo, cheio de possibilidades para a população que espera há muitas décadas a possibilidade de ter uma terra e produzir, e assim, trabalhar no sustento da família.

As narrativas demonstram que pessoas que nasceram em condições desfavoráveis, em regiões empobrecidas e esquecidas pelas políticas públicas, desabrocharam para problemas que precisam ser resolvidos, em diferentes partes do país e do mundo como se vê nas falas. Essas histórias de vida e de luta dão conta do movimento interior dos participantes deste estudo, do despertar da resiliência e de entender que existe um sistema opressor, para o qual a educação crítica pode ser capaz de criar competências e habilidades para romper com padrões impostos.

Este estudo tem limitações, uma vez que há poucas publicações na área e novos estudos podem ser feitos com líderes de movimentos sociais egressos da escola a fim de se ter um panorama mais amplo sobre o tema.

*Os autores agradecem a Bolsa Capes de Mestrado e à bolsa de pesquisa da FAEP – Fundação de Amparo ao Ensino e à Pesquisa de Mogi das Cruzes.*

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. et al. **O mapeamento da educação crítica**. In: APPLE, M. W.; AU, Wayne; GANDIN, Luis A. Educação Crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade**: o que é, o que não é. Petrópolis: Vozes, 2013a.
- \_\_\_\_\_. **Saber cuidar**. Petrópolis: Vozes, 2013b.
- CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, Dec. 2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000300016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26.01.2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>
- CARTER, Miguel. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a democracia no Brasil. **Agrária**, São Paulo, Nº 4, pp. 124-164, 2006 Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/102/102>. Acesso em 05.02.2019.
- CASTRO, Josué. **Geografia da fome**: o dilema brasileiro: pão ou aço. 11. Ed. – Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- MCCARTHY, Cameron et al. Movimento e estase na reorientação neoliberal da escolarização. In: APPLE, M. W.; AU, Wayne; GANDIN, Luis A. **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- MST. Caderno de Educação n. 13 – Edição Especial. Dossiê Escola. **Documentos e estudos 1990-2001**. Iterra, 2005.
- MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001. X
- PIZZETA, Adelar. Na ENFF o conhecimento constrói consciências. In: **Revista Sem Terra**. Nº 55, ano XII. 2010, p. 30-35.

**INCLUSÃO ESCOLAR: OFICINAS DE INTERVENÇÃO COMO UMA  
POSSIBILIDADE PARA A IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO<sup>1</sup>**

***SCHOOL INCLUSION: INTERVENTION OFFICES AS A POSSIBILITY FOR THE  
IDENTIFICATION OF STUDENTS WITH HIGH SKILLS / OVERCOMING***

***INCLUSIÓN ESCOLAR: OFICINAS DE INTERVENCIÓN COMO UNA POSIBILIDAD  
PARA LA IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS CON ALTAS HABILIDADES /  
SUPERDOTACIÓN***

*Célia Souza da Costa*  
celia.amapa@hotmail.com  
Doutoranda em Educação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Curitiba, Brasil.

*Elivaldo Serrão Custódio*  
elivaldo.pa@hotmail.com  
Pós-doutor em Educação (UNIFAP)  
Docente no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP)

*Edina Dayane de Lara Bueno*  
dayanebuenocouto@yahoo.com.br  
Doutoranda em Educação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Curitiba, Brasil.

## **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre a importância das oficinas de intervenção como instrumentos para a pré-identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no ambiente escolar. Geralmente as oficinas são promovidas por núcleos de atendimento a alunos com Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) que auxiliam no processo de identificação desses alunos. Uma vez pré-identificados por meio destas oficinas, os alunos são encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) onde serão avaliados e reconhecidos ou não como alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Trata-se de um trabalho qualitativo de cunho exploratório que usou a pesquisa bibliográfica e

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES)-Código de Financiamento 001. Agradecimentos ao Instituto Federal do Amapá (IFAP).

a observação direta como forma de investigação. Os resultados da pesquisa aferem quanto à necessidade do reconhecimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação na educação inclusiva, pois eles também têm direito a atendimento específico na escola pelo AEE para que seus interesses, habilidades e potencialidades sejam estimulados e bem canalizados de acordo com as áreas de interesse, o que se transmuda em um grande desafio para a educação brasileira. Neste sentido, para ajudar e proporcionar um melhor diagnóstico nesta pré-identificação, as oficinas de intervenção surgem como grandes possibilidades de atividades que contribuem consideravelmente para indicação de alunos que possuem altas habilidades/superdotação.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Identificação. Altas habilidades/superdotação. Oficinas de intervenção.

## ABSTRACT

This article aims to discuss the importance of intervention workshops as instruments for the pre-identification of students with high skills / giftedness (AH / SD) in the school environment. Generally the workshops are promoted by nuclei of service to students with High Abilities / Superdestination (NAAHS) that help in the process of identification of these students. Once pre-identified through these workshops, students are referred to the Specialized Educational Assistance (AEE) where they will be evaluated and recognized or not as students with High Abilities / Giftedness. It is a qualitative exploratory work that used bibliographic research and direct observation as a form of investigation. The results of the research assess the need for the recognition of students with High Abilities / Giftedness in inclusive education, since they also have the right to specific attendance in the school by the ESA so that their interests, abilities and potentialities are stimulated and well channeled according to the areas of interest, which is transformed into a great challenge for Brazilian education. In this sense, to help and provide a better diagnosis in this pre-identification, the intervention workshops appear as great possibilities of activities that contribute considerably to indicate students who have high skills / giftedness.

**Keywords:** School inclusion. Identification. High skills / giftedness. Intervention workshops.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discurrir sobre la importancia de los talleres de intervención como instrumentos para la pre-identificación de alumnos con Altas Habilidades / Superdotación (AH / SD) en el ambiente escolar. Generalmente los talleres son promovidos por núcleos de atención a alumnos con Altas Habilidades / Superdotación (NAAHS) que auxilian en el proceso de identificación de esos alumnos. Una vez pre-identificados por medio de estos talleres, los alumnos son encaminados a la Atención Educativa Especializada (AEE) donde serán evaluados y reconocidos o no como alumnos con Altas Habilidades / Superdotación. Se trata de un trabajo cualitativo de cuño exploratorio que utilizó la

investigación bibliográfica y la observación directa como forma de investigación. Los resultados de la encuesta se centran en la necesidad del reconocimiento de alumnos con Altas Habilidades / Superdotación en la educación inclusiva, pues ellos también tienen derecho a atención específica en la escuela por la AEE para que sus intereses, habilidades y potencialidades sean estimulados y bien canalizados de acuerdo con las áreas de interés, lo que se transmuta en un gran desafío para la educación brasileña. En este sentido, para ayudar y proporcionar un mejor diagnóstico en esta pre-identificación, los talleres de intervención surgen como grandes posibilidades de actividades que contribuyen considerablemente a la indicación de alumnos que poseen altas habilidades / superdotación.

**Palabras clave:** Inclusión escolar. ID. Altas habilidades / superdotación. Talleres de intervención.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre a importância das oficinas de intervenção como instrumentos para a pré-identificação de alunos que apresentem características de altas habilidades/superdotação (AH/SD). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o art. 58 reconhece os alunos com altas habilidades/superdotação como público da educação especial. Portanto, os alunos que apresentam características de altas habilidades/superdotação têm os mesmos direitos que os alunos das demais áreas atendidas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para que as ações de políticas públicas educacionais na área das altas habilidades/superdotação sejam ampliadas é de extrema importância que os profissionais da educação conheçam mais sobre as características, perfil e necessidade de atendimento específico direcionado aos alunos com AH/SD. Por outro lado, é igualmente importante o envolvimento da família no processo de desenvolvimento do aluno e principalmente que o discente tenha acesso ao atendimento individualizado por meio do AEE. É no atendimento, que o professor da educação especial observará quais os interesses do aluno, em que áreas ele se destaca, estimulará o desenvolvimento de habilidades e ainda buscará estratégias e parcerias para que o aluno potencialize os seus talentos e projetos.

Alguns outros entraves também desaceleram o avanço do atendimento aos alunos com AH/SD. O primeiro deles é o senso comum que rotula a pessoa com AH/SD como gênio e

prodígio, então essa percepção equivocada invade o imaginário social, inclusive no ambiente escolar. Muitas acreditam que o aluno com AH/SD é totalmente autossuficiente que não necessita de intervenções no processo de ensino e aprendizagem, que ele aprende sozinho e assim prepondera à ideia que esse aluno não precisa de nenhuma intervenção pedagógica para se apropriar dos conhecimentos trabalhados na sala de aula<sup>2</sup>.

Essas representações do senso comum são compartilhadas pelos profissionais da educação, por um motivo específico (na maioria dos casos) que é a falta de formação, de conhecimentos sobre os pressupostos da AH/SD. Este é outro entrave, a desinformação, pois o aluno com AH/SD precisa de uma dinâmica diferente, ser diariamente estimulado e ter acesso ao atendimento individual, suscitando assim, maiores discussões no campo da educação, em particular, quanto a necessidade de frequentar o AEE (FREITAS & RECH, 2005; PÉREZ, 2011).

Além disso, se apresenta como dificuldade para o avançar do atendimento voltado a pessoa com AH/SD é a falta muitas vezes de profissionais capacitados para este propósito, assim também como a ausência de dados nacionais e locais sobre o quantitativo de indivíduos com AH/SD, o que gera a falta de identidade as pessoas com AH/SD. Por isso, em alguns casos, os alunos que apresentam AH/SD são superestimados, desprezados, rejeitados, rotulados como “alunos problema” e em alguns casos são encaminhados a serviços psiquiátricos ou psicológicos com suspeitas de patologias e distúrbios emocionais ou comportamentais, o que causa um prejuízo no processo de desenvolvimento, inclusive cognitivo deste sujeito.

Neste liame, as pesquisas apresentadas por diversos autores (METTRAU & REIS, 2007; FONSECA, 2008; PÉREZ & FREITAS, 2011) tem demonstrado que quando se fala em educação especial pensa-se logo em alunos com deficiência intelectual, auditiva, visual ou física, deixando de lado os alunos com AH/SD que também necessitam de um serviço de

---

<sup>2</sup> A definição brasileira atual considera os educandos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, Art. 5º, III). A Resolução nº. 02/2001, instrui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica. BRASÍLIA: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2001).



apoio especializado para o acompanhamento do desempenho escolar e desenvolvimento no que tange as suas habilidades e interesses.

No mais, é necessário desmitificar e romper com as percepções já cristalizadas na sociedade e no contexto escolar referente à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com AH/SD, somente assim haverá uma maior probabilidade para que estes alunos tenham seus direitos educacionais realmente cumpridos. Pois, conforme a LDBEN, cap. V, art. 58 parágrafo I:

Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da Educação Especial, ou seja, o Estado tem o dever de atender cada aluno, independentemente da sua singularidade, habilidades, aptidão e até mesmo as dificuldades no que diz respeito à aprendizagem (BRASIL, 1996, p. 43).

Desta feita, cabe ao Estado garantir a matrícula para todos os alunos indistintamente, e ofertar atendimento específico àqueles que necessitam. Dentre as condições para oferta desse atendimento com qualidade é necessário dispor formação adequada ao professor da educação especial, aos demais professores da sala comum, a equipe pedagógica e se necessário o aluno com AH/SD deve ser encaminhado para os demais serviços de suporte e orientação parental como psicólogo, psicopedagogo, assistente social, para que as demandas do aluno com AH/SD sejam atendidas.

Diante desse contexto, o presente texto inicia trazendo os caminhos da pesquisa: um estudo qualitativo exploratório. Em seguida traz uma discussão sobre concepção de altas habilidades/superdotação: aspectos conceituais e legais. Depois, discute sobre as oficinas de intervenção como instrumentos possíveis de pré-identificação do aluno com altas habilidades/superdotação: observando na prática. E por último, as considerações finais.

## **CAMINHOS DA PESQUISA: UM ESTUDO QUALITATIVO EXPLORATÓRIO**

Para Creswell (2014, p.50), a pesquisa qualitativa “envolve maior atenção à natureza interpretativa da investigação, situando o estudo dentro do contexto político, social e cultural dos pesquisadores”. Isso significa que o estudo qualitativo está pautado em um fenômeno, no qual o pesquisador também está inserido seja no cotidiano, nas experiências de campo com a

coleta de dados ou até mesmo por meio da leitura de documentos. Pois, a pesquisa qualitativa é movida “por um problema ou questão que precisa ser explorado” (CRESWELL,2014, p.52).

Na ótica de Teixeira (2012, p.137) no estudo qualitativo, “as experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados”, assim o investigador tem condições de interpretar os fatos porque teve contato real com questão. No mais, este tipo de pesquisa “busca uma profunda compreensão do contexto da situação e enfatiza o processo de acontecimentos, isto é, a sequência dos fatos ao longo do tempo”.

No universo da investigação qualitativa, Gil (2010, p.60) diz que está a leitura interpretativa que engloba todos os tipos de documentos, “esta constitui a última etapa do processo de leitura das fontes bibliográficas. Naturalmente é a mais complexa, já que tem por objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para qual se propõe uma solução”. Neste liame, Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010, p.59) destacam que “uma das funções-chave das pesquisas qualitativas é a de permitir essa mudança de percepção”.

Especialmente, as pesquisas referentes a temáticas específicas são importantes para esta mudança de percepção, pois o trabalho científico assume outras funções para o além de informar, discutir, refletir e se transmuta para a intenção de formar, de ser um instrumento de divisor de águas com a mudança de conceitos antes bem estabelecidos que com o avançar do tempo vão ganhando outras dimensões.

Lembramos ainda que a pesquisa qualitativa é uma das possibilidades de estudo para compreensão dos fenômenos que envolvem o indivíduo ou grupos e suas relações sociais “[...] preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica [...]” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 21). Além disso, conforme referendado por Ghedin e Franco (2008), a emergência da abordagem qualitativa em educação indica que novas necessidades e outras percepções se impuseram aos pesquisadores à medida que se compreendeu a educação como um fenômeno integral e complexo.

Quanto ao tipo de pesquisa, com relação ao objetivo proposto neste estudo, nos valem da pesquisa exploratória, tendo em vista que esta nos possibilitou fazer levantamento

bibliográfico<sup>3</sup>, análise documental<sup>4</sup>, observação direta<sup>5</sup>, dentre outros. Ou seja, a pesquisa exploratória nos permitiu escolher as técnicas mais adequadas para a nossa pesquisa e quais questões necessitam maior atenção durante a investigação (OLIVEIRA, 2008).

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre a importância das oficinas de intervenção como instrumentos para a pré-identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no ambiente escolar. Trata-se de um trabalho qualitativo de cunho exploratório que usou a pesquisa bibliográfica e a observação direta como forma de investigação.

Consideramos a pesquisa qualitativa como um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Nesse sentido, o estudo apresentado pautasse-a na perspectiva de pesquisa qualitativa, tendo em vista que não houve preocupação com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento acerca do processo de gestão/implementação/ações de políticas de inclusão escolar para aluno com altas habilidades/superdotação na educação escolar.

## **CONCEPÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS E LEGAIS**

De acordo Freitas (2018, p. 9 e 10) no Brasil, somente com a fundação do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) em 2002, houve um consenso acerca da terminologia Altas Habilidades/Superdotação, que foi um passo importante, pois os pesquisadores da área já tinham um encaminhamento terminológico mais preciso. Então, se estabelecia um desafio maior: identificar esses alunos e fomentar políticas públicas educacionais direcionadas a este público.

---

<sup>3</sup>Revisão da literatura sobre as principais teorias e abordagem que norteiam nosso objeto de pesquisa.

<sup>4</sup> Nesta pesquisa busca-se o exame de materiais de natureza diversa e que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados por meio de interpretações complementares. Além disso, esse tipo de pesquisa nos permite um estudo de fatos ou pessoas com os quais não poderíamos estabelecer alguma outra forma de contato, por motivos temporais ou de distância.

<sup>5</sup> A observação direta nos permite observar os fatos que estão ao nosso redor, além da possibilidade de registrar diretamente *in loco* as informações no ato em que estão ocorrendo.

Vale ressaltar, que no campo da AH/SD é ultrapassada a visão de hierarquia das inteligências, pois elas são múltiplas. Segundo Freitas (2018, p.10 e 11), tanto Gardner quanto Renzulli abominam a hierarquização das habilidades e inteligências, portanto não há uma categorização entre as inteligências, o Quociente de Inteligência (QI) não é mais o grande protagonista, não é o medidor de altas habilidades/superdotação, o conceito foi ampliado mundialmente e no Brasil também está pautada na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e a Teoria dos Três Anéis de Renzulli.

A respeito do reconhecimento das altas habilidades/superdotação pelo Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Especial publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, com a finalidade de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. O documento define assim este aluno:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.10).

Já o Plano Nacional de Educação (2014-2024) vem efetivar a Educação Especial e Inclusiva contemplando todas as áreas de necessidades específicas, incluindo a altas habilidades/superdotação, uma vez que a educação especial é uma modalidade de ensino. O documento diz que a meta 4 é: “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado [...]” (p.24).

Segundo o documento Saberes e Práticas da Inclusão - Desenvolvendo Competências Para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (2006) do Ministério da Educação (MEC), o professor, paralelamente à família, é o principal responsável pela percepção de talentos específicos entre os seus alunos, por isso é importante que fique atento. Uma vez que há a pré-identificação do

aluno, ele poderá encaminhar o educando com altas habilidades à sala de recursos, de modo que as suas competências sejam desenvolvidas e aproveitadas. Porém, é imprescindível ressaltar que o aluno pode apresentar uma alta habilidade específica - para música, por exemplo - e continuar sendo um aluno de desenvolvimento típico nas outras disciplinas. Portanto, o seu aprendizado deve ser tratado normalmente, com o mesmo incentivo dado a todos os outros discentes.

Como apontam vários documentos do MEC, as altas habilidades/superdotação pertencem à educação especial e inclusiva, sendo assim todos os alunos que apresentam essas características tem os mesmos direitos que os alunos das outras áreas. Portanto, abordar a inclusão desses alunos na escolarização comum requer aprofundar a discussão das práticas pedagógicas, permitindo identificar e promover condições necessárias para que este aluno desenvolva e potencialize suas habilidades.

A educação de pessoas com AH/SD é complexa, por se tratar de sujeitos que necessitam de estímulos diversificados e permanentes para que possam manter seu interesse tanto na sala de aula, quanto no atendimento individual do AEE. Por isso, é necessário que o professor tenha o conhecimento teórico, conheça a fundamentação legal da educação brasileira e principalmente busque formações metodológicas e estratégias pedagógicas que priorizem o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo desses alunos (MOREIRA, 2008).

Sob essa ótica, faz-se necessário em primeiro lugar, que o professor e a equipe pedagógica saibam identificar e reconhecer as características das AH/SD, para que juntamente com o professor do AEE discutam sobre a necessidade de atendimento e mais tarde de maneira processual produzam um relatório mediante as observações para então verificarem se persistem as características de AH/SD. Depois, é fundamental o uso de estratégias pedagógicas inclusivas que propiciem a esse aluno oportunidades de desenvolvimento e autorrealização de seu potencial criativo ou acadêmico.

Neste sentido, alunos com AH/SD precisam ter acesso a práticas educacionais que atendam às suas necessidades, possibilitando um melhor desenvolvimento de suas habilidades. Segundo Renzulli (1986) o objetivo da educação dos indivíduos superdotados é: “[...] fornecer aos jovens oportunidades máximas de autorrealização por meio do

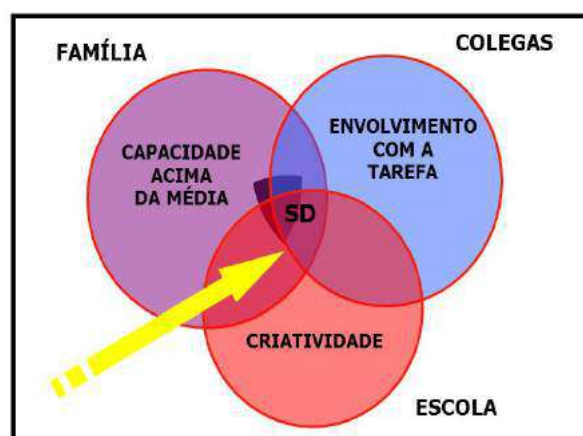
desenvolvimento e expressão de uma ou mais áreas de desempenho onde o potencial superior esteja presente”.

Sendo assim, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica, considera os educandos com AH/SD aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, art. 5º, III). Esta definição ressalta duas características marcantes da “superdotação” que são a rapidez de aprendizagem e a facilidade com que estes indivíduos se engajam em sua área de interesse.

O Brasil adotou como marcos teóricos da AH/SD, o pensamento de Gardner (2000) e de Renzulli (1986) que desenvolveu a teoria do Modelo dos Três Anéis, considerando que os comportamentos de altas habilidades resultam de três conjuntos de traços: a) habilidade acima da média em alguma área do conhecimento que não é necessariamente muito superior à média; b) envolvimento com a tarefa que implica na motivação, a vontade de realizar uma tarefa, perseverança e concentração; c) criatividade implica na capacidade de pensar em algo diferente, ver novos significados e implicações, retirar ideias de um contexto e usá-las em outro.

Figura 1: Teoria dos três anéis

### Concepção proposta por Joseph Renzulli Teoria dos Três Anéis(1986)

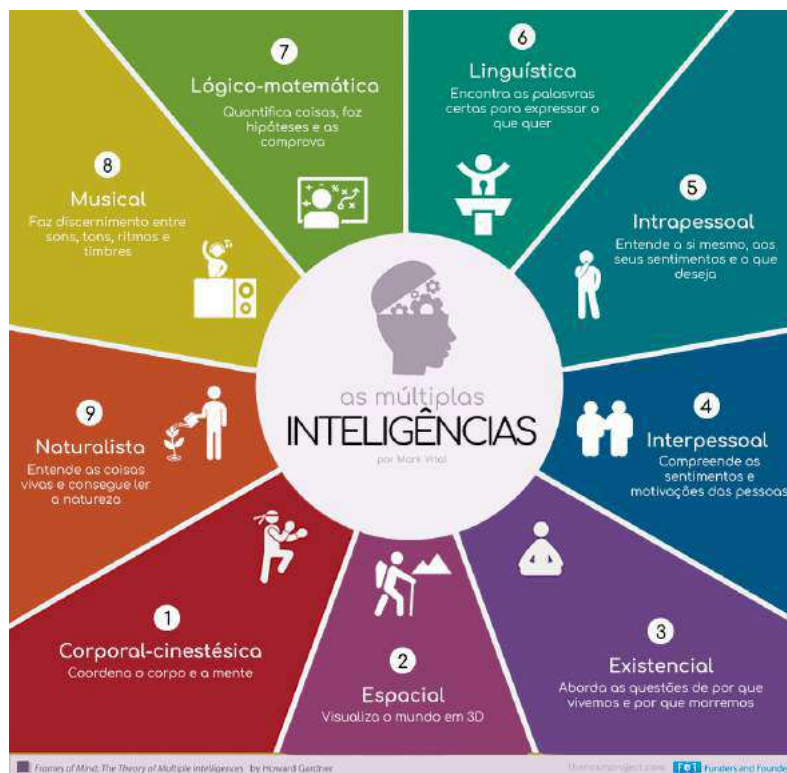


Fonte: Renzulli, Joseph S; REIS, Sally M. The Three-ring conception of giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. The Triad Reader. Connecticut : Creative Learning Press, 1986

Portanto, o que define a AH/SD é a combinação desses fatores, os três anéis não precisam estar presentes ao mesmo tempo e nem na mesma intensidade, mas é necessário que interajam em algum grau para que possa resultar em um alto nível de produtividade. O aluno pode apresentar um comportamento de AH/SD com apenas um dos três traços presentes e desenvolver os outros dois depois. A criatividade e o envolvimento com a tarefa são características variáveis que dependem do indivíduo e de fatores externos.

Além da Teoria dos Três Anéis, a educação brasileira também considera como aporte teórico para caracterizar as AH/SD a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2000). São nove, as inteligências destacadas por Gardner:

Figura 2: Teoria dos três anéis



Fonte: VITAL, Mark. As múltiplas inteligências.

Disponível: <https://www.hellerdepaula.com.br/multiplas-inteligencias/>

Para Virgolim (2007) os alunos com altas habilidades necessitam de serviços educacionais diferenciados que possam promover seu desenvolvimento acadêmico, artístico, psicomotor e social, o que inclui métodos de ensino adaptados para estimular às suas potencialidades que atendam também as suas necessidades especiais. Desta forma, os serviços educacionais podem ser oferecidos de acordo com a necessidade específica, por meio da compactação de currículo, a aceleração de estudos e do programa de enriquecimento. Este último pode aplicado para toda a turma, seja no aprofundamento de experiências acadêmicas ou na realização de um programa que desenvolva o potencial criador do aluno por meio de uma metodologia baseada em resolução de problemas.

O reconhecimento das altas habilidades/superdotação como parte integrante da educação especial tem sido um desafio histórico na educação brasileira. No momento em que a educação prima por se constituir numa prática, pautada no respeito e no atendimento às diferenças individuais com ênfase no desenvolvimento do potencial de cada um. Incluir o aluno com AH/SD é desafiador, mas é um dever do Estado e da escola em prestar um atendimento individualizado, para que o educando tenha a oportunidade de se desenvolver plenamente.

### **AS OFICINAS DE INTERVENÇÃO COMO INSTRUMENTOS POSSÍVEIS DE PRÉ-IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: OBSERVANDO NA PRÁTICA**

Renzulli baseado em análises de diferentes pesquisas com alunos com AH/SD constatou que existem três traços marcantes entre esses indivíduos e assim estabeleceu a seguinte definição de comportamentos de AH/SD:

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



Para entender as AH/SD, é preciso lembrar que a pessoa só será considerada superdotada quando apresentar uma habilidade muito acima do esperado para a sua idade, ou mesmo um talento único para qualquer idade - pode ser um talento musical apurado, uma grande facilidade para desenho ou outras artes, um raciocínio matemático extremamente rápido etc. Em geral, essa característica é notada pelos pais, familiares e pelos professores.

Advogam Pereira e Guimarães (2007) que o atendimento do aluno com AH/SD está sustentado por bases legais e por estudos que consideram este grupo como sujeitos que necessitam de um suporte específico para o desenvolvimento de habilidades e talentos. Por isso, o processo de identificação desse aluno deve ter como base, referenciais teóricos consistentes.

Tanto que o comprometimento com a tarefa é uma forma refinada ou focalizada de motivação, que funciona como a energia que é colocada em ação com foco em uma determinada tarefa, problema ou área específica do desempenho. Diz respeito a um grande interesse que o aluno tem sobre algum tema que o faz buscar mais informações acerca do assunto, aprofundando seu conhecimento e buscando novas formas de testar esse saber. Algumas palavras frequentemente usadas para definir o comprometimento com a tarefa são perseverança, persistência, trabalho duro, dedicação e autoconfiança.

Sobre isto, Renzulli (2001) diz que é preciso a conscientização dos alunos, pois essa atividade é um convite para outros vários tipos e graus de exploração, com a sistematização da experiência. Uma oportunidade para que o professor possa conhecer os alunos que têm maior envolvimento na investigação da atividade e determinar as formas de acompanhamento que poderão ser desenvolvidas, com a diversificação de oportunidades, recursos e estímulos, favorecendo o desenvolvimento de diferentes projetos. Incentivo é palavra para uma pessoa que adora aprender e ser desafiada, assim a escola tem que se preparar para estar sempre um passo à frente.

Para se chegar a pré-identificação de alunos com AH/SD uma estratégia é a promoção de oficinas de intervenção. Geralmente as oficinas de intervenção são realizadas pelo Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/ Superdotação (NAAHS) que de acordo com Freitas (2018,p.7) foram implantados nas capitais dos 27 estados da federação em 2005 graças a uma parceria firmada entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura (UNESCO) e a Secretaria de Educação Especial do MEC. É pertinente destacar que o NAAHS está atrelado as Secretarias Estaduais de Educação. Este núcleo é responsável pelo atendimento população diretamente envolvido com as AH/SD (aluno, professor e família).

Para auxiliar na pré-identificação dos alunos com AH/SD geralmente os NAAHS em parcerias com as escolas realizam oficinas de intervenção. Este tipo de atividade é bem interessante porque auxilia a escola a mapear quem são esses alunos e quais são suas possíveis habilidades tanto na área acadêmica quanto na produtivo-criativo para que posteriormente de forma processual estes alunos sejam constantemente avaliados no desenvolvimento destas habilidades.

Dependendo das necessidades de cada escola, o NAAHS pode ofertar uma série de atividades, desde oficina de xadrez, desenho, dança, projetos, robótica, matemática, literatura, etc. Caso, haja a impossibilidade de parceria com o NAAHS também os próprios professores da sala comum em parceria com o professor da educação especial podem ofertar as oficinas. Essas atividades proporcionam ricos momentos para que os professores observem os comportamentos, atitudes e formas de agir dos alunos para que pré-identifiquem possíveis discentes com características de AH/SD.

Neste cenário, o papel do NAAHS é primordial, pois caso a escola não tenha o professor da educação especial capacitado para o atendimento, o aluno poderá ser atendido pelos profissionais do NAAHS, assim como os seus familiares. Além disso, é atribuição do NAAHS ofertar capacitação docente para que mais professores conheçam os processos, as metodologias e estratégias que envolvem o atendimento do aluno com AH/SD.

No que tange o papel das oficinas de intervenção é apresentar ao professor da educação especial uma lista de alunos pré-identificados, assim como um relatório com a descrição do que foi observado durante a atividade em cada um dos alunos (envolvimento com a tarefa, criatividade, habilidades acima da média). O próximo passo é o atendimento individualizado com o professor na sala multifuncional.

Para esta segunda etapa que corresponde ao processo de identificação, ele deve ser diluído em diversas fases, mas vale ressaltar que em certos casos, a identificação precoce é importante para assegurar o desenvolvimento normal do aluno. Essa necessidade de identificação do indivíduo com AH/SD o quanto antes está baseada na forma a se evitar

problemas de desajustamento, desinteresse em sala de aula e baixo rendimento escolar, o que é possível caso o aluno se desmotive, transformando em um “aluno problema”.

De acordo com as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (BRASIL, 1995), o processo de identificação envolve avaliação e acompanhamento contínuos, sendo insuficiente basear-se em uma única fonte de informação, porque deve fazer parte desse processo o maior número de dados, pontos de vistas e informações possíveis, os quais são obtidos mediante aos integrantes dos ambientes escolar e familiar. Com efeito, destaca-se a observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno em situações reais do cotidiano, como atividades escolares, de lazer, passeios, entre outras, sem perder de vista o contexto socioeconômico e cultural onde o aluno está inserido. A princípio, considera-se que o aluno apresenta indicadores de AH/SD que posteriormente esses serão confirmados ou não.

Segundo Vieira (2018, p.12) faz parte do processo de identificação, aplicar questionários específicos para identificação dos indicadores de AH/SD tanto com o aluno, com a família e com o professor da sala comum. Nesta etapa, é o professor da educação especial que fará a interpretação dos dados, para isso “é relevante o cruzamento entre as informações obtidas entre os sujeitos – professor, família e aluno – verificando as coincidências e discrepâncias da frequência com que esses comportamentos aparecem”. A aplicação destes questionários como instrumentos é extremamente válido quando se trata na avaliação de crianças e adolescentes.

Deste modo, é importante acompanhar sucessivamente seu desenvolvimento, com a finalidade de verificar o quão intensos, frequentes e constantes são os traços revelados, o que significa que o aluno continuará em acompanhamento, mesmo depois de iniciada a atenção educacional diferenciada. É relevante conhecer sua história de vida, assim como sua trajetória escolar, quando existente. Entrevistas, avaliações de habilidades e interesses, bem como testes psicológicos, podem fazer parte do processo de identificação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ponto de partida rumo a identificação de alunos com AH/SD é aconselhável optar pelas oficinas de intervenção, oferecer aos alunos atividades diversificadas, divertidas que possibilitem aflorar suas potencialidades, seus desejos e suas subjetividades. Durante o processo da oficina de intervenção é necessário um olhar atento a cada aluno, por isso é importante que essa atividade seja direcionada por mais de um professor para garantir que ora um aplique uma ação e o outro observe e tome nota de todos os detalhes, esse é o primeiro passo, uma espécie de triagem.

A segunda etapa é o processo de identificação do aluno com AH/SD que deve envolver uma avaliação abrangente e multidimensional que englobe variados instrumentos e diversas fontes de informações, considerando a multiplicidade de fatores ambientais e as interações que devem ser consideradas como parte ativa desse processo. As características como criatividade, aptidão artística, liderança, envolvimento com a tarefa, dentre outras, são também consideradas, porém não são medidas por testes de inteligência, tornando essa identificação mais complexa. É importante destacar que os julgamentos, as avaliações e as observações dos professores da sala comum, promovam a identificação dos alunos mais criativos da turma, com maior capacidade de liderança, maior conhecimento e interesse em áreas específicas, maior vocabulário e pensamento crítico mais desenvolvido.

A identificação do aluno requer a realização de uma sequência de procedimentos, incluindo etapas bem definidas e instrumentos apropriados, formando uma combinação entre avaliação formal e observação estruturada. A identificação deve ser um processo contínuo que deve ser enriquecida por outras fontes de informação, de maneira a privilegiar uma visão sistêmica e global do indivíduo e não somente sua inteligência superior medida por meio de um teste de inteligência.

Nesta perspectiva, o passo seguinte à identificação deve ser o encaminhamento adequado, com o objetivo de desenvolver as habilidades verificadas, de modo a oferecer uma formação ampla ao indivíduo de acordo com suas potencialidades. Conforme está previsto na legislação, os alunos com AH/SD devem receber atendimento que valorize e respeite suas necessidades educacionais diferenciadas quanto a talentos, aptidões e interesses. Por mais

excepcional que sejam tais aptidões e talentos, caso não haja estímulo e atendimento adequados, os indivíduos dificilmente atingiram um nível de excelência.

Convém assinalar que a identificação tem por objetivo o oferecimento de atenção educacional adequada às necessidades do aluno, visto que, caso não venha acompanhada de providências educativas, não passa de mera rotulação. Essa atenção pode concretizar-se por meio de enriquecimento curricular, participação em programas especiais, com atendimento em salas de recursos multifuncionais, aceleração etc. Portanto, o processo de identificação de alunos com altas habilidades e superdotação é complexa, porém, é imprescindível para que o sujeito amplie as suas possibilidades para que o aluno atinja a autorrealização e desenvolva adequadamente seus potenciais.

## REFERÊNCIAS

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os métodos qualitativos**. Tradução de Luis Alberto S. Peretti. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 08 fev.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/1996**. Brasília: Câmara dos Deputados (coord.), 2010.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e Talentos** Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da Inclusão - Desenvolvendo Competências Para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. 2ed. Série: Saberes e práticas de inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Tradução Sandra Mallman da Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FREITAS, Soraia Napoleão e RECH, Andreia Jaqueline Devalle. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista. Bras. Ed. Especial**, v.11, n.2, p.295-314, 2005.

FREITAS, Soraia Napoleão. História das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil. Políticas e legislação-Perspectiva Legal do AEE. **Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o estudante com Altas Habilidades/Superdotação.** Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

FONSECA, Santuza Mônica da França P. da. **Altas habilidades/Superdotação:** notas para uma reflexão. Paraíba: Universidade Federal de Paraíba, 2008.

GARDNER, Howard. **Inteligência:** um conceito reformulado. Tradução Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

METTRAU, Maryl Bulkool; REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., V.15, N.57, p.489-510, out./dez. Rio de Janeiro, 2007.

MOREIRA, Lídia Mari dos Santos. Identificação de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação no município de Nova Palma-RS. **Curso de Especialização em Educação Especial em Altas Habilidades/Superdotação da Universidade Federal de Santa Maria**, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/2781>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In. FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (Orgs.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades:** orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Sorais Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário

brasileiro. **Educar em Revista**, N.41, p.109-124, jul./set. Curitiba, 2011.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação? **Revista Psicol. Argum**, v.29, n.67, p.513-531, out./dez, Curitiba,2011.

RENZULLI, J. S. The Three-ring conception of Giftedness: A developmental Model for Creative Productivity. **The Triad Reader**. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica, 2009, p. 21. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Método de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. O processo de identificação e avaliação: conhecendo as diferentes abordagens. **Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o estudante com Altas Habilidades/Superdotação**. Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas Habilidades/Superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VITAL, Mark. **As múltiplas inteligências**. Disponível: <<https://www.hellerdepaula.com.br/multiplas-inteligencias/>> Acesso em: 08 fev. 2019.

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO<sup>1</sup>**

***CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF MATHEMATICS TEACHING FOR DEAF STUDENTS AT THE REGULAR SCHOOL: AN EXPLORATORY STUDY***

***DESAÍOS Y POSIBILIDADES DE LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA PARA ALUMNOS SURDOS EN LA ESCUELA REGULAR: UN ESTUDIO EXPLORATORIO***

*Anna Karoline Pinto Guimarães*  
annakaroline\_mcp@hotmail.com  
Pedagoga (UNIFAP)

*Dinali Carneiro de Oliveira*  
dinaly7@gmail.com  
Pedagoga (UNIFAP)

*Luzinete Soares Monteiro*  
luzinetesoaresmonteiro@gmail.com  
Pedagoga (UNIFAP)

*Arthane Menezes Figueirêdo*  
arthane@gmail.com  
Doutora em Educação (UFU)  
Professora da UNIFAP

*Ronaldo Manassés Rodrigues Campos*  
avalom25@hotmail.com  
Doutor em Sociologia (UECE)  
Professor da UNIFAP

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo identificar quais são os desafios e possibilidades percebidos no trabalho dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) em relação às aulas de Matemática para alunos surdos, frente aos princípios da teoria sócio

---

<sup>1</sup> O estudo apresentado por meio deste artigo compôs um Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da UNIFAP, oriundo da pesquisa intitulada “Unicriança: desafios no ensino de conceitos científicos e a teoria sócio-histórica”, a qual envolveu pesquisadores da graduação (Curso de Pedagogia) e pós graduação (Mestrado em Educação) e contou com financiamento da instituição por meio do Edital de auxílio ao pesquisador – Edital n. 14/2017 - PROPESPG/UNIFAP.



histórica. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com a utilização do método dialético. Para tanto, foram realizadas observações nas aulas de Matemática da professora do ensino regular, durante aproximadamente duas semanas ou o correspondente a cinco (5) momentos de aula. Posteriormente, foi feita uma entrevista com a professora do ensino regular e com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para a análise dos dados, as informações foram subsidiadas pela Teoria Sócio-Histórica, por meio dos estudos de Vigotski e seus seguidores. Dentre os resultados obtidos, constata-se a ausência do conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) por parte dos docentes, carência de recursos visuais, formação continuada para os professores, bem como a inexistência do intérprete como imperativos para que os alunos não sejam atendidos de forma adequada às suas necessidades. Concluiu-se que, a inclusão de alunos surdos no ensino regular ainda enfrenta muitas dificuldades, que se relacionam à limitada comunicação entre professores e aluno e entre alunos e alunos.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Educação Matemática. Alunos surdos. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Teoria Sócio-Histórica.

#### ABSTRACT

The objective of this study was to identify the challenges and possibilities perceived in the work of Early Years Teachers (AIEF) in relation to Mathematics classes for deaf students, against the principles of socio-historical theory. The research is characterized as qualitative, using the dialectical method. For that, observations were made in the Mathematics classes of the teacher of regular education, during approximately two weeks or the corresponding to five (5) moments of class. Subsequently, an interview was made with the teacher of the regular education and with the teacher of the Specialized Educational Assistance (AEE). For the analysis of the data, the information was subsidized by Socio-Historical Theory, through the studies of Vygotsky and his followers. Among the results obtained, there is a lack of knowledge of the Brazilian Sign Language (LIBRAS) by teachers, lack of visual resources, continuous training for teachers, as well as the inexistence of the interpreter as imperatives for students not to be adapted to their needs. It was concluded that the inclusion of deaf students in regular education still faces many difficulties, which relate to the limited communication between teachers and students and between students and students.

**Keywords:** Inclusive education. Mathematical Education. Deaf students. Initial Years of Primary Education. Socio-Historical Theory.

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo identificar cuáles son los desafíos y posibilidades percibidos en el trabajo de los profesores de los Años iniciales de la Enseñanza Fundamental (AIEF) en relación a las clases de Matemáticas para alumnos sordos, frente a los principios de la teoría socio histórica. La investigación se caracteriza como cualitativa, con la utilización del método dialéctico. Para ello, se realizaron observaciones en las clases de Matemáticas de la profesora de enseñanza regular, durante aproximadamente dos semanas o el correspondiente a cinco (5) momentos de clase. Posteriormente, se hizo una entrevista con la profesora de la enseñanza regular y con la profesora del Atendimiento Educativo Especializado (AEE). Para el análisis de los datos, las informaciones fueron subsidiadas por la Teoría Socio-Histórica, por medio de los estudios de Vigotski y sus seguidores. En los resultados obtenidos, se constata la ausencia del conocimiento de la Lengua Brasileña de Señales (LIBRAS) por parte de los docentes, carencia de recursos visuales, formación continuada para los profesores, así como la inexistencia del intérprete como imperativos para que los alumnos no sean atendidos de forma adecuada a sus necesidades. Se concluyó que la inclusión de alumnos sordos en la enseñanza regular todavía enfrenta muchas dificultades, que se relacionan con la limitada comunicación entre profesores y alumno y entre alumnos y alumnos.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva. Educación Matemática. Alumnos sordos. Años iniciales de la Enseñanza Fundamental. Teoría Socio-Histórica.

## INTRODUÇÃO

No campo da educação de surdos os professores enfrentam diversas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Dentre as principais dificuldades apontadas na literatura, como em Bertoli (2002) tem-se o ensino de Matemática como um dos fatores de maior complexidade para alunos surdos, o que faz com que muitos alunos sejam constantemente reprovados no processo educativo.

Discutir sobre Educação na perspectiva inclusiva requer, dentre outros fatores, pontuar a realidade da escola e da sala de aula, sem desconsiderar as práticas docentes neste ambiente. Inclusão implica o compromisso que a escola assume de educar cada criança independente de qualquer situação que a envolva, como gênero, classe social, etnia, raça ou deficiência. Assim, a proposta de inclusão contempla uma pedagogia voltada para a diversidade, pois todos os

alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística (LACERDA, 2000).

O interesse por esse tema surgiu quando participamos da disciplina Estágio Supervisionado e visitamos salas de aula que possuíam alunos surdos, na qual observamos muitas dificuldades dos professores no trabalho pedagógico com estes alunos, influenciando significativamente na quase ausência de participação dos mesmos nas aulas.

Percebemos naquele momento que, além da dificuldade de comunicar-se com os alunos, os professores não tinham atividades específicas para o acompanhamento das crianças surdas e, durante as aulas de Matemática era visível o distanciamento entre o desenvolvimento dos alunos surdos em relação aos demais.

Assim, nasceu uma inquietação no que concerne à forma como a Matemática é ensinada para alunos surdos. Dessa maneira, perceber a realidade dos alunos surdos nos faz refletir o quão relevante é conhecer as práticas dos professores para pensar em alternativas que possam auxiliar na superação das dificuldades.

Para Vigotski (1997) a aprendizagem é um processo que se realiza ao longo da vida das pessoas, por meio das interações que são estabelecidas entre os indivíduos e o meio, entre o conhecimento e suas vivências que, após refletidas, passam a fazer parte do seu desenvolvimento, em que a aprendizagem de conceitos consiste em um processo de internalização pessoal.

Diante disso, um fator que contribui de maneira significativa para a apropriação dos conceitos é a linguagem. A esse respeito, Fonseca-Janes e Lima (2013, p. 236) afirmam que entre esses fatores destaca-se “a influência da linguagem, uma vez que o pensamento humano está intrinsecamente ligado à linguagem”. No que se refere ao sujeito surdo, a comunicação em LIBRAS se apresenta como fundamental, uma vez que por meio da comunicação consegue desenvolver-se com mais facilidade.

Compreendemos que, para que se efetive uma educação verdadeiramente inclusiva é preciso conhecer as dificuldades que envolvem o processo ensino- aprendizagem, assim como os apontamentos teóricos que se voltam para a superação de práticas excludentes nas escolas,

oportunizando o acesso ao conhecimento para todo e qualquer aluno, seja ele ouvinte ou surdo.

Assim, no presente estudo, tivemos como objetivo geral: identificar quais são os desafios e possibilidades percebidos no trabalho dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) em relação às aulas de Matemática para alunos surdos, frente aos princípios da teoria sócio histórica.

Assim sendo, o trabalho foi estruturado da seguinte forma: A introdução, que discorreu de forma geral as mudanças que ocorreram ao longo dos anos na perspectiva da educação inclusiva, apontou o objetivo da pesquisa, bem como, a justificativa que norteou o trabalho. Os procedimentos metodológicos descreveram o método utilizado, o local, sujeitos da pesquisa, o período e as técnicas utilizadas, efetuando críticas e comparações a respeito do objetivo de pesquisa.

Na seção que seguiu, apresentamos os fundamentos teóricos, basilares para a compreensão da discussão pertinente ao estudo e ainda, uma seção foi destinada à apresentação dos resultados encontrados na pesquisa, envolvendo professores de uma escola de anos iniciais do ensino fundamental. Por último, as considerações finais abordaram reflexões e as perspectivas futuras que o trabalho possibilitou.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública da rede de ensino municipal, que atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, localizada na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá. Quanto à abordagem, utilizou-se a qualitativa que, no sentido mais amplo, a qual preocupa-se em analisar as informações não quantificáveis, com ênfase nas explicações para a compreensão da dinâmica que remetem às relações sociais. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O método utilizado para a investigação é o dialético. Para Lakatos e Marconi (2003, pág.101) na dialética, “as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está "acabada", encontrando-se sempre em vias de se transformar,

desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro”.

O método dialético aponta que, para que o investigador conheça algo ou determinado fenômeno é necessário estudá-lo em todos os aspectos, já que tudo está relacionado e em constantes transformações (PRODANOV; FREITAS, 2009). O método dialético consiste ainda em fundamentos e categorias de análise que não são vistas de forma dicotômica na sociedade, mas, associam-se (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013). Dentre elas, destacam-se: Totalidade, Contradição e Mediação.

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras e dois alunos e envolveu um período de observação das interações entre as professoras e os alunos, além de entrevista com as professoras. Tendo em vista o segmento investigado, primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a condição dos alunos como aprendizes de LIBRAS em estágio inicial e não ouvintes, optou-se por não entrevistá-los.

A professora denominada como P1 leciona aulas em uma turma de ensino regular, que continha vinte e dois alunos ouvintes e dois alunos surdos, e a professora caracterizada como P2 atua na mesma escola, porém, acompanha os alunos surdos observados no estudo por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para a obtenção de informações referentes aos alunos e às interações entre eles e seus colegas de turma, bem como com a professora da sala regular, foram realizadas observações nas aulas de Matemática da professora do ensino regular, durante aproximadamente duas semanas ou o correspondente a cinco (5) momentos de aula (aula/dia). Posteriormente, foi realizada uma entrevista com cada profissional, na qual o roteiro de entrevista foi construído de forma semiestruturada, com base nas observações.

Para a análise dos resultados, foram utilizados além de textos sobre educação inclusiva, discussões alusivas à teoria sócio histórica, especialmente as que foram produzidas a partir dos estudos de Vigotski e seus seguidores. A discussão em torno da inclusão se baseou, especialmente, nos autores: Mantoan (2003) Miranda e Miranda (2011) e as observações pertinentes à teoria sócio histórica foram analisadas com base nos estudos de Vigotski (1997) e de outros autores que abordam a teoria sócio histórica.

## **EDUCAÇÃO BILÍNGUE E O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS**

Ao longo dos anos, a comunidade surda enfrenta lutas em defesa da língua de sinais e a qualidade da educação para surdos. A perspectiva de implantação de uma escola bilíngue para os surdos pressupõe que o ensino de Libras seja apresentado como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua para as crianças, desde a Educação Infantil, em classes que possuem tanto alunos surdos quanto ouvintes (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Dessa forma, acredita-se que os alunos desenvolvem melhor suas potencialidades e, considerando a aceitação de grande parte da comunidade surda sobre esse modelo educativo algumas cidades brasileiras como: São Paulo, Niterói/RJ, Goiás, vêm criando esse tipo de espaço. Para Fernandes (2006, p. 17), “no Bilinguismo o princípio fundamental é oferecer a criança um ambiente linguístico, onde seus interlocutores se comuniquem com ela de uma forma natural, como acontece com a criança ouvinte”.

A primeira língua do surdo é a língua de sinais, considerada língua natural onde os sujeitos adquirem na relação com os outros, de maneira espontânea (FERNANDES, 2006). Nesse sentido, a educação com bilinguismo não é uma nova forma de educação, antes é considerada como uma forma de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação dos alunos surdos, proporcionando assim, melhores condições de aprendizado (FERNANDEZ; RIOS, 1998).

A respeito da aprendizagem de conceitos matemáticos pelos alunos surdos, Sadovsky (2007, p. 15) destaca que existe um histórico de baixo desempenho associado a esses alunos em vários países, tornando-se uma grande questão a ser pesquisada.

Ao levar em consideração questões cotidianas para o ensino de Matemática, o professor, ao exercer seu papel de mediador, deve incluir em suas atividades as habilidades que os indivíduos trazem consigo, de modo a se constituir como ser crítico e participativo, para que o processo de ensino e aprendizagem possa fluir naturalmente ou que haja uma conscientização do seu significado, situação que, em relação aos alunos surdos, remete à ideia de que há

necessidade de que o professor estabeleça uma comunicação com os alunos, preferencialmente por meio da linguagem de sinais.

Nessa perspectiva, é necessário favorecer uma vinculação entre os conceitos de Matemática com a realidade dos alunos, de forma que a relação entre indivíduo e sociedade proporcione a aprendizagem necessária para que eles se desenvolvam enquanto sujeito que contribui para o desenvolvimento da sociedade ao tempo em que se desenvolve a partir da mesma (VIGOTSKI, 2003).

Todavia, no que tange aos alunos surdos, a situação é bastante complexa. Porque, além desses requisitos, o professor deverá levar em consideração que a linguagem utilizada pelos surdos, a LIBRAS, é uma ferramenta fundamental para que a aprendizagem ocorra. De acordo com Bertoli (2002, p. 2):

Para realizar uma aprendizagem significativa da matemática em classe de surdos, o educador deve estar apoiado em um tripé educacional: língua de sinais, o conhecimento matemático e uma metodologia apropriada. Pois sem dominar a LIBRAS, não há comunicação.

Neste sentido, o ensino de Matemática torna-se um desafio para todos os docentes atuarem com esse público, como apontado por Correia (2003) que, dessa forma, precisará contar com um intérprete como auxiliar do seu trabalho ou, o mais adequado, aprender Língua de Sinais e assim, comunicar-se diretamente com os alunos surdos.

Na perspectiva de Vigotski (2003), a verdadeira aprendizagem se efetiva enquanto resultado da compreensão de conceitos e, quando isso ocorre, deixam de fazer parte da *zona de desenvolvimento imediato* ou *proximal* e passam a integrar o conjunto de conhecimentos que ao qual ele denominou como *nível de desenvolvimento atual*:

Convencionamos chamar de nível de desenvolvimento atual da criança o nível que ela atingiu no processo do seu desenvolvimento e que é determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com autonomia [...] A zona de desenvolvimento imediato da criança é a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes (VIGOTSKI, 2004, p. 502).

Dessa forma, com a internalização de conceitos ao longo de sua existência, cada sujeito vai ampliando gradativamente o seu próprio desenvolvimento real; com isso, sua compreensão sobre o mundo e sobre os conceitos estudados e acumulados ao longo da história influencia suas ações sobre o mundo, suas crenças, valores, posturas. Assim, a internalização é uma compreensão singular dos conceitos e valores com os quais as pessoas se relacionam e cada uma assimilará a seu modo esses conhecimentos.

Grassi (2003) alerta que os surdos apresentam certa dificuldade em aprender Matemática, já que o planejamento de aula previamente construído para crianças ouvintes não deve se pautar apenas na mera tradução para a Língua de Sinais, antes requer um planejamento diferenciado, que prestigie todas as dificuldades do surdo e que possibilite resolver de forma mental, em conjunto com materiais didáticos adequados.

Em sala de aula, podemos citar, por exemplo, que é comum o professor de matemática apresentar um problema do tipo: *Maria tinha três maçãs, perdeu duas. Quantas restaram?* No problema citado, a linguagem utilizada poderá deixar o aluno surdo com dificuldades, pois a compreensão do problema é diferente da que se estabelece na linguagem natural do ouvinte. A linguagem matemática diferente da linguagem oral ou língua de sinais, é de caráter codificada (MOREIRA, 2015).

De acordo com Bertoli (2012), o termo **perder**, no contexto do ouvinte tem o sentido de realizar a operação de subtração. O surdo, por sua vez, receberá essa informação por meio da LIBRAS, o que poderá comprometer a ideia apresentada no contexto do problema. Será necessário, para além da tradução do problema, esclarecer o sentido de perda associado ao sentido da subtração que precisará desenvolver para encontrar a resposta. Nesse caso e outros similares, portanto, o conceito, é abstrato. Assim, é necessário que as metodologias utilizadas para esses alunos sejam diversificadas e diferenciadas. O autor destaca ainda que:

As atividades práticas como jogos e softwares, podem ser realizadas, desde que os alunos tanto surdos quanto ouvintes, sejam bem orientados quanto às regras, proposta pedagógica, bem como o objetivo da atividade (fundamental ser evidenciado). [...] Podemos considerar



que há um forte apelo para o uso de materiais manipuláveis, em qualquer disciplina, porém, objetos ou materiais palpáveis podem ser reais, tendo aplicação no cotidiano ou podem ser objetos utilizados para representar uma ideia (BERTOLI, 2012, p. 6).

Sobre essa questão, Homad (2006) elenca várias características de escolas vitoriosas no que se refere à forma de ensino voltada para alunos surdos, como: atitudes de aceitação e valorização da diversidade por parte da comunidade educacional; um projeto de desenvolvimento educacional que contemple a atenção à diversidade; a atuação comprometida das lideranças; a adequação no nível de formação dos docentes em termos de necessidades especiais e estratégias de atendimento à diversidade; um currículo mais amplo, equilibrado, diversificado e adequado às necessidades individuais e socioculturais dos estudantes.

## **O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS FACE À IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO**

A pesquisa desenvolveu-se em uma escola da rede Municipal de ensino na cidade de Macapá/AP que contempla os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escola campo é localizada em uma área de periferia da cidade, atendendo alunos que residem em seu entorno. Possui uma estrutura física limitada, como: salas de aula com ambientes reduzidos e com dificuldade nos aparelhos de centrais de ar, não há sala de leitura/biblioteca e espaços para atividades diversificadas, apenas uma área descoberta, onde se realizam aulas de Educação Física.

A turma disponibilizada para a coleta de dados é composta por crianças de seis anos de idade (1º ano), contendo vinte e quatro alunos, dentre eles, dois alunos surdos. A sala de aula apresenta um espaço extremamente limitado para a quantidade de alunos que a frequenta, dificultando realizar determinadas atividades pedagógicas diversificadas em forma de grupos, especialmente rodas de conversa, dinâmicas de movimento, dentre outras possibilidades. Dessa forma, a organização das crianças nas aulas era sempre em duplas.

As observações das aulas ocorreram durante um período de duas semanas durante o qual foram acompanhadas cinco aulas de Matemática. Durante a observação, elaboramos o registro

das observações por meio de um diário de campo. Após esse período, construímos um roteiro semiestruturado de entrevista para a professora do ensino regular (P1) e professora do Atendimento Educacional Especializado (P2).

O roteiro de entrevista para os docentes foi norteado pelas seguintes temáticas: maiores dificuldades na docência com alunos surdos; possibilidades do cotidiano escolar; recursos pedagógicos para o Ensino de Matemática; uso dos livros didáticos; relação com Língua Brasileira de Sinais; instrumentos avaliativos; relação família/aluno surdo; importância do Intérprete de LIBRAS; planejamento flexibilizado e relação dos alunos ouvintes com alunos surdos.

Entretanto, para auxiliar na compreensão do objeto de pesquisa e na análise dos resultados foram criadas duas categorias: a) Interações observadas no campo de estudo: um instrumento no processo de ensino-aprendizagem e b) A compreensão de conceitos Matemáticos e a teoria sócio histórica.

O estudo realizado oportunizou-nos investigar as interações entre a professora ouvinte e os alunos surdos, bem como, as relações entre alunos ouvintes e os alunos surdos. Durante o período de observação da pesquisa, identificou-se que os alunos ouvintes respeitavam as especificidades e procuravam incluir os alunos surdos nas brincadeiras e atividades realizadas. No entanto, a comunicação era através de gestos criados pelos próprios alunos.

No que tange à relação entre P1 e os alunos surdos percebemos a existência de afetividade e interesse, porém, havia muitas falhas na comunicação por esta não saber LIBRAS, logo, constatamos a ausência de interação no momento das aulas. Sobre essa questão, contraria a ideia de que todo indivíduo necessita relacionar-se com o meio, compreendendo e interagindo com os sujeitos que o rodeiam, com sua história de vida e elementos da cultura vivenciada para que possa desenvolver-se por meio das interações (VIGOTSKI, 1997) e assim, a aprendizagem das crianças surdas é muito comprometida, visto que, para Gesueli (2006, p. 280):

A linguagem terá um papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo, ou ainda, a concepção de que o sujeito não significa o mundo para, a partir de então, representá-lo pela linguagem, mas, sim, que essa significação se constrói também pela própria linguagem.

Para o indivíduo surdo, esse processo é muito complexo. No contexto analisado, essa situação é agravada pelo fato de que os alunos surdos eram filhos de pais ouvintes porém, um dos alunos não teve, até o momento da pesquisa, qualquer acesso à LIBRAS, seja por parte da família ou da escola, tendo em vista que a professora não era alfabetizada nessa língua.

Nesse contexto, a ausência de uma comunicação mais precisa ocasiona o atraso no desenvolvimento linguístico, assim como, das funções psicológicas superiores da criança surda (FREITAS, 2014). Ao ser questionada sobre a relação com a LIBRAS, a professora P1 afirmou que: “*Sei bem pouquinho (risos). Quando eles vieram já sabia o alfabeto, os números eu ainda não sabia. Então eu to aprendendo ainda, com eles [...]*”.

Nessa circunstância, a barreira comunicacional implica na ausência de interação professor/aluno surdo e, por conseguinte, atraso no processo de ensino aprendizagem. Isso ocorre porque a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada, e as ocorrências de mediação primeiramente vão emergir de outrem e depois vão orientar-se ao próprio sujeito (GESUELI, 2006).

Ao identificarmos que a escola investigada não adota como princípio o bilinguismo, consideramos importante a presença de um intérprete de Língua de Sinais para mediar a comunicação entre o conhecimento escolar e as crianças surdas, favorecendo as interações necessárias para que a compreensão dos conceitos escolares se estabeleça.

No entanto, esse pensamento na escola visitada é ambíguo e contraditório. Ao perguntarmos a P1 sua opinião sobre a relevância do intérprete de LIBRAS, esta respondeu:

*Muito. Porque eu tenho certeza né? No momento que eu estou dando aula eles ficam sem saber o que eu to falando... O que eu to explicando..Então às vezes eles só ficam reproduzindo, o que é pra fazer na atividade. Então se tivesse no momento em que eu tivesse falando, alguém passando para eles a mensagem tudinho, explicando, seria bem melhor no desenvolvimento deles [...]. (Entrevista concedida por P1 em 14/11/2018).*

Na entrevista com P2, todavia, esta se mostrou discordante da presença de um intérprete na escola no nível de aprendizagem das crianças. Respondeu à questão apresentada da seguinte

forma: “É importante, mas quando já é alfabetizado, né? [...] Acho que lá pro terceiro ano já dá, mas é super importante para eles [...]”.

Tal resposta nos causou uma grande estranheza, considerando que P2 é professora do AEE. Isso porque esperávamos que ela tivesse a compreensão de que, antes de qualquer coisa, há necessidade de estabelecer a comunicação entre os alunos surdos e os ouvintes, incluindo a professora que os acompanham na sala. Concordamos com Lacerda, Alves e Drago (2013) que indicam a escola bilíngue como modelo educativo que atende as necessidades e condições sociais desses sujeitos através da formação dos profissionais aptos para trabalhar com esse alunado, rompendo com a barreira comunicacional.

A postura da professora P2 tornou-se contraditória em relação ao pensamento de P1, uma vez que, apesar do aluno surdo ainda não ser alfabetizado na língua de sinais, através da interação com o intérprete poderá tornar o conhecimento próximo a esse indivíduo (ZDP) até que o aluno internalize e esse conhecimento torne-se real (NDR). Portanto, consideramos a presença do intérprete de LIBRAS, para além de uma questão pedagógica como uma necessidade política de inclusão.

Nessa perspectiva, é preciso construir um campo de comunicação amplo nas escolas onde alunos surdos estudam, dentre eles, especialmente a comunicação que possibilite a interação entre aluno surdo/aluno ouvinte que precisa ser ensinada a todos. Na escola investigada, percebemos que, entre os alunos, existe um ambiente favorável a esse processo, a partir da afirmativa de P1 quando menciona a forma como os alunos ouvintes tratam os colegas surdos: “Eles cuidam, eles protegem, tem todo um carinho”.

Essa questão é tão importante que, durante as observações notamos que os alunos ouvintes desenvolveram uma comunicação alternativa através de gestos e estabelecem algum diálogo com os colegas surdos, especialmente durante o horário do intervalo entre as aulas, onde brincam fora da sala.

A respeito dessas interações que são vivenciadas pelos alunos, esclarece P2: “[...] *Eu vejo que os coleguinhas têm interesse [em se relacionar com os colegas surdos], inclusive no*

*primeiro semestre a gente foi com algumas atividades para as salas [...]". Apesar desses esforços notamos ainda que existe uma proximidade maior entre os dois alunos surdos.*

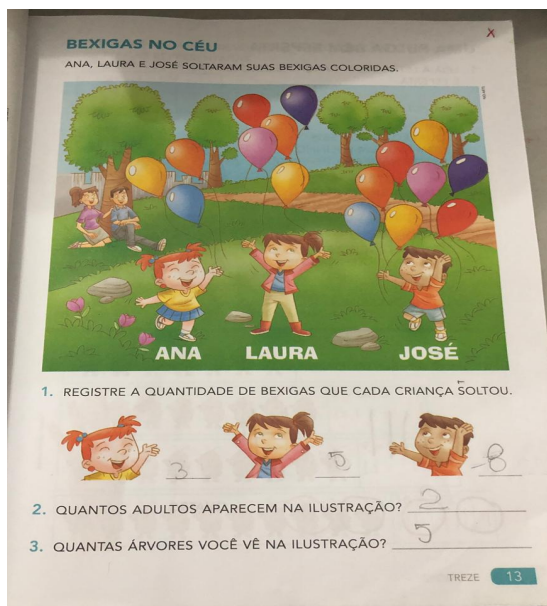
Contudo, entendemos que não há aprendizagem sem comunicação. No que tange ao desenvolvimento dos alunos durante as aulas, é visível a disparidade entre os alunos surdos e os ouvintes em termos de aprendizagem na sala de aula. Acreditamos que isso se deve em razão das dificuldades com a comunicação. Em uma das aulas observadas, por exemplo, a professora explanava o conteúdo de Matemática com o suporte do livro didático, porém, os alunos surdos pareciam dispersos. Brincavam e riam com os demais colegas, parecendo estar alheios ao que se passava.

Ao fazer algumas comparações durante a observação das interações envolvendo os alunos surdos e o seu desempenho nas atividades escolares, percebemos que A1 apresentava um melhor desempenho nos estudos. De acordo com P1 isso se deve ao estímulo que esse aluno recebeu em sua casa, onde a mãe vem tentando fazer com que A1 aprenda a LIBRAS por seu esforço próprio e acrescentou: “... o aluno A1 é mais estimulado do que ele [A2]. Desde pequenininho ele é mais estimulado.” Com relação ao aluno A2 a professora P2 ressaltou que:

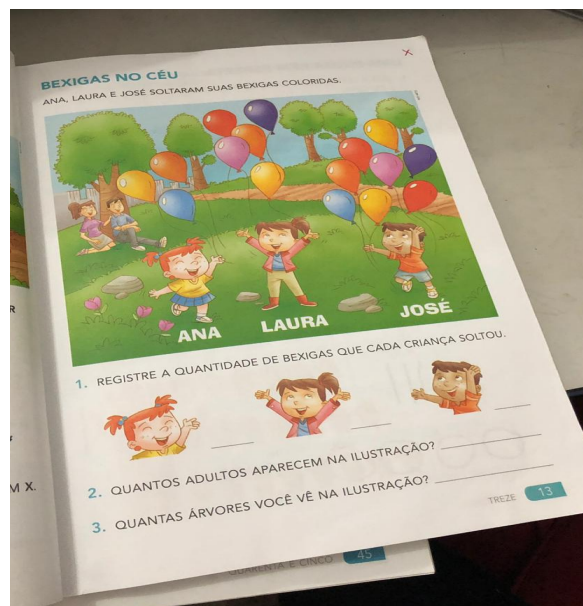
*[...] ele ainda não se identifica como surdo, ele não se identificou ainda na comunidade dele, aí ele tem essa dificuldade, a questão familiar é muito importante, quando não tem, aí deixa o aluno atrasado, como ele tá né? (Entrevista concedida em 14/11/2018).*

Assim sendo, nos chamou a atenção no que se refere aos conhecimentos matemáticos que estavam sendo tratados no período da observação, A1 parecia não ter grandes dificuldades, ao passo que A2 não conseguia resolver suas tarefas, como pode ser observado nas imagens a seguir, que correspondem a uma das atividades resolvidas em sala pelos alunos da turma. Observa-se a diferença no que concerne à resolução das atividades, por conta do estímulo e interação social com a linguagem:

Figura 1: Atividade resolvida pelo aluno A1      Figura 2: Atividade não realizada pelo aluno A2



Cópia da atividade elaborada por A1 durante a pesquisa

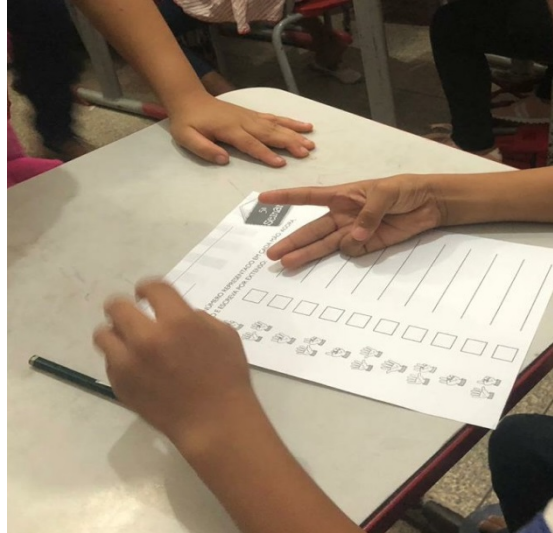


Cópia da atividade elaborada por A2 durante a pesquisa.

Como pode ser constatado, há necessidade de enfrentar melhor os problemas pelos alunos surdos na escola em questão. A forma como o processo de inclusão vem sendo efetivado nos leva a crer que a valorização da linguagem é fundamental para a construção do conhecimento, bem como, das interações sociais do sujeito. Portanto, a partir dessas discussões percebe-se que a inclusão vai muito além de garantir o acesso ao espaço escolar. Na verdade, deve assegurar, efetivamente, a construção do conhecimento.

No decorrer das observações as atividades de Matemática eram apresentadas em forma escrita, fotocopiadas ou diretamente no livro didático. Ao observar A1 resolvendo uma atividade envolvendo sequência numérica, identificação do numeral, adição e subtração, verificamos que o aluno desenvolvia as contagens com as mãos de acordo com os sinais dos números em LIBRAS com certa facilidade, como pode ser percebido na Figura 3:

Figura 3: Atividade de Matemática sendo realizada por A1



Fonte: Fotografia de A1 realizando atividade sob observação de P1.

Ao questionarmos P1 sobre os conteúdos que os alunos surdos demonstravam mais dificuldade ou facilidade, ela falou que:

*[...] os números pares que a gente trabalhou fazendo os grupinhos né? O que eles tiveram mais dificuldade foi na subtração. Pra tirar, aquela noção. Às vezes a gente colocava lá, eles conferiam tudo não tiravam, já incluíam tudo. Era mais na adição que eles conseguiam (Entrevista de P1 concedida em 14/11/2018).*

A afirmativa de P1, no entanto, não foi totalmente coincidente da fala de P2, que em relação ao mesmo questionamento, afirmou que os conteúdos que apresentavam mais clareza foram: “A questão de quantidade, a questão da soma, que é de juntar de subtrair, de tirar. Eles têm mais dificuldade na questão da multiplicação [...]”. Para essa professora, os alunos tinham facilidade tanto em relação à adição quanto subtração, apenas não compreendiam a multiplicação.

O desenvolvimento humano, segundo Vigotski (1997), apresenta dois tipos de deficiência: a deficiência primária e a deficiência secundária. A deficiência primária é compreendida como algo baseado num nível natural/inicial, por exemplo, característica

orgânica, no caso específico da pessoa surda trata-se da perda parcial ou total da audição.

Entretanto, o surdo apresenta certa especificidade comparada às crianças ouvintes. Mas, não compromete seu raciocínio. Uma criança surda possui as mesmas condições de aprendizagem que uma criança ouvinte. No entanto, a aquisição da linguagem se dará por meio do canal gesto-visual.

Logo, os recursos visuais atuam como mediador nesse processo. Quando questionada sobre as possibilidades de ensinar a Matemática para alunos surdos através da utilização de recursos visuais lúdicos, P1 admitiu: *“Eu tenho jogos lá no armário. Não usei nesse período com vocês porque a gente ficou um bom tempo sem ficar o horário normal de aula por causa do problema da central de ar [...]”*.

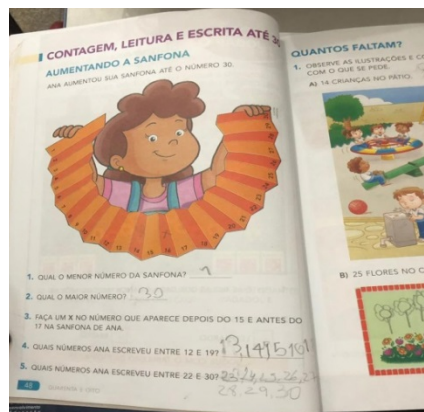
Na ausência de materiais de qualidade e em quantidade suficiente, que atendam o objetivo do processo pedagógico que é o crescimento do aluno, os livros didáticos são importantes recursos de apoio. Sobre a relevância dos livros didáticos para o Ensino de Matemática a professora P1 reitera: *“Sim. O de matemática eles estão bem assim, para a realidade deles né? Tem as noções dos números, adição, subtração, estão bem de acordo mesmo”*.

Todavia, ao mesmo tempo em que a professora demonstra o interesse de repassar conteúdos do cotidiano do aluno, ela se mostra contraditória, visto que, a atividade é apenas reproduzida no livro e o aluno não compreende o contexto da história retratada, pois a comunicação novamente é o maior desafio. Segue a imagem do livro didático de Matemática, onde o aluno A2 realizou a atividade, a professora P1 escrevia no quadro e os alunos reproduziam no livro.

Como resultado dessa situação percebemos que pela ausência de comunicação, o aluno também não conseguia resolver as questões propostas pela atividade no livro didático, como pode ser percebido na Figura 4.



Figura 4: Aluno A2 reproduzindo atividade do quadro para o livro didático



Fonte: Registro feito pelas pesquisadoras durante a pesquisa.

A ausência de conhecimento dos professores a respeito da surdez desqualifica as práticas pedagógicas. O professor age de acordo com a formação recebida, podendo privilegiar certos conteúdos. Para Glat e Nogueira (2003, p.136 e 137) “[...] o saber pode se apresentar num circuito repetitivo e desvinculado da realidade do aluno o que faz com que o sujeito, continuamente, mantenha a mesma prática alienada [...]”.

Entretanto, observamos que muitas vezes os docentes assim o fazem por não terem recebido, em seus cursos formação suficiente para estruturar sua prática pedagógica. P1, quando indagada sobre estar apta para a educação de surdos, confirma que não se sente preparada justifica:

*Porque eu fiz o magistério. O magistério que me deu mais o suporte pra trabalhar com sala de aula de 1ª a 4ª série, que a gente faz os estágios, então para mim assim... o que me ajudou mais de 1º ao 5º ano foi o magistério. Até porque eu não fiz pedagogia né? Eu fiz Letras. (Entrevista de P1 concedida em 14/11/2018).*

A resposta de P1 ao questionamento nos surpreendeu por vários motivos: inicialmente por ter justificado sua limitação em razão de ter sido formada apenas em magistério. No entanto, afirma logo em seguida que fez o curso de Letras e não Pedagogia. Concordamos que Pedagogia é o curso adequado à formação de um profissional dos Anos Iniciais, porém, é estranho que uma professora formada num curso voltado à valorização da linguagem e comunicação esteja encontrando tantas dificuldades exatamente em relação a isso, embora a língua não seja a portuguesa.

Contudo, tal situação revela que o professor precisa ser melhor preparado para lidar com as diferenças. Sendo assim, consideramos que a busca por formação continuada deve ser incentivada para os docentes. Para alguns a sobrecarga de trabalho a fim de complementar a renda familiar, impossibilita a buscar por mais qualificação. P1 esclarece sua dificuldade de procurar formação continuada: “[...] *como eu trabalho de manhã aqui e a tarde no Estado aí pra mim fica mais complicado*”.

Observamos ainda que a estrutura física da escola e da sala de aula, não colabora com o processo de ensino aprendizagem. Tal circunstância implica em um comprometimento das condições para que a professora ofereça uma aula inovadora, isto porque o espaço era muito reduzido considerando a quantidade de crianças no local. Ao perguntar a P1 sua opinião a respeito das condições da sala para o trabalho pedagógico, respondeu: “[...] *tem a dificuldade da nossa sala né? Que vocês viram que é um ‘ovo’. Muito pequena assim, que a gente anda já está se esbarrando*”.

Sendo assim, para além das barreiras que a ausência de comunicação impõe ao trabalho docente na escola investigada, foi observado uma falha muito grande na organização do espaço pedagógico para as aulas da turma, fato que compromete sobremaneira as ações da professora em seu cotidiano e, conseqüentemente, o desenvolvimento das aulas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou uma análise dos desafios e das possibilidades do Ensino de Matemática para alunos surdos na escola regular. Também favoreceu uma reflexão acerca das dificuldades que os docentes encontram ao trabalhar essa disciplina, visto que a sua complexidade é evidente tanto para alunos ouvintes como para alunos surdos. Além disso, permitiu compreender o trabalho docente tendo como parâmetro a teoria sócio histórica.

De modo geral, os resultados apontam para a ausência do conhecimento da Língua Brasileira de Sinais por parte das professoras pesquisadas e evidenciam um atraso no desenvolvimento linguístico, bem como das funções psicológicas superiores das duas crianças surdas envolvidas no estudo.

Diante de tal circunstância, percebemos uma enorme lacuna na comunicação entre professoras e alunos surdos, reforçada pela inexistência de um professor intérprete de LIBRAS, fato que comprometeu sobremaneira as interações necessárias ao estabelecimento da comunicação que favorecem a compreensão dos conceitos estudados pelos alunos. Também não foram utilizadas no período observado, metodologias que contemplassem aspectos/recursos visuais com intenção de favorecer o processo de aprendizagem das crianças surdas.

No que tange às observações sobre o ensino de matemática na escola visitada, é possível afirmar que a deficiência na comunicação entre as professoras e as crianças, especialmente em relação à A2, contribui para a exclusão desses alunos do processo educativo. Convém ressaltar que, em relação a A2 há um agravante pelo fato de que a família, segundo relatos das professoras, não toma providências para que a referida criança desenvolva a comunicação em LIBRAS, porém, percebemos que a escola também não tem buscado ajuda junto a instâncias superiores para que o problema seja sanado ou minimizado.

No que tange à aprendizagem dos conceitos de Matemática, é perceptível o quanto a linguagem se faz necessária à compreensão dos conceitos ministrados na escola, é visível o distanciamento dos alunos da aprendizagem das outras crianças, especialmente de A2 que tem maiores dificuldades em estabelecer comunicação. Além disso, utilização de recursos

complementares para que os conhecimentos sejam traduzidos de forma a assegurar a correta interpretação e apropriação dos conhecimentos ficou muito a desejar na escola e, sendo a Matemática uma disciplina complexa e abstrata, alguns conceitos demandam estratégias específicas.

Dessa maneira, sem a efetiva compreensão dos significados que envolvem os conceitos, a aprendizagem dessa disciplina se torna muito difícil que os alunos surdos se apropriem dos conhecimentos necessários para avançar em seus estudos e, dependendo do nível de ensino, pode inviabilizar o desenvolvimento da aprendizagem.

Diante do que foi exposto, os objetivos traçados foram alcançados e constatou-se a importância da comunicação para o desenvolvimento pleno do aluno surdo que requer o estabelecimento de comunicação efetiva, a qual pode ser efetivada por intermédio da LIBRAS, porém, há necessidade de profissionais capacitados para a implementação e acompanhamento desse processo de aprendizagem.

Destarte, o estudo exploratório forneceu aproximações com o problema que estava sendo investigado, visto que, através de pesquisas bibliográficas, entrevistas com atores que vivenciam a realidade das escolas regulares, o problema foi desvelado. Os princípios da teoria sócio histórica foram fundamentais para a análise dos dados coletados, oportunizando-nos conhecer as reais dificuldades que os alunos apresentam e a forma como professores estão lidando com a situação.

Dessa forma, ressaltamos a necessidade de avançar nos estudos sobre as possibilidades que a comunicação oferece aos alunos, especialmente nos ambientes bilíngues, que são apontados como possível solução para que os alunos superem as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, de forma a cobrar providências do poder público na busca de alternativas viáveis para que esses alunos não sejam marginalizados do processo educativo.

## REFERÊNCIAS

BERTOLI, V. O ensino da Matemática para alunos surdos. **III Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Ponta Grossa/PR, 2012.

CORREIA, Luís de Miranda. **Educação Especial e Inclusão**: Quem disser que uma vive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora, 2003.

FERNANDES, Patrícia Martins de Oliveira. **Deficiente, não! Diferente**. A luta dos surdos pelo reconhecimento de sua identidade Lingüística e cultural. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos**: o contexto brasileiro. Curitiba: UFPR, p. 51-69, 2014.

FERNANDEZ, Eulalia; RIOS, Kátia Regina. **Educação com bilinguismo para crianças surdas**. Intercâmbio. v. VII, 1998.

FONSECA-JANES, Cristiane Xavier; LIMA, Elieuzza Aparecida. O processo de formação de conceitos na perspectiva vigotskiana. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, 2013.

FREITAS, Maly Magalhães. **Práticas de ensino da língua portuguesa para alunos surdos**. In: MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, de Ana Paula; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. (org.) *Relação de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar*. Araraquara, : Junqueira & Marin, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GESUELI, Zilda Maria, *et al.* *Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão*. **Educação & Sociedade**, 2006.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, 2003, 10.1: 134-142.

GRASSI, G. **O ensino da Matemática para os surdos**. (Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura em matemática). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, 2003.

HOMAD, Cynthia Duk. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

LACERDA, Cristina B. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais**: trabalhando com sujeitos surdos. *Cadernos Cedes*, n. 50, 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo**. São Paulo, v. 93, n.1, p. 65-80, 2013.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, MARIA TERESA EGLÉR. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em <file:///F:/tcc/novos%20textos/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf> . Ultimo acesso em 29/12/2017.

MIRANDA, C. Joaquim; MIRANDA, T. Lopes. **O ensino de Matemática para alunos surdos: quais os desafios que o professor enfrenta?** Florianópolis, v. 6, n. 1, p.31-46, 2011.

MOREIRA, Ivanete Maria Barroso. **Os jogos de linguagem entre surdos e ouvintes na produção de significados de conceitos matemáticos**. 2015. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas.

OLIVEIRA, Natalia Cristina de; Luiz Antonio de OLIVEIRA; João Marcos Vitorino dos SANTOS. "o materialismo histórico e suas categorias de análise: algumas considerações." **VII Seminário de Pedagogia – SEPED**, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

SADOVSKY, P. Falta Fundamentação Didática no Ensino da Matemática. **Nova Escola**. São Paulo: Abril, jan./fev., 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas V: fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.