



CADERNOS
DE
PESQUISA



CONFORME NOVA ORTOGRAFIA



A Fundação Carlos Chagas é uma instituição privada sem fins lucrativos, criada em 1964 e dedicada à seleção de recursos humanos e à pesquisa na área de educação. Seu Departamento de Pesquisas Educacionais, fundado em 1971, desenvolve um amplo espectro de investigações interdisciplinares, voltadas para a relação da educação com os problemas e perspectivas sociais do país.

Cadernos de Pesquisa

Revista de estudos e pesquisas em educação, publicada desde 1971, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área. Tem edição quadrimestral e aceita colaboração segundo as normas constantes à página final.

A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

DIRETORIA

Fernando Calza de Salles Freire
Diretor Presidente
Glória Maria Santos Pereira Lima
Diretora Vice-Presidente
Ana Maria Olivian
Diretora Secretária Geral
Catharina Maria Wilma Brandi
Diretora Secretária
Ricardo Iglesias
Diretor Tesoureiro Geral

REDAÇÃO: Fundação Carlos Chagas
Av. Prof. Francisco Morato, 1.565
CEP: 05513-900 – São Paulo – SP – Brasil
Tel.: (11) 3723-3108
Fax: (11) 3721-1135
Site: <http://www.fcc.org.br>
E-mail: cadpesq@fcc.org.br

CADERNOS DE PESQUISA

Editora Responsável

Elba Siqueira de Sá Barretto

Editoras Executivas

Albertina de Oliveira Costa
Claudia Davis

Assistente Editorial

Áurea Maria Corsi

Secretária de Edições

Vera Eliana Rodrigues

Comissão Editorial

Antonio Flavio Barbosa Moreira (Universidade Católica de
Petrópolis, Brasil)

Dermeval Saviani (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

José Sérgio F. de Carvalho (Universidade de São Paulo, Brasil)

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (Universidade

Federal de Minas Gerais)

Maria Malta Campos (Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Brasil)

Marli André (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)

Menga Lüdke (Pontifícia Universidade Católica do Rio de
Janeiro, Brasil)

Neusa Maria Mendes de Gusmão (Universidade Estadual de
Campinas, Brasil)

Nora Krawczyk (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (Universidade de São
Paulo, Ribeirão Preto, Brasil)

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho, Portugal)

Eric Plaisance (Université Paris Descartes, França)

Guillermina Tiramonti (Faculdade Latino-Americana de
Ciências Sociais, Argentina)

Helena Hirata (Centre National de Recherche Scientifique,
França)

Jacques Velloso (Universidade de Brasília, Brasil)

Janete Lins Azevedo (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

José Antonio Castorina (Universidade de Buenos Aires,
Argentina)

José Machado Pais (Universidade de Lisboa, Portugal)

Luiz Antônio Cunha (Universidade Federal do Rio de
Janeiro, Brasil)

Maria de Ibarrola (Centro de Investigación y Estudios
Avanzados, México)

Maria do Céu Roldão (Universidade do Minho, Portugal)

Marília Pinto de Carvalho (Universidade de São Paulo, Brasil)

Regina Vinhaes Gracindo (Universidade de Brasília, Brasil)

Vanilda Paiva (Instituto de Estudos da Cultura e da Educação
Continuada, Rio de Janeiro, Brasil)

Verena Stolcke (Universidade Autônoma de Barcelona,
Espanha)

Walter E. Garcia (Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil)



ISSN 0100/1574

CADERNOS DE PESQUISA

REVISTA QUADRIMESTRAL • JAN/ABR. 2010 • V.40 • N.139

 *Fundação Carlos Chagas*

**AUTORES
ASSOCIADOS** 



CADERNOS DE PESQUISA • N. I JUL. 1971 • FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS • SÃO PAULO
QUADRIMESTRAL

Índice de autores e assuntos: n.50 (1971/1984), n.72 (1989), n.84 (1991/1992).

A partir do n.121 de 2004, foi acrescida a informação de volume que corresponde ao ano de publicação do periódico.

ISSN 0100/1574

I. Educação. I. Fundação Carlos Chagas. II. Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC

INDEXADO EM

Aera sig Communication of Research (EUA)

<http://aera-crasu.edu>

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

SIBE – Sistema de Informações Bibliográficas em Educação (Brasília, INEP)

CLASE – Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México, UNAM)

DOAJ – Directory of Open Access Journals (Suécia)

<http://www.doaj.org>

Index Psi Periódicos (www.bvs-psi.org.br)

IRESJIE – Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México, CESU-UNAM)

LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal (México)

<http://latindex.unam.mx>

PSICODOC – CD-ROM em Psicologia (Espanha, Colégio Oficial de Psicólogos de Madri)

Na coleção SciELO Brasil a partir de 2003

Scientific Eletronic Library Online: <http://www.scielo.br>

ISSN 1807-0213

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria da Graça C. Vieira

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Impresso em: agosto de 2009

Tiragem: 1.500 exemplares

AUTORES ASSOCIADOS @

Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Conselho Editorial "Prof. Casemiro dos Reis Filho"

Bernardete A. Gatti, Carlos Roberto Jamil Cury,

Derneval Saviani, Gilberta S. de M. Jannuzzi,

Maria Aparecida Motta e Walter E. Garcia

comercialização e assinaturas

Editora Autores Associados Ltda.

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 – Barão Geraldo

CEP 13084-008 – Campinas - SP

Telefone: (55) (19) 3249-2800

E-mail: editora@autoresassociados.com.br

Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

Diretor Executivo

Flávio Baldy dos Reis

Coordenadora Editorial

Érica Bombardi

Diagramação e Composição

Maisa Zagria

Revisão

Aline Marques

Capa – Ilustração

Monica Ferretti

Arte-final

Érica Bombardi

Impressão e acabamento

Gráfica Paym – (11) 4392-3344

Apoio:



Ministério
da Educação

Ministério da
Ciência e Tecnologia





SUMÁRIO

EDITORIAL	9
TEMA EM DESTAQUE	13
ÉTICA E INCLUSÃO	13
<i>Eric Plaisance</i>	
A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A CRISE DAS IDENTIDADES NA CONTEMPORANEIDADE	45
<i>Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães e Ana Paula Lima Barbosa Cardoso</i>	
PRÁTICAS INSTITUCIONAIS E INCLUSÃO ESCOLAR	63
<i>Maria Eugênia Nabuco</i>	
A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA VISÃO DE BERÇARISTAS	75
<i>Fabiana Cristina Frigieri de Vitta</i>	
DUAS CRIANÇAS CEGAS CONGÊNITAS NO PRIMEIRO CICLO DA ESCOLA REGULAR	95
<i>Fernando Jorge Costa Figueiredo</i>	
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	121
<i>Nadia Mara Eidt e Silvana Calvo Tuleski</i>	
ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO	147
<i>Cláudia Alquati Bisol, Carla Beatris Valentini, Janaína Lazzarotto Simioni e Jaqueline Zanchin</i>	





OUTROS TEMAS

ESTUDOS SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL: UMA REVISÃO	175
<i>Luciana Massi e Salete Linhares Queiroz</i>	
CONTEÚDOS DE BIOLOGIA EM VESTIBULARES SERIADOS	201
<i>Maíra Elias Manzano e Sonia Bueno Carvalho Lopes</i>	
A VINCULAÇÃO DE RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO E A UDN	215
<i>Wellington Ferreira de Jesus</i>	
A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA GESTÃO BEM-SUCEDIDA	239
<i>Josefa A. G. Grigoli, Cláudia M. Lima, Leny R. M. Teixeira e Mônica Vasconcellos</i>	
A ESCOLA COMO MICROUNIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM CUBA	259
<i>Maria do Carmo Luiz Caldas Leite</i>	
ORIGEN ÉTNICO Y CAMBIOS INTERGENERACIONALES EN LOS NIVELES EDUCACIONALES Y SOCIALES EN LA ARAUCANÍA	279
<i>Guillermo Williamson e Violeta Cantero</i>	
RESENHAS	307
DESTAQUE EDITORIAL	323
PUBLICAÇÕES RECEBIDAS	325
INSTRUÇÕES A COLABORADORES	327

Errata

Na edição v.39, n.137, maio/ago.2009, à p.693, onde se anotou o vínculo institucional de **Rita Virginia Argollo**, leia-se corretamente: Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus (BA); Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e participante do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias, ambos da Universidade Federal da Bahia.





CONTENTS

EDITORIAL	9
ISSUE IN FOCUS	
ETHICS AND INCLUSION	13
<i>Eric Plaisance</i>	
THE HANDICAPPED PERSON AND IDENTITY CRISIS IN THE PRESENT DAY	45
<i>Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, Ana Paula Lima Barbosa Cardoso</i>	
INSTITUTIONAL PRACTICES AND EDUCATIONAL INCLUSION	63
<i>Maria Eugênia Nabuco</i>	
THE INCLUSION OF SPECIAL NEEDS CHILDREN IN THE VISION OF DAY CARE CENTER PROFESSIONALS	75
<i>Fabiana Cristina Frigieri de Vitta</i>	
TWO CONGENITALLY BLIND CHILDREN IN THE FIRST CYCLE OF REGULAR SCHOOL	95
<i>Fernando Jorge Costa Figueiredo</i>	
ATTENTION-DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER AND HISTORICAL AND CULTURAL PSYCHOLOGY	121
<i>Nadia Mara Eidt, Silvana Calvo Tuleski</i>	
DEAF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: REFLECTIONS ON INCLUSION	147
<i>Cláudia Alquati Bisol, Carla Beatris Valentini, Janaína Lazzarotto Simioni, Jaqueline Zanchin</i>	





OTHER ISSUES

STUDIES ON UNDERGRADUATE RESEARCH IN BRAZIL: A REVIEW	175
<i>Luciana Massi, Salete Linhares Queiroz</i>	
BIOLOGY CONTENT IN UNIVERSITY ENTRANCE EXAMS BY PERIODIC ASSESSMENT	201
<i>Maíra Elias Manzano, Sonia Bueno Carvalho Lopes</i>	
THE LINKING OF RESOURCES TO EDUCATION AND TO NATIONAL DEMOCRATIC UNION PARTY	215
<i>Wellington Ferreira de Jesus</i>	
THE SCHOOL AS A PLACE FOR TEACHER TRAINING: A SUCCESSFUL MANAGEMENT INITIATIVE	239
<i>Josefa A. G. Grigoli, Cláudia M. Lima, Leny R. M. Teixeira, Mônica Vasconcellos</i>	
THE SCHOOL AS A MINI-UNIVERSITY IN SECONDARY EDUCATION IN CUBA	259
<i>Maria do Carmo Luiz Caldas Leite</i>	
INTERNATIONAL CHANGES IN THE EDUCATIONAL AND SOCIAL LEVELS OF PEOPLE OF ETHNIC ORIGIN IN THE AURACANÍA REGION	279
<i>Guillermo Williamson, Violeta Cantero</i>	
BOOK REVIEWS	307
BOOK HIGH LIGHTS	323
PUBLICATIONS RECEIVED	325
INSTRUCTIONS FOR COLLABORATORS	327





EDITORIAL

Cara leitora, caro leitor,

Apenas recentemente um número significativo de estudos realizados no Brasil sobre a educação de pessoas com deficiência começa a circular mais amplamente. Eles vêm ao encontro da necessidade de cobrir as enormes lacunas sobre a abordagem do tema, que adquire visibilidade crescente no contexto em que essas pessoas emergem como novos sujeitos de direito. A seção Tema em Destaque deste número da revista contribui para alentar esse impulso, trazendo conclusões de pesquisas, análises de políticas públicas e de linhas de abordagem, bem como reflexões de fundo sobre os princípios subjacentes aos enfoques teóricos e práticos da questão.

Para a realização desse dossiê contamos com a preciosa colaboração das professoras Gilberta Januzzi e Maria Cecília Rafael de Góes que, com sua grande experiência na área, generosamente nos auxiliaram nas decisões sobre os textos aprovados para publicação. Valeu-nos também, e grandemente, a inestimável contribuição de Maria Eugênia Nabuco e de Eric Plaisance. Psicóloga clínica que trabalha no atendimento de crianças e adolescentes na França, Maria Eugênia Nabuco tem-se dedicado às questões de inclusão nesse país e se mantém atenta ao que ocorre a respeito no Brasil. Eric Plaisance, professor emérito da Universidade Paris 5, é fundador do Centro de Pesquisas sobre Laços Sociais – Cerlis – e um nome sempre lembrado nos estudos sobre inclusão social. A todos eles, nosso particular agradecimento.

Abre a seção, o artigo de Eric Plaisance, que busca elucidar os sentidos atribuídos aos termos ética e inclusão para entender as relações entre ética e deficiência. Examina a noção de inclusão escolar tomando como exemplo o caso francês e estende a reflexão ao debate atual sobre a escolaridade, terminando por advogar uma ética de responsabilidade no lugar de uma ética de convicção.

Rita de Cássia Barbosa Paiva Guimarães e Ana Paula Lima Barbosa Cardoso discutem a crise das identidades no contexto da pós-modernidade e suas repercussões nas identidades socialmente estigmatizadas, em particular, as das pessoas com deficiência, às quais são negadas importantes oportunidades de transformação.

Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.9-11, jan./abr. 2010





Maria Eugênia Nabuco evidencia contradições das políticas educacionais e seus processos de institucionalização ao fazer uma análise crítica de documento oficial sobre a educação especial no Brasil. A concepção hegemônica sobre o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é questionada por Nadia Mara Eidt e Silvana Calvo Tuleski, que se contrapõem a ela advogando o seu redimensionamento pela abordagem da psicologia histórico-cultural.

A pesquisa de Fabiana Cristina Frigieri de Vitta, aborda as concepções de educadoras de berçário sobre a inserção da criança com necessidades especiais na rotina das creches.

Os estudos de Fernando Jorge Costa Figueiredo sobre crianças cegas no ensino básico em Portugal e de Cláudia Alquati Bisol, Carla Beatris Valentini e suas alunas Janaína Lazzarotto Simioni e Jaqueline Zanchin, focalizando a inserção de estudantes surdos no ensino superior no Brasil, são bons exemplos de pesquisa empírica com essa população.

Na seção Outros Temas, dando continuidade a uma série de artigos que vimos publicando sobre a política científica no país, Luciana Massi e Salete Linhares Queiroz apresentam uma revisão dos estudos acadêmicos sobre iniciação científica no Brasil entre 1983 e 2007, descrevem as suas principais abordagens e apontam as questões pertinentes.

A proposta de avaliação de alunos do ensino médio por intermédio de vestibulares seriados é analisada por Maíra Elias Manzano e Sonia Bueno Carvalho Lopes, que examinam detidamente os objetivos e estilos de avaliação relativos aos conteúdos de Biologia. Em face do atual debate sobre o financiamento da educação, nada mais oportuno do que revisitar as tensões suscitadas pela questão no artigo de cunho histórico de Wellington Ferreira de Jesus. O texto busca compreender as posições da União Democrática Nacional – UDN – sobre a vinculação constitucional de recursos para a educação e esmiúça a razões pelas quais os liberais udenistas apoiaram a sua proteção, embora defendessem a liberdade de mercado.

Estudo de caso de uma escola bem-sucedida na rede municipal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, conduzido por Josefa A. G. Grigoli, Cláudia M. Lima, Leny R. M. Teixeira e Mônica Vasconcellos permite às autoras identificar fatores que teriam favorecido o seu êxito, entre os quais são destacados a gestão e o clima escolar.

Maria do Carmo Luiz Caldas Leite analisa o modelo concebido para a





Editorial

educação secundária básica em Cuba, o qual visaria compensar um enfraquecimento de valores sociais tradicionais por meio de uma formação socialista consistente dos professores generalistas.

O estudo de Guillermo Williamson e Violeta Cantero, sobre mudanças intergeracionais relativas a nível educacional e posição social em três comunidades da região de Araucanía no Chile, evidencia que, embora persistam desigualdades educacionais relacionadas a origem étnica, o acesso à educação superior favoreceu a ascensão social para a maioria dos ingressantes.

Ao fechar este número fomos tristemente surpreendidas pela notícia do falecimento de nossa colega Regina Pahim Pinto, no dia 22 de abril. Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas por mais de 30 anos e uma referência na área dos estudos étnico-raciais e educação no Brasil, Regina deixa um vazio que dificilmente será preenchido. A ela nosso tributo e nossa saudade.

As Editoras







TEMA EM DESTAQUE

ÉTICA E INCLUSÃO

ERIC PLAISANCE

Professor emérito da Universidade Paris 5, René Descartes
e do Centro de Pesquisas sobre Laços Sociais – França
eric.plaisance@paris5.sorbonne.fr

Tradução: Fernanda Murad Machado

RESUMO

O objetivo deste artigo é superar os usos espontâneos e sem controle das palavras “ética” e “inclusão”. O autor realiza inicialmente um balanço histórico dos trabalhos filosóficos sobre ética, em seguida delinea a evolução das representações socioculturais da deficiência para entender as relações entre ética e deficiência. Examina a noção de inclusão escolar tomando como exemplo o caso francês e o debate atual sobre a escolarização das crianças com necessidades especiais. Questiona a validade conceitual dos pares de oposição: integração/inclusão; exclusão/inclusão para finalmente defender uma ética de responsabilidade no lugar de uma ilusória ética de convicção.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA – ÉTICA – FILOSOFIA – DEFICIÊNCIA

ABSTRACT

ETHICS AND INCLUSION. This article aims to go beyond the spontaneous and uncontrolled uses of the words “ethics” and “inclusion”. First an historical and critical assessment of the philosophical works on ethics is carried out. Then the evolution of the social and cultural representations of disability (handicap) is reviewed in order to understand the relationships between ethics and disability. The case of France and the present french debates about the schooling of disabled children allows a discussion of the notion of school inclusion. The conceptual validity of the opposition couples “intégration/inclusion” and “exclusion/inclusion” is questioned. Finally an ethics of responsibility is advocated

Conferência proferida na Universidade de São Paulo em 27 de agosto de 2005 no colóquio “As figuras do bem e do mal em educação”, organizado pela professora Leny Magalhães Mrech. Uma primeira versão do texto foi publicada em Canut e Vertalier (2008, p.343-368). Esta versão, totalmente reformulada, leva em conta debates sobre a inclusão ocorridos depois.

Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.13-44, jan./abr. 2010





instead of an illusive ethics of conviction.

INCLUSIVE EDUCATION – ETHICS – PHILOSOPHY – HANDICAPS

Reina uma grande confusão no emprego das palavras “ética” e “inclusão”. As definições, quando existem, são pouco consistentes, sem critérios bem estabelecidos e sem referências à história das ideias. Em suma, trata-se de utilizações “selvagens”: as palavras são distorcidas e perdem o sentido.

É fácil dar exemplos para cada um desses termos. No que se refere à ética, o uso do termo expandiu-se enormemente por volta dos anos 1970 e, sobretudo, nos anos 1990, pelo menos nos países ocidentais¹. Essa expansão decorre, sem dúvida, das transformações sociais que põem em questão as grandes ideologias que estruturaram o mundo e agora obrigam a articular de modo complexo, e às vezes contraditório, vida privada e vida pública, referência a si e referência aos direitos de todos, individualismo e cidadania. Daí a eclosão de comitês de ética no mundo político, como no Brasil, de comitês de bioética (ligados não apenas aos problemas de pesquisa em biologia, mas, de maneira mais geral, aos problemas de saúde), de comitês de defesa do meio ambiente, de comissões de ética profissional etc.

No que se refere à palavra “inclusão”, verifica-se o mesmo uso generalizado e sem controle. Mas isso não acontece em todas as línguas. Em francês, ela é utilizada quando se trata de coisas “a incluir” (por exemplo, a inclusão de um elemento em um conjunto, a inclusão de uma cláusula em um contrato jurídico), mas sua aplicação a pessoas e grupos sociais, como na expressão “inclusão escolar”, é muito recente e ainda pouco difundida. Igualmente, expressões como “educação inclusiva” e “sociedade inclusiva” são bem novas. Em inglês ou em português, ao contrário, o vocábulo “inclusão” é de uso bastante generalizado.

No Brasil, o termo “inclusão” parece ter-se difundido sobretudo a partir de meados dos anos 1980, entre os grupos políticos de esquerda (Batista, 2004, p.11). Hoje, destacam-se numerosos usos: a inclusão no mercado de

1. Na França, foi criado por decreto, em 1983, o Comitê Consultivo Nacional de Ética para as Ciências da Vida e da Saúde. O Parlamento francês deve debater ainda em 2010 a atualização das leis de 1994 e de 2004 sobre a bioética.



trabalho de pessoas desempregadas ou no desamparo, de negros, de pessoas com deficiências físicas; a inclusão social pelo acesso generalizado aos transportes públicos; a inclusão escolar de crianças portadoras de “necessidades” especiais etc.

É preciso, portanto, superar essas utilizações espontâneas das palavras “ética” e “inclusão” e dar a elas uma consistência conceitual, procedendo a um balanço histórico de trabalhos filosóficos, em suma, esclarecendo o sentido das palavras para esclarecer a ação.

Em seguida, examinaremos a questão da inclusão escolar, tomando como exemplo privilegiado a situação francesa e analisando os debates em curso sobre a escolarização de crianças com necessidades especiais.

FILOSOFIA E ÉTICA

Na tradição filosófica, a ética é considerada uma metamoral, uma reflexão sobre os valores fundamentais, para além das normas sociais contingentes². Daí a utilização às vezes da expressão “ética fundamental”, de dimensão filosófica, que a distingue da “ética aplicada”, por exemplo, no âmbito profissional. Segundo Paul Ricoeur (2004, p.689), a ética fundamental situa-se aquém das normas (estas sendo “os princípios do permitido e do proibido”), é a ética “anterior”; ao contrário, a ética aplicada situa-se além das normas, seria o âmbito da ética “posterior”.

A ética comporta ainda uma dimensão necessariamente subjetiva, pois coloca a questão da relação do sujeito humano com os valores e as normas, por exemplo, a do sentimento de obrigação moral. Assim, já não é apenas a dimensão “objetiva” dos valores e das normas que está em discussão, mas a dimensão da práxis subjetiva, ou mesmo a dimensão da busca da “vida boa”.

2. Ética e moral são apresentadas às vezes como sinônimos. Assim, o dicionário de filosofia de Cuvillier (1956), equipara os dois termos: “teoria da ação humana enquanto sujeita ao dever e tendo como meta o bem”. Paul Ricoeur (2004) lembra que “ética” vem do grego e “moral” do latim, e que, nos dois casos, há uma referência ao “domínio comum dos costumes”. Porém, ao designar a moral como a “região das normas”, ele considera necessário dispor também do termo específico ética: de um lado, no nível de uma “metamoral”, como reflexão de segundo grau sobre as normas; de outro lado, no nível dos “dispositivos práticos”, orientados para éticas particulares: médica, jurídica, profissional etc. De la Taille et al. (2004) definem a ética, de um lado, como reflexão sobre a moral e, de outro, como dimensão da felicidade (sentido da vida).

O ponto central não é mais a ética em geral, mas o sujeito ético, aquele que exercendo suas virtudes busca a felicidade.

Foi neste último sentido que a tradição filosófica mais trabalhou sobre a ética. De fato, a reflexão sobre a moral remonta à Antiguidade. Entre os mais célebres filósofos gregos, recordemos que Aristóteles (384-322 a.C), em sua **Ética a Nicômaco**, se indaga sobre a articulação entre o desejo subjetivo e o bem. Nesse plano, a virtude moral orienta o homem à “preferência razoável”, isto é, para a capacidade de escolher certo (“isto é melhor do que aquilo”), com prudência e na justa medida.

Na realidade, a definição aristotélica do homem como “animal político” conduz à busca da felicidade entre os outros homens, dentro de uma comunidade de amigos. O tema da amizade é, portanto, essencial na filosofia moral de Aristóteles, pois estabelece uma relação intrínseca entre o político e o ético. Comentando Aristóteles, Jean-Louis Labarrière escreve: “Garantia da justiça, bem político supremo, a amizade é o vínculo social por excelência, pois faz do viver junto uma escolha, e não uma necessidade” (2004, p. 112). Evidentemente, pode haver diversos tipos de amizade: a dos homens de bem; aquela que se sustenta apenas no prazer; enfim, aquela que repousa sobre o interesse. Mas a verdadeira amizade é a primeira, a amizade fundada na virtude, aquela que torna possível a comunidade política e a igualdade dos cidadãos.

Em uma época bem diferente, Baruch Spinoza (1632-1677) escreve seu livro célebre com o título significativo de **A Ética**. Trata-se de uma vasta obra filosófica, herdada em parte de Descartes, mas que tem a ambição de construir um sistema em que Deus e a Natureza se confundem e onde é preciso também determinar o lugar do homem, ao mesmo tempo do ponto de vista da busca da verdade e do ponto de vista da busca da felicidade.

Spinoza foi acusado muitas vezes de amoralismo, pois, segundo ele, não existe nem bem nem mal na natureza em si. No entanto, ele sustenta que, para as ações humanas, a distinção do bem e do mal tem um sentido, evidentemente um sentido relativo aos nossos modos de pensar. Também aqui, Spinoza desenvolvia ideias perturbadoras: “Chamamos de boa a coisa que desejamos, de má, a coisa a que temos aversão; assim, cada um julga ou avalia, conforme seu afeto, qual coisa é boa, qual é má, qual é melhor, qual é pior, qual, enfim, é a melhor ou qual é a pior” (parte 3).

Ele inverte, portanto, as relações habituais: aderimos a valores não porque eles são primeiros, mas, ao contrário, porque o desejo é primeiro e nos orienta para eles. Dizemos que amamos tal pessoa porque ela tem excelentes qualidades que a fazem digna de ser amada. Ao que Spinoza responde: primeiro amamos ou desejamos e depois atribuímos essas qualidades ao objeto de amor. Será que isso levaria então a um niilismo capaz de tolerar tudo, colocando todas as ações no mesmo plano? Não. Pois, se as paixões podem nos dividir, a via da razão humana, ao contrário, possibilita o acordo e a condução correta da vida. Trata-se, portanto, de um racionalismo otimista que se desdobra ao mesmo tempo em conhecimento e em júbilo, permitindo, ao final, o conhecimento de Deus e a beatitude, ou ainda, segundo a expressão de Spinoza, o amor intelectual de Deus.

Com Emmanuel Kant (1724-1804), entramos mais diretamente no pensamento moderno. Somos tributários da famosa distinção kantiana entre a razão pura, aquela que norteia as teorias científicas, e a razão prática, aquela que permite apreender a lei moral. O plano da moral aqui não pode ser identificado diretamente nem com a ciência nem com a religião. Qual é então a base da moral? A razão continua sendo a fonte de todo valor moral e fundamenta os imperativos categóricos específicos da moralidade. Estes são de aplicação universal, isto é, impõem-se a todos e se aplicam a cada homem, seja quem for (e, conseqüentemente, quaisquer que sejam suas capacidades ou incapacidades, físicas ou intelectuais).

A obrigação moral é submetida, portanto, a um “teste de universalização”, segundo a expressão de Paul Ricoeur, e se traduz em Kant (1971) por esse imperativo que podemos qualificar hoje como fundamentalmente ético: “Age de modo a tratar a humanidade tão bem na tua pessoa quanto na pessoa de qualquer outro, nunca apenas como um meio, mas sempre também como um fim”.

Assim, em Kant, a ética impõe a meta que supere radicalmente a exploração do ser humano e sua redução a um simples meio. Em outras palavras, o ser humano distingue-se radicalmente do reino animal, pois, como pessoa, ele é um fim em si mesmo, para além de qualquer outra consideração, e é digno de nosso respeito incondicional.

Entre os contemporâneos, mencionemos apenas dois filósofos franceses que estão no centro da reflexão ética, Levinas e Ricoeur.

Emmanuel Levinas (1905-1995) considera não apenas que “a filosofia primeira é uma ética”, mas também que a ética da responsabilidade é a “estrutura essencial, primeira, fundamental da subjetividade” (Levinas, 1982, p.91). Essa responsabilidade se exerce para com o outro, mas em uma relação assimétrica, isto é, sem esperar que o outro me retribua com qualquer favor ou atenção: não devo esperar a recíproca. Além disso, o que chama a atenção de Levinas não é a questão de uma lei moral abstrata em cada um de nós, ou mesmo acima de nós (como em Kant), e sim uma abordagem muito concreta, fenomenológica, da ética. É a experiência do olhar do outro, a apreensão do rosto, que ele desenvolve em suas obras. Assim, a relação ética com o outro se manifesta concretamente “no face a face dos seres humanos, na sociabilidade, em sua significação moral” (p.71).

Em Paul Ricoeur (1913-2005), a abordagem ética é apenas um aspecto de sua obra. A formulação que ele oferece da ética (1990) mostra sua preocupação de ancorar a reflexão ética menos em imperativos morais do que em posições subjetivas. Sua análise da identidade mostra a continuidade do si no tempo, que se manifesta na capacidade de “cumprir suas promessas”, isto é, no respeito à palavra dada. Haveria assim uma identidade especificamente moral. Mas a preocupação com o outro está também presente naquilo que Ricoeur chama de “solicitude” como estrutura comum nas disposições favoráveis ao outro. Finalmente, um terceiro momento amplia a relação intersubjetiva eu-outro à cidade inteira, para colocar a questão mais geral da justiça. Daí a fórmula sintética adotada por Ricoeur para definir essa ética em três dimensões: “viver bem com e para o outro em instituições justas”.

Éticas aplicadas

Segundo a expressão de Ricoeur, são éticas “regionais”, “especiais”, em campos de aplicação particulares cuja extensão é crescente. Já citamos alguns exemplos: bioética, negócios, meio ambiente, profissões etc. Quais são, a despeito das diferenças de âmbitos, seus pontos comuns? (Parizeau, 2004). Em primeiro lugar, a busca de soluções práticas em função de casos particulares que se apresentem. A intenção das éticas aplicadas é, portanto, a resolução de problemas, e não a elaboração teórica, ao contrário dos grandes autores da filosofia moral.

Mas o termo “aplicadas” não pode dar margem a uma interpretação errada. Não se trata de aplicar a um âmbito particular um modelo teórico previamente definido, e sim de buscar de forma muito pragmática soluções para questões controversas³. Para isso, e essa é uma segunda característica, estabeleceram-se diálogos pluridisciplinares em comitês, grupos e comissões formados por especialistas de diferentes disciplinas científicas, mas também por representantes das populações envolvidas, administradores, empresários etc. Temos aqui o caso ilustrativo tão bem analisado por Jürgen Habermas (1993) em termos de “ética da comunicação”, segundo o qual a validade das proposições morais é estabelecida por discussões práticas em um espaço público de interação⁴.

Finalmente, a ética aplicada nos mais diversos comitês de trabalho leva a produções também diversas, como relatórios de pesquisas, ensinamentos, recomendações aos atores sociais etc.

Balanço sobre a ética

Será que este rápido exame da tradição da filosofia moral, de um lado, e das éticas aplicadas, de outro, nos permite colocar mais claramente a questão da ética? É preciso distinguir dois aspectos complementares: a vertente objetiva dos valores (o imperativo categórico de Kant, a afirmação dos direitos, da dignidade destinada a todos etc.) e a vertente subjetiva da relação com os valores.

Nesse segundo plano, a ética da responsabilidade, definida por Levinas de maneira concreta, faz com que estejamos atentos à relação com o outro na vida cotidiana. Já outros filósofos enfatizam um aspecto subjetivo que podemos resumir em uma pergunta aparentemente simples: como se tornar ético? Ricoeur, mais uma vez, abre uma via enriquecedora:

3. Segundo Porcher e Abdallah-Preteuille, a propósito da bioética: “A ética tem como objetivo fixar princípios, demarcar as condições em que um conhecimento pode ser legitimamente empregado” (1988, p.16).
4. Segundo Stéphane Haber, que comenta Habermas, a ética da discussão é “a teoria que desenvolve o tema da racionalidade comunicacional”. Na intersubjetividade, manifestam-se “pressuposições de natureza ética que estão presentes na prática comum, ou seja, nos atos de fala e na argumentação” (1998, p.103-104).



Gostaria de atribuir um lugar de honra a um sentimento forte, como é a indignação que visa em negativo à dignidade do outro tanto quanto a própria dignidade; a recusa de humilhar exprime em negativo o reconhecimento daquilo que faz a diferença entre um sujeito moral e um sujeito físico, diferença que é chamada de dignidade. (Ricoeur, 2004, p.690-691)

Outro filósofo contemporâneo, Jean-Toussaint Desanti, defende a “prova do corte”, em oposição às convenções estabelecidas e às pretensas morais que, em muitos casos, protegem a ordem estabelecida e perpetuam a exploração do homem pelo homem. É esse corte que conduz à filosofia e à ética (Desanti, 1982, p.126).

Quais são então as orientações possíveis para a ação? Segundo os filósofos que acabamos de citar, um motor fundamental da posição ética é a recusa de situações inaceitáveis para a dignidade do ser humano. São essas posições de ruptura que verdadeiramente conduzem à ética. Mas elas também não podem ser apenas afirmações de pura “convicção”, limitadas a princípios sem considerar as consequências.

É aqui que a leitura do sociólogo Max Weber é muito valiosa, quando ele estabelece a célebre distinção entre a ética de convicção e a ética de responsabilidade (Weber, 1963, p.186-190).

A ética da convicção leva a agir sem levar em conta possíveis consequências de seu engajamento. A pessoa convencida da justeza de suas posições coloca imperativos, exigências. Zela “pela chama da pura doutrina para que ela não se extinga”. É o caso, diz Weber, do cristão que cumpre seu dever e confia apenas em Deus para os resultados de sua ação. Ele atribuirá eventuais consequências desagradáveis de sua ação praticada por pura convicção às desordens do mundo, à estupidez dos homens etc. Para Weber, nesse caso, o agente se comporta racionalmente, mas apenas em referência a um valor que considera essencial.

Ao contrário, a ética de responsabilidade é característica daquele que se preocupa com as consequências de suas escolhas, com os resultados de sua ação. Aqui, a pessoa age racionalmente com relação a fins, segundo o vocabulário de Weber, isto é, pesa ao mesmo tempo os meios e o fim, o fim e as consequências, ou mesmo os diversos fins possíveis.

Porcher e Abdallah-Pretceille tiram daí consequências para o papel do professor, que não deve ser nem o de um santo (a pura convicção), nem o do cínico (preocupado apenas com a eficácia):



Na realidade, essas duas éticas são complementares e atestam a vocação cidadã do homem. De fato, não pode existir aí um valor desligado da ideia de responsabilidade e de ação, pois haveria nesse caso um desvio moralizante, verborrágico e impotente. A escola, como todas as outras instâncias e instituições, deve desconfiar de dogmatismos e de modelos erigidos em valor supremo. Cada situação requer, em relação à ética, uma decisão e uma análise específicas. (Porcher, Abdallah-Pretceille, 1998, p.76)

É exatamente nessa perspectiva que podemos analisar a questão controversa da inclusão escolar de crianças com necessidades especiais. Como procuraremos mostrar mais adiante, é preciso superar o moralismo abstrato para encontrar uma ética concreta que permita abordar a questão dos modos de acolhimento e de educação dessas crianças, identificando os obstáculos nas diferentes situações. Portanto, a convicção deve ser articulada ao emprego de modalidades práticas da ação.

A DEFICIÊNCIA: ALGUNS ELEMENTOS DE HISTÓRIA

Diversas representações da deficiência continuam a veicular diariamente preconceitos e julgamentos que levam com frequência a ações de discriminação e de rejeição, fora da escola regular. As palavras que se utilizam são carregadas de sentidos: anormal, retardado, débil, incapaz, inválido etc. Alguns desses termos perderam espaço no campo científico, mas ainda são de uso popular corrente, e os termos da moda (“necessidades especiais”) nem sempre são desprovidos de conotações depreciativas e, portanto, negativas em relação à pessoa. É por isso que uma breve incursão na história da “deficiência” pode nos ajudar a ter mais clareza sobre os desafios do momento atual em face das pessoas afetadas.

Os trabalhos de Henri-Jacques Stiker mostram quais foram os tratamentos sociais e culturais da “deficiência” ao longo da história. Referindo-se a Michel Foucault, ele visa “reconstituir os universos mentais que presidiram a relação entre a sociedade e a invalidez” e enfatiza “os traços distintivos das culturas” (Stiker, 2005, p. 18). Assim, define sua obra como uma antropologia histórica da invalidez, que vai do texto da Bíblia aos debates atuais.



Há uma série de exemplos históricos bastante conhecidos. Um deles é a prática, entre os gregos antigos, em Esparta e Atenas, e entre os latinos, em Roma, da “exposição” das crianças disformes, isto é, o abandono delas fora da cidade. Poder-se-ia tratar apenas de malformações benignas (pé aleijado, dedos em excesso), mas que eram vistas como desvios em relação à normalidade da espécie. A “exposição” tinha um sentido religioso: a deformidade era o sinal da cólera dos deuses, um sinal enviado aos homens, e, portanto, era preciso acalmar os deuses devolvendo-lhes as crianças disformes.

Expô-las é enviá-las aos deuses. Elas não são mortas, mas oferecidas aos deuses [...]. As crianças disformes são expostas porque são *nefastas*, *maléficas*. Eles põem em questão o grupo. É por isso que são expostas apenas por decisão de um conselho de sábios; não são os pais as autoridades nesse assunto, mas a “coisa pública”, o “Estado”. (Stiker, 2005, p.36)

Todos conhecem também o mito de Édipo, tantas vezes comentado, em que se acumulam diversas deficiências: pé aleijado, criança “exposta”, portador da desgraça. Édipo, que fura os olhos depois de ter matado o pai e casado com a mãe. Para Stiker, Édipo é “o trabalho da diferença”, mais exatamente, é a “diferença expulsa”:

...ele está condenado ao incesto (ao amor do mesmo) com a violência que disso resulta: execução do pai, suicídio da esposa-mãe, tormentos e desgraças dos filhos do incesto. A diferença *na terra* não é possível, é maldita: é rejeitada [...] Da cabeça aos pés, a invalidez percorre Édipo; do início ao fim de sua vida, a lei da diferença e da privação pesa sobre ele. Na exata medida em que a lei do idêntico o torna fatalmente sofredor. (Stiker, 2005, p.48)

A análise de Stiker vai muito além da apresentação e da análise desses exemplos específicos. Ele procura definir sistemas de pensamento, coerências que estruturam a relação com a invalidez em uma época ou outra. É o que ele chama de “isotopias”, isto é, planos ou registros que tornam possível a coerência de um discurso, que garantem seu caráter homogêneo, graças a alguns traços permanentes (Stiker, 2005, p.29).



Ele faz o seguinte balanço histórico: os sistemas de representação anteriores ao nosso repousavam, de um lado, na oposição do normal e do anormal (o anormal ou o monstruoso). A integridade biológica era a norma de referência. De outro lado, esses sistemas implicavam a distinção ético-religiosa entre o divino e o mal. As práticas de eliminação do disforme eram justificadas religiosamente. Mas existiram também outras práticas, não mais em termos de eliminação física, mas em termos de afastamento, de banimento. As hospitalizações, durante os séculos clássicos na Europa, misturavam os inválidos, os indigentes, os pobres, em suma, todas as formas de “assistidos”.

Quais são as transformações modernas das representações?

Em primeiro lugar, a isotopia biológica (normal/anormal) foi substituída pela isotopia social, dessa vez em termos de oposição entre o conforme e o desviante, ou ainda em termos de integrabilidade (e não mais de integridade biológica). É o advento da “readaptação”, com a perspectiva de enquadrar na norma social. Observa-se isso no século XX, principalmente a partir da guerra de 1914-1918, no conjunto de medidas visando proteger o mutilado de guerra e tentar “readaptá-lo”, ou mesmo integrá-lo no todo social.

Mas, em segundo lugar, a isotopia tradicional ético-religiosa (a oposição bem/mal) transformou-se em registro médico (a oposição sadio/insalubre).

Não falamos mais em termos de bem e de mal, de divino e maligno, mas em termos de sanitário/mórbido ou de higiênico/insalubre. Há aquilo que é sadio e o que é perigoso. O conceito de saúde é médico, mas igualmente de tendência ética. É preciso procurar o que é sadio, livrar-se do que está contaminado. Ninguém mais sustenta o discurso do bem e do mal a propósito de doença. Mas todo mundo mantém o da saúde e da doença. (Stiker, 2005, p.183-184)

A distinção biológica entre o normal e o patológico certamente não desaparece, mas o par sadio/doente adquire um sentido mais ético e remete a um tratamento possível.

Por último, os atores em questão não são os mesmos nos diferentes sistemas de tratamento cultural da invalidez. Nos sistemas tradicionais, o especialista do sagrado é essencial: é o adivinho ou o padre. Nos sistemas contemporâneos, dois atores dominam a cena: o médico e o trabalhador social.



Esse vasto afresco histórico, do qual traçamos as linhas gerais, leva a indagações sobre a situação atual. A questão da diferença é uma constante do pensamento humano, mas a maneira de resolvê-la é característica deste ou daquele período histórico e deste ou daquele grupo social.

Nas sociedades ocidentais contemporâneas, as formas mais violentas e mais visíveis de eliminação e de exclusão do inválido ou do deficiente não são mais toleradas; porém, formas mais sutis, aparentemente “benévolas”, de afastamento operam, por exemplo, em instituições ditas de “acolhimento”. A pessoa deficiente não é mais a encarnação do mal, mas continua sendo o mau objeto. A obsessão pela integração testemunha isso. As orientações em favor da integração das pessoas ou, em uma linguagem mais atual, em favor da inclusão, podem ocultar uma vontade “de tornar a diferença invisível socialmente”. Pois, se “a antiga exclusão acabou, o que se segue é uma integração, uma digestão – e, portanto, uma nova forma de esmagamento. As exclusões que permanecem – numerosas – nada mais são que o reverso dessa tecnologia da absorção” (Stiker, 2005, p. 168).

Quais designações?

Porém, uma pergunta se coloca: esses tratamentos culturais da deficiência (ou da invalidez, segundo o vocabulário de Stiker), do mesmo modo que as diversas designações que se sucederam no tempo, não repousam, de fato, em realidades biológicas permanentes, próprias da fragilidade do ser humano? As palavras mudam, diriam alguns, mas as realidades permaneceriam as mesmas.

Ora, as análises precedentes mostram a ligação estreita, consubstancial, entre cultura e deficiência, ou ainda, entre sociedade e deficiência. Ligação que pode ser considerada uma quase evidência, pois se nota claramente que toda pessoa, seja quem for, está inserida em uma cultura e em uma determinada sociedade. Mas, mais profundamente, são as representações, variáveis segundo as sociedades e as épocas, que constroem as realidades e que, de certa maneira, fazem a “a deficiência”. Nesse sentido, as palavras fazem as coisas.

Alguém poderia objetar facilmente que a deficiência existe em características que atravessam o tempo e os grupos humanos. Preferimos dizer que, de fato, certas formas de deficiência afetam o equipamento biológico humano,





para além das variações históricas ou societárias. Mas isso significa também que essas deficiências estão elas próprias inseridas em redes de representações, de denominações, de classificações, em suma, de rótulos que estruturam as relações com a pessoa em questão, engendram práticas e até criam instituições. Não há uma “natureza” da deficiência, mas um intrincado complexo de relações e de inter-relações, nas quais intervêm, ao mesmo tempo, transtornos “objetiváveis”, representações, maneiras de designar.

A questão teórica fundamental que se coloca então é a da articulação entre representação e realidade, porque esta última é necessariamente apreendida por meio de nossas representações, e não tomada em si. Velha questão filosófica, alguém dirá, retomada pelo sociólogo Bourdieu quando escreve:

A ciência social tem a ver com realidades já nomeadas, já classificadas, portadoras de nomes próprios e de nomes comuns, de títulos, signos, siglas. Sob pena de tomar para si, sem saber, atos de constituição dos quais ela ignora a lógica e a necessidade, é preciso ter como objeto as operações sociais de *nomeação* e os ritos institucionais por meio dos quais elas se realizam. (Bourdieu, 1982, p.99)

Em outras palavras, “a nomeação contribui para criar a estrutura do mundo”. A análise deve, então, necessariamente, “incluir no real a representação do real”, em particular quando estão em jogo disputas de classificação (Bourdieu, 1982, p.136).

No âmbito da deficiência, diversos autores ressaltaram esse caráter indissolúvel do real e de sua representação. Para o sociólogo Michel Chauvière,

...a questão da deficiência ocupa um espaço singular onde existem fortes designações e pesadas ignorâncias. Ou a minimizaram para reduzir seu impacto social potencial ou imaginário, ou, ao contrário, a superestimaram para exaltar seu sentido profundo em termos de caridade, de solidariedade ou de cidadania necessária. (Chauvière, 2003, p.103)

Ou ainda, para Henri-Jacques Stiker: “Não há ‘deficiência’, ‘deficientes’ fora de estruturas sociais e culturais específicas; não há atitude em face





da deficiência fora de uma série de referências e de estruturas societárias. A 'deficiência' nem sempre foi vista da mesma maneira (Stiker, 2005, p. 11).

Isso significa dizer que "o rótulo e a categorização provêm de estruturações sociais, bem mais que do fato bruto do dano físico ou psíquico [...] É a obrigação que tem a sociedade de atribuir o qualificativo de deficiente que cria, socialmente, a deficiência (Stiker, 2005, p. 164)⁵.

DEBATES INTERNACIONAIS SOBRE A DEFICIÊNCIA

A Organização Mundial da Saúde propôs várias definições e vários modelos de compreensão da deficiência. O objetivo era oferecer uma descrição precisa do campo da deficiência, em complemento à classificação já realizada das doenças, e levando em conta agora as consequências das doenças; isto é, elaborar uma linguagem comum entre especialistas e critérios de avaliação para facilitar seu trabalho.

A classificação de 1980 estabelecia três níveis: a insuficiência, a incapacidade e a deficiência. A deficiência era definida em um terceiro nível, em um sentido restrito, como uma "desvantagem social" eventualmente sofrida por uma pessoa "insuficiente" (1º nível), ou sujeita a limitações em suas "capacidades" (2º nível). A deficiência é então a desarmonia entre desempenhos individuais e as normas de um grupo particular ao qual pertence a pessoa em questão.

A distinção dos três níveis favoreceu uma visão menos rígida da pessoa deficiente e introduziu uma dimensão social na análise, considerando o papel de normas sociais que pesam enormemente sobre o eventual reconhecimento de uma pessoa como "deficiente" ou não. Encontramos aqui as análises pioneiras de Georges Canguilhem sobre o normal e o patológico (Canguilhem, 1966). Com a mesma deficiência, uma pessoa pode ser "normal" em um contexto social, mas "anormal" em outro. Uma insuficiência visual, como o astigmatismo-

5. Sobre essa mesma questão, pode-se destacar a frase de Jon Cook (2000) "A deficiência é cultura". Do mesmo modo, para Augé e Herzlich (1994): "Por meio de nossas concepções da deficiência, falamos de fato de outra coisa: da sociedade e de nossa relação com ela. Visto que ela exige interpretação, a deficiência se torna suporte de sentido, significante cujo significado é a relação do indivíduo com a ordem social".



mo, não coloca problemas de aceitação em uma sociedade pastoril, mas é um empecilho se a pessoa quiser ser um aviador! Assim, segundo Canguilhem, é preciso olhar além do corpo para julgar o caráter normal ou patológico de uma insuficiência ou de um comportamento.

Uma nova classificação foi publicada em 2001 pela Organização Mundial da Saúde. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF – estabelece um esquema que não está mais centrado exclusivamente na deficiência. Não é mais a sucessão dos três níveis de insuficiência, incapacidade e deficiência, mas um esquema interativo que define outros três níveis: as funções orgânicas (e as estruturas anatômicas), as atividades e a participação social. Valoriza-se assim o funcionamento global da pessoa nesses três níveis e o conjunto é relacionado a fatores contextuais, ambientais e pessoais. Com isso, não se elimina a questão da deficiência, mas ela é inserida em um esquema global que envolve o conjunto dos problemas de saúde.

Outros modelos foram propostos, mas, de maneira geral, a evolução de classificações internacionais mostra bem a ampliação das concepções acerca da deficiência pela importância atribuída ao ambiente da pessoa e aos fatores contextuais.

Será que se deve então preservar o vocábulo “deficiência” no qual se criticam tanto os pressupostos da linguagem médica?

Na França, alguns autores sugeriram a expressão “situação de deficiência” em lugar de deficiência. Vincent Assante (2000), relator no Conselho Econômico e Social, considera que “a fórmula [situação de deficiência] tem como objetivo incorporar as consequências de um ambiente na avaliação das capacidades de autonomia de uma pessoa ‘deficiente’”. Ele lembra que se trata sempre do produto de dois fatores: uma pessoa que pode apresentar uma insuficiência e “barreiras ambientais, culturais, sociais e mesmo regulamentares, criando um obstáculo que a pessoa não pode transpor em razão de sua ou de suas particularidades”. E acrescenta que, nesses casos, a pessoa sofre discriminação, ao passo que, inversamente, adaptações do ambiente (por exemplo, uma rampa para uma pessoa em cadeira de rodas) não eliminam a deficiência como tal, mas suprimem a “situação de deficiência”.



A noção de “necessidades educativas especiais”

A expressão “necessidades educativas especiais” foi proposta na Grã-Bretanha, pelo relatório Warnock, de 1978, em substituição ao termo “deficiência”. Posteriormente, foi detalhada no *Education Act*, de 1981. Segundo os argumentos apresentados, a “deficiência” é uma noção medicalizante que não diz nada das capacidades ou das dificuldades educativas do aluno em questão. Ao contrário, focar nas “necessidades educativas especiais” significa “desmedicalizar” as perspectivas de ação e dirigir o olhar a eventuais dificuldades de aprendizagem, quaisquer que sejam as causas possíveis (insuficiência, doença, meio social etc.). Significa também reconhecer um *continuum* entre os alunos com necessidades especiais e os outros. Nessas condições, os relatórios britânicos estimavam que cerca de 20% dos alunos apresentavam ao longo de sua escolaridade, em um momento ou outro, de maneira duradoura ou não, “necessidades especiais”.

Progressivamente, a expressão foi adotada por diversos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco –, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – e a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais.

Assim, em 1994, o encontro de Salamanca, na Espanha, coordenado pela Unesco, culminou em uma declaração sobre os princípios, as políticas e as práticas no âmbito das necessidades educativas especiais. A Declaração de Salamanca diz que o princípio da educação para todos inclui necessariamente a educação de pessoas com necessidades educativas especiais. Ao mesmo tempo, estabelece o princípio da educação “inclusiva”, que implica mudanças nas escolas “regulares” para o acolhimento da diversidade dos alunos⁶.

Contudo, esse vocábulo penetrou apenas muito parcialmente na França, ao contrário de outros países europeus. Mas alguns defendem sua adoção, alegando que ele permitiria incluir no conjunto dos dispositivos de ajuda, além das crianças e adolescentes habitualmente designados como

6. Os dez anos da Declaração de Salamanca foram celebrados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 30 de julho de 2004 com uma mesa-redonda da qual participamos com a exposição “Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real”. Para mais informações, consulte o site do Centro de Apoio Pedagógico Especializado – Cape (<http://cape.edunet.sp.gov.br/cape>).



“deficientes”, aqueles que em razão de fracasso escolar grave são rejeitados pela escola comum e encaminhados a escolas especiais.

Mas a situação atual francesa é contraditória. De um lado, certos textos do Ministério de Educação Nacional adotaram a expressão “situação de deficiência”. Textos oficiais sobre a formação de professores para a ajuda especializada designam da seguinte maneira os alunos que devem receber ajuda nas escolas regulares: “alunos que apresentam necessidades educativas particulares ligadas a uma situação de deficiência, uma doença ou dificuldades escolares graves”. De outro lado, a lei de 11 de fevereiro de 2005, sobre as pessoas deficientes, mantém o vocábulo “deficiência” e inclusive favorece uma representação da deficiência centrada nas “alterações” da pessoa:

Constitui uma deficiência toda limitação de atividade ou restrição de participação na vida em sociedade sofrida em seu ambiente por uma pessoa em razão de uma alteração substancial, duradoura ou definitiva, de uma ou várias funções físicas, sensoriais, mentais, cognitivas ou psíquicas, de uma polideficiência ou de um transtorno de saúde invalidante. (artigo 2)

Paradoxalmente, o título da lei fundamenta-se em representações “modernas” dos direitos das pessoas: “Pela igualdade de direitos e de oportunidades, a participação e a cidadania das pessoas deficientes”⁷.

ÉTICA E DEFICIÊNCIA

Charles Gardou e Alain Kerlan se indagam sobre “a ética à prova da deficiência”:

A figura da deficiência como figura da alteridade radical, ela própria irredutivelmente outra, esta outra legitimamente mesma, adquire conseqüentemente valor

7. A lei enuncia em seu artigo 2: “Toda pessoa deficiente tem o direito à solidariedade do conjunto da coletividade nacional, que lhe garanta, em virtude dessa obrigação, o acesso aos direitos fundamentais reconhecidos a todos os cidadãos, assim como o pleno exercício de sua cidadania.”



de prova-limite no entrecruzamento da identidade e da diferença. Ela questiona nossos dispositivos éticos em sua aptidão a fundamentar uma autêntica abertura à alteridade com base na identidade. (2002, p.13)

Para esses mesmos autores, que se inspiram na filosofia de Kant, “a reflexão moral sobre a deficiência não é então, absolutamente, uma ética aplicada. Ao contrário, é a própria ética. Ela manifesta, com o maior rigor, a exigência de universalidade e de um fundamento incondicional” (2002, p.14).

A partir de nosso balanço sobre a filosofia moral, como conceber uma posição ética em face da deficiência? A filosofia kantiana estabelece os marcos universais indispensáveis: a interdição moral de reduzir o outro a um simples meio e a necessária dignidade a conceder a ele. Mas o contexto social atual considera o indivíduo em sua diversidade íntima e em sua reivindicação pessoal de identidade.

Para François de Singly, os indivíduos “individualizados” de hoje são refratários a qualquer enquadramento identitário involuntário ou a um estatuto imposto de fora: “os indivíduos constroem sua singularidade combinando os recursos sociais e culturais de que dispõem” (Singly, 2005, p.72). Consequentemente, concebe-se que as pessoas que sofrem uma ou outra deficiência reivindiquem um olhar que não as reduza à sua deficiência. Elas também querem ser reconhecidas por suas outras características, corporais (homem ou mulher, cor dos olhos ou dos cabelos etc.), e ainda por suas capacidades culturais e relacionais, suas qualidades profissionais etc.

Assim, Alexandre Jollien testemunha sua experiência pessoal com a deficiência motora e recusa ao mesmo tempo a palavra “deficiente”: “A palavra representa uma cadeia à qual o indivíduo está ligado, a prisão na qual se confina um indivíduo. O termo torna-se mais pesado do que a realidade que pretende designar” (Jollien, 2002, p.32). Ele prefere situar-se na “fraqueza” comum a todo ser humano: “O indivíduo fraco não representa necessariamente um peso para o outro. Cada um dispõe livremente de sua fraqueza, está livre para usá-la com discernimento” (Jollien, 1999, p.95).

É compreensível que hoje as práticas de discriminação, isto é, as diferenças de tratamento baseadas na aplicação de um critério reconhecido como ilegítimo, sejam cada vez mais denunciadas e combatidas. Mas elas continuam vigorando nitidamente contra as pessoas em situação de deficiência.



Uma pesquisa realizada na França em 2004 mostra justamente que as recusas à contratação são mais numerosas no caso de pessoas que declaram uma deficiência qualquer. A pesquisa consistiu em enviar a empresas com oferta de empregos currículos fictícios e cartas de apresentação para postular esses empregos. Os currículos apresentavam variáveis como: sexo (homem, mulher), idade, origem étnica (Norte da África, França), local de residência (diferentes bairros), traços do rosto (bonito, feio) e, finalmente, a deficiência (cuja natureza não era explicitada no pedido de emprego). Constatou-se que as respostas positivas das empresas classificaram em última posição os candidatos que declaravam uma deficiência (15 vezes menos respostas positivas). Inversamente, as respostas negativas se concentravam geralmente nos candidatos que se declaravam ou magrebinos ou “deficientes” (Pesquisa do Observatório de Discriminações, Universidade Paris 1). Esses dados mostram claramente que ainda existem discriminações em função da origem familiar (por exemplo, norte-africana) ou de deficiência⁸.

Nessas condições, como definir uma posição ética em face da deficiência? Fundamentalmente, é a recusa de estereótipos desvalorizantes e de discriminações em relação às pessoas afetadas. É o “sentimento de indignação”, segundo Ricoeur, “a prova do corte” segundo Desanti, uma posição de ruptura contra as representações e as práticas discriminatórias. Mas é também uma posição de luta pelo reconhecimento das pessoas em sua diversidade.

INCLUSÃO ESCOLAR E SITUAÇÕES DE DEFICIÊNCIA: O CASO FRANCÊS

As declarações da União Europeia – UE – situam-se claramente em uma orientação antidiscriminatória e, logicamente, em favor de medidas ditas “inclusivas” para as pessoas deficientes, em particular no que se refere à escola. Em um documento de 2007, a Comissão Europeia declara contribuir “para encorajar a inclusão de crianças deficientes no ensino regular”. No mesmo espírito, a presidência francesa da UE organizou, em 2008, um encontro sobre o tema “inclusão social” em que qualificava a escolarização das crianças

8. Em 2004, foi criada na França a Alta Autoridade de Luta contra as Discriminações e pela Igualdade – Halde.



deficientes como um “grande desafio”, pondo à prova a capacidade de garantir a igualdade de direitos e oportunidades a todas as crianças e adolescentes dos sistemas educacionais europeus. A inclusão deveria conduzir ao mesmo tempo à mudança das instituições especiais e à necessária transformação das escolas regulares.

Na realidade, os países possuem sistemas educacionais diferentes, constituídos historicamente, e portanto atribuem pesos variáveis às transformações preconizadas. Por exemplo, na Europa, podem-se distinguir três grandes tipos de países:

- os que opõem sistema escolar “regular” e um sistema de educação especial. Nessa categoria, encontram-se os Países Baixos e regiões da Alemanha onde ainda existem muitos estabelecimentos especializados, apesar das transformações em curso;
- os que adotaram uma política radical de integração (segundo o vocabulário da época) e que efetivamente a puseram em prática: a escolaridade da quase totalidade das crianças deficientes ocorre nas classes normais. É o caso totalmente excepcional da Itália que, desde 1977, suprimiu todas as classes especiais ditas “diferenciadas” e todos os estabelecimentos educativos especiais, mas adotou medidas de ajuda, como os professores de “apoio” ao lado dos professores “regulares” da classe;
- os que têm uma longa história de diferentes dispositivos que foram se somando uns aos outros e se “sedimentaram” com o tempo (como camadas geológicas). Eles se encontram em uma situação mista, justapondo medidas de educação especial (estabelecimentos especializados) e medidas diversas de integração em meio escolar regular (classes especiais em escolas regulares ou integração de crianças em classes regulares). É o caso da França, que não é o único na Europa, pois a Inglaterra, dependendo das autoridades locais de educação, pode também justapor diferentes modalidades de acolhimento.

Portanto, as realidades revelam ainda a persistência à transformação das instituições e das práticas. Mas, na França, a lei de 11 de fevereiro de 2005 enuncia novas orientações. O serviço público de educação deve assegurar às crianças deficientes ou que apresentem transtornos de saúde invalidantes “uma formação escolar, superior ou profissional”.



A característica mais inovadora da lei é, sem dúvida, a matrícula obrigatória no meio escolar normal: toda criança afetada por uma deficiência ou uma doença invalidante deve estar matriculada na escola normal mais próxima de seu domicílio, que se torna sua escola dita “de referência”. Entretanto, é possível que algumas crianças recebam a formação em outros estabelecimentos, consideradas suas “necessidades” e seu projeto personalizado de educação. Mas a menção à “educação especial” não figura mais na lei. O recurso ao vocábulo “especial” teria contribuído para manter a herança histórica da separação institucional entre o normal e o especial. Ao invés do modelo tradicional de ensinamentos separados, preconiza-se agora uma lógica de percurso personalizado que, em princípio, oferece a possibilidade de passagens entre formas diversas de escolarização.

Seria esse um início de orientação para uma política de inclusão escolar? Já assinalamos que, por razões linguísticas, o termo “integração” geralmente se adequava melhor ao francês do que inclusão para designar ações referentes a pessoas. Porém, certas práticas chamadas de “integração escolar” na França podem ser muito semelhantes a práticas chamadas de “inclusão” em outros países, como a Inglaterra⁹. Além disso, movimentos reivindicativos, como certas associações, utilizam cada vez mais, na França, as expressões “educação inclusiva” ou “sociedade inclusiva”.

A perspectiva aqui é explícita: a educação inclusiva significa o acolhimento de todos na escola regular, e deve permitir desenvolver uma sociedade, por sua vez, mais aberta à diversidade, em suma, mais “inclusiva”. Em geral, essas posições estão estreitamente ligadas à afirmação dos direitos de todos à escolarização em meio regular.

9. “Na França e no Reino Unido o termo ‘integração’ é usado de modo flexível para referir as medidas que aumentam a participação ou contacto entre alunos com deficiência ou alunos inscritos em alguma modalidade de instrução segregada e os que frequentam estabelecimentos regulares de ensino. Enquanto o uso do termo ‘exclusão’ é muito difundido na França para designar processos sociais e políticos que discriminam ou excluem grupos no contexto laboral, social, econômico ou de oportunidades educacionais e culturais e de participação [...] o termo inclusão dificilmente é utilizado neste contexto [...]. O termo integração é às vezes empregado em francês de modo semelhante ao uso do termo inclusão para políticas sociais na Inglaterra” (Armstrong, Belmont, Vérillon, 2000, p.62).



O fenômeno acelerou-se nos anos 2000 entre os pais e nas associações de defesa de pessoas em situação de deficiência. Enquanto a lei de 1975 dita “em favor das pessoas deficientes” enunciava apenas uma obrigação “educativa”, no sentido amplo do termo, os debates dos anos 2000 ressaltam a necessidade de formular agora a obrigação “escolar” em uma nova lei. Isto em nome da aplicação a todos do direito à escolarização. Portanto, a lei de 2005 reconhece a criança “deficiente” como plenamente “escolarizável”, e não mais apenas “educável” em um sentido geral.

INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO?

Os conceitos foram mais explicados por autores de língua inglesa. Em numerosos textos, os autores britânicos analisam as transformações da educação antes chamada de “especial”. Mas, para além da discussão tradicional sobre o “especial”, iniciou-se um debate para saber se as medidas mais inovadoras estão relacionadas à integração ou à inclusão. Para esses autores, uma clivagem essencial deve ser estabelecida entre as duas orientações.

Em um exemplo significativo extraído de suas pesquisas de campo, Felicity Armstrong considera o caso de crianças deficientes oriundas de um estabelecimento especializado e que frequentam em tempo parcial uma escola regular (*mainstream school*). Essas crianças integradas, segundo ela, continuam sendo “visitantes”, e não membros efetivos da comunidade escolar (Armstrong, 1998, p.53). O termo “integração” se referiria apenas a medidas técnicas e administrativas que foram implantadas para permitir que uma criança ou um grupo de crianças deficientes frequentasse uma escola regular. A integração não pressupõe, portanto, uma mudança radical da escola em sua cultura e em sua organização, pois a expectativa é que a própria criança se adapte às estruturas e às práticas vigentes.

A educação inclusiva, ao contrário, fundamenta-se na ideia de que todas as crianças têm o direito de frequentar a escola mais próxima, sejam quais forem suas diferenças (Barton, Armstrong, 2007, p.10). Isso implica uma transformação cultural e educativa da escola para acolher todas as crianças. Assim, essa escola inclusiva trava um combate contra os preconceitos e a marginalização, mas necessita recursos específicos para oferecer os apoios que permitam de-



envolver práticas benéficas a todos os alunos em sintonia com organismos externos e com o ambiente local (p. 16)¹⁰.

Autores de língua portuguesa, no Brasil e em Portugal, também recorreram a essa oposição entre integração e inclusão, reportando-se geralmente aos trabalhos de língua inglesa. Por exemplo, no Brasil, Maria Teresa Eglér Mantoan entende a integração escolar como a manutenção do “especial na educação” ou a justaposição do especial e do regular, enquanto o radicalismo da inclusão exige a mudança do paradigma educativo, que leva em conta as necessidades de todas as crianças. É também uma exigência ética de reconhecimento das diferenças (Mantoan, 2003, p.23 e ss.).

Em Portugal, David Rodrigues (2003, p.18-19) chama a atenção para a insuficiência do modelo integrativo para implementar a perspectiva da diversidade. O que deve ser modificado não é a criança, mas as concepções homogeneizantes da escola tradicional. A escola inclusiva deve ser capaz de responder à diferença em todas as suas formas, de maneira apropriada e com alta qualidade.

EXCLUSÃO/INCLUSÃO, UM PAR-ARMADILHA?

Quais são as dificuldades encontradas para isso no próprio plano conceitual? A origem latina da palavra “inclusão” confronta-nos, paradoxalmente, com a noção de fechamento, de reclusão, enquanto os caminhos propostos pelos defensores da inclusão são os da abertura ao “outro diferente” e, mesmo, ao ambiente social¹¹.

Esse recurso à etimologia ajuda a se precaver contra certas ilusões da inclusão. Colocar dentro de um mesmo espaço não significa necessariamente o fim das medidas de exclusão em relação às pessoas. As crianças podem estar dentro de uma escola regular ou de uma classe regular e mesmo assim sofrer rejeições sutis, marginalizações, como, por exemplo, não participar das atividades coletivas. São os “excluídos de dentro”, segundo a expressão

10. Para Corbett e Slee (2000, p.134-135), a integração é assimilacionista e a inclusão, ao contrário, é uma luta pela valorização da diferença e da identidade.

11. *Clausus* é o participio passado do verbo *claudere* e significa fechado, confinado. *Claustra* é o fechamento, o lugar confinado, o recinto, e mesmo a prisão. Em francês, a palavra *cloître* [claustro] tem a mesma origem.



feliz do sociólogo Pierre Bourdieu (1993), que tratava não da questão da deficiência, mas das desigualdades de escolarização dentro do mesmo sistema escolar. São os sujeitos “segregados”, segundo uma expressão mais familiar aos psicanalistas. Em suma, as aparências podem ser enganosas e dissimular formas sutis de rejeição¹².

A oposição esquemática entre exclusão e inclusão também deve ser objeto de uma análise crítica. No âmbito das políticas sociais e da evolução doariado, Robert Castel (1995, 2009) alertou contra o uso abusivo e enganoso da noção de exclusão, que ele considera uma “noção encobridora” ou, pior ainda, uma “noção armadilha”. Pois a exclusão compreende, na verdade, situações muito heterogêneas e leva a crer que se trata apenas de estados, de posições-limite, ao passo que as situações observadas têm a ver com “processos de desfiliação” (Castel, 2009, p.63)¹³. A grande vantagem dessa conceituação em termos de filiação e desfiliação é traçar passagens e continuidades entre as situações, ao invés de oposições radicais. São “trajetórias” diferentes que caracterizam os indivíduos (p.342).

Há muitas vantagens de aplicar a mesma orientação teórica ao campo educativo para as crianças em situação de deficiência. Seria heurístico renunciar a uma visão do tudo ou nada, conceber a inclusão não como um estado, mas como um processo susceptível de variações, não como um dado, mas como um trabalho de filiação envolvendo um conjunto de atores mais ou menos coesos. Incluir significaria então buscar as soluções provisoriamente aceitáveis para acolher uma criança no meio escolar regular, em função das condições locais e, naturalmente, das possibilidades da própria criança.

No caso francês, os debates são acirrados a propósito da aplicação da lei de 2005 (que adota o princípio prioritário do meio escolar regular), assim como da pertinência ou não da noção de inclusão. Será que já estamos em um

12. Rosita Edler Carvalho está atenta a esses riscos de segregação de pessoas em um espaço coletivo: “Há que considerar o risco de expor essa pessoa a uma situação similar à vivida em espaços segregados, com a diferença de estar presente no espaço físico das salas regulares, sem estarem elas verdadeiramente integradas” (Carvalho, 2008, p.99). Numerosas análises de psicanalistas também alertam contra a realidade da segregação de pessoas em espaços coletivos em face de injunções inclusivas que podem ser puramente encantatórias.

13. “Na maioria dos casos, ‘o excluído’ é na verdade um *desfiliado* cuja trajetória é feita de uma série de desengajamentos em relação a estados de equilíbrio anterior mais ou menos estáveis” (Castel, 2009, p.343)



processo inclusivo? De um lado, alguns autores denunciam o que qualificam de “paradigma artificial” da inclusão. Jean-Marie Gillig (2006) faz uma análise da passagem da integração à inclusão denunciando, no caso da inclusão, o perigo de uma aplicação do direito comum que levaria a negar a diferença do aluno deficiente e, ao fazê-lo, perder o direito a um apoio particular¹⁴. De outro lado, há autores que se perguntam se a França não caminha para um sistema inclusivo. É o caso de Bernard Gossot (2005), para quem a legislação adotada se inscreve em grande parte na conduta de inclusão, pois, afirma, ela deve “permitir a toda pessoa portadora de uma deficiência encontrar seu lugar, como também exercer seus direitos em um ambiente que será aberto a ela mediante as adaptações necessárias” (p.33). Contudo, o mesmo autor considera que uma política inclusiva não pode ser exercida apenas por força de um texto de lei, mas requer engajamentos mais profundos, de ordem ética, política e social.

Assim, não está afastado o risco de utilizar o termo inclusão como um “termo-guarda-chuva” ou como um simples *slogan*. É preciso exercer permanentemente a vigilância crítica e considerar possíveis objeções, inclusive da parte daqueles que defendem a tradição do “especial” para depurar as análises e evitar os esquematismos.

Nos países de língua inglesa, os debates críticos foram iniciados há mais tempo, em parte devido ao lugar ocupado pelo vocábulo “inclusão” na língua inglesa, em parte devido a evoluções dos sistemas educacionais para além do “especial” e do “integrativo”. Por exemplo, na Inglaterra alguns autores polemizaram os por eles chamados “inclusivistas”, principalmente com vistas a superar propósitos imbuídos da ideia de compaixão e buscar indicadores precisos de dispositivos de inclusão nos contextos locais, ao invés de qualidades imprecisas (Wilson, 2000).

Na Suécia, onde uma política voluntarista de “normalização” e de “desinstitucionalização” foi formulada já nos anos 1960, alguns autores distinguem diversas interpretações possíveis da educação inclusiva: como medida organizacional, como direito democrático em uma perspectiva “alternativa”, ou ainda

14. Respondemos a essas críticas mostrando a articulação necessária entre as medidas de apoio e as atividades coletivas, o que implica também a formação renovada dos diferentes profissionais envolvidos (Plaisance et al., 2007).



como objeto de estudo das realidades educativas em toda sua complexidade (Göransson, Nilhom, 2009). Para esses suecos, herdeiros de uma história nacional muito “inclusiva” não existe, uma via fácil ou geral para desenvolver a inclusão escolar, e sim processos complexos de evolução em contextos locais em que coexistem fatores favoráveis e fatores desfavoráveis.

CONCLUSÃO

Primeiramente, situamos os debates atuais sobre a inclusão em relação à tradição do pensamento filosófico sobre a ética; em seguida, fizemos um balanço crítico das transformações da educação de crianças em situação de deficiência, mais exatamente no sentido da inclusão escolar. Por último, destacamos os debates conceituais, geralmente formulados em termos de pares de oposições: integração/inclusão, exclusão/inclusão. Duas proposições merecem ser enunciadas como conclusão:

Defender uma posição ética

Nesse nível, trata-se de afirmar os valores fundamentais do ser humano e de se empenhar em aplicá-los a todas as diversidades, incluindo as situações de deficiência. Contudo, a luta contra as discriminações e os estigmas existentes é sempre necessária. No que se refere às crianças, o respeito aos direitos fundamentais requer a aplicação concreta do direito à escolarização para todos. Nessa perspectiva, a inclusão escolar é apresentada muitas vezes como a consequência lógica desse direito, o que responde às inúmeras reivindicações dos pais envolvidos. Mas os diferentes países, por exemplo, na Europa, adotam políticas e práticas também diferentes em função do passado de suas instituições e do papel de seus profissionais. Contudo, profundas transformações estão em curso para promover um acolhimento cada vez mais generalizado nas escolas regulares.

Oferecer apoios concretos aos processos de evolução

A ética da convicção limita-se às afirmações generosas “de princípio” sobre a inclusão, expressadas geralmente em uma linguagem compassiva, mas



ela é totalmente insuficiente para responder às situações concretas com que se deparam as crianças e os professores. Ela pode inclusive mascarar medidas de exclusão, como a indiferença a uma criança deficiente, aparentemente “integrada” em um meio “normal”, mas, na realidade, mantida em uma posição segregada, à margem das interações. É preciso situar-se claramente no quadro de uma ética da responsabilidade, indagando-se sobre as medidas concretas que favorecem um verdadeiro pertencimento, e não uma inclusão “de fachada”.

Assim, para que o trabalho do professor possa contribuir para a evolução de crianças em situação de deficiência no interior de instituições regulares, deve contar com diversos apoios institucionais, dentro ou fora da escola, por exemplo, através da formação de uma rede com diversos serviços especializados. Mas a formação do professor é, sem dúvida, a alavanca indispensável para as transformações desejáveis, desde que permita centrar o olhar na diversidade dos alunos (para evitar novos estigmas dos “deficientes”) e esteja aberta às colaborações entre os diversos profissionais. A inclusão terá futuro se e somente se for acompanhada de medidas concretas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENCE EUROPEENNE POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DES PERSONNES AYANT DES BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS. Disponível em: www.european-agency.org. Acesso em: dez. 2010.

ARISTOTE. *Ethique à Nicomaque*. Paris: Librairie Générale Française, 1992.

ARMSTRONG, F. Curricula, 'management' and special inclusive education. In: CLOUGH, P. (Ed.). *Managing inclusive education: from policy to experience*. London: Paul Chopman, 1998. p.48-63.

ARMSTRONG, F.; BELMONT, B.; VÉRILLON, A. Vive la différence: exploring context, policy and change in special education in France. Developing cross-cultural collaboration. In: ARMSTRONG, D.; BARTON, L. (Ed.). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton, 2000. p. 60-77.

ASSANTE, V. *Situations de handicap et cadre de vie*. Paris: Éditions des Journaux Officiels, 2000. (Avis et rapports du conseil économique et social.) Disponível em: www.vincent-assante.net. Acesso em: dez. 2010.

ASSANTE, V. et al. *Mission d'étude en vue de la révision de la loi d'orientation du 30 juin 1975*



en faveur des personnes handicapées. Paris, 2002. (Rapport remis à Ségolène Royal, Ministre déléguée à la Famille, à l'Enfance et aux Personnes Handicapées)

AUGÉ, M.; HERZLICH, C. *Le Sens du mal*: anthropologie, histoire, sociologie de la maladie. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, 1994.

BARTON, L. ; ARMSTRONG, F. (Ed.). *Experience and change: cross cultural reflection on inclusive education*. Dordrecht: Springer, 2007.

BATISTA, C.A.M. (Ed.). *Ética da inclusão*. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2004.

BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire*: l'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard, 1982.

_____. (Ed.). *La Misère du monde*. Paris: Minuit, 1993.

CANGUILHEM, G. *Le Normal et le pathologique*. Paris: PUF, 1966.

CANTO-SPERBER, M. (Ed.). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris: PUF, 2004. [2 vols.]

CANUT E.; VERTICALIER M. (Ed.). *L'Apprentissage du langage: une approche interactionnelle*. Réflexions théoriques et pratiques de terrain. Mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin. Paris: L'Harmattan, 2008. p.343-368.

CASTEL, R. *Les Métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Paris: Seuil, 1995.

_____. *La Montée des incertitudes: travail, protections, statut de l'individu*. Paris: Seuil, 2009.

CARVALHO, R. E. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CHAUVIÈRE, M. Handicap et discriminations: genèse et ambiguïtés d'une inflexion de l'action publique. BORRILLO, D. (Ed.). *Lutter contre les discriminations*. Paris: La Découverte, 2003. p.100-122.

CHAUVIÈRE, M.; PLAISANCE, E. (Ed.). *L'École face aux handicaps: éducation spéciale ou éducation intégrative?* Paris: PUF, 2000.

CLOUGH, P. (Ed.). *Managing inclusive education: from policy to experience*. London: Paul Chapman, 1998.

COMMISSION DU DÉBAT NATIONAL SUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE. *Les Français et leur école: le miroir du débat*. Paris: Dunod, 2004.



- COOK, J. A. Le Handicap est culture. *Prévenir*, Paris, n.39, (esp.), p.61-70, 2000.
- CORBETT, J.; SLEE, R. An international conversation on inclusive education. In: ARMSTRONG, F.; ARMSTRONG, D.; BARTON, L. (Ed.). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton, 2000. p.133-146.
- CORCUFF, P. *Une société de verre: pour une éthique de la fragilité*. Paris: Colin, 2002.
- CUVILLIER, A. *Textes choisis des auteurs philosophiques*. Armand Colin, 1956.
- DE LA TAILLE, Y.; SOUSA, L. S.; VIZIOLI, L. Ética e inclusão: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, 2004, v. 30, n. 1, p. 91-108.
- DESANTI, J.-T. *Reflexions sur le temps*. Paris: Grasset e Frasquelle, 1982. (col.Variations philosophiques, 1)
- FRANCE. Ministère de l'Éducation. Loi n.2005-102: 11 fev. 2005. *JO*, Paris, n.36, p.2353, 12 fev. 2005.
- GARDOU, C. *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité: pour une révolution de la pensée et de l'action*. Ramonville Saint-Agne: Erès, 2005.
- GARDOU, C.; KERLAN, A. L'Éthique à l'épreuve du handicap. *La Nouvelle Revue de l'AS*. Susrenes, n.19, p.7-22, 2002.
- GILLIG, J.-M. L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, Susrenes, n.36, p.119-125, 2006.
- GÖRANSSON, K.; NILHOM, C. *Inclusive education in Sweden: ideas, policies an practices*. La Nouvelle revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, Susrenes, n.5, p.83-97, 2009.
- GOSSOT, B. *La France vers un système inclusif?* Reliance, Ramonville, n.16, p.31-33, 2005.
- GREAT BRITAIN. *Education act*. London: Her Majesty's Stationery Office, 1981.
- _____. *Special Educational Needs. Report of the Committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978. (Charmain: Mrs. H. M. Warnock)
- HABER, S. *Habermas et la sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- HABERMAS, J. *De l'éthique de la discussion*. Paris: Cerf, 1993.
- HERROU, C.; KORFF-SAUSSSE, S. *Intégration collective des jeunes enfants handicapés: semblables et différents*. Toulouse: Erès, 1999.
- HOUSSAYE, J. *Les Valeurs à l'école*. Paris: PUF, 1992.



JOLLIEN, A. *Eloge de la faiblesse*. Paris: Cerf, 1999.

_____. *Le Métier d'homme*. Paris: Seuil, 2002.

KANT, E. *Critique de la raison pratique*. Paris: PUF, 1985.

_____. *Les Fondements de la métaphysique des mœurs*. Paris: Delagrave, 1971.

KRISTEVA, J. *Lettre au président de la République sur les citoyens en situation de handicap, à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas*. Paris: Fayard, 2003.

KRISTEVA, J.; GARDOU, C. (Ed.). *Handicap: le temps des engagements*. Paris: PUF, 2006.

LABARRIÈRE, J.-L. Aristote. In: CANTO-SPERBER, M. (Ed.). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris: PUF, 2004. p.112-119.

LACAN, J. *Le Séminaire, 4: L'Éthique de la psychanalyse: 1959-1960*. Paris: Seuil, 1986.

LEVINAS, E. *Ethique et infini*. Paris: Fayard, Radio France, 1982.

MANÇO, A. *Intégration et identités: stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*. Bruxelles: De Boeck-Université, 1999.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

NIQUE, C. Pour l'introduction de l'éthique à l'école. *Futuribles*, Paris, n.271, p.25-31, 2002.

OCDE. Disponível em: <http://www.oecd.org>. Acesso em: dez. 2009.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE. *Classification du fonctionnement, du handicap et de la santé*, 2001. Disponível em: <http://www.who.int/classification/icf>. Acesso em: dez. 2009.

PARIZEAU, M.H. Éthique appliquée: les rapports entre la philosophie morale et l'éthique appliquée In: CANTO-SPERBER, M. (Ed). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris: PUF, 2004. p.694-701.

PLAISANCE, E. *Denominações da infância: da anormal ao deficiente*. Educação e Sociedade, Unicamp, v.26, n.91, p.405-417, 2005.

_____. Qual integração? Pro-posições, Unicamp, v.12, n.2/3(35-36), p.75-90, jul./nov. 2001.

_____. *Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real*. In: CENP, São Paulo, 2004. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/cape_new/cape_arquivos/eventos1.asp.htm. Acesso em: dez. 2009.



PLAISANCE, E.; GARDOU, C. (Ed.). Situations de handicap et institution scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n.134, p.5-13, 2001. (dossier spécial)

PLAISANCE, E. et al. Integration ou inclusion? Eléments pour contribuer au débat. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, Paris, n.37, p.159-164, 2007.

_____. *Petite enfance et handicap: la prise en charge des enfants handicapés dans les équipements collectifs de la petite enfance*. Paris: Caisse Nationale des Allocations Familiales, 2005. (Dossiers d'études, n. 66.) Disponível em: <http://www.caf.fr>. Acesso em: dez. 2009.

PORCHER, L.; ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Éthique de la diversité et éducation*. Paris: PUF, 1998.

RAVAUD, J-F; STIKER, H.-J. Les Modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap, 1^{ère} partie. *Handicap*, Paris, n.86, p.1-18, 2000.

_____. Les Modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap, 2^{ème} partie. *Handicap*, Paris, n.87, p.17, 2000.

RICOEUR, P. Éthique. In: CANTO-SPERBER, M. (Ed.). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris: PUF, 2004. p.689-694.

_____. *Soi même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.

RODRIGUES, D. (Ed.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto, 2003.

RUSS, J. *La Pensée éthique contemporaine*. Paris: PUF, 1995.

SANTOS, G. A.; SILVA D. J. *Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e na educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SINGLY, F. *L'Individualisme est un humanisme*. La Tour d'Aigues: L'Aube, 2005.

_____. *Les Uns avec les autres: quand l'individualisme crée du lien*. Paris: Armand Colin, 2003.

SPINOZA, B. *L'Éthique*. [1^{ère} traduction en français en 1842]

STIKER, H.-J. *Corps infirmes et sociétés: essais d'anthropologie historique*. Paris: Dunod, 2005.

UNESCO. *Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux*. Salamanca, juin 1994. Disponível em: <http://www.unesco.ch/pdf/salamanca>. Acesso em: dez. 2010.

WEBER, M. *Le Savant et le politique*. Paris: UEG., 1963.



Éric Plaisance

WILSON, J. Doing justice to inclusion. *European journal of special needs education*, London, V.15, n.3, p.297-304, 2000.

Recebido em: novembro 2009

Aprovado para publicação em: novembro 2009



A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A CRISE DAS IDENTIDADES NA CONTEMPORANEIDADE

RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES

Professora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará
ritafora@hotmail.com

ANA PAULA LIMA BARBOSA CARDOSO

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará
cardoso.paula@uol.com.br

RESUMO

Este ensaio tem como objetivo discutir a crise das identidades e suas repercussões no que diz respeito às identidades socialmente estigmatizadas, sobretudo as das pessoas com deficiência. Essa crise acontece em meio às profundas modificações sociais e econômicas no contexto da pós-modernidade. A identidade, entendida como constructo histórico-cultural, é mediada por relações de poder, e não se refere a uma "entidade" imutável e arduamente construída, mas a algo fluido e metamórfico. Ao examinar as relações entre diferença e identidade, sustentamos que tais conceitos estão imbricados no contexto dessa crise. A discussão sobre identidade e diferença remete-nos à obra de Erving Goffman e ao conceito de estigma na perspectiva da compreensão da manipulação da identidade dos sujeitos que discrepam das expectativas sociais. A identidade da pessoa com deficiência tende a sofrer, em virtude do estigma, processos de controle social nos quais são negadas importantes oportunidades de metamorfose. Discutir identidade pode ser, portanto, um fio condutor para a compreensão da inserção social e escolar da pessoa com deficiência.

IDENTIDADE – DEFICIÊNCIAS – DIFERENÇAS – ESTIGMA

ABSTRACT

THE HANDICAPPED PERSON AND IDENTITY CRISIS IN THE PRESENT DAY. The objective of this essay is to discuss identity crisis and its repercussions as far as concerns socially stigmatized identities, above all those of handicapped people. This crisis is taking place in the midst of profound social and economic changes in the context of post-modernity. Identity, understood as being an historical and cultural construct, is influenced by relationships of power and is not an immutable and arduously constructed "entity" but something fluid and metamorphic. By examining the relationships between difference and identity, we maintain that such concepts overlap within the context of this crisis. The discussion about identity and difference refers us to the work of Erving Goffman and the concept of stigma in the perspective of the understanding of the manipulation of the identity of those individuals who differ from what is socially expected. The identity of the handicapped person tends, because of the stigma, to undergo processes of social control, in which important opportunities for metamorphosis are denied. Discussing identity



seems to be, therefore, the connecting thread for understanding social and scholastic inclusion of the handicapped person

IDENTITY – HANDCAPS – DIFFERENCES – STIGMA

Certa feita, uma professora universitária estava com viagem marcada para um carnaval em Salvador (BA). Uma de suas ex-orientandas, ao saber do fato, perguntou a uma amiga: “E a professora, dança?”. A pergunta não era irônica, mas revelava, sobretudo, perplexidade. Por que “dança” e “docência” pareciam incongruentes para quem formulou a indagação? O papel de docente/orientador parecia não se compatibilizar com o de folião. Tratava-se de uma situação que rompia determinada expectativa relacionada a uma identidade social. Um rompimento com o estereótipo de “professora”, que tende a circunscrever determinadas condutas como peculiares a essa profissão e, assim, limitar papéis sociais.

O episódio nos levou a refletir sobre uma discussão típica dos estudiosos da temática da identidade, como Goffman (1988) Ciampa (1987), Bauman (2005), Silva (2000), Hall (1999) e Woodward (2000). Estes afirmam, mesmo com uma variabilidade de compreensões acerca do tema, que identidade é construção histórico-cultural mediada pela questão discursiva e por relações de poder. Não se trata de uma “entidade” imutável e arduamente construída, mas de algo fluido e metamórfico por natureza.

Assim, somos um e vários, e vez ou outra nos perguntamos, tal qual a poetisa Cecília Meireles (1987, p.84): “Em que espelho ficou perdida a minha face?”.

No caso da ida da professora ao carnaval baiano, o que vem à mente é a identidade alinhada a estigmas, como a das pessoas deficientes/com deficiência. Porque, a essas identidades, a metamorfose e o devir foram historicamente negados.

Tais reflexões servem de introdução para este artigo, cujo objetivo é discutir a crise das identidades e suas repercussões no que diz respeito àquelas que são estigmatizadas, em particular, as das pessoas com deficiência. Em um primeiro momento, discutimos o conceito de identidade; *a posteriori*, examinamos as relações entre diferença, identidade e estigma.

IDENTIDADE: UM CONCEITO EM CRISE?

A questão da identidade vem sendo amplamente discutida hoje, sobretudo em função da denominada pós-modernidade. Bauman (2005) diz que a





A pessoa com deficiência...

centralidade dessa discussão se justifica porque a noção de identidade herdada da modernidade naufraga em um contexto fluido em que verdades (outrora inquestionáveis) são postas em xeque, e nascem novas formas de sociabilidade sob os auspícios da globalização no mundo capitalista contemporâneo. Na contemporaneidade, a tônica recai no individualismo, na solidão e na exclusão gritantes nos mais diversos contextos sociais.

Porém, mesmo antes das crises da pós-modernidade, discutir identidade nunca foi algo fácil ou confortável. As obras *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, de Erving Goffman, e *A estória do Severino* e *a história da Severina*, de Ciampa, escritas na segunda metade do século XX¹, ainda despertam nos leitores um certo mal-estar por defenderem que identidade rima com incerteza.

Mercer afirma que “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (Mercer, apud Hall, 1999, p.9).

É necessário explicitar esse aspecto se optamos por compreender os processos de constituição da identidade a partir do contexto sócio-histórico, como demonstraremos posteriormente.

A ideia de crise da identidade se desenvolve a partir da constatação das inúmeras e profundas mudanças estruturais ocorridas nas sociedades modernas no final do século XX, e influenciam aspectos da vida social dos indivíduos. Marcadores identitários tais como etnia, nacionalidade, sexualidade e classe, antes assentados em bases mais sólidas e constantes, parecem patinar em areia movediça. Para Bauman (2008), a constância hoje é o “consumo”, inclusive de identidades, como se percebe, por exemplo, na criação de comunidades virtuais.

As sociedades pós-modernas caracterizam-se por mudanças constantes, rápidas e permanentes. No contexto da globalização, há uma conjunção de fatores econômicos e culturais que ocasionam mudanças nos padrões de consumo e produção e que influenciam na constituição das identidades (Hall, 1999; Woodward, 2000). Como consequência, a constituição das identidades reflete hoje a perda sofrida pelos indivíduos do “sentido de si” (Hall, 1999) e de suas referências sociais e até pessoais.

1. A primeira foi escrita em 1952 e depois lançada no Brasil em 1988; a segunda, em 1987.





Bauman faz uma crítica singular e irônica a esse fenômeno quando afirma: “em nosso mundo fluido, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo a frente, parece algo arriscado. As identidades são para usar e exibir e não para armazenar e manter” (2005, p.96).

Desenvolve-se o que Ernesto Laclau (apud Woodward, 2000, p.29) denominou de “deslocamento”. As sociedades modernas, argumenta o autor, “não têm qualquer núcleo ou centro determinado que produza identidades fixas, mas, em vez disso, uma pluralidade de centros”.

A identidade, assim, é um processo socialmente constituído de forma complexa, que ocorre num dado momento histórico.

Conforme Iniguez (2001), a noção de identidade nasce das relações e dos intercâmbios sociais que permitem uma identificação com os que nos rodeiam e uma diferenciação em relação a eles. A identificação garante a singularidade de sabermos quem somos nós e o processo de diferenciação evita confundirmo-nos com os outros.

Esse exercício contínuo de identificação/diferenciação ocorre em meio à fragmentação típica da pós-modernidade. Sob bases móveis e fluidas – nas palavras de Bauman (2005) – cada um tem a hercúlea tarefa de construir/assumir/vivenciar identidades.

Para isso, como argumentam Ciampa (1987) e Woodward (2000), é fundamental a clareza sobre a materialidade e a historicidade da identidade. Não se pode falar em constituição de identidade, mesmo pessoal, sem situá-la e contextualizá-la em um tempo e um espaço específicos, considerando as influências e pressões que o grupo social impõe a tal construção. Isso significa dizer que interações, interesses e relações de poder presentes na sociedade influenciam a forma de o sujeito constituir-se como pessoa no mundo.

Justifica-se, pois, a formulação de Magalhães (2005, p.201), para quem “é a estrutura social mais ampla que oferece, aos indivíduos, os padrões de identidade que, em claro exercício de poder, são socialmente valorados (positiva ou negativamente)”.

A modernidade nascente deu-nos a impressão de que haveria uma “verdadeira identidade” e, mais ainda, padrões identitários “superiores” a serem alcançados. Deu ainda a certeza de que o conhecimento científico poderia livrar-nos de medos, como aqueles trazidos por guerras, doenças, fome e peste.





A pessoa com deficiência...

Mas as promessas não se cumpriram, pois nasceram no âmbito de uma forma de produção econômica baseada na exploração do trabalho e na alienação. A crise das identidades acompanha, não por acaso, a crise do mercado produtivo, o desemprego em massa e a crescente desigualdade social, com todas as suas implicações (pauperização, violências).

São considerações relevantes na compreensão da identidade como processo não essencialista e dinâmico, em detrimento de uma concepção de identidade fixa elaborada no Iluminismo, que considerava o sujeito essencialmente o mesmo ao longo de sua vida (Hall, 1999).

Hall remete-nos ainda à ideia de identidade fluida: um processo no qual o indivíduo se *torna* e se constitui identitariamente ao longo da vida, descartando a concepção de imutabilidade. Na contemporaneidade, o sujeito não possui “uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 1999, p. 12-13).

Ciampa (1987), Woodward (2000), Hall (1999), Iniguez (2001), Silva (2000) e Bauman (2005, 2008, 2009) discutem a identidade em uma perspectiva não essencialista, desenvolvendo argumentos que explicam unanimemente seu caráter dinâmico, sócio-histórico e relacional, apesar de partirem de pressupostos teóricos distintos. Vamos nos deter em suas formulações a fim de explorar tais conceitos.

Para Bauman (2005), a mobilidade das identidades pode não ser uma “celebração móvel”, porque as mudanças ocorrem em um contexto de enfraquecimento/morte do Estado de Bem-Estar Social, que gera inseguranças das ordens mais variadas e amplia o número de excluídos que não se enquadram no mundo globalizado. Desse modo, para o autor, há mobilidade, mas não se pode positivar tal dinamismo na constituição das identidades, pois temos também identidades que se constituem em meio à precarização, à penúria de condições básicas de existência.

A ideia de movimento e dinamicidade dos processos de constituição da identidade é própria da contemporaneidade e se intensifica com a globalização, quando passamos a figurar em variadas instituições, tais como família, trabalho, grupos de lazer, instituições educacionais, grupos religiosos, desempenhando, em cada uma delas, papéis diferentes, a partir da diversidade de exigências. Isso é salutar, mas, contraditoriamente, pode constituir um terreno perigoso





no processo de construção da noção de si.

No caso feminino, somos, além de estudantes, mães, esposas e namoradas, gerentes de operação financeira, professoras, coordenadoras de grupos de trabalhos religiosos, e ainda bailarinas, motoristas e donas de casa. Frequentamos vários grupos sociais que exigem de nós ações e comportamentos diferentes. Desempenhamos vários papéis, *todos ao mesmo tempo, agora*. E não temos certeza de que esses comportamentos serão considerados apropriados daqui a algum tempo. Muda o contexto, de modo veloz e, por vezes, instantaneamente. Na fluidez da pós-modernidade mudamos nós, também.

Como, então, admitirmos a ideia de que nossa identidade é algo preconcebido e estático, a exigir-nos unicamente passividade? Ao contrário, somos convocados pela vida contemporânea a atuarmos dinamicamente no desempenho de cada um desses papéis que constituem nossa identidade. Hall também comunga com esse entendimento:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente *deslocadas*² [grifo nosso]. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. (1999, p. 13)

Para Ciampa, a forma inicial de se estabelecer a identidade de alguém está relacionada ao seu nome. Depois, os papéis que os sujeitos adotam passam a ser considerados no processo constitutivo das identidades, compondo personagens que se constituirão a partir das atividades desempenhadas no mundo, em relação com os outros. “Nunca compareço frente aos outros apenas como portador de um único papel, mas como uma *personagem* [...], como uma totalidade... parcial”, diz o autor (1987, p. 170). Segundo ele, identidade é metamorfose, desenvolvimento no concreto, sempre em construção, a partir da estrutura social e do momento histórico do sujeito: “A identidade é concreta; a identidade é o movimento de concretização de si, que se dá, necessariamente,

2. Ver a definição de Ernesto Laclau, citado por Woodward (2000, p. 29).



porque é o desenvolvimento do concreto e, contingencialmente, porque é a síntese de múltiplas e distintas determinações (1987, p.199).

Bauman (2005, p.33), porém, postula que essa dinamicidade, esse caráter metamórfico, também carrega algo trágico: no “admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígido e inegociável, simplesmente não funcionam”. O trágico é o caráter ambivalente das identidades, ou seja, a possibilidade de assumir várias faces ou identidades não nos retira a aflição do autoconhecimento.

Estes dois teóricos escreveram sobre a fluidez e metamorfose em tempos históricos distintos. Ciampa (1987), pesquisador brasileiro, em plena década de 1980, na proximidade da abertura política no país, e na ânsia da conquista dos direitos de cidadania, festeja a possibilidade de pensar a identidade como metamorfose.

Bauman (2008, 2009), sociólogo polonês, cuja obra ganha fôlego no final da década de 1990, afirma que, na atualidade (denominada por ele “modernidade líquida”), homens e mulheres são forçados a compreender que devem ter e usar várias formas de identidade. Não se trata, pois, de pensar em metamorfoses no âmbito das diferenças intra e interindividuais, mas de nos sentirmos obrigados a buscar “identidades”. Ele pondera:

...a volatilidade, a vulnerabilidade e a fragilidade de toda e qualquer identidade coloca sobre os ombros daquele que busca uma identidade o dever de desincumbir-se diariamente das tarefas de identificação. O que começa como um empreendimento consciente pode se transformar, no curso do tempo, numa rotina cumprida. (Bauman, 2009, p.105)

A noção segundo a qual você pode se transformar passa a ser obrigação e, portanto, limita a liberdade. Cabe ressaltar que nem todas as faces e identidades são consideradas socialmente de forma positiva em uma sociedade marcada pelo consumo, inclusive das relações afetivas, como adverte Bauman (2005). Essa suposta “celebração” das identidades deve ser encarada em um contexto no qual índios são queimados em pontos de ônibus sob a alegação de parecerem mendigos e empregadas domésticas esperando condução são espancadas sob a justificativa de parecerem prostitutas. Identidades valoradas de forma pejorativa e estigmatizadas: índios, mendigos, prostitutas e empregadas



domésticas. Esse exemplo revoltante nos remete à situação da identidade da pessoa considerada deficiente que aprende, de forma explícita ou subliminar, que ser/estar deficiente é uma tarefa árdua e marcada pelo conflito. Cedo ou tarde, percebe que a diferença/deficiência não é um bom negócio, ou seja, não é uma identidade celebrada.

Alguns desses aspectos já eram discutidos por Goffman com maestria no início da década de 1950, e supomos que ainda sejam pertinentes no contexto dos discursos sobre inclusão escolar e social das pessoas cuja alcunha mais comum é deficiente. Antes de entrarmos nessa discussão, faremos uma digressão na tentativa de compreender as relações entre identidade e diferença.

IDENTIDADE E DIFERENÇA: ESCLARECENDO CONCEITOS

O caráter relacional da identidade³ é justificado na seguinte premissa: a identidade do sujeito não é construção individual, mas um processo que depende da identidade do outro para se constituir, e que acontece devido ao processo de socialização. Para Woodward, “a identidade é, assim, marcada pela diferença” (Woodward, 2000, p.9).

Segundo Hall (1999), as sociedades contemporâneas se caracterizam pela diferença que produz uma variedade de posições do sujeito, isto é, de identidades para os indivíduos. Novos e múltiplos processos de identificação e diferenciação passam a influenciar, assim, a construção das identidades. Tais processos são permeados pelas relações de poder que passam a ditar o alvo das identificações e diferenciações e, portanto, o que será incluído e o que deve ser excluído de tais processos.

A esse respeito, Ciampa diz revelar um dos segredos da identidade: “ela é a articulação da diferença e da igualdade” (Ciampa, 1987, p.138). Para Silva (2000), essa relação é de estreita dependência.

Destaca-se assim o papel relevante desempenhado pelo outro na construção da identidade. Tal influência não se dá de forma aleatória ou ingênua, mas sempre a partir daquilo que o social convencionou como legítimo ou não. O outro designa o eu, a identidade do sujeito é também “determinada pelo que não é ele, pelo que o nega” (Ciampa, 1987, p.137). Silva vai na mesma direção quando diz que:

3. Também afirmado por Ciampa (1987, p.137).





A pessoa com deficiência...

...as afirmações sobre a diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Dizer que “ela é chinesa” significa dizer que “ela não é argentina”, “ela não é japonesa”, etc., incluindo a afirmação de que “ela não é brasileira”, isto é, que *ela não é o que eu sou* [grifo nosso]. As afirmações sobre a diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (2000, p.75)

A identificação e a diferenciação, como produções culturais e simbólicas do sujeito inserido num determinado contexto, não podem ser apreendidas à margem dos sistemas de significação social vigentes. Ter características ou comportamentos apontados pela audiência como indesejáveis pode suscitar sanções e reprimendas manifestadas por um sistema aperfeiçoado, porém questionável, de controle social.

Essa questão nos remete mais especificamente à ideia de que a construção da identidade não ocorre de forma harmoniosa e equilibrada, mas é fruto de um jogo de poderes, em que a dominância dos grupos hegemônicos aponta o socialmente valorizado, influenciando assim a constituição das identidades. Há uma disputa pela identidade que, em última análise, se traduz na disputa por bens simbólicos e materiais da sociedade. Silva comenta:

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo de diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (2000, p.81)

É nesse contexto de jogos de poder que se observam as práticas de inclusão e exclusão através da determinação implícita ou explícita de quem merece e não merece pertencer. A constituição da identidade acaba por ocasionar uma operação classificatória entre nós e eles ou entre eu e os outros.

Para Silva, o ato de classificar é uma constante na vida social, podendo ser considerado “um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o



mundo social em grupos, em classes [...] as classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade" (Silva, 2000, p.82).

Os sistemas classificatórios utilizados para marcar a diferença se desenvolvem quase sempre em função das oposições binárias (Woodward, 2000; Silva, 2000), isto é, em torno de duas classes polarizadas. Identificação e diferenciação se organizam em oposições binárias (eu e o outro), nas quais relações de poder se estabelecem e ditam uma identidade como parâmetro para as demais.

Há diferenças de vários tipos, algumas mais visíveis e outras menos, percebidas em função das comparações feitas a partir de determinados padrões socialmente construídos. A deficiência é um tipo de diferença que se apresenta por meio de atributos físicos, sensoriais, psicológicos, mentais ou comportamentais. Entretanto, o mais importante não é o atributo em si, mas a significação social a ele imputada. Nossa atenção se volta especialmente às diferenças consideradas desvantajosas e que apresentam significações negativas, levando o sujeito ao descrédito social.

Apoiamo-nos na microsociologia de Erving Goffman (1988). Suas formulações teóricas podem contribuir sobremaneira para as discussões acerca do processo constitutivo da identidade, a partir das considerações apontadas acerca da manipulação da identidade dos sujeitos que discrepam das expectativas sociais, como aqueles considerados deficientes, por meio dos processos de estigmatização.

IDENTIDADE E ESTIGMA: CONTRIBUIÇÕES GOFFMANIANAS

As contribuições de Goffman se inserem em uma perspectiva interacionista simbólica de estudo e análise dos contextos da vida social cotidiana, com sua permanente troca de símbolos. Detêm-se nos detalhes da identidade individual e social e, ainda, nas relações em grupo, em um nível microsociológico, considerando os papéis de cada sujeito no contexto social e a forma como suas ações repercutem nos outros. Buscamos esteio nesse autor, especificamente na obra *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (1988), um clássico sobre a construção da identidade de pessoas estigmatizadas, isto é, aquelas que, por um atributo, são consideradas pela audiência como diferentes e até inferiores e encontram dificuldades para



A pessoa com deficiência...

construir suas identidades pessoal e social. Goffman, no prefácio dessa obra, anuncia seu desejo de contribuir com o debate sociológico a partir da análise do processo de estigmatização, por meio do uso de conceitos específicos relacionados à informação social, ou seja, à informação transmitida diretamente pelo indivíduo sobre si. Ele se refere ao indivíduo desacreditável – aquele cuja característica ou defeito o torna diferente dos outros, ditos normais e, sobretudo, à manipulação da informação (feita pelo indivíduo e/ou pela audiência) sobre essa característica vista como defeito, com base no contexto social. Para Goffman, a identidade é um produto social. Desse modo, ele se contrapõe a uma concepção essencialista e estática de identidade, e autor elenca três ideias para a constituição dessa noção de identidade:

- a. a unicidade do indivíduo como uma marca positiva ou de apoio à identidade;
- b. muitos fatos da vida de um sujeito são idênticos aos de outros sujeitos, mas, ao mesmo tempo, cada sujeito tem um conjunto de fatos únicos relacionados à sua vida e que, portanto, servem para diferenciá-lo positivamente dos demais;
- c. existe algo na essência do indivíduo que o diferencia dos outros.

Como ressalta Goffman, a noção de identidade

...ocupa-se com as “marcas de apoio à identidade” e com a combinação única de fatos da história de vida que, incorporados ao indivíduo, acabam por formar sua identidade. Portanto, o indivíduo pode ser distinguido dos outros e, em torno da diferenciação, constrói-se a história contínua e única de vivências sociais. O papel do outro é fundamental na constituição da identidade, porque a observação das “marcas de apoio” e a percepção da combinação única dos fatos de vida é realizada pelo meio social. (apud Magalhães, 2005, p.208)

Quando se pensa na questão da manipulação da identidade dos que divergem de certas convenções sociais, é oportuno considerar a questão da interação deles com os “normais” (não estigmatizados). Isso porque, “na medida em que as pessoas se relacionam mais intimamente, essa aproximação categórica cede, pouco a pouco, à simpatia, à compreensão e à avaliação realística de qualidades pessoais” (Goffman, 1988, p.61).





Com efeito, a convivência entre estigmatizados e normais favorece a construção de padrões de relação anteriormente inexistentes, que, uma vez desenvolvidos, possibilitam formas de interação de grupos considerados diversos e/ou antagônicos.

Contudo, a abordagem goffmaniana sustenta que a convivência não dirime totalmente o menosprezo e o preconceito das relações, pois continuam existindo previsões socialmente constituídas por meio das categorias nas quais somos todos “encaixados”. Tais expectativas são sempre lembradas quando entramos em contato com alguém que vivencia o processo de estigmatização.

Dessa forma, o foco do processo de constituição da identidade da pessoa está no papel do controle da informação, na manipulação do estigma. Recorremos, então, ao conceito de “identidade social” em Goffman: “tipos de repertório de papéis ou perfis que consideramos que qualquer indivíduo pode sustentar” (Goffman, 1988, p.74), isto é, a representação dos diversos papéis desempenhados no contexto social, levando em conta a relação com a audiência. Esses papéis tendem a ser categorizados para facilitar a relação entre os diferentes. Assim, no cerne da identidade social está a questão da estigmatização.

Goffman define estigma como um atributo considerado profundamente depreciativo pelo meio social, que conduz o indivíduo ao descrédito de forma intensa. O indivíduo estigmatizado é visto como defeituoso, fraco ou em situação de desvantagem em relação aos demais. Por isso, Goffman se reporta a uma “linguagem de relações”, e não de atributos. Para ele, “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto, ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso” (Goffman, 1988, p. 13).

Magalhães (2005) destaca duas manifestações da identidade social definidas por Goffman: a “identidade social virtual” – conjunto de atributos que o outro espera encontrar em nós – e a “identidade social real” – as características que efetivamente o indivíduo prova possuir.

As dimensões pessoal e social da identidade traduzem os interesses e as definições de outras pessoas em relação ao indivíduo cuja identidade está em questão. No caso da identidade do eu, desenvolve-se uma questão subjetiva e reflexiva do sujeito a respeito de sua identidade, julgando que tem liberdade bastante para fazê-lo. Assim, “a ideia de identidade do eu nos permite considerar o que o indivíduo pode experimentar a respeito do estigma e sua



manipulação, e nos leva a dar atenção especial à informação que ele recebe quanto a essas questões” (Goffman, 1988, p. 117).

A partir dessas categorias identitárias, Goffman (1988) atribui inequívoca relevância à questão da diferença na constituição da identidade. Em consonância com Hall (1999), Woodward (2000) e Ciampa (1987), a diferença (principalmente quando alinhada ao estigma) é vista como uma quebra das expectativas normativas em determinado contexto sócio-histórico, fruto das relações de poder e controle exercido pelos grupos hegemônicos, que apontam o comum, aceitável e esperado.

Goffman (1988) alerta ainda para um jogo social que se estabelece em torno da identificação e da diferenciação. No caso da pessoa estigmatizada, a sociedade insiste em dizer que ela é um membro do grupo social (um exemplo são os movimentos sociais inclusivos), que é um ser humano normal e, ao mesmo tempo, sustenta que a pessoa estigmatizada é diferente e tem necessidade de afirmar tal diferença.

Essa relação contraditória nos remete ao trabalho de Magalhães, Lacet e Cardoso⁴, em que esse aspecto foi discutido. Em uma atividade vivencial que objetivava perceber a compreensão do grupo pesquisado acerca da condição do deficiente/diferente e na qual os participantes simularam a condição de deficientes, as falas dos sujeitos evidenciaram o quanto pode ser contraditória a apreensão da diferença e sua relação com o contexto social. Para os sujeitos da pesquisa, as pessoas com deficiência são diferentes e merecedoras de tratamento particular. Mas, por outro lado, são pessoas como quaisquer outras. Tais sujeitos deixaram aflorar em suas falas a perspectiva de que as pessoas com deficiência exigem um cuidado bem diverso daquele destinado às demais; ora o

-
4. Pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Educação Especial do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará – CED-Uece, em 2003. Do tipo pesquisa-ação, objetivou a aplicação de um plano de intervenção junto a professores da escola básica que vivenciavam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Os sujeitos foram 16 profissionais de educação que participaram do plano de intervenção denominado: Formação Continuada em Educação Inclusiva: Vivenciar e Conhecer para Incluir, com duração de 40 horas/aula. A pesquisa se propunha a apurar o levantamento das concepções, de inclusão e de pessoas com necessidades educativas especiais – NEE –, expressas e latentes, apresentadas pelos sujeitos investigados.

discurso apresenta as pessoas como “igualmente diferentes”, ora se encaminha para a concepção de que a pessoa com deficiência se destaca do grupo por ser “diferentemente diferente”.

A vivência de uma situação artificial como deficiente – por exemplo, ao vender olhos ou usar cadeiras de rodas e sair pelas ruas – muitas vezes pode ter o efeito de um tiro saindo pela culatra. Isto porque estar com olhos vendados não possibilita significar o mundo tal qual um cego significa. Algumas horas sem dispor da visão podem mostrar o quanto é péssima a situação do outro (cego) e como temos sorte em não estar na mesma situação dele. Ou seja, continuamos a valorizar negativamente o atributo “não ver” e seguimos no reino dos estereótipos.

Do ponto de vista psicossocial, estereótipos são produtos das relações sociais que se traduzem como crença generalizada, abusiva (porque aplicada uniformemente a todos os membros de um grupo), atribuída de forma superlativa e, geralmente, com viés negativo (Lima, 1997; Glat, 1998).

A legitimação das formas de dominação e poder social de um grupo sobre outro, que nos remete à ideia de categorização por oposição binária (eu/outro), destaca-se como principal papel do estereótipo. Tal categorização foi amplamente demonstrada por Woodward (2000) e Silva (2000), expressada na assertiva: nós somos diferentes deles.

Esses aspectos estão presentes no processo de constituição das identidades: estereótipos, estigmatização, manipulação das informações sociais, formas como o sujeito lida com seu estigma, sempre a partir do contexto social no qual as relações de poder não podem ser desabonadas. Ressaltamos, pois: a identidade se constitui a partir do ponto de vista do grupo.

Isso nos remete à história de H. G. Wells sobre um naufrago que aportou em uma ilha onde todos eram cegos⁵. Sua compaixão inicial em relação ao povo cego foi gradativamente substituída pela noção de que ver, naquela comunidade, era uma excrescência. O padrão de identificação hegemônico era não ver; então, ver era um apêndice sem significação para aquela audiência.

A lição aprendida pelo naufrago confirma a formulação de Goffman (1988) de que não é o atributo em si (nesse caso, não ver) que traduz o estigma, mas a significação social dada a ele. No caso em exame, não se supõe que os habitantes da ilha vivessem um processo de estigmatização, visto que não se

5. A história é lembrada em Oliver Sacks (1997).



A pessoa com deficiência...

atribuía um significado pejorativo ou desvantajoso ao não ver. Estigmatizado era o vidente, que rompia com um padrão daquela cultura e apontava novas formas de ser e estar no mundo.

CONCLUSÃO

Quando observamos o quanto se discute a noção “identidade” e “crise da identidade” nos dias atuais, ocorre-nos que talvez estejamos diante de um conceito, embora questionado, fundamental na constituição da sociedade. Se a crise acompanha as identidades pessoais, sociais e profissionais, ela acompanha também a revisão do significado de ser considerado “deficiente”. As “identidades estigmatizadas” das pessoas com deficiência não se apagam só porque o discurso da educação inclusiva tem forte apelo ético e é estampado em telenovelas, publicações (científicas e jornalísticas) e documentos oficiais.

Ocasionais encontros entre a pessoa com deficiência (que vivencia processos contínuos de estigmatização) e os considerados não deficientes não possibilitam *per si* mudanças significativas na forma socialmente construída de conceber o que seja deficiência⁶. Goffman preconizava isso em meados da década de 1950, e não temos razões plausíveis para suspeitar de mudanças importantes nessa perspectiva.

Teorizar sobre a identidade da pessoa deficiente/com deficiência, considerando os processos de estigmatização, faz concluir que a essas pessoas são negadas importantes oportunidades de metamorfose. A fluidez e a dinamicidade afirmadas como inerentes aos processos de constituição identitária são postas em xeque pelas amarras do deficiente, estigmatizado às características de sua deficiência.

Uma pessoa deficiente executando movimentos e comportamentos que não se alinham às expectativas normativas causa estranheza e admiração. Essa forma de conceber a diferença e a deficiência é, no mínimo, restritiva da capacidade/habilidade desses sujeitos enquanto membros da espécie humana.

6. A afirmação baseia-se na perspectiva de que pessoas com deficiência sofreram (ou sofrem?) um processo de descrédito e depreciação social, como afirmam Glat (1998) e Omote (1999). Esse processo começa a ser redimensionado e questionado, por exemplo, a partir das discussões sobre democratização da escola e direito à educação atreladas à educação inclusiva.





Por isso assistimos com espanto a jogos paraolímpicos ou a espetáculos de grupos de dança de cadeirantes, por exemplo.

Se a identidade é negada por Bauman (2005) enquanto celebração, e explicitada como complexo constitutivo fugaz que se desenvolve em meio às crises da pós-modernidade, pensar a identidade da pessoa deficiente é uma tarefa árdua e marcada pelo conflito. Aliás, a construção das identidades sempre envolve conflito. Assim, uma atitude reflexiva ajuda a entender que, da mesma forma que uma professora pode ser foliã no carnaval, um cego pode ser atleta, pai, amigo, trabalhador e folião. A ausência da visão não pode ser negada, tampouco exacerbada. Esse pode ser o fio condutor para outra compreensão da diversidade no contexto social e escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. *A Arte da vida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

HALL, S. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *A Sociedade de individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CIAMPA, A. *A Estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, S. M. Resenha de *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, de E. Goffman. Disponível em: <http://maracuja.homeip.net/doc/soc/pdf/estigma.pdf>. Acesso em: 12. set. 2007.

GLAT, R. *A Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. 2.ed. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1998.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

_____. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.

INIGUEZ, L. Identidad: de lo personal a lo social. In: CRESPO, E. (Ed.). *La Constitución social de la subjetividad*. Madrid: Catarata, 2001. p.209-225.

LIMA, M. M. Considerações em torno do conceito de estereótipo: uma dupla abordagem. *Revista da Universidade de Aveiro: Letras*, n.14, p.169-181, 1997.



A pessoa com deficiência...

MAGALHÃES, R. C. B. P. *Ditos e feitos da educação inclusiva: navegações pelo currículo escolar*, 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; LACET, S. J. P.; CARDOSO, A. P. L. B. *Inclusão, necessidades educacionais especiais e docência: palavras que se inter cruzam*. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO NORTE E NORDESTE, 18, 2007, Maceió. *Anais...* Maceió: Ufal. Disponível em: www.cedu.ufal.br/evento/epenn. Acesso em: 27 jan. 2010.

MEIRELES, C. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1987.

OMOTE, S. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, J. E.; BRANCATTI, P. R. *Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: Unesp, 1999. p.3-21.

SACKS, O. *A Ilha dos daltônicos*. São Paulo: Cia da Letras, 1997.

SILVA, T. T. A Produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72.

Recebido em: julho 2009

Aprovado para publicação em: novembro 2009



PRÁTICAS INSTITUCIONAIS E INCLUSÃO ESCOLAR

MARIA EUGÊNIA NABUCO

Psicóloga clínica do Centro de Atendimento Psicológico para Crianças e Adolescentes de Claye-Souilly e do Setor de Psiquiatria de Seine-et-Marne – França
mariaeugenanabuco@noos.fr

RESUMO

No Brasil a concepção de Educação Inclusiva é fortemente marcada pela noção de Educação Especial e pela categorização do comportamento dos alunos. O documento sobre a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008, acentua as noções de transtorno global ou funcional, de deficiência e de déficit que acompanha este tipo de categorização. Vemos se desenhar nesse documento uma "psicopatologia da inclusão". Pela formulação de dois enunciados : "política é educação" e "educação é política", uma análise das contradições das políticas educativas e suas institucionalizações é apresentada a partir de um referencial teórico da psicanálise de orientação lacaniana.

EDUCAÇÃO ESPECIAL – PSICOLOGIA DO COMPORTAMENTO – PSICANÁLISE – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ABSTRACT

INSTITUTIONAL PRACTICES AND EDUCATIONAL INCLUSION. In Brazil the conception of inclusive education is strongly shaped by the notion of special education and the categorization of pupils' behaviour. A document called Special education national policy in the perspective of inclusive education was submitted to the Education Minister on January 7th 2008. It stresses the notions of global or functional disorders, deficiency and deficit which go with that kind of categorization. A tendency towards a "psychopathology of inclusion" is becoming apparent in this document. Using two expressions "policy is education" and "education is policy" we analyse the contradictions of education policies and their institutionalizations from the theoretical frame of lacanian oriented psychoanalysis.

SPECIAL EDUCATION – BEHAVIORS PSYCHOLOGY – PSYCHOANALYSIS – INCLUSIVE EDUCATION

Conferência realizada no Seminário Internacional sobre Educação Inclusiva – Seminedi –, ocorrido em 24 a 26 de abril de 2008, na cidade de São Paulo, organizado pela professora doutora Maria Alice Rosmaninho Perez. Em francês deu origem ao texto "Pratiques institutionnelles et inclusion scolaire dans la problematique brésilienne", publicado em *La Nouvelle Revue de L'Adaptation et de la Scolarisation*, Paris, série especial n.5, p.257-265, jul. 2009 (L'éducation inclusive en France et dans le monde).

Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.63-74, jan./abr. 2010

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PSICOPATOLOGIA DA INCLUSÃO

As reflexões que se seguem sobre práticas institucionais e inclusão escolar estão intimamente ligadas à minha prática clínica. Uma prática psicanalítica que ela mesma, enquanto prática, não deixa de suscitar interrogações. Essas reflexões são marcadas por uma série de ferramentas conceituais que Sigmund Freud e Jacques Lacan nos legaram e que quando aplicadas nos esclarecem e orientam sobre os debates da civilização que testemunhamos.

Não somente o mal-estar na cultura se agrava, mas as respostas que a sociedade fabrica mudam de natureza e de forma. Eu diria que não é somente no domínio tradicional da arte e da cultura que encontramos os signos desse novo “mal-estar”, mas também nas soluções dadas a ele. Constatamos cada vez mais essas respostas no discurso da ciência, inclusive nas novidades resultantes de seu progresso, como por exemplo a gritante expansão da psicofarmacologia, como também nas técnicas de controle do comportamento e de gestão do social. As terapias cognitivas comportamentais são aqui um verdadeiro paradigma das formas de condicionamento social (Laurent, 2008).

Entre os novos sintomas contemporâneos e as falsas respostas que aprisionam o sujeito em uma ilusão de “bem-estar”, e considerando ainda aquelas que não respondem as equações dos problemas para os quais se tenta encontrar uma solução, custe o que custar, eu proponho para o nosso debate uma mudança no tema central deste encontro, formulando a seguinte proposição: curar-se da Educação Especial e da “psicopatologia da inclusão”.

A hipótese de trabalho que formulo para o debate desta problemática é a de que a sociedade que se desenvolve do século XVIII até o período contemporâneo não recusou ao indivíduo o reconhecimento de sua “peculiaridade”¹. Ao contrário, pôs em prática toda uma aparelhagem institucional que produz discursos sobre ela. Daí a fabricação do que nomeio “psicopatologia da inclusão”².

1. Insisto aqui sobre o uso da palavra peculiaridade e não “singularidade”, uma vez que a educação dificilmente se ocupa ou se ocupou do que é particular, singular ao sujeito.
2. O termo me ocorreu em fevereiro de 2008, durante a leitura do documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pelas portarias n.555 e 948/2007 e entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Apresento, assim, no 2º Seminedi, as primeiras formulações em torno dessa noção.

Um dos exemplos entre muitos que podemos isolar para o nosso debate em torno desse conceito de psicopatologia da inclusão, e que se traduz por uma categorização de comportamentos observáveis e pela noção de transtorno global e ou funcional, deficiência e déficit que os acompanha, pode ser encontrado no texto *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*.

Esse documento certamente foi produzido em função de diferentes grupos de pressão, tais como as associações que gerem estabelecimentos especiais e que reivindicam e lutam pela sua manutenção, como as associações Pestalozzi e as dos Pais e Amigos dos Excepcionais – Apaes. Pela sua riqueza e objetividade, o texto nos permite formular questões que tocam diretamente a problemática da inclusão, presa ainda nas armadilhas da Educação Especial. Na realidade o Brasil é um dos raros países que continua a utilizar a expressão Educação Especial.

Nesse documento de proposições, dados relevantes históricos e teóricos são apresentados e, no item 5, intitulado “Alunos atendidos pela educação especial”, encontramos a seguinte menção: “Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Ao caracterizar esse público-alvo, o documento a ele se refere:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles 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. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. 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. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

No item 6, “Diretrizes da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, temos:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. No mesmo item VI há ainda: A interface da Educação Especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

No item 7, “Referências bibliográficas”, encontramos textos oficiais: do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial (1989, 1994, 1999, 2000, 2001, 2002, 2004, 2006), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961, 1971, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007); o Censo Demográfico (2000); o Censo Escolar (2006); o Decreto sobre a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 2001); a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (Unesco, Jomtiem/Tailândia, 1990), Declaração de Salamanca (1994); a Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006).

Estudando o documento de modo sistemático, pude formular uma série de questões:

1. Será possível conceber a educação como inclusiva a partir de uma política nacional de Educação Especial?
2. A Educação Especial em si já não seria uma fabricação da categoria de desviantes estigmatizados em noções pseudocientíficas de déficit ou de superdotação?
 - a. Grupos de culturas representados pelos indígenas, homens do campo e quilombolas seriam categorias suplementares em interface com a Educação Especial? Uma justaposição de categorias culturais e noções de deficiência?

- b. Uma política nacional de Educação Especial teria por função definir o seu público-alvo, em “categorias de crianças”, fundamentando-se em orientação teórica única que se impõe como resposta verossímil?
 - c. Teria essa política por função tomar partido de uma orientação teórica específica e, por meio dela, impor um modelo social?
 - d. Acatando esta opção, não estaríamos assistindo ao nascimento de uma “psicopatologia de Estado da inclusão”?
3. Sendo a Educação Especial uma política nacional e uma proposta pedagógica da escola na perspectiva da Educação Inclusiva, o risco não seria o de incluí-la em uma tradição histórica de exclusão?
- a. Como manejar, na construção da prática de inclusão, a ambiguidade que oscila entre política nacional e proposta pedagógica?
 - b. Caberia à Educação Especial realizar, orientar e administrar o “atendimento educacional especializado”?

A Educação Especial repousa sobre contradições sociais de categorias, por exemplo sobre noções de deficiência e de inadaptação e também sobre instituições e públicos específicos. A educação inclusiva implica a igualdade de oportunidades para todos e o acesso a um direito universal. O atendimento especializado é destinado e sobretudo põe em evidência a singularidade do sujeito. Essas diferentes orientações não são construídas a partir de paradigmas opostos, de categorias conceituais distintas cujos efeitos objetivos definem uma pluralidade de instituições e práticas? Tais contradições encontradas no Brasil estão presentes em outros países como a Itália, a Inglaterra e a França, a despeito das suas histórias particulares.

Nós nos propomos agora a contribuir para a análise das contradições das políticas educativas e das suas institucionalizações, desenvolvendo dois enunciados: política é educação; educação é política.

POLÍTICA É EDUCAÇÃO

O enunciado “educação é política” não é simplesmente um equivalente do enunciado “política é educação”. Freud, segundo uma anedota célebre, respondia: “Politicamente, eu não sou nada” (Eastmann, apud Reich, 1972, p.62),

ao ser questionado sobre uma possível adesão partidária. Poderíamos tomar essa negação por um banal “apoliticismo”, mas, longe de uma neutralidade descolorida, Freud decifrava a política dentro do cenário de crise revelado pela Primeira Guerra Mundial (Freud, 1915, 1932). Ele demonstra claramente os ideais que abriram as vias ao fenômeno do totalitarismo e, em se tratando de ordem política, nada mais nocivo que uma conversa em torno de ideal.

Freud revela a morbidade do ideal no estudo do caso do presidente americano Thomas Woodrow Wilson³, em que o que é posto em evidência são os conflitos psíquicos de um homem político e a contribuição destes para a construção da história. A relação entre a política e o inconsciente não é assim neutra no sentido dado por Freud e, sem jamais tratar diretamente de política, ele evidencia que a própria política suscita o inconsciente. Nada pior então, para Freud, que um “idealista apaixonado” no poder. Lacan, retomando Freud, o considera um humanista em face da política e não um indiferente – indiferente premeditado.

Citando Jacques-Alain Miller (2002), Freud explicitaria a tese “a política é o inconsciente”, no texto *Psicologia das massas e análise do eu* (1921), em que analisa as formações coletivas como formações do inconsciente, que têm um mesmo “significante de identificação” e “uma mesma causa de desejo”. A instituição é considerada aqui por Freud como “massa”, uma multidão indiferenciada, sendo o Exército e a Igreja dois modelos exemplares desse tipo de estrutura. Os princípios que as edificam são a “identificação” e o “amor”. No

-
3. A ideia de um estudo do presidente americano Thomas Woodrow Wilson, falecido em 3 de fevereiro de 1924, ocorre a Freud em 1929. Doente e deprimido nessa data, Freud recebe em Berlim a visita do diplomata americano William Bullitt, que lhe apresenta um projeto de estudo sobre os chefes de Estado que participaram da redação do Tratado de Versailes, e que foram considerados diretamente responsáveis pela eclosão da Segunda Guerra Mundial. Freud, na introdução do seu estudo, conclui: “Os loucos, os visionários, os alucinados, os neuróticos e os doentes mentais, em todos os tempos, ocuparam lugares importantes na história da humanidade. [...] São precisamente os traços patológicos do seu caráter, a assimetria do seu desenvolvimento, o reforço anormal de certos desejos, o abandono sem reserva e nem discernimento a um objetivo único, que lhes dão a força de envolver os outros e de vencer a resistência do mundo. [...] As grandes obras coincidem tanto com as anomalias psíquicas, que somos tentados a acreditar que elas são inseparáveis. [...] A identificação com o pai e posteriormente com o chefe, e enfim com Deus, nos revela o quanto essas mesmas identificações influenciaram sua vida como chefe de Estado e, conseqüentemente, suas decisões políticas”.



Exército, a identificação transversal de cada soldado com seu semelhante e o amor ao chefe e, na Igreja, a identificação do sujeito com seus irmãos e o amor a Cristo. Nesse caso, temos um duplo laço libidinal pela identificação de cada religioso com Cristo. Segundo Freud, uma relativa inversão do objeto de amor e do objeto de identificação ocorreria aqui: a identificação com Cristo permite o amor ao próximo. Identificação e amor são assim duas modalidades de laço social entre semelhantes e essa é uma das vias pela qual a psicanálise aborda a problemática das instituições. O estudo da Psicologia coletiva revela como um grupo pode perpetuar-se por meio da identificação com um ideal comum, o que para nós é fundamental para a discussão sobre Educação Especial e Educação Inclusiva.

Os textos “Mal-estar na civilização”, de 1930, e “Moisés e o mono-teísmo”, de 1939, podem ser lidos à luz desta mesma tese (Miller, 2002). Freud, embora não fale de política, não deixa de buscar no seu campo os exemplos necessários à formulação de suas teses. É nesse campo que ele organiza seus estudos sobre identificação, censura, repressão e mesmo repressão do desejo.

O enunciado “política é educação” evocaria portanto a tese freudiana na qual a política suscita o inconsciente. Os debates em torno da Educação Especial e da Educação Inclusiva fazem parte de uma psicopatologia contemporânea, isto é, de um social subjetivo, implicando julgamentos de valores e gestão de comportamentos. Um discurso que revela os ideais de um determinado tipo de sociedade, ou seja, o que a sociedade espera de seus membros. A ressonância explícita desse discurso pode ser encontrada no pressuposto do aluno ideal e do professor idealizado, que tomados como objetos de satisfação de uma sociedade ideal, responderiam, nas situações de ensino-aprendizagem, conforme o modelo freudiano da identificação. A educação ideal, a escola ideal, com seus alunos e professores ideais, seriam aqui fontes de modelos de identificação. Esse mesmo discurso revela ainda os ideais das famílias, dos professores e pesquisadores envolvidos na formação profissional dos especialistas da área da saúde e outras áreas, das associações, dos políticos e governantes comprometidos com a questão. Revela também os bastidores do poder e seus trâmites.

Na realidade, por ser o processo político uma constante entre construção/desconstrução e representar a realização de um ideal educativo, o seu discurso visaria decididamente atrair as massas, o que exige versatilidade



discursiva e arranjos dos governantes e de seus pares. O Estado, ao legislar sobre uma política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, assume o seu lugar simbólico de regulação de diferenças insuperáveis entre os sujeitos. A armadilha nesse processo de regulação é visar à categorização arbitrária do que é singular, particular e subjetivo de cada ser humano, tenha ele de forma mais acentuada ou não “necessidades educativas especiais”. Como construção arbitrária de categorias podemos citar a tentativa de regulação de comportamentos em torno da dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, da superdotação, entre outros. Ou ainda das crianças psicóticas, autistas e neuróticas graves, tidas como deficientes em determinadas teorias.

A palavra “deficiência” tem origem no latim – *deficientia* –, o que aponta para a falta, a imperfeição e a insuficiência. Como construir uma prática escolar edificada sobre esse tipo de discurso ou sobre o seu contrário?

A forma pela qual essas diferenças serão reguladas simbolicamente ou imaginariamente na construção/desconstrução de políticas de Educação Especial e de práticas de inclusão é que determinará o estilo de governança da subjetividade humana. O antropólogo Maurice Godelier (2007) estabelece uma relação entre “violência e consentimento na gênese e na perpetuação de relações de dominação e exploração”, características das sociedades em que reina a desigualdade social. Entre reprodução social e violência simbólica, a escola, os professores e as famílias não têm escapado a essa fabricação do arbitrário. Como afirma o sociólogo Michel Chauvière (2006), o excesso atual de gestão líquida, o que a própria política poderia recriar e inovar no social. “Política é educação” será, na lógica desse discurso, um enunciado pouco modesto e reducionista e eu o diferenciaria do enunciado: “educação é política”.

EDUCAÇÃO É POLÍTICA

A educação como processo de socialização (Durkheim, 1922) não deixa de ser e de visar à transmissão do laço social. Tudo o que é “novo” suscita um processo de socialização, e a criação como processo social é ela também laço social. A novidade, sendo uma ligação necessária com o Outro, infere uma relação social subjetiva na perspectiva psicanalítica (Laurent, Miller, 1996/1997).



Implica a dimensão de um inconsciente transindividual que está na base do fundamento do laço social. Podemos nos colocar então as seguintes questões: que tipo de laço social desejamos construir; que valor tentaremos dar à subjetividade em nossa prática? Essas questões nos remetem à noção de instituição e a sua utilidade social (Arendt, 1954). Instituições particulares são necessárias para darmos lugar à subjetividade e à singularidade do Sujeito.

A palavra “instituição”, do latim *institutio*, designa uma estrutura de organização de origem humana, destinada a inscrever-se no tempo. O termo tem, assim, um duplo percurso semântico que se estabelece entre regra e comunidade de vida. Para Lacan, enquanto “formação humana”, toda instituição tem por essência frear a “pulsão de morte”, o gozo, e instaurar o laço social pela via do discurso. Instituições e práticas são discursos que produzem e fazem existir o laço social. As instituições escolares não escapam a essa definição. Todos os grupos humanos – família, escola, associações, entre outros – têm um papel primordial na transmissão da cultura e eles estabelecem entre as gerações uma “continuidade psíquica onde a causalidade é de ordem mental” (Lacan, 1966).

Disposições psíquicas fazem existir e durar o laço social, e é com essas disposições que os professores se confrontam nas situações escolares. Dificuldades de aprendizagem respondem a essas condições, e é nesse sentido que vemos, com frequência, os professores dizerem “eu não estou preparado para isso”. Mas o que significa estar preparado? A questão não é simples, pois a afirmação vem com frequência acompanhada de uma dor íntima, subjetiva. Teria de ser considerado o que é feito aqui da subjetividade do professor. Que resposta política e qual formação profissional propor?

A educação como política põe em evidência o “Outro que não existe” (Laurent, Miller, 1996/1997), e essa relação com o Outro é intrínseca na educação. Esse Outro inexistente faz parte do processo social. Lacan articula o sujeito do inconsciente a um Outro e o qualifica como transindividual. Segundo Miller (2002), nós podemos passar do “inconsciente transindividual” ao “inconsciente político”, e nessa passagem saímos do reducionismo da “política é o inconsciente” para colocá-lo na era da globalização, da pós-modernidade. Na era do “efêmero, da celebridade derrisória, da vida líquida”, como afirma Bauman (2000a, 2006). O que não deixa de ser um desafio para a educação. A mundialização da condição humana que começa a se desenhar definindo novas orientações e estratégias polí-



ticas “volatizou os limites e produziu uma massa de excluídos” (Bauman, 2003), os liquidados, “aqueles que são desnecessários” (Bauman, 2000, 2002, 2003a, 2004, 2006), e que não fazem parte da edificação do social e de suas instituições.

As práticas de inclusão e a educação estão às voltas com essa modernidade líquida e com o fluxo da informação sem fronteiras que aparece como desestruturação e esgarçamento dos laços sociais, o que não deixa de acelerar o processo de segregação/exclusão.

A metáfora do “líquido”, de Zygmunt Bauman, acaba de entrar na psicanálise de orientação lacanianiana pelas elaborações recentes de Jacques-Alain Miller. Introduzir essa metáfora é adotar, no que concerne à experiência analítica, “a imagem do fluido, do que não é sólido, do que escorre, do que escapa como inatingível” (Miller, 2007/2008). Nas práticas institucionais, em se tratando da particularidade do sujeito, a metáfora evoca o que é transformável, móvel, brando, o que desliza e pode passar ao largo como resposta a ser construída e inventada.

Para a educação que se constrói no espaço social, a metáfora do líquido, da sociedade líquida, abre outros espaços e concepções sobre os seres humanos, principalmente para aqueles que são visados como populações a serem incluídas pelo processo educativo. As categorizações reducionistas, as deficiências pressupostas, as disfunções neurológicas atribuídas às alterações do corpo e da linguagem, podem-se beneficiar dessa liquidificação das fronteiras entre o normal e o patológico. Esses seres humanos são portadores de sintomas que têm um sentido nas suas existências e que não podem ser reduzidos a pressupostos construídos *a priori*, mesmo que esses ditos déficits perturbem o curso considerado normal de suas aprendizagens.

A famosa frase de Lacan, que provoca ironia e riso – “não existe relação [rapport] sexual” –, inscreve-se nesse quadro do desaparecimento da norma, da universalização. Não existe norma que possa regular o que é da pulsão. O que existe é satisfação pulsional e a pulsão não tem disciplina, tem gozo. Aqui saímos da era da educação repressiva e entramos na era da invenção e da criação fora da norma, fora da complementaridade. Respondendo a essa fluidificação e gozo da era da globalização é que as práticas podem ser reinventadas e as instituições podem ganhar em utilidade social. O que fica para todos como referência e princípio fora da norma é a ética. Por esse caminho podemos fazer circular um discurso que humanize e produza laços sociais. Este é o grande desafio para a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, H. *La Crise de la culture*. Paris: Folio, 1954.

BAUMAN, Z. *L'Amour liquide: de la fragilité des liens entre les hommes*. Rodez: Rouergue/Chambon, 2004.

_____. *La Conférence de l'université de tous les savoirs*, 18 juillet 2003. Disponível em: http://www.lemonde.fr/savoirs-et-connaissances/article/2003/06/25/zygmunt-bauman-vivre-et-parfois-mourir-dans-un-monde-plein_325340_3328.html. Acesso em: mar.2008.

_____. *Le Coût humain de la mondialisation*. Paris: Hachette, 2000.

_____. Guerre de reconnaissance sur la frontière planétaire. *Sprit*, Paris, n.12, p.59-70, 2002.

_____. *Liquid modernity*. 2000a. Disponível em: www.polity.co.uk/book.asp?ref=074562409X. Acesso em: mar. 2008.

_____. *La Vie liquide*. Rodez: Rouergue/Chambon, 2006.

_____. *La Vie en miettes*. Rodez: Rouergue/Chambon, 2003a.

CHAUVIÈRE, M. *Trop de gestion tue le social: essai sur une discrète chanlandisation*. Paris: Dunod, 2006.

DURKHEIM, E. *Éducation et société*. Paris: Alcan, 1922.

FREUD, S. *Considérations sur la guerre*. 1915. Disponível em: http://www.classiques.uqac.ca/.../freud...considerations/Freud_considerations.pdf. Acesso em: mar. 2009.

_____. *Porquoi la guerre?* Paris: PUF, 1932.

_____. *Psychologie des masses et analyse du moi*. Paris: PUF, 1921.

GODELIER, M. *Au fondement des sociétés humaines: ce que nous apprend l'anthropologie*. Paris: Albin Michel, 2007.

LACAN, J. *Propos sur la causalité psychique. Écrit*. Paris: Seuil, 1966. p.151-192.

LAURENT, E. *Lost in cognition: psychanalyse et sciences cognitives*. Paris: Cécile Default, 2008.

LAURENT, É.; MILLER, J.-A. *L'Autre qui n'existe pas et ses comités d'éthique (1996-1997)*. In: SEMINAIRE TENU DANS LE CADRE DE LA SECTION CLINIQUE. Paris: Département De Psychanalyse de L'université de Paris 8. mimeo.



MILLER, J.-A. Instiutions milaneses, I. *Mental*, Paris, n.11, p.9-21, déc. 2002. (La clinique analytique à l'époque de la globalisation)

_____. La Psychanalyse liquide. In: SÉMINAIRE 2007/2008. Section clinique. Cours du 12 march 2008. Paris.

REICH, W. *Reich parle de Freud*. Paris: Payot, 1972.

Recebido em: janeiro 2010

Aprovado para publicação em: janeiro 2010





A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA VISÃO DE BERÇARISTAS

FABIANA CRISTINA FRIGIERI DE VITTA

Professora assistente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulistas, campus de Marília, SP.

fabiana.vitta.to@gmail.com

RESUMO

A inserção das crianças de zero a 18 meses em creches poderá estimular o seu desenvolvimento motor e perceptocognitivo, podendo essa fase ser considerada a primeira da educação inclusiva. Objetivou-se verificar as concepções das profissionais do berçário relativas à inserção da criança com necessidades especiais na rotina de atividades desenvolvidas. Foram entrevistadas sete berçaristas da Secretaria Municipal de Educação de Bauru. Os dados, organizados segundo categorias analíticas: conceitos relativos ao processo de inclusão, benefícios para a criança e diferenças entre as crianças nessa faixa etária, foram submetidos à análise qualitativa. Os resultados mostraram que a inclusão de crianças com necessidades especiais é vista com reservas, explicitando ideias preconcebidas sobre a deficiência. Eles se justificam pela falta de conhecimento do desenvolvimento infantil e dos fatores que o envolvem, bem como pelo fato de os profissionais vincularem suas atividades às experiências pessoais.

CRECHES – DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ABSTRACT

THE INCLUSION OF SPECIAL NEEDS CHILDREN IN THE VISION OF DAY CARE CENTER PROFESSIONALS. The inclusion of children from birth to 18 months in day care centers, a phase that can be considered as the first one for inclusive education, may stimulate their motor development and perceptual-cognitive abilities. The goal of this study was to identify how people working in such centers conceive the inclusion of children with special needs in their routine activities. For such, seven women involved in a municipal day care center in the city of Bauru (SP, Brazil) were interviewed. The data - organized according to three analytical categories: believes related to the inclusion process; benefits that it can bring for the child; and differences between children in this age group – were

Este artigo é parte da tese de doutorado (Vitta, 2004), cuja pesquisa foi apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

Cadernos de Pesquisa, v.40, n.139, p.75-93, jan./abr. 2010





subjected to a qualitative analysis. The results indicated that the inclusion of children with special needs in day-care centers is viewed with reservations. This negative bias toward disability can be explained by the lack of knowledge related to child development and its main issues as well as by establishing erroneous connections between professional activities and personal experiences.

DAY NURSERIES – CHILD DEVELOPMENT – INCLUSIVE PROCESS

A Educação Infantil passa por um momento de análise de seus componentes ideológicos e organizacionais, devendo-se considerar a educação para a diversidade como um fato a ser incorporado em sua história atual, abrangendo a inclusão¹ da criança com necessidades especiais.

O Brasil tem uma importante legislação sobre o direito de toda pessoa à educação, conforme pode ser observado no Artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Essa mesma legislação dirige-se de forma particular ao direito à educação das pessoas com necessidades especiais, nos artigos 58, 59 e 60, que tratam da educação especial como modalidade escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, devendo estar presente desde a Educação Infantil (Souza, Silva, 2001; Brasil, 1999).

Segundo Minto (2002), apesar de a lei assegurar que a oferta de Educação Especial tenha início na faixa etária de zero a 6 anos, vários problemas podem ser reconhecidos. O primeiro é referente à utilização da palavra oferta, que não significa assegurar a existência da educação especial, e o segundo relaciona-se à imprecisão quanto à faixa etária, ou seja, permite entender que a Educação Especial oferecida pelo Estado pode estar presente em qualquer momento dentro da faixa etária de zero a 6 anos.

Bueno e Ferreira (2003), em trabalho sobre as políticas regionais de Educação Especial, fazem uma análise dos documentos de referência de todos os estados das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, três estados do Norte e seis do Nordeste e revelam dados interessantes acerca da organização de serviços de Educação Especial nas diferentes regiões do Brasil. Esses documentos são unânimes em considerar que a oferta deveria ocorrer na Educação básica, incluindo a Educação Infantil, mas somente o Rio de Janeiro estabelecia

1. O termo “inclusão” será utilizado neste trabalho na perspectiva de política de educação. Já o termo “inserção” estará relacionado à introdução de um novo componente a um conjunto e entendido como uma das fases da inclusão.



orientações relativas à organização curricular e pedagógica diferenciada para os distintos níveis de ensino, destacando a importância da Educação Infantil para o processo de desenvolvimento e a possibilidade de menor rejeição ao processo inclusivo.

Esses dados mostram que a Educação Especial e a inclusiva estão em processo de organização no Brasil, sendo ainda necessária a regulamentação dos serviços oferecidos para a criança menor de 3 anos, esclarecendo como ocorrerá a oferta para aqueles que apresentem deficiências.

Os resultados do censo de 2006 oferecem dados gerais sobre as matrículas nas diferentes modalidades de ensino. Em relação à Educação Especial, restringem-se ao número total de matriculados (375.488), permitindo constatar uma variação negativa de 0,7% em relação a 2005. Não há informações disponíveis sobre a inserção das crianças com necessidades especiais nas classes comuns das escolas regulares, tampouco é possível distingui-las pelo nível de formação: creche, pré-escola, ensino fundamental etc.

Na Educação Infantil os dados gerais sobre o número de matrículas: 7.016.095 indicam uma variação negativa de 2,7% em relação a 2005, sendo 1.427.942 na creche (aumento de 1% em relação ao ano anterior)². Não há também no censo escolar descrição sobre a população matriculada e indicações de demanda de crianças com necessidades especiais nessa faixa etária.

Esses dados mostram o quão incompletas são as informações disponíveis sobre Educação Especial na Educação Infantil. Em muitas obras (Prieto, 2002; Mendes, 2002) se observam diferentes indicadores e críticas referentes à organização dos sistemas de Educação Especial e inclusiva, mas pouco é discutido a respeito de sua implementação na faixa etária relativa à creche, principalmente no berçário. A creche, com o tempo, poder-se-ia transformar no espaço privilegiado para a identificação da criança com atraso e, com base nessa constatação, seria possível encaminhá-la, se necessário, para serviços específicos de diagnóstico e tratamento (Amorim, Yazlle, Rossetti-Ferreira, 2000). Segundo a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – Seesp/MEC –, os sistemas educacionais públicos deverão proceder a "identificação das necessidades educacionais especiais e a estimulação do desenvolvimento integral do aluno, bem como

2. <http://www.inep.gov.br>.

a intervenção para atenuar possibilidades de atraso no desenvolvimento, decorrentes ou não de fatores genéticos, orgânicos e/ou ambientais" (Brasil, 2001, p.56).

O documento Educação e Cuidado na Primeira Infância – ECPI –, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE (2002), mostra que a inserção de crianças com necessidades educativas especiais (associadas a deficiências físicas, mentais ou motoras, a dificuldades de assimilação ou a fatores socioeconômicos, linguísticos e culturais), nos programas de primeira infância, é um importante objetivo para todos os países que participaram do estudo. Ressalta que um atendimento eficaz a todas as crianças exige mudanças estruturais nos sistemas de ECPI e um trabalho individualizado, sendo que, com as menores, esse atendimento possibilitará uma intervenção precoce, visando a fortalecer o desenvolvimento global, e preventiva, que incremente as oportunidades educacionais das crianças que correm risco de exclusão social, particularmente aquelas oriundas de famílias pobres ou de origem migrante.

A inserção da criança deficiente no ambiente escolar regular pode favorecer a experimentação de uma diversidade maior de atividades (Mantoan, 1997; Santos, 1998; Erwin, Schreiber, 1999). Essas promovem o desenvolvimento global da criança, o aprimoramento de habilidades e capacidades, a superação de dificuldades e a descoberta de que ela é parte integrante e atuante de uma sociedade. Sua inserção também possibilita à criança aprender que o ambiente social é constituído de diferentes pessoas, com diferentes características e que essas diferenças devem ser respeitadas, ou seja, que sociedade é sinônimo de diversidade.

Faltam, contudo, estudos sobre a inserção da criança deficiente no berçário. Mendes (2002) destaca que os poucos dados disponíveis se referem a relatos de experiências que não permitem avaliar as atuais condições da educação inclusiva.

Um estudo desenvolvido por Silveira et al. (2003) com o objetivo de levantar o número de crianças com necessidades educacionais especiais inseridas em creches municipais de São Carlos verificou que, dentre essas crianças identificadas, apenas 14,7% foram definidas como deficientes, sendo que a maioria (46,1%) se enquadrou na categoria "crianças de risco", este associado tanto a fatores biológicos como ambientais. Credidio (2002), ao descrever a

experiência de inclusão em creches da prefeitura do Município de São Paulo, relata o fato de algumas crianças matriculadas evidenciarem características de sua deficiência após terem frequentado a creche e de terem formado vínculos, como um dos aspectos que favoreceram o programa de inserção. Ou seja, as crianças ao serem matriculadas quando bebês eram “iguais” aos outros, passando progressivamente a apresentar características próprias de desenvolvimento influenciado por fatores de risco.

Esses dados corroboram a ideia de que todas as crianças inseridas no berçário podem ser consideradas como tendo necessidades particulares. Nessa faixa etária, as diferenças individuais já existem pela própria trajetória do desenvolvimento e as crianças têm diferentes habilidades adquiridas a cada dia. Existem atividades que são próprias de cada fase de desenvolvimento e que permitem aprendizagens apropriadas às suas características e necessidades particulares.

Assim, a Educação Infantil é importante não só para atender a inclusão da criança que já apresenta uma deficiência comprovada, mas também para a prevenção de déficits no desenvolvimento daquelas que se apresentam em ambiente de risco, ou seja, que não têm suas capacidades e habilidades estimuladas no ambiente familiar. Nestes casos, a escola pode complementar essa formação, na medida em que tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral das crianças.

A Educação Infantil, especialmente o berçário, parece ser o estágio cuja perspectiva inclusiva pode ocorrer de forma mais natural, tanto pelas características particulares inerentes a essa etapa do processo educacional, quanto pelos aspectos desenvolvimentais dessa faixa etária.

Rocha, ao se referir ao trabalho educacional na infância e sua relação com a diversidade na educação infantil, bem fala:

...a incorporação deste mesmo conceito de “infância heterogênea”, indicado a partir da sociologia e da antropologia, passa a integrar mais recentemente, no Brasil, as diferentes áreas de conhecimento que se referem à infância, cada qual em seu âmbito, incluindo elementos relativos à diferença e à influência de contextos específicos na construção da diversidade, como afirmação positiva e contrária ao estabelecimento de padrões de normalidade. O horizonte da heterogeneidade de constituição dos sujeitos humanos começa a permear



todo o discurso referente à infância presente nos diferentes níveis de análise deste objeto e passa a sustentar a definição de uma “Pedagogia da Infância”, ao mesmo tempo em que afirma a insuficiência e o limite das orientações pautadas na padronização. (1998/1999, p.5)

A análise de documentos oficiais sobre o assunto, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação – PNE – e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI –, permitiu verificar que há grande dificuldade na implementação de uma proposta de qualidade para a Educação Infantil que contemple a educação para todos, uma vez que existe um grande espectro de fatores interferindo para que se fundamente uma prática. Às dificuldades do processo de inclusão na creche somam-se outras, relativas a essa fase da Educação Infantil e à instituição propriamente dita, tais como objetivos e conteúdos, financiamento, formação dos profissionais que nela atuam, dentre outros. É, portanto, importante que se conheçam os conceitos das profissionais do berçário sobre a inclusão de crianças com deficiências nas instituições de Educação Infantil.

Assim sendo, este trabalho teve por objetivo verificar as concepções das profissionais do berçário relativas à inserção da criança com necessidades especiais na rotina de atividades por elas desenvolvidas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi realizado com sete funcionárias que atuavam, em 2002, nos berçários de duas escolas de Educação Infantil – creches – integradas à Secretaria Municipal de Educação – SME – de Bauru. A escolha dessas instituições deveu-se ao fato de preencherem as exigências da LDB, ou seja, já faziam parte da Secretaria de Educação. O número de participantes da pesquisa foi restrito devido à metodologia escolhida e aos objetivos da pesquisa. Thiollent (2002) afirma que, na prática da pesquisa convencional, a representatividade dos grupos por critérios qualitativos costuma recorrer a “amostras intencionais”, isto é, pequeno número de sujeitos escolhidos intencionalmente devido a sua relevância para determinado assunto. Acrescenta que “o princípio de intencionalidade é adequado no contexto da pesquisa social com ênfase nos aspectos qualitativos, onde todas as unidades não são consideradas como equivalentes, ou de relevância igual” (p.62).



Os dados coletados por meio do protocolo de informações pessoais e profissionais permitiram delinear o perfil das profissionais participantes, conforme o quadro I.

QUADRO I
CARACTERIZAÇÃO DAS PROFISSIONAIS QUANTO A IDADE, ESCOLARIDADE,
TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E TEMPO DE BERÇÁRIO

	Profissionais	Idade	Escolaridade	Tempo de EI	Tempo no berçário
Creche A	M	52	2º grau incompleto	Mais de 5 anos	De 3 a 5 anos
	AM(funcionária SME)	44	2º grau completo (magistério)	Mais de 5 anos	Menos de 1 ano
	R	45	1º grau completo	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
	C	46	1º grau completo	Mais de 5 anos	Mais de 5 anos
Creche B	T	50	2º grau completo	De 3 a 5 anos	Menos de 1 ano
	N	40	Superior completo (em biologia)	De 1 a 2 anos	De 1 a 2 anos
	V	20	Finalizando o 2º grau	De 1 a 2 anos	Menos de 1 ano

No berçário da creche A trabalhavam três auxiliares de creche, contratadas pela Secretaria do Bem-Estar Social – Sebes –, sendo que uma pediu para ficar nesse setor e as outras foram designadas, e uma inspetora de alunos contratada pela SME que, por motivos de saúde, foi “reaproveitada” na creche.

No berçário da creche B, eram duas auxiliares de creche da Sebes, ambas indicadas para o berçário pela diretora da creche (quando a SME assumiu), e uma estagiária, também contratada pela Sebes, que trabalhava com um sistema destinado a estudantes, de estágio remunerado, que não permitia, no entanto, atender às crianças nos momentos de higiene e alimentação. Vale ressaltar que, apesar da regra, a estagiária sempre que necessário auxiliava as profissionais nessas atividades, por uma questão óbvia: falta de mão de obra. O número de profissionais dos berçários dessas instituições, em primeira análise, parece ser condizente com a literatura (Brasil, 1998; Rizzo, 2002), que recomenda um adulto para cada seis ou oito crianças, na faixa etária de 3 a 24 meses (com,



no mínimo, dois adultos por turma). Uma análise mais minuciosa, no entanto, deve levar em consideração que essas profissionais atendiam, na função de auxiliar de creche, a todas as necessidades do berçário, além de contribuir com possíveis demandas externas. Os serviços gerais, como limpeza, alimentação e cuidados às crianças, eram realizados por todas em esquema de revezamento. A atribuição de cozinheira (lactarista) ficava, na maior parte das vezes, com apenas uma delas.

Após autorização da Secretaria Municipal de Educação de Bauru e das diretoras das duas instituições, os profissionais foram informados sobre o projeto, seus objetivos e procedimentos e convidados a participar da pesquisa. O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética da Universidade do Sagrado Coração – CEP/USC –, sendo aprovado em reunião de 30 de outubro de 2002.

A entrevista semiestruturada, por relacionar pontos de interesse, que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso, sem a imposição de uma ordem rígida, foi a técnica escolhida. Segundo Gil (1999), entre todas as técnicas de interrogação, é a que apresenta maior flexibilidade. Ela visa apreender o ponto de vista dos sujeitos. Segundo Minayo (2000), a entrevista, como instrumento de coleta de informações para as ciências sociais, possibilita que a fala revele condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos, ao mesmo tempo em que transmite as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas.

O roteiro foi preparado consoante o objetivo da pesquisa e o referencial bibliográfico da área, versando sobre os temas: possibilidade de inclusão de crianças deficientes no berçário, benefícios para a criança com deficiência quando inserida no berçário e diferenças entre a criança considerada normal e a com deficiência nessa faixa etária.

Para que a coleta de dados ocorresse sem problemas, a entrevistadora foi a própria pesquisadora, que se baseou nos autores Bogdan e Biklen (1994), Gil (1999) e Minayo (2000), quanto aos cuidados a serem tomados nas entrevistas. Estas foram individuais e ocorreram na própria creche, em horário previamente combinado. Foram gravadas e transcritas em arquivos eletrônicos.

O material de cada participante foi ordenado, lido e organizado em quadros compostos por duas colunas, uma destinada à questão feita pelo





A inclusão da criança...

entrevistador e outra à resposta do entrevistado, facilitando a marcação dos temas abordados. Em seguida, os dados foram reorganizados por temas, recortados nos registros das entrevistas, permitindo a releitura do material. A análise final permitiu confrontar os resultados do material empírico e o teórico, ou seja, com as categorias analíticas estabelecidas como balizas da investigação; buscaram-se as relações dialéticas entre ambas as categorias.

RESULTADOS

As funcionárias do berçário mostraram insegurança nas respostas quanto à possibilidade de inclusão da criança deficiente no berçário, refletindo principalmente a falta de conhecimento sobre as deficiências. Também observou-se que a experiência prévia de cada entrevistada com indivíduos deficientes influenciou as respostas, nas quais se pôde identificar diversas contradições:

Agora eu nunca tive contato, mas deve ser muito triste você trabalhar com uma criança que é um bebê, mas que fica ali, do jeito que você põe, ali ele não apresenta nada de novo.

A [criança] cega eu já não sei te responder porque eu nunca trabalhei, não tenho experiência neste campo. [...] então a criança de um ano e meio para a criança normal, não faz quase nada, tenta, mas não consegue. Emite grunhidos, não consegue falar. Vai falar bem mais tarde, algumas têm movimentos, algumas não. Algumas conseguem ficar de pé, mas não conseguem se locomover, algumas conseguem, depende do grau de deficiência... Eu comecei a fazer auxiliar de enfermagem para esta área...

O deficiente, ele cabe em qualquer lugar, eu tenho na minha casa como experiência própria, não tinha nada de diferente para ele, e o que foi desenvolvido para ele foi o quê? Foi o coração, foi amor, foi carinho, então ele cabe em qualquer lugar.

Uma das participantes tinha na família um indivíduo adulto com deficiência física e mental, mostrando-se inteiramente a favor da inclusão e colocando o





deficiente como igual ao indivíduo normal. No entanto, acabou por apresentar uma série de contradições, principalmente ao apontar as dificuldades da inclusão, dizendo, ao mesmo tempo, que elas seriam vencidas com o “coração”, o “carinho”. Conseguiu descrever dificuldades mais específicas ao falar das deficiências sensoriais, pois com essas não tinha experiência, havendo, segundo a profissional, necessidade de conhecer um método para lidar melhor com essas pessoas:

Eu sou feia, você é bonita, a outra é bonita, a outra é feia, mas é nosso jeito, então eles também são iguaizinhos, eles não têm diferença nenhuma. Agora assim, para trabalhar com um cego e um surdo, também eles não são diferentes, mas só que a gente... com carinho eu sei que a gente vai conseguir, mas a gente teria que ter assim algum, acho, método, alguma coisa para conseguir dialogar, eu tenho certeza que isso vem, vem de dentro de você, espontâneo ele vem, se chegar a vir aqui, vem, porque ele é visto igualzinho, como os outros.

Algumas respostas se mostraram, de início, resistentes à ideia da inclusão, permeadas por exemplos ligados à agressividade do deficiente, à não evolução no desenvolvimento, à necessidade de atenção exclusiva. Em algumas respostas, componentes emocionais tais como sentimentos de compaixão e medo da morte eminente das crianças apareceram. Dificuldades ou preconceitos explícitos (fortemente relacionados à experiência pessoal) puderam ser identificados. Sobre o deficiente mental, estabeleceram relação com comportamentos agressivos e não incluíram na categoria a criança com Síndrome de Down (categoria distinta de deficiência). A dificuldade de entendimento e comunicação apresentada pelo deficiente auditivo e pelo deficiente mental foi o fator mais citado como limitador para o trabalho educativo, sendo que, ao pensar nas crianças de berçário, as profissionais acreditam que deficiências físicas e sensoriais comprometeriam mais o trabalho do que a deficiência mental.

Os conceitos apresentados nas respostas parecem apontar a necessidade de um trabalho mais específico para facilitar a reflexão sobre inclusão nessa faixa etária. Essa necessidade foi salientada pelas profissionais juntamente com a de aumentar o número de profissionais e de mudanças físicas e estruturais para que o atendimento tenha qualidade.



Se tivesse, como fala?... não um especialista, uma pessoa acima que podia ajudar, estar ali todo dia [...] uma preparação... se uma funcionária tivesse um preparo maior, um curso maior.

Com o pessoal que está ali dentro, eu acho que não (não é possível a inclusão). Não, porque é como eu disse para você, a gente faz ali o que aprendeu, a gente faz porque fez com os filhos, a gente não tem preparo nenhum, como na parte da criança perfeita; agora uma criança assim, com qualquer outra deficiência. Já era mais complicado e, eu acho que teria que ter um preparo.

Mas a escola tem que ter estrutura para você trabalhar. Porque você põe uma criança que é deficiente, que chuta, que morde, com dois funcionários, para você cuidar não tem como, entendeu? Então a escola tem que ter estrutura. Eu não tenho discriminação, eu acho que ela pode estar, mas desde que tenha estrutura, no sentido de funcionário, de estar atento. [...] E se é deficiente físico, também tem que ter espaço para você andar com a cadeira de rodas. Não tem como, tem que ter os materiais adequados para você estar trabalhando com ele.

Em relação aos benefícios proporcionados pela inclusão à criança com deficiência, novamente apareceram contradições, mas em todas as repostas, com pequenas variações, a criança se beneficiaria, principalmente por ter contato com outras crianças, fato que possibilitaria seu desenvolvimento.

...com esse negócio de inclusão, seria excelente ela vir porque..., mas eu não sei até que ponto, acho que precisava você, em primeiro lugar, conhecer as circunstâncias que ela vive em casa. Agora, de um modo geral, eu acho que seria bom sim, viu, participar, porque a criança desenvolve mais, lógico, evidente, e eu acho que seria muito bom a criança com problemas participar da creche, mas dentro de um lugar que tivesse pessoal especializado em, não tão assim, não tipo Apae, mas um pessoal que tivesse condição, porque a gente, eu não sei como a gente seria, porque aí, sei lá, se teria que ter um cuidado especial, porque se for para tratar como uma criança normal, assim a gente... Agora se tiver algum problema assim, não sei como seria.



...ela ia se desenvolver e ao passo que, e eu acho que, assim, ela tem que conviver com outras crianças normais, porque se ele só ficar no meio de crianças como ela, ela não vai, isso não vai provocar o desenvolvimento dela.

Eu acho melhor ela vir meio período para o berçário e o resto da tarde ela ficar com o pai e mãe. Ela vai estar com as outras crianças, mesmo no caso da dificuldade dela, ela está no meio das crianças, pode não estar enxergando, mas está brincando, pode não estar escutando, mas pode estar outra criança ali perto, que é aquele convívio social.

No discurso das profissionais, existem diferenças entre as crianças ditas normais e as que são consideradas portadoras de deficiência, sendo que essa se manifesta, principalmente, quando a criança se comunica ou já possui independência suficiente para agredir outras crianças, ou ainda quando “não é capaz” de aprender conceitos formais como cores. Alguns exemplos sobre as dificuldades na inclusão e diferenças entre normais e deficientes referiam-se a indivíduos adultos ou crianças mais velhas, não sendo aplicáveis para a faixa etária em questão. Ou seja, foi possível observar claramente que essas não são características do berçário: no período em que a criança o frequenta, sua comunicação não ocorre por meio de palavras, possui pouca independência para ir e vir ou para agressões físicas ou verbais, e os conceitos formais não são objetivos de aprendizagem, como se constatou na descrição feita pelas profissionais das atividades oferecidas durante a rotina. As próprias profissionais deixavam isso claro quando convidadas a pensar nas diferenças entre as crianças normais e deficientes nessa idade, diziam que não havia muitas. Relataram haver diferenças no repertório de habilidades das crianças que frequentavam o berçário e, nesses casos, apresentavam visões e opiniões diferentes quanto à percepção dos atrasos e formas de promover o desenvolvimento das crianças. No entanto, durante o período de contato com a pesquisadora solicitavam constantemente auxílio para a realização de atividades que possibilitassem o progresso no desenvolvimento das crianças.

DISCUSSÃO

As concepções que as profissionais têm da deficiência e o atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais são importantes fatores que interferem no processo de inclusão.



As profissionais conseguem descrever e lidar com as diferenças existentes entre as crianças do berçário, mas os dados permitiram verificar que existe alguma dificuldade em visualizar o atendimento daquela com necessidades especiais, imperando nessa resistência conceitos prévios, nem sempre reais quando se focaliza a criança de zero a 18 meses. Esses conceitos refletem estereótipos, exacerbando as dificuldades individuais verificadas na comparação entre pessoas deficientes e normais, dados esses também encontrados por Beraldo (1999), Vitta, Silva e Moraes (2004) e Vitaliano (2003). Ou seja, a declaração explícita da deficiência da criança é um empecilho que surge pelo estigma que lhe é posto.

Mrech (1999) mostra que ainda hoje o olhar médico sobre o deficiente sobrepõe o pedagógico, fazendo que a deficiência seja sempre encarada a partir de uma comparação com o modelo de normalidade, assim como com o processo de desenvolvimento da criança normal. Amorim, Yazlle e Rossetti-Ferreira (2000) chamam a atenção para esse rótulo que se baseia nas características orgânicas das deficiências e que acaba por encobrir as habilidades, potencialidades e capacidades dessas crianças e comprometem as ações educacionais que poderiam beneficiá-las.

A percepção de uma criança com atraso no desenvolvimento gera, desde a sua inserção no berçário, desconfortos entre as profissionais quanto à prática das atividades de cuidados e a necessidade de estimulação. Essa criança acaba por tornar-se alvo de preocupações, devido à falta de conhecimentos sobre seu desenvolvimento, aspectos que o influenciam e atividades que o estimulam. Mais preocupante ainda é o fato de essa criança acabar por ficar no berçário mais tempo que as outras por não ter adquirido comportamentos de independência necessários para que seja inserida entre as demais crianças de sua idade, criando uma situação estigmatizante e de difícil solução. Assim, o berçário, que deveria ser por natureza inclusivo, uma vez que a criança apresenta diferenças próprias da idade, se torna, nesse sistema, um fator de exclusão, gerando sérias contradições nos discursos e na prática dirigida à infância.

Essas ideias preconcebidas sobre as dificuldades de lidar com a criança portadora de necessidades especiais refletem uma grande insegurança sobre os procedimentos que devem ser adotados com a criança do berçário. Prova disso está nas dificuldades apontadas para lidar com crianças deficientes: ou as justificativas eram referentes a crianças mais velhas ou adultos, ampliando graus



de incapacidade, dificilmente encontrados no bebê que apresenta deficiência, passível de ser inserido no berçário, ou as incapacidades de aprendizagem definidas para essas crianças eram irreais para as atividades desenvolvidas atualmente nos berçários. Resumindo, em relação à criança deficiente, a função do berçário difere no discurso e passa do assistencialismo (função definida pelas participantes para as crianças classificadas como normais) para a estimulação do desenvolvimento, o que mostra a dicotomia referente à função do berçário.

A análise dos documentos atuais (PNE e RCNEI) permitiu verificar vários pontos de incongruência a esse respeito, traduzidos principalmente no direito de todas as crianças, desde o nascimento, a cuidados e educação de qualidade. É nessa etapa que se estabelecem as bases do desenvolvimento integral satisfatório e que se poderia contrapor à insuficiente oferta de vagas para atender a demanda social e à falta de prioridade nas metas estabelecidas para a Educação Infantil e a especial. Daí a permanência dos desvios relacionados à função das instituições designadas para atender a esse público. Esses problemas se refletem diretamente na atuação dos profissionais da educação infantil, pois as concepções da instituição, permeadas por suas próprias ideias sobre educação, cuidados, família e sociedade, serão determinantes para o planejamento e execução de sua atividade com a criança.

A mudança na forma de conceber a deficiência requer debates voltados às concepções dos que estão na prática, para que se desmistifiquem conceitos relativos às necessidades especiais das crianças por eles atendidas.

Faltam estudos sobre a inserção da criança deficiente no berçário e o mesmo ocorre em relação aos outros níveis de ensino, sendo que os poucos dados disponíveis referem-se a relatos de experiências que não permitem avaliar as atuais condições da educação inclusiva brasileira (Mendes, 2002).

Masini (1999), ao analisar as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador, expõe a inclusão responsável, na qual devem ser discutidas e analisadas as formas possíveis para que isso ocorra em benefício da criança deficiente, mediante projetos educacionais que considerem a dialética teoria-prática. Para isso, é necessário que cada um reflita, com base no conhecimento de seus limites pessoais e de formação, como pode contribuir para a inclusão e que se verifiquem as reais condições de as escolas receberem essa clientela.

Como destaca Bueno (1999), a inclusão da criança com necessidades especiais na escola regular deve acontecer a partir de uma profunda mudança





A inclusão da criança...

no sistema educacional como um todo, já que sua ineficiência incide tanto sobre o ensino regular como sobre o especial.

Esse entendimento vai ao encontro da proposta de educação para todos, que amplia a visão sobre o conceito de necessidades educacionais especiais e passa a contemplar o conjunto de indivíduos que se encontram à margem das oportunidades oferecidas pelo atual contexto socioeducacional, contemplando também crianças que vivem na rua, hospitalizadas, que vivem em condições de extrema pobreza, de famílias nômades, minorias linguísticas, étnicas ou culturais ,dentre outras (Bueno, 1999; Amaral, 2003). Oliveira ressalta que,

...do ponto de vista do sistema educacional, lutar contra a exclusão social é ajudar a criança a ampliar, desde cedo, sua relação com o saber, a dominar diferentes linguagens, valores culturais, padrões estéticos e éticos e formas de trabalho baseadas em preceitos científicos, além de propiciar-lhe o conhecimento de algumas das tecnologias presentes em sua cultura. Nesse processo, cada criança se constitui como sujeito único. (2002, p. 43)

Desse modo, a criança com necessidades especiais pode participar das atividades do berçário, uma vez que suas necessidades são iguais às das outras crianças: atenção e atividades que possibilitem o desenvolvimento de capacidades e habilidades de acordo com o ritmo próprio.

El-Khatib (2002), ao referir-se à inclusão da criança de zero a 3 anos, destaca que suas necessidades não são diferentes das outras crianças. No entanto, quando as atividades são feitas sem uma proposição de objetivos, sem conhecimento de suas partes constituintes e sua implicação para o desenvolvimento motor, perceptocognitivo e socioemocional, é garantido o mínimo para o desenvolvimento de qualquer criança. Esse mínimo não é suficiente para as crianças com necessidades especiais, mas também não o é para as outras crianças de zero a 18 meses. Os aspectos para os quais se deve atentar, nas atividades definidas como cuidados na rotina do berçário, causarão prejuízos e/ou benefícios a qualquer criança ali inserida, na medida em que todas estão em processo de acelerado desenvolvimento.

Repensar as atividades de rotina, que devem ser programadas para ser também educativas e as variações que podem ser introduzidas nesses momentos, deve ser prática considerada para a inserção da criança com necessidades especiais, assim como para o desenvolvimento das que já são atendidas,





considerando inclusive as indicações contidas no segundo volume do RCNEI, que trata das atividades de cuidados essenciais, priorizando o atendimento individual, de acordo com as características de cada criança.

Devem ser observados outros fatores que interferem na qualidade do trabalho educacional oferecido à criança no berçário, entre eles as expectativas e diretrizes fixadas pelos governantes que influenciam a disposição de recursos materiais, físicos e humanos. A forma de pensar a criança nessa faixa etária, suas necessidades e as obrigações da família e da sociedade em relação ao seu desenvolvimento pleno norteiam a definição do papel das instituições e a oferta de vagas, que podem ou não contemplar todas as crianças. Os sujeitos participantes desta pesquisa referiram-se a esses aspectos e os reafirmaram como obstáculos no processo de inclusão. Vitta, Silva e Moraes (2004) e Vitaliano (2003) reiteram em seus estudos esses achados e destacam a falta de apoio pedagógico e de formação específica.

Os resultados desta pesquisa possibilitaram verificar as concepções das profissionais do berçário relativas à inserção da criança com necessidades especiais na rotina de atividades por elas desenvolvidas. No contexto atual, em que a rotina se restringe a cuidados de alimentação, higiene e repouso, a inserção de crianças com necessidades especiais não é tratada de forma igualitária, seja pelos documentos, seja pelas instituições investigadas. As profissionais resgatam conhecimentos provenientes da experiência prévia com deficientes e reiteram conceitos formulados de uma comparação entre crianças e o que é esperado normalmente para o seu desenvolvimento. Estabelece-se uma ideia equivocada sobre a criança com necessidades especiais, a qual dificulta a proposição de um trabalho que respeite a diversidade característica dessa fase e estimule as capacidades e habilidades de todas as crianças.

A formação do profissional para atuar com a diversidade de crianças inseridas no sistema educacional, é, portanto, uma questão prioritária. Deve conjugar as idéias de cuidado e educação em um atendimento que respeite a individualidade de cada criança, seu ritmo de desenvolvimento, suas características biológicas e socioculturais, mediante a proposição de atividades que sejam significativas no sentido de atender às necessidades pertinentes à idade, mas que também estimulem sua evolução como sujeito que influencia e é influenciado pelo meio em que se insere.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, D. P. Paradigmas da inclusão: uma introdução. In: SOBRINHO, F. P. N. (Org.). *Inclusão educacional: pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 11-20.

AMORIM, K. S.; YAZLLE, C.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Binômios saúde-doença e cuidado-educação em ambientes coletivos de educação da criança pequena. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v.10, n.2, p.3-18, 2000.

BERALDO, P. B. *As percepções dos professores de escola pública sobre a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares de ensino*. 1999. 145 f. Tese (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *O Que é educação especial*. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/oquee.shtm>. Acesso em: 14 maio 2000.

_____. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*, l. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, 2001.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.3, n.5, p.7-25, set.1999.

BUENO, J. G. S.; FERREIRA, J. R. (Coord.). *Políticas regionais de educação especial no Brasil*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/outrostextos/tegt15.doc>. Acesso em: 21 out. 2003.

CREDIDIO, E. B. Y. A Criança com deficiência quebra a barreira do preconceito: a experiência da inclusão em creches da prefeitura do município de São Paulo. In: MACHADO, M. L. A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p.291-296.

EL-KHATIB, U. Falando do desenvolvimento de crianças de zero a três anos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.261-272.

ERWIN, E. J.; SCHREIBER, R. Creating supports for young children with disabilities in natural environments. *Early Childhood Education Journal*, v.26, n.3, p.167-171, 1999.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.



MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; Senac, 1997. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? p. 119-127.

MASINI, E. A. F. S. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? *Temas Sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v.7, n.42, p.52-54, 1999.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

MINAYO, M. C. S. *O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINTO, C. A. Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação – MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.11-39.

MRECH, L. M. Os Desafios da educação especial, o Plano Nacional de Educação e a universidade brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.3, n.5, p.127-146, set. 1999.

OCDE. *Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios*. Brasília: Unesco, 2002.,

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIETO, R. G. A Construção de políticas públicas para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.45-59.

RIZZO, G. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ROCHA, E. A. C. A Educação da criança: antigos dilemas, novas relações. *Pátio Revista Pedagógica*, n.7, nov.1998/jan.1999. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/educacao/patio/patio9.html>. Acesso em: 14 ago. 2002.

SANTOS, M. T. C. T. De que escola estamos falando na perspectiva da inclusão escolar? *Temas Sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v.7, n.40, p.49, 1998.

SILVEIRA, L. C. et al. G. Inclusão em creches da rede municipal de São Carlos. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003. p.121-132. (Col. Perspectivas Multiprofissionais em Educação Especial, v. 2).

SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B. *Como entender e aplicar a nova LDB: lei n. 9.364/96*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

THIOLLENT, M. J. M. *Metodologia de pesquisa-ação*. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VITALIANO, C. R. Sugestões para escolar regular atender melhor os alunos com necessidades





A inclusão da criança...

especiais integrados. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003. p.65-77. (Col. Perspectivas Multiprofissionais em Educação Especial, v. 2).

VITTA, F. C. F. *Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

VITTA, F. C. F.; SILVA, K. P. L.; MORAES, M. C. A. F. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 1, p.43-58, jan./abr.2004.

Recebido em: abril 2008

Aprovado para publicação em: novembro 2009







DUAS CRIANÇAS CEGAS CONGÊNITAS NO PRIMEIRO CICLO DA ESCOLA REGULAR

FERNANDO JORGE COSTA FIGUEIREDO

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu – Portugal

c.f.gueiredo@esev.ipv.pt

RESUMO

O estudo tem como objetivo investigar com maior profundidade a pesquisa sobre representação mental da realidade em crianças com cegueira congênita, comparando-as com crianças normovisuais no ensino básico da escola regular em Portugal. A partir de fundamentos teóricos, pretende-se analisar as diferentes crianças ao longo do tempo, bem como a sociedade atual perante as crianças diferentes. Foram feitos dois estudos de caso, combinando dados de natureza quantitativa e qualitativa. A análise desses casos revela dois caminhos diferentes na integração de crianças com cegueira congênita no primeiro ciclo do ensino básico, sendo que essa diferenciação não resulta dos processos de adaptação ao aluno concreto numa perspectiva humanista e, sim, dos condicionamentos físicos (escolas) e organizacionais (Educação Especial).

EDUCAÇÃO ESPECIAL – DEFICIÊNCIA VISUAL – CRIANÇAS – INTEGRAÇÃO ESCOLAR

ABSTRACT

TWO CONGENITALLY BLIND CHILDREN IN THE FIRST CYCLE OF REGULAR SCHOOL. This study aims to look in more detail into the mental representation of reality in congenitally blind children when compared with normal-sighted children in basic education in a regular school in Portugal. Starting with the theoretical fundamentals, its intention is to analyze different children over time as well as the current society, vis-à-vis these children. We undertook two case studies and combined quantitative and qualitative data. The analysis of these cases reveals two different paths in the integration of the congenitally blind children, a differentiation that does not result from processes of adapting to the specific child from a humanistic perspective, but rather from the physical (schools) and organizational (Special Education) conditions.

SPECIAL EDUCATION – VISUAL HANDICAPS – CHILDREN – SCHOOL INTEGRATION

Este texto é resultado de um estudo-piloto que realizamos no ano letivo 2007/2008, no âmbito do trabalho de pesquisa de doutorado. Com ele procuramos, tal como recomendam Quivy e Campenhoudt (2005), aprofundar e consolidar nosso problema de pesquisa: a representação mental da realidade em crianças com cegueira congênita comparativamente às crianças normovisuais no ensino básico da escola regular. A natureza exploratória do trabalho



permitiu identificar as dimensões que devem ser consideradas e delimitar o campo de investigação. Nossa atenção se volta para duas dessas dimensões, a realidade física e a realidade social, constituindo esta última a razão de ser deste artigo, em que explanamos os processos e os resultados da integração social de duas crianças cegas congênicas no 1º ciclo do ensino básico – CEB – da escola regular em Portugal.

Desde o início da década de 1990, constatamos um interesse crescente pela educação das crianças categorizadas como portadoras de necessidades educativas especiais – NEE – e por suas modalidades, em particular a integração na escola regular (Unesco, 1994). Para melhor contextualização dessa temática, procuramos compreender as crianças diferentes ao longo do tempo e a sociedade atual em face da criança diferente e, sobretudo, em face da diferença, levando em conta que todos somos diferentes.

AS CRIANÇAS DIFERENTES AO LONGO DO TEMPO

Tendo em vista os valores que norteiam a sociedade atual, os primórdios da civilização ocidental não foram nada “simpáticos” às crianças tidas como diferentes, sobretudo as portadoras de deficiências notórias. Na Antiguidade, o infanticídio era a solução mais prática e eficaz (Jiménez, 1997). Segundo Correia e Cabral (1999), “em Esparta, na Antiga Grécia, crianças com deficiências físicas eram colocadas nas montanhas, e, em Roma, atiradas aos rios” (p. 13). Em Esparta, cabia a um conselho de anciãos examinar a criança poucos dias após seu nascimento e decidir se ela devia viver ou não (Marques, 2001). Atenas propunha um modelo de educação muito diferente do de Esparta, mas partilhava a ideia de que os recém-nascidos doentes ou deficientes tinham de morrer, sendo que a responsabilidade pela decisão era dos pais (Marques, 2001).

Com a expansão do cristianismo e a forte influência da Igreja católica na Idade Média, as crianças e os adultos física e mentalmente diferentes eram encarados como um castigo divino. Chegaram a ser associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria, e submetidos a exorcismos, perseguições, julgamentos e execuções (Correia, Cabral, 1999; Jiménez, 1997). Essa associação divina perpassa ainda hoje a cultura popular portuguesa, de matriz acentuadamente católica romana. Quando criança, lembro-me de brincar

imitando alguém coxo ou cego e de ser severamente repreendido pela avó, com o argumento de que Deus me podia castigar.

A atitude e as práticas descritas, que associavam a pessoa diferente ao antídívino, evoluíram para a atitude misericordiosa e assistencial da Igreja católica, que marcou, de forma mais notória, os séculos XV, XVI, XVII e XVIII. Nesse período, os deficientes mentais eram internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituição, onde ficavam junto com delinquentes, velhos e pobres (Jiménez, 1997).

A Educação Especial surgiu formalmente entre final do século XVIII e início do século XIX, período marcado pela institucionalização especializada de pessoas com deficiência. Essa situação se prolongou até meados do século XX (Jiménez, 1997). Assim, vários países dispunham de dois modelos de escolarização: a educação regular, destinada às crianças sem limitações notórias, e a Educação Especial, destinada àquelas que careciam de intervenção especial (Polaino-Lorente, 1991). Apesar de assentada em iniciativas tímidas, cresce a convicção na educabilidade da criança deficiente (Veiga et al., 2000).

Para isso, contribuíram muito os trabalhos desenvolvidos por Itard, Seguin, Montessori, Decroly, Dewey, Makarenko, Mendel, Freinet, Bell, Braille, entre outros (Jiménez, 1997; Kirk, Gallagher, 2002; Polaino-Lorente, 1991; Veiga et al., 2000). De acordo com Kirk e Gallagher (2002), “essas pessoas criativas tiveram em comum uma atitude otimista de procura de uma maior compreensão da excepcionalidade e de descoberta de toda uma variedade de técnicas para desenvolver ao máximo as capacidades da criança excepcional” (p. 8). Esse período é justamente considerado o início da educação especial e, por mais criticável que seja no contexto atual, não podemos esquecer as contribuições dos bons exemplos, sobretudo para a crença na educabilidade da criança diferente.

A Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, e a declaração que dela resultou constituem marcos de referência importantes em uma perspectiva integradora, mas, na verdade, a ideia de integração e as primeiras tentativas de operacionalização do conceito são muito anteriores.

Na década de 1940, surgiram na Dinamarca associações de pais que iniciaram o chamado movimento de normalização contra as escolas segregadas e segregadoras (Veiga et al., 2000). Tratava-se da normalização das condições

de vida da pessoa deficiente e não da própria pessoa, o que seria utópico na maioria dos casos (Polaino-Lorente, 1991). Essa vontade social, típica das democracias participativas do norte da Europa, traduziu-se em vontade política em 1959, com uma legislação que incorporava o conceito de normalização como a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível (Polaino-Lorente, 1991; Veiga et al., 2000). Esse pode ser considerado o primeiro passo no sentido da desinstitucionalização das pessoas portadoras de deficiência que se irradiou por toda a Europa e América e que teve como uma das suas consequências a integração escolar (Veiga et al., 2000).

A partir da década de 1960, há uma tendência generalizada a introduzir a educação especial no contexto da escola regular (Polaino-Lorente, 1991). Em 1972, Wolfensberger publica no Canadá um trabalho de referência que esclarece o significado do princípio da normalização, entendendo-o como a utilização dos meios mais normalizantes possíveis, do ponto de vista cultural, para estabelecer e/ou manter comportamentos e características pessoais tão normais quanto possível (Wolfensberger, apud Polaino-Lorente, 1991). Assim, entendemos como Correia e Cabral (1999a), Polaino-Lorente (1991) e Veiga et al. (2000) que a integração é uma consequência imediata da aplicação desse princípio de normalização.

Portugal não se distanciou muito do percurso seguido por outros países europeus, em particular a França (Dias, 1995). Vamos apresentar os momentos mais marcantes da Educação Especial no país, ao longo do século XX, apoiando-nos na resenha histórica feita por Correia e Cabral (1999a).

De acordo com esses autores, que têm como referência documentos do Ministério da Educação, as primeiras experiências de integração em Portugal consistiram na criação de classes especiais no Instituto Aurélio da Costa Ferreira, em 1944, destinadas a alunos com problemas de aprendizagem e orientadas por professores especializados pelo próprio instituto. A utilização do conceito de integração nesse contexto pode parecer abusiva, mas a intenção é apenas destacar a ruptura com o modelo institucional segregado e segregador ainda dominante na época.

Na década de 1960, sob a orientação da então Direção Geral da Assistência, ampliou-se o apoio à integração na escola regular de crianças e adolescentes com deficiência, promovendo-se programas destinados a alunos



Duas crianças cegas...

com deficiência visual integrados em escolas preparatórias e secundárias das principais cidades do país. Pela primeira vez, alunos com deficiência participavam plenamente na classe regular. O trabalho de apoio se realizava em espaços próprios, as salas de apoio. Constitui um bom exemplo a integração em 1968 no ensino regular, na Escola Preparatória Francisco Arruda, dos primeiros alunos cegos e amblíopes, oriundos do Centro Infantil Helen Keller e com apoio de professores dele (Dias, 1995).

Na década de 1970, ainda de acordo com Correia e Cabral (1999a), o Ministério da Educação passou a assumir de forma progressiva o setor da educação especial. Em 1972, foram criadas as Divisões do Ensino Especial do Básico e do Secundário e as Equipes de Ensino Especial Integrado, com o objetivo de promover a integração familiar, social e escolar das crianças e dos jovens com deficiência. Nessa fase, a integração visava essencialmente os portadores de deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade de acompanhar os currículos escolares normais. Para a maioria da população deficiente em idade escolar restava a possibilidade de frequentar as classes especiais, nem sempre de fácil acesso.

Quase até finais da década de 1980, proliferaram os serviços de Educação Especial, sem articulação aparente entre eles, em particular as equipes de ensino especial integrado das então Direções Gerais dos Ensinos Básico e Secundário, os núcleos de apoio às crianças deficientes auditivas, os núcleos de apoio à deficiência auditiva, as unidades de orientação educativa, as classes especiais e as classes de apoio do Instituto Aurélio da Costa Ferreira.

A SOCIEDADE ATUAL EM FACE DA CRIANÇA DIFERENTE

Em termos políticos assistimos a várias iniciativas, com destaque para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia (Veiga et al., 2000) e a Conferência Mundial de Educação Especial, da qual resultou um documento conhecido como Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Ressalta-se ainda a decisão do Parlamento e do Conselho Europeu, que consagrou 2007 como o Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos: Para uma Sociedade Justa (Decisão n. 771/2006/CE), com o objetivo de sensibilizar para o direito à igualdade e à não discriminação, assim como para a problemática das discriminações múltiplas; fomentar um debate sobre formas de aumentar



a participação na sociedade de grupos que são vítimas de discriminação e de obter uma participação equilibrada entre homens e mulheres; facilitar e celebrar a diversidade e a igualdade; e promover uma sociedade mais coesa (União Europeia, 2006, p.L146).

A educação vive a era da desinstitucionalização das crianças com necessidades educativas especiais, integrando-as à escola regular. No entanto, a integração não deve ser entendida apenas como desinstitucionalização. Para Polaino-Lorente (1991), a integração escolar constitui uma peça-chave no processo geral da integração social. Baseado nas características comuns às várias definições existentes, o autor entende a integração escolar como um processo que comporta a educação conjunta de crianças com e sem deficiências, em tempo integral ou parcial, não esquecendo as dimensões sociais e de convivência que ultrapassam o estritamente acadêmico e representam um papel muito relevante nesse processo de integração.

No entender de Jiménez, a integração fundamenta-se no princípio de normalização, explicado no ponto anterior, e supõe que:

- a. uma criança que frequenta a escola pela primeira vez e que, pelas suas características, poderia ter sido colocada num centro de ensino especial, seja acolhida na escola regular;
- b. crianças que frequentam centros de ensino especial passem para escolas regulares numa determinada modalidade de integração;
- c. crianças que estão em tempo integral em uma unidade de educação especial de uma escola regular vão sendo a pouco e pouco incorporadas na classe regular;
- d. crianças que frequentam uma classe regular, e que em outras circunstâncias passariam para uma classe especial ou centro especializado, continuem na classe regular. (1997, p.29)

Para que a integração cumpra seus objetivos, é importante, segundo Polaino-Lorente (1991), que o processo de integração se inicie o mais precocemente possível, de forma gradual e permanente; que estejam disponíveis serviços adequados às necessidades de cada aluno e que apoiem a criança e o professor regular; e que se elaborem programas específicos para o desenvolvimento de cada criança, com a participação dos vários professores e dos pais. Quanto às formas de integração possíveis, Jiménez afirma que:



Duas crianças cegas...

A integração escolar é só uma e acontece quando a criança com necessidades educativas especiais participa de um modelo educativo único e geral que contempla as diferenças e se adapta às características de cada aluno, independentemente da partilha de espaços comuns que, embora fundamental, não é suficiente. Pode acontecer que crianças colocadas a tempo inteiro em classes regulares estejam totalmente desintegradas, porque não se lhes presta atenção, porque não participam das tarefas do resto do grupo; em suma, porque estão marginalizadas dentro da própria sala.

Nesta perspectiva, e por nos parecer defasado, pomos de lado outro tipo de classificações como a integração total, parcial ou combinada. Entendemos que o que existe é um amplo leque de formas de integração que contempla diferentes colocações e situações, tudo com caráter relativo e flexível e dentro de um sistema educativo geral e comum para todos. (1997a, p.31)

O conceito de integração, seja pelo cansaço que resulta das “modas educativas”, que leva à necessidade de mudar a nomenclatura num ritual de aparente inovação, seja porque tem sido mal aplicado, causando a desilusão de pais e profissionais da educação, é hoje entendido por alguns de forma pouco satisfatória (Polaino-Lorente, 1991). Isso tem conduzido à utilização de outros conceitos de forma indiferenciada e, por vezes, sobreposta, como é o caso do conceito de inclusão.

Levando em consideração as perspectivas de vários autores, Correia e Cabral (1999a) entendem por inclusão “atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial” (p.33). Nesse sentido, o conceito de inclusão não se afasta do conceito de integração apresentado anteriormente.

Assim, e tendo em vista que os conceitos de integração e de inclusão se aproximam do conceito de “meio menos restritivo possível”, o esforço da sociedade (pesquisadores, políticos, professores, pais, entre outros) deve centrar-se nas melhores formas de atender às necessidades de cada aluno individualmente. Quer se trate de crianças com necessidades educativas especiais, quer se trate de crianças ditas “normais” que poderão, elas próprias, necessitar dos serviços da educação especial em alguma fase da sua vida, o processo educativo deve procurar cada vez mais atender ao sujeito individual, como pessoa, às suas necessidades e aos seus talentos.



Para Polaino-Lorente (1991), a meta da educação especial reside precisamente em que cada educando alcance, através dela, o máximo potencial como indivíduo e como membro da sociedade. Manjón, Gil e Garrido (1997) afirmam inclusive que, perante um tipo de educação verdadeiramente individualizada, determinadas necessidades individuais que hoje consideramos especiais deixariam de ser catalogadas como tal. Só assim poderemos falar de uma educação construtiva e construtivista.

Essa ideia, que em muitos casos, infelizmente, foi rebaixada ao estatuto de chavão e não vai muito além disso, torna-se mais premente no caso das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, é a avaliação individual do aluno, em uma perspectiva multidisciplinar, que deve orientar o desenho curricular personalizado a desenvolver com cada criança, sobretudo as que manifestem necessidades educativas especiais. Para isso, é necessário que a intervenção, mesmo individualizada, se apoie em interações sociais sólidas entre adultos e crianças com necessidades educativas especiais e entre crianças com e sem necessidades educativas especiais. Isso implica que a escola deve assumir-se como um campo fértil no cultivo das emoções e da afetividade. No entanto, esta não parece ser a realidade de uma escola que continua pouco fraterna e integradora e com dificuldades de acolher e valorizar a diferença (Veiga et. al., 2000).

Apesar dos avanços realizados nas últimas décadas, em termos ideológicos, teóricos e práticos, Mayor (apud Jiménez, 1997) afirma que não seria de bom senso erradicar totalmente o apoio de instituições especializadas, mantendo-se a necessidade de uma certa institucionalização, sempre que possível com níveis combinados de frequência da escola regular. Segundo o autor, esse modelo é adequado para crianças com graves e complexas incapacidades, que requeiram ao mesmo tempo tratamento médico, terapias e outros cuidados; para crianças com graves dificuldades de aprendizagem, resultantes de lesões cerebrais graves ou severos transtornos emocionais e comportamentais, que exijam uma atenção contínua e especializada; e para crianças com severas incapacidades ou desajustes, cujos pais não possam prestar-lhes o devido apoio.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

Como dissemos, a finalidade deste trabalho é estudar a integração social de duas crianças portadoras de cegueira congênita em duas escolas do



Duas crianças cegas...

1º CEB do ensino regular, situadas no interior centro de Portugal. Optamos por realizar dois estudos de caso combinando dados de natureza quantitativa e qualitativa.

O estudo de caso é considerado, por vários autores, um instrumento frutífero de pesquisa em educação e psicologia, desde que exposto de forma correta e completa em um contexto adequado. Sousa e Tavares (1998) consideram-no uma “possibilidade sedutora de estudar situações reais, em toda a sua complexidade” (p.96). Segundo Stake (1994), quanto mais o objeto de estudo for específico, único e limitado, maior poderá ser a utilidade do estudo de caso.

Efetivamente, o acesso a crianças com cegueira congênita que frequentam o 1º CEB regular não é facilitado, seja por seu número reduzido, seja pela superproteção de adultos responsáveis por essas crianças, que podem restringir o contato com elas. Como afirmam Almeida e Freire (2000), os estudos de caso são adequados ao estudo de fenômenos raros, mas ricos em informação.

SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Uma vez definido o objeto de estudo, era preciso selecionar a amostra com a qual trabalhar. Optamos por uma “amostragem por grupos”, tal como a entendem Almeida e Freire (2000). Segundo esses autores, trata-se de um método não probabilístico de amostragem, com vantagens específicas para o estudo de um determinado assunto, mas sem qualquer possibilidade de generalização dos dados obtidos e respectivas interpretações para além daquelas situações ou amostras em que a investigação se concretizou, ou situações de variabilidade baixa, como disfuncionamentos associados a malformações específicas, como é o caso da cegueira congênita.

A escolha dos sujeitos, alunos portadores de cegueira congênita e seus colegas normovisuais que frequentavam o 1º CEB da escola regular, obedeceu a critérios de intencionalidade, pois consideramos que esses indivíduos representam particularmente bem os fenômenos em estudo.

Estabelecemos contato com a Direção Regional de Educação do Centro, de forma a localizar crianças portadoras de deficiência visual congênita que frequentavam o ensino básico regular na região, assim como as respectivas escolas. Posteriormente, selecionamos dois alunos (A1 e B1) com base em critérios de intencionalidade relacionados com as características destes



e com a facilidade de acesso às escolas. Tratava-se de alunos portadores de cegueira congênita, sem quaisquer outras limitações físicas, fisiológicas ou cognitivas associadas. Contatos prévios com os professores apontavam-nos como casos interessantes e informativos para a concretização dos objetivos propostos para a pesquisa. O acesso às escolas foi facilitado pelo fato de o pesquisador conhecê-las anteriormente, pois havia trabalhado em ambas durante vários anos letivos como orientador de estágios pedagógicos, enquanto docente de uma instituição de formação de professores.

COLETA DE DADOS

A metodologia de estudo de caso recomenda a utilização de várias técnicas de coleta de dados, a fim de proceder à sua triangulação: (Barroso, Salema, 1999; Bogdan, Biklen, 1994; Cohen, Manion, 1990; Fontana, Frey, 1994; Janesick, 1994; Morse, 1994; Stake, 1994; Yin, 1994). Entre as vantagens que lhe são atribuídas, destacam-se: a redução dos efeitos do observador (Vieira, 1999); o aumento da validade interna do estudo (Cohen, Manion, 1990; Guba apud Vieira, 1999; Yin, 1994); e uma compreensão mais holística do fenômeno estudado (Denzin, Lincoln, 1994; Morse, 1994).

Levando em conta as ideias anteriores e as recomendações dos autores citados, recorreremos a testes sociométricos nas turmas frequentadas pelos sujeitos, observação direta não participante dos sujeitos em contexto escolar (aulas e recreio), conversas informais com os sujeitos, conversas informais com os respectivos encarregados de educação, professores titulares de turma e de apoio e análise documental dos processos individuais dos sujeitos cegos congênitos.

A questão colocada no teste sociométrico foi: “Se, no próximo ano, você mudasse de turma, quais os colegas que gostaria de levar com você? Indique apenas cinco nomes.” Considerados os objetivos deste trabalho, a observação direta não participante, as conversas informais e a análise documental visaram à coleta de dados acerca da socialização dos sujeitos cegos congênitos.

A coleta de dados na escola A, frequentada pelo aluno A1, decorreu entre 25-1-2008 e 17-6-2008, tendo-se efetuado 13 visitas ao terreno, num total aproximado de 15 horas de observação. A recolha de dados na



Duas crianças cegas...

escola B, frequentada pelo aluno B1, decorreu entre 2-4-2008 e 11-6-2008, tendo-se efetuado dez visitas ao terreno, num total aproximado de vinte horas de observação.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados proporcionados pelos testes sociométricos foram analisados de acordo com as recomendações de Bastin (1980). Assim, procedeu-se à organização das preferências manifestadas e recebidas em duas matrizes sociométricas, sendo que cada uma das matrizes corresponde a um sujeito cego congênito e respectiva turma (anexos 1 e 2). Posteriormente, calcularam-se os seguintes índices sociométricos: p = número de preferências emitidas, \bar{p} brut = número de preferências recebidas, \bar{p} val = valor relativo tendo em consideração as ordens das preferências recebidas e \bar{p} = número de preferências recíprocas. Determinaram-se os parâmetros da função binomial [média (M)¹, desvio padrão (σ)², obliquidade da curva³] e, a partir destes, os limites de confiança (χ)⁴ inferiores e superiores para o limiar P.05.

Os dados provenientes das observações, das conversas informais e da análise documental foram registrados na forma de notas de campo. Após a transcrição, foram submetidas a uma análise do enunciado, que seguiu as recomendações de Bardin (2002), tendo como unidade de análise trechos alusivos à socialização dos sujeitos cegos congênitos, de forma a elucidar e completar os dados proporcionados pelos instrumentos sociométricos.

O ESTUDO

Nesta seção, apresentam-se os resultados obtidos no estudo do processo de integração de duas crianças cegas congênitas no 1º CEB regular, a partir da sua integração social em contexto escolar.

1. M = total de preferências emitidas / N
2. $\sigma = \sqrt{(N - 1) \cdot P \cdot Q}$ em que $P = M / N - 1$ e $Q = 1 - P$
3. Os valores relativos a este parâmetro não são apresentados, tendo servido apenas como indicadores na consulta das tabelas de Salvosa.
4. $\chi = M + t \cdot \sigma$ em que t é dado pelas tabelas de Salvosa.



Caracterização dos sujeitos

Com 9 anos de idade quando da realização deste estudo, o aluno A1 nasceu em 1999, de parto prematuro a 29 semanas de gestação. Em consequência, segundo o relatório médico, ocorreu retinopatia do prematuro, resultando em perda total da visão. Segundo o mesmo relatório, A1 não apresentava outros problemas somáticos. Frequentou a educação pré-escolar nos anos letivos 2002/2003 a 2005/2006, ou seja, até a idade de 7 anos. Esse adiamento do ingresso na escolaridade básica aconteceu em virtude de um atraso significativo no seu desenvolvimento em vários níveis. Iniciou o 1º CEB em setembro de 2006, e frequentava o segundo ano quando da nossa coleta de dados (2007/2008).

Em conversas informais com a professora regular e com a professora de apoio, soube-se que A1 cresceu com privação de experiências precoces e estimulantes, em particular por parte da família que, nas palavras das próprias professoras, “o entretinha”, deixando-o sozinho ouvindo música por longos períodos, o que o levou a, nos primeiros tempos da escola básica, pedir insistentemente para ouvir música.

O próprio aluno confirmou-nos seu gosto pela música, embora não tivesse nenhuma formação na área musical. Nas observações efetuadas, verificamos que os pedidos insistentes para ouvir música se mantêm, sendo mesmo utilizados como “moeda de troca” por parte de professores e auxiliares de ação educativa: “Se você se comportar bem, logo vai ouvir música”; “Hoje, o A1 tem razões para estar contente, pois já ouviu música” (expressões proferidas por uma auxiliar de ação educativa). Esse aluno recebia apoio educativo duas vezes por semana, num total de duas horas semanais.

O aluno B1 tinha igualmente 9 anos de idade quando da realização do estudo, tendo nascido em 1999 após um período de gestação normal. Segundo o relatório médico, B1 apresenta um glaucoma bilateral congênito, deslocamento da retina e graves lesões na córnea, que obrigaram a um transplante com um saldo funcional muito reduzido. Sua escolaridade decorreu dentro dos parâmetros gerais, tendo frequentado o jardim de infância de 2002/2003 a 2004/2005. Ingressou com 6 anos no primeiro ano do 1ºCEB (2005/2006) e frequentava o terceiro ano de escolaridade quando da coleta de dados, não tendo sido reprovado nenhuma vez até esse momento. A professora titular



Duas crianças cegas...

apontou-nos mesmo B I como sendo o melhor aluno da turma.

Num relatório datado de 2003, feito por um Centro de Recursos para Apoio à Intervenção Precoce na Deficiência Visual, B I é caracterizado nos seguintes termos: “é uma criança curiosa, apresenta um discurso verbal adequado, tem um jogo simbólico bastante rico...”. Conversas com a encarregada de educação, com a professora titular e a análise de um relatório de 2003, elaborado por uma Equipe de Educação Especial, permitiram caracterizar o ambiente de crescimento dessa criança como estimulante e, ao mesmo tempo, seguro.

Segundo a encarregada de educação, houve esforço da família mais próxima (ela própria, pais, irmãos mais velhos e avós) de não privar B I de qualquer experiência de vida própria do desenvolvimento infantil. A título de exemplo, menciona os passeios, necessariamente conjuntos, pela ciclovía da cidade em que B I se desloca na sua própria bicicleta.

Um outro relatório de 2003, de uma Equipe de Educação Especial, refere-se a B I como uma “criança muito protegida e valorizada pela família”. Como se deduz das palavras da encarregada de educação, “criança muito protegida” deve ser interpretado como ambiente seguro e não superprotetor e restritivo. Informação recolhida com a professora titular ajuda a validar essa nossa interpretação: a encarregada de educação alterou seu horário de trabalho em razão do horário de B I: enquanto B I está na escola, no turno da manhã, ela trabalha, para que na parte da tarde, em que B I não tem aulas, possa estar livre para o apoiar, em particular nas tarefas escolares. O aluno recebia apoio educativo três vezes por semana, num total de três horas semanais.

Integração social do aluno a I : dados sociométricos

Apresentamos, nesta seção, os dados sociométricos relativos à integração social do aluno A I na respectiva turma. O anexo I apresenta a respectiva matriz sociométrica. No entanto, para otimizar o espaço deste trabalho e pelo fato de a matriz em si mesma nos parecer suficientemente informativa, optamos por não apresentar nenhum tipo de sociograma.

A análise dos resultados expressos na matriz sociométrica relativa ao aluno A I revela que este emitiu apenas uma preferência (A I 9), em cinco possíveis. Essa preferência mostrou-se recíproca. A reciprocidade está relacionada,



na nossa interpretação, ao fato de A1 e A19 serem primos. Trata-se de um vínculo familiar forte entre ambos que, segundo a professora de apoio de A1, se prolonga além dos muros da escola. O sujeito A1 recebeu apenas mais uma preferência, emitida por A4...

Vale salientar que, levando em conta a ordem de numeração, as preferências recebidas por A1 apresentam valor relativo intermédio (3). O grupo turma, com 19 alunos, emitiu um total de 89 preferências, ao qual corresponde um valor médio de 4,68 preferências por indivíduo. Para o limiar P.05, nenhum valor de *p brut* é considerado significativo entre 1,76 e 7,88 ou, em números inteiros, entre 2 e 7 inclusive. Assim, os resultados situados entre 0 e 1 são significativamente baixos (valores sublinhados na matriz), enquanto os resultados iguais ou superiores a 8 são significativamente elevados (valores sombreados na matriz). Não se pode então considerar A1 como isolado do grupo turma, uma vez que o número de preferências por ele recebidas (duas) não é significativamente baixo, embora se situe no limiar de significância.

Os resultados mostram que A2, A4, A7, A15 e A17 se encontram na mesma situação de A1. O aluno A3 obteve um valor de *p brut* significativamente baixo (uma preferência recebida). Na turma existem quatro alunos com um número de preferências recebidas significativamente elevado, sendo eles, por ordem crescente de popularidade, A5, A9, A14 e A12. Para compreendermos melhor a posição sociométrica de A1 e a sua integração no grupo turma, é importante apresentar e analisar alguns dados de natureza qualitativa.

Integração social do aluno A1: dados qualitativos

Os dados qualitativos referentes à integração social do aluno A1 na respectiva turma resultaram de observações diretas, análise documental, conversas informais com a professora titular de turma e com a professora de apoio.

O aluno A1 evidenciou uma dependência acentuada dos adultos para a realização das várias atividades desenvolvidas na escola, particularmente as necessidades básicas, como urinar e defecar. Fora da sala de aula, observamos A1 se deslocando em direção a ela sempre com apoio e orientação de um adulto ou de colegas. Dentro da sala de aula, A1 necessita vigilância, orientação e estímulos constantes no desenvolvimento das tarefas.

Segundo a professora titular de turma, A1 tem dificuldades de se re-

lacionar com os colegas, em particular durante as atividades na sala de aula, preferindo trabalhar com um adulto por perto. Esses dados se confirmaram na análise do processo individual. No relatório de avaliação de dezembro de 2007, a professora de apoio diz que:

na socialização, relaciona-se preferencialmente com os adultos, rejeitando espontaneamente os colegas, embora começasse a colaborar em pequenas atividades de interação [...] na sala de aula rejeita e perturba e só se mantém por curtos espaços de tempo em pequenas tarefas.

O próprio AI nos disse que as pessoas de quem mais gosta na escola são as professoras (titular de turma e de apoio) e a tarefaira que lhe presta apoio mais direto. Afirmou ainda não apreciar a companhia dos colegas.

Em consequência dessas dificuldades, AI passa longos períodos trabalhando sozinho na biblioteca. As aulas de apoio, num total de duas horas semanais, decorrem ali, apenas com a presença da professora de apoio e da tarefaira que lhe presta apoio, como que assumindo o papel de professora nos momentos em que ele trabalha sozinho na biblioteca, além das aulas de apoio. Esse trabalho da tarefaira é coordenado pela professora de apoio, que lhe disponibiliza materiais e formação para trabalhar com AI. Segundo a professora de apoio, o pediatra que acompanha AI é de opinião que ele tem um ambiente familiar demasiado permissivo, o que, segundo ele, se manifesta na escola no nível do saber se portar na sala de aula e no cumprimento de regras.

Nem sempre o espaço da biblioteca se revelou o mais adequado à atividade letiva. Em quatro de nossas observações, houve agitação e ruídos perturbadores da comunicação entre AI e a professora de apoio, com vários alunos pesquisando e requisitando livros, enquanto as auxiliares tentavam manter o silêncio, mandando-os ficar calados.

Durante os períodos de recreio, observamos interações pontuais com outras crianças, sendo que passava a maior parte do tempo sozinho ou próximo das auxiliares. Nas nossas observações, foram as outras crianças que procuraram interagir com AI, o que parece confirmar a ideia expressa no relatório de avaliação de dezembro de 2007, segundo a qual “as outras crianças gostam dele e tentam integrá-lo, apesar dele não manifestar muito interesse”. Se é verdade

que não observamos A1 procurando interagir com seus colegas, também não observamos uma rejeição da sua parte quando essa interação acontecia.

Integração social do aluno B1: dados sociométricos

Apresentamos, nesta seção, os dados sociométricos relativos à integração social do aluno B1 na sua turma e, no anexo 2, a respectiva matriz sociométrica.

Esta revela que B1 emitiu cinco preferências em cinco possíveis (B16, B8, B13, B20 e B14)⁵, e recebeu nove preferências dos seus pares de turma, cujos valores relativos às ordens de numeração variam entre 1 e 3. Vale salientar que quatro das preferências emitidas por B1 se revelaram recíprocas. A turma, com 21 alunos, emitiu um total de 103 preferências, ao qual corresponde um valor médio de 4,9 preferências por indivíduo. Para o limiar P05, nenhum valor *p brut* se considera significativo entre 1,89 e 8,2 ou, em números inteiros, entre 2 e 9 inclusive. Assim, os resultados situados entre 0 e 1 são significativamente baixos (valores sublinhados na matriz), enquanto os resultados iguais ou superiores a 9 são significativamente elevados (valores sombreados na matriz). B1, com nove preferências recebidas, pode ser considerado um dos quatro alunos mais populares da turma, sendo os restantes, por ordem crescente de popularidade, B16, B8 e B11. Quatro alunos têm um número de preferências significativamente baixo, sendo eles, por ordem crescente de isolamento, B2, B6, B15 e B12. Para uma compreensão mais profunda da posição sociométrica de B1, apresentamos e analisamos a seguir alguns dados de natureza qualitativa.

Integração social do aluno b1: dados qualitativos

Os dados qualitativos referentes à integração social do aluno B1 na respectiva turma resultaram de observações diretas, de análise documental e de conversas informais com a professora titular de turma, com o professor de apoio e com a encarregada de educação.

O aluno B1 revelou uma autonomia quase integral nas várias atividades desenvolvidas na escola. Fora da sala de aula, observamos B1 se deslocando

5. Por ordem decrescente de numeração.



Duas crianças cegas...

sem necessitar de qualquer apoio ou orientação. Dentro da sala de aula, B1 dirigia-se autonomamente e com segurança ao armário onde se encontravam os materiais adaptados que utilizava. Na história do seu desenvolvimento, B1 começou cedo a manifestar atitudes de autonomia. Aprendeu a andar de bicicleta na aldeia de onde é natural, tendo caído apenas uma vez. Nas suas palavras, “calculei mal”.

Todas as atividades de B1 são desenvolvidas dentro do grupo, acompanhando as atividades realizadas pelos colegas e recorrendo a materiais adaptados sempre que necessário e possível. Em uma de nossas observações, enquanto os colegas liam um texto no manual de língua portuguesa, ele acompanhava através do seu manual escrito em braille. Ele me falou da grande vontade de ler à mesma velocidade que os colegas, o que lhe era difícil. Vale lembrar que o número de palavras que um cego experiente consegue ler por minuto é menos de metade da média dos leitores videntes experientes (Ochaita, Rosa, 1995). Além disso, “pesquisas comprovam que a leitura tátil é três vezes mais fatigante que a leitura visual” (Gil, 2000, p.45). Assim, embora B1 não tivesse consciência disso, a diferença na velocidade da sua leitura em relação aos seus colegas normovisuais era normal e aceitável.

Não obstante ter à sua disposição vários manuais transcritos em braille e com figuras em relevo, algumas dessas figuras, particularmente os mapas, estavam desatualizadas, referindo-se a um espaço europeu que não existe mais, com países como Alemanha Oriental, Alemanha Ocidental, URSS e Iugoslávia. Ele realiza trabalhos de grupo com dois colegas normovisuais. Tivemos oportunidade de observar um herbário onde as legendas das folhas estavam escritas em linguagem verbal e em braille.

B1 está bem integrado na turma e na escola, embora esteja frequentando essa escola pela primeira vez e seja um recém-chegado na cidade, segundo a professora titular de turma e o professor de apoio. Observamos interações frequentes com seus colegas, ora tomando a iniciativa, ora respondendo de forma positiva e adequada à iniciativa dos colegas. Em duas das observações, ao nos dirigirmos para a sala de aula, vimos B1 de mãos dadas com uma colega, que os outros diziam ser sua namorada. Em ambas as situações, constatamos que se tratava de uma expressão de afetividade e não de uma forma de a colega ajudar B1 a subir as escadas.



Em outra ocasião, B1 brincava com os colegas de turma no corredor, manifestando autoconfiança na forma segura como interagia com os outros, empurrando-os e “deixando-se” empurrar, numa espécie de jogo espontâneo para descobrir o mais forte. Nesse mesmo dia, B1 recebeu um desenho que um dos colegas fez especialmente para ele, com a seguinte dedicatória: “Para o ... do seu amigo ... Espero que goste!”. O próprio B1 nos afirmou que gosta mais dessa escola e dessa turma do que da escola e da turma do ano anterior, pois era uma escola muito pequenina, com poucos alunos e, em suas próprias palavras, “aqui tem mais amigos”.

Segundo a professora titular de turma, com base na sua relação diária com B1 e apoiada em relatos da encarregada de educação, em determinados momentos ele manifestou instabilidade emocional, associada a alguma dificuldade em aceitar que é uma criança diferente e que há situações e atividades que não poderá viver de forma igual aos colegas normovisuais. Por exemplo, a escola havia planejado uma ida ao cinema, na qual B1 se negava participar por não conseguir ver o filme. A professora titular de turma conseguiu demovê-lo dizendo-lhe que “ele conseguia ouvir e que o filme era falado em português”.

Em conversa com a encarregada de educação, ela disse que B1 manifesta preferência pelas áreas curriculares de Matemática e Estudo do Meio (Ciências da Natureza), em detrimento da Língua Portuguesa. Na sua opinião, a falta de apreço de B1 em relação à Língua Portuguesa se deve ao fato de nos dois anos de escolaridade anteriores ter sido solicitado com alguma frequência a escrever textos sobre temas que não dominava, por causa da falta de visão, o que o deixa desmotivado. Eram temas sobre os quais os colegas podiam facilmente recolher informação visual, principalmente da televisão, informação que só era acessível a ele através da audição.

.DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo deste texto, apresentamos a evolução histórica da relação da sociedade ocidental com as crianças diferentes, que acompanhou a nossa própria evolução como espécie e enquanto seres humanos. Nos primórdios do *Homo sapiens*, quando a vida dependia da coleta de alimentos através da caça e da colheita de vegetais, e em que os elementos naturais não se compa-



Duas crianças cegas...

deciam das fraquezas humanas, qualquer criança privada da robustez física e/ou da astúcia mental necessárias à sobrevivência nesse meio estava condenada a morrer de forma natural ou, como aconteceu até aproximadamente dois mil anos atrás, de forma provocada (infanticídio).

Ao chegarmos às primeiras civilizações, o destino das crianças diferentes não se modificou. Por razões a nosso ver diferentes, Atenas, Esparta e Roma praticaram, ou continuaram a praticar, o infanticídio.

Na sua demanda pelo cultivo do ideal de beleza, Atenas teria, certamente, dificuldade em aceitar e lidar com desvios acentuados a esse mesmo ideal. Para os atenienses, não era a sobrevivência da cidade que estava em causa, e por isso a decisão final poderia ser da própria família. Já para os espartanos, a educação austera e o espírito guerreiro impunham a seleção obrigatória e artificial de que eram alvos as crianças poucos dias após o seu nascimento. Para eles, era sua sobrevivência e expansão enquanto cidade que estavam em jogo, e por isso a decisão final sobre a sobrevivência ou não de uma criança era um assunto de Estado, que delegava essa missão ao conselho de anciãos.

Roma construiu um império com base na guerra, ao mesmo tempo em que valorizava o espírito prático e o trabalho, princípios à época incompatíveis com limitações de natureza física e mental. As privações a que a maioria da população era submetida na Idade Média, sobretudo de natureza alimentar, dificilmente seriam compatíveis com o investimento parental numa criança que, ao crescer, não fosse capaz de se reproduzir e de prover seu próprio sustento e o de sua prole.

Com o advento dos valores humanistas do Renascimento, aliados ao surgimento de uma atitude assistencialista por parte da Igreja católica, começou-se a olhar as crianças e as pessoas diferentes como seres humanos com direito à vida, ainda que privados de capacidades e autonomia. A vida foi, assim, a primeira conquista das crianças diferentes.

Os pioneiros do final do século XVIII e início do século XIX semearam o caminho que trilhamos hoje, o da educabilidade das crianças diferentes. O itinerário atual nos conduz à educação das crianças diferentes de forma integrada, na escola regular, junto com seus colegas ditos normais. Não obstante, na nossa perspectiva, o maior perigo que esse processo de integração enfrenta hoje é a crença ingênua de que tudo está feito, ou seja, que os sistemas educativos regulares e os seus atores estão plenamente preparados para receber



e promover o desenvolvimento integral das crianças com necessidades educativas especiais.

Os dois casos por nós estudados demonstram, nas suas particularidades, que o pleno processo de integração ainda está em marcha, no seio de outro, de maior amplitude: o da promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Esses dois casos, certamente, não proporcionam o retrato completo da realidade atual, mas apontam algumas fragilidades sobre as quais é necessário refletir e agir, sobretudo em relação aos portadores de cegueira congênita.

Em primeiro lugar, recuperamos a preocupação exposta por Jiménez, em 1997, segundo a qual a integração não se deve limitar à partilha de espaços físicos comuns (Jiménez, 1997). O caso de A1 ilustra esta insuficiência. Como vimos, trata-se de um aluno integrado fisicamente em uma escola regular, mas cuja integração social nela mesma é muito tênue, como mostram as escassas interações sociais com os seus pares, dentro e fora da sala de aula.

Ainda em 1997, Manjón, Gil e Garrido salientavam a importância de uma educação verdadeiramente individualizada para todas as crianças, procurando atender aos seus talentos e às suas necessidades de desenvolvimento. A análise dos dois casos por nós estudados revela que esse desejo está longe de ser realizado, já na própria organização dos apoios educativos. No âmbito de uma mesma escola de referência, o aluno A1, com carências desenvolvimentais mais acentuadas em nível cognitivo, físico, social e emocional, dispõe de duas horas semanais de apoio, enquanto B1, com padrões de desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional regulares, sendo mesmo considerado o melhor aluno da turma, dispõe de três horas. Não queremos dizer com isso que B1 não deva usufruir de três horas de apoio semanais, mas que, se examinamos cada caso individualmente, fica difícil explicar que A1 disponha de menos tempo que B1.

Ainda em termos organizacionais, a escola de A1 não dispõe de um espaço físico próprio para as aulas de apoio, que ocorrem na biblioteca, com todos os constrangimentos enunciados. Acrescente-se a isso que o sucesso de um processo educativo integrador dificilmente será compatível com manuais transcritos em Braille desatualizados ou não entregues no prazo.

Em suma, se não olharmos e atendermos aos atores envolvidos em todo esse processo da educação especial, alunos e professores, corremos



Duas crianças cegas...

o risco de nos deixarmos enredar em toda uma teia legislativa e burocrática que deixa de lado a vertente humana. Salvaguardando-se no princípio perigoso de querer tratar a todos por igual, se esquece de atender a cada sujeito na sua individualidade, fomentando, paradoxalmente, o individualismo e as diferenças.

Como alternativa e de forma a atender o mais possível à individualidade de cada sujeito, é necessário dotar os profissionais, as escolas e as autarquias de autonomia e flexibilidade reais, balizadas pelas boas práticas profissionais, assentadas na colaboração e na formação contínua sólida.

Vejamos os casos de A1 e B1. Cada um deles frequenta uma escola regular, onde são as únicas crianças cegas, sendo que os contatos com outras crianças cegas fora da escola são muito pontuais. Não obstante sua integração social bem-sucedida, B1 manifestou alguns episódios de instabilidade emocional, associados a dificuldades em aceitar que é uma criança diferente e que existem situações e atividades que ele não poderá viver de forma semelhante à dos colegas normovisuais. O mesmo aluno revelou dificuldade de compreender que sua velocidade de leitura é inferior à dos colegas normovisuais. No nosso entender, a escassez de contatos com outras crianças cegas ajuda a explicar esses episódios de instabilidade. Podemos também indagar se A1, junto de outras crianças cegas, não se mostraria mais receptivo à interação social.

Assim, pertencendo as escolas de A1 e B1 a um mesmo conselho e estando sob a alçada de uma mesma escola de referência, as escolas, em conjunto com a autarquia, poderiam planejar atividades em que esses dois alunos, assim como os outros alunos cegos do conselho, pudessem estar juntos e interagir, por exemplo, no nível do enriquecimento do currículo, com base em uma matriz curricular de natureza flexível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L.; FREIRE, T. *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios, 2000.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROSO, M.; SALEMA, M. Salas de estudo e autorregulação da aprendizagem. *Revista de*



Educação, v.3, n.2, p.139-161, 1999.

BASTIN, G. *As Técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes, 1980.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.

COHEN, L.; MANION, L. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 1990.

CORREIA, L.; CABRAL, M. Práticas tradicionais da colocação do aluno com necessidades educativas especiais. In: CORREIA, L. (Dir.). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto, 1999. p.11-16.

_____. Uma Nova política em educação. In: CORREIA, L. (Dir.). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto, 1999a. p.17-43.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introduction: entering the field of qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p.1-17.

DIAS, M. *Ver, não ver e conviver*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1995.

FONTANA, A.; FREY, J. Interviewing: the art of science. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p.361-376.

GIL, M. (Org.). *Deficiência visual*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

JANESICK, V. The Dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p.209-219.

JIMÉNEZ, R. Educação especial e reforma educativa. In: BAUTISTA, R. (Coord.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997. p.9-19.

_____. Uma escola para todos: a integração escolar. In: BAUTISTA, R. (Coord.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997. p.21-35.

KIRK, S.; GALLAGHER, J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MANJÓN, D.; GIL, J.; GARRIDO, A. Adaptações curriculares. In: BAUTISTA, R. (Coord.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997. p.53-82.

MARQUES, R. *História concisa da pedagogia*. Lisboa: Plátano, 2001.

MORSE, J. Designing funded qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p.220-235.

Duas crianças cegas...

OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1995. p.183-197.

POLAINO-LORENTE, A. Educación especial e integración. In: HOZ, V. (Dir.). *Educación especial personalizada*. Madrid: Rialp, 1991. p.45-66.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 2005.

SOUSA, L.; TAVARES, J. Escola e família colaboram na capacitação para a aprendizagem: estudo de um caso. *Inovação*, n.11, p.95-106, 1998.

STAKE, R. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p.236-247.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

UNIÃO EUROPEIA. Decisão n.771/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 17 de maio de 2006. *Jornal Oficial da União Européia*. Disponível em: <http://www.portal.iefp.pt>. Acesso em: 5 jun. 2007.

VEIGA, L. et. al. *Crianças com necessidades educativas especiais: ideias sobre conceitos de ciências*. Lisboa: Plátano, 2000.

VIEIRA, C. A Credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 33, n.2, p.86-116, 1999.

YIN, R. *Case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1994.

Recebido em: abril 2009

Aprovado para publicação em: dezembro 2009

ANEXO I
MATRIZ SOCIOMÉTRICA A1

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	p	
A1	5																			5	1
A2		5							2		4	1									5
A3			5									5	1		3						5
A4				5																4	5
A5					5				4	5				2							4
A6						5					3	5		4						1	5
A7							5			1	4	3		5							5
A8								5		2	1	4	5	3							5
A9									5	4		1	5								5
A10										3		5		2	4						5
A11											3				2		4	5			5
A12												2				3					4
A13										1							4	5			5
A14										3	5	1				4					5
A15										2	3		5	4							5
A16																					5
A17																					5
A18																					5
A19																					5
P val	6	8	3	3	16	19	5	22	28	19	18	34	21	27	5	11	5	12	15		
P brut	2	2	1	2	8	4	2	7	8	7	6	12	5	9	2	3	2	3	4	89	22

ANEXO 2

MATRIZ SOCIOMÉTRICA B1

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	B21	p
B1								4								5				2		5
B2				4				1						3	1						5	5
B3							3		4											2	5	4
B4					4	5		3			1						2					5
B5								1		2				4			4		5	3		5
B6								2			1								4			5
B7												4						3	2	1		5
B8										2	5					3		1				5
B9												4				4		3	4			4
B10																						5
B11																						3
B12																						5
B13																						0
B14																						5
B15																						3
B16																						5
B17																						5
B18																						5
B19																						5
B20																						5
B21																						5
P _{val}	20	3	26	7	6	5	16	31	11	7	38	0	21	5	1	25	13	18	17	24	19	103
P _{brut}	9	1	7	2	2	1	5	11	3	3	13	0	6	2	1	9	5	6	5	7	5	49





TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

NADIA MARA EIDT

Doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – Araraquara-SP
nadiaeidt@uol.com.br

SILVANA CALVO TULESKI

Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá-PR

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade tem sido evocado como justificativa corrente para o fracasso escolar de um número expressivo de crianças, atribuindo-se a elas a responsabilidade por não aprender e isentando de análise a escola e a sociedade nas quais estão inseridas. A situação se torna mais alarmante uma vez que a literatura a respeito aponta dificuldades no diagnóstico e na intervenção sobre esse tipo de transtorno, devidas à falta de clareza sobre o que é esse quadro clínico e em razão da não existência de estudos consistentes acerca das consequências futuras do uso de estimulantes nas crianças. Para discutir essas questões, a primeira parte do artigo apresenta a concepção hegemônica desse tipo de transtorno e sua compreensão do psiquismo infantil. A segunda parte aborda a maneira como a psicologia histórico-cultural analisa o desenvolvimento da atenção e o controle voluntário do comportamento humano, redimensionando a compreensão sobre o transtorno. Finalmente, são feitas algumas reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem em crianças com desenvolvimento parcial das funções psicológicas superiores e do papel da psicologia e da pedagogia na compreensão do fenômeno para que sirvam de subsídio a medidas práticas em relação ao problema.

DÉFICIT DE ATENÇÃO – HIPERATIVIDADE – VIGOTSKI – ENSINO-APRENDIZAGEM

ABSTRACT

ATTENTION-DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER AND HISTORICAL AND CULTURAL PSYCHOLOGY. Attention-deficit hyperactivity disorder has been appointed as the current justification for the scholastic failings of a significant number of children, who are attributed responsibility for not learning and the school and the society in which they find themselves being exempt from analysis. The situation becomes much more alarming as the literature about it points out the difficulty of diagnosing and intervening in this type of disorder due to a lack of clarity about what its clinical symptoms are and the non-existence of consistent studies about the future consequences of the use of stimulants in children. To discuss these issues, the first part of the article presents the hegemonic concept of the disorder and its understanding of the child's psyche. The second one deals with the way in which historical and cultural psychology



analyses the development of attention and the voluntary control of human behavior, by given a new dimension to the understanding of the disorder. Finally, some reflections are offered about the teaching-learning process in children with partial development of superior psychological functions, as well as and the role of psychology and teaching in understanding this phenomenon so that they can provide support for the practical measures to be adopted with regard to the problem.

ATTENTION-DEFICIT – HIPERACTIVITY – VYGOTSKY – TEACHING-LEARNING

Cada vez mais cedo, crianças têm sido encaminhadas, diagnosticadas e medicadas como hiperativas e/ou desatentas (Toledo, Simão, 2003; Rohde, Mattos, 2003; Acosta apud Bará-Jiménez et al., 2003). No contexto escolar, a hiperatividade e/ou déficit de atenção apresenta-se como justificativa corrente para o fracasso escolar de um número expressivo de crianças, atribuindo-se a elas a responsabilidade por não aprender e isentando de análise o contexto escolar e social em que estão inseridas (Eidt, 2004).

A venda de ritalina¹ triplicou nos últimos cinco anos no Brasil: em 2002, eram 356.925 caixas; em 2003, 547.779; em 2004, 701.303; em 2005, 886.958; e em 2006, 1.042.480 (Segatto, Padilha, Frutuoso, 2006, p.99). Nos Estados Unidos, segundo Garber (2006), mais de 9% das crianças são medicadas devido ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Na Argentina, um documento enviado ao governo por especialistas alerta para a gravidade de estigmatizar e homogeneizar uma grande quantidade de crianças distintas sob o mesmo diagnóstico: transtorno por déficit de atenção. Estima-se que aproximadamente 200 mil estudantes argentinos vão à escola medicados, fato que preocupa o Ministério da Saúde e Educação do país. De acordo com Dueñas (apud Isaías, 2007), a droga mais utilizada ali é a ritalina.

O psiquiatra infantil Juan Vasen (apud Isaías, 2007) diz que “toda criança que apresenta dificuldades de atenção, que é hiperativa ou impulsiva, pode ser englobada na classe de TDAH. E passa a ser TDAH”. Para ele, essa classificação tornou-se um “balaio de gatos”, pois existe uma forte tendência a homogeneizar, ao invés de identificar. “Por trás dessas crianças

1. Nome comercial do metilfenidato, estimulante que esteve na moda na década de 1970, utilizado por estudantes universitários para se manterem despertos, mas abandonado pelos efeitos adversos, como perda do apetite, dores de cabeça, problemas urinários, derrames cerebrais, riscos cardiovasculares e até morte súbita.





que se portam mal pode haver situações de disputa, violência doméstica, mudanças, divórcios. E, em lugar de indagar sobre o problema, de interpretá-lo, de analisá-lo, este é dissimulado por comprimidos”.

Esses dados são tanto mais alarmantes na medida em que a análise da literatura a respeito do TDAH aponta dificuldades para o diagnóstico e a intervenção, pois falta clareza sobre o que é esse quadro clínico e sobre o que o demarca de outros quadros com sintomas semelhantes. Constata-se ainda a inexistência de estudos consistentes acerca das consequências futuras do uso de estimulantes em crianças (Eidt, Tuleski, 2007).

Há muitas questões que ainda necessitam de respostas, tais como: qual é a perspectiva teórica acerca da constituição do psiquismo humano que norteia a prática medicamentosa como alternativa para contenção de comportamentos tidos como desviantes? Em uma perspectiva histórico-cultural, como se compreende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente a atenção e o autocontrole do comportamento? O que levaria a um desenvolvimento parcial dessas funções? Ou será que esse desenvolvimento parcial deveria ser entendido apenas como uma não maturação biológica? O TDAH deve ser entendido e tratado como mera questão médica? De que modo a pedagogia e a psicologia poderiam atuar no contexto escolar, visando ao máximo desenvolvimento das funções psicológicas superiores?

Procurando responder a algumas dessas questões, este artigo foi organizado em três momentos: inicialmente, discutimos de modo sucinto a concepção hegemônica na literatura sobre TDAH no que se refere à compreensão do psiquismo infantil; em seguida, abordamos a maneira como a psicologia histórico-cultural analisa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente a atenção e o controle voluntário do comportamento humano, e como o TDAH é compreendido nessa perspectiva teórica; finalmente, expomos algumas reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem em crianças com desenvolvimento parcial das funções psicológicas superiores.

TDAH: ESSÊNCIA OU APARÊNCIA DO FENÔMENO?

Quando nos deparamos com um aumento tão expressivo do número de prescrições medicamentosas, somos levados a indagar: qual a concepção





de psiquismo que fundamenta tal prática médica e psicológica na contemporaneidade?

Nesse sentido, adquire notável atualidade a crítica feita pela Escola de Vigotski, no início do século passado, à psicologia idealista, segundo a qual as faculdades especificamente humanas se manifestavam ao longo do processo de desenvolvimento como simples consequência do amadurecimento orgânico. O psiquismo humano era compreendido “no abstrato”, à margem das determinações econômicas e sociais em que se constitui. Assim, as funções psicológicas superiores seriam constantes e comuns a todas as épocas e a todos os homens.

Da perspectiva idealista, o que fugia à norma, ou melhor, à concepção burguesa de normalidade, era facilmente entendido como disfunções individuais, produto do mau funcionamento do organismo. Com o advento do neoliberalismo, esse processo de deslocamento das questões sociais para o plano individual tornou-se ainda mais intenso.

A normatização da vida cotidiana tem por corolário a transformação dos “problemas da vida” em doenças, em distúrbios. Surgem, então, os “distúrbios de comportamento”, os “distúrbios de aprendizagem”, a “doença do pânico”, apenas para citarmos alguns entre os mais conhecidos. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual. (Collares, Moysés, 1996, p.75)

O uso cada vez mais disseminado de medicamentos em crianças consideradas portadoras de TDAH, nesses últimos anos, sugere a prevalência dessa visão idealista, naturalizante e biologizante acerca da constituição do psiquismo humano. Esse tipo de tratamento é dirigido às manifestações individuais de supostas disfunções do cérebro, separadas da realidade objetiva e do contexto em que se desenvolvem.

Um exemplo dessa concepção pode ser encontrado em Barkley, autor de prestígio internacional cujo trabalho sobre o tema alcança um volume expressivo de vendas e tem servido de referência a vários pesquisadores brasileiros. Segundo ele, o TDAH é:





Transtorno de déficit de atenção...

...um transtorno do desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e o nível de atividade. [...] Esses problemas são refletidos em prejuízos na vontade da criança ou em sua capacidade de controlar seu próprio comportamento relativo à passagem do tempo – em ter em mente futuros objetivos e consequências. Não se trata apenas [...] de uma questão de estar desatento ou hiperativo. Não se trata apenas de um estado temporário que será superado, de uma fase probatória, porém normal, da infância. Não é causado por falta de disciplina ou controle parental, assim como não é o sinal de algum tipo de “maldade” da criança. (Barkley, 2002, p.35, grifos nossos)

Do ponto de vista do autor, a criança nascida com esse “transtorno” teria poucas chances de desenvolver suas funções psicológicas superiores, como leva a pensar a afirmação que segue:

Um dos aspectos mais inquietantes do TDAH para os pais é que ele evolui com o crescimento da criança. O que funcionou aos 6 anos pode não funcionar com a idade de 16. Até 80% das crianças em idade escolar com diagnóstico de TDAH continuarão a ter a doença na adolescência, e entre 30 e 65% continuarão a apresentá-lo na vida adulta, dependendo de como o transtorno é definido em cada caso particular. (Barkley, 2002, p. 105, grifos nossos)

A redução que ele opera, isto é, a transformação de uma função superior, como a atenção e o controle voluntário do comportamento, em uma função primitiva ou puramente biológica, é bastante explícita:

Encaro o TDAH como um transtorno do desenvolvimento da capacidade de regular o comportamento com um olho voltado ao futuro. Acredito que o transtorno tenha sua base numa área do cérebro com subatividade que, enquanto amadurece, fornece meios crescentes de inibição comportamental, de auto-organização, autorregulação e previdência. [...] a deformidade comportamental causada por essa subatividade é pernicioso, insidioso e desastroso em seu impacto na capacidade de uma pessoa lidar com seus afazeres diários críticos, através dos quais os seres humanos se preparam para o futuro, próximo ou distante. (Barkley, 2002, p.40, grifos nossos)





Essa concepção do desenvolvimento como amadurecimento orgânico, entendido como algo que se dá independentemente do contexto, do meio social e das relações em que a criança está inserida, opõe-se radicalmente à concepção de desenvolvimento e aprendizagem na abordagem da psicologia histórico-cultural. Nesta última, as funções psicológicas superiores, das quais fazem parte a atenção e o controle voluntário do comportamento, não são meros processos endógenos, mas dependem fundamentalmente da apropriação dos signos da cultura, possibilitada pela constante mediação de outros homens.

O que chama a atenção ainda no discurso de Barkley – sedutor, mas não baseado em pesquisas sólidas – é que ele confunde comportamentos resultantes de danos cerebrais ou lesões com “disfunções”, quando o cérebro possui integridade estrutural. A visão idealista se revela na ideia de que as características humanas são dadas pelo simples “amadurecimento biológico” das estruturas e das funções corticais, estas totalmente desconectadas de qualquer vínculo externo.

Opera-se assim a dissociação clássica entre mente e corpo, indivíduo e sociedade, característica de muitas vertentes da psicologia. Essa dissociação, que ignora a unidade entre esses elementos no processo de humanização e secundariza a atividade humana como constituinte do psiquismo, foi criticada por diversos autores, entre os quais Vigotski, Leontiev e Luria, na primeira metade do século XX. A citação a seguir é bastante ilustrativa:

A teoria que discuti nesse capítulo indica que a porção frontal do cérebro, ou outras partes intimamente relacionadas, também deve estar envolvida nos cinco processos mentais que fluem a partir da habilidade de inibir nosso comportamento. Portanto, é a porção frontal do cérebro que nos dá poderes para o autocontrole e a capacidade de direcionar nosso comportamento para o futuro. [...] Mas, como mostrou Joaquim Fuster em seu livro que trata do córtex pré-frontal, nosso conhecimento sobre pacientes humanos e primatas com lesões nessa porção do cérebro sugere que se trata provavelmente disso mesmo. [...] *A natureza neurológica desenvolvimental do TDAH contradiz diretamente nossas crenças fortemente mantidas de que o autocontrole e o livre-arbítrio são totalmente determinados por indivíduos e sua formação.* Acredito que tal contradição forma a base da maior parte da resistência da sociedade em admitir esse transtorno como parte das *incapacidades de desenvolvimento...* (Barkley, 2002, p.77, grifos nossos)





Há muitos outros aspectos que poderiam ser analisados a partir do trabalho de Barkley, mas nos limitamos àqueles que norteiam suas explicações, a saber: a aproximação entre o desenvolvimento animal e humano, reduzindo o último ao primeiro; a universalização de determinados comportamentos ao desconsiderar sociedade, cultura e classe social como fontes de aprendizagem e de desenvolvimento; a redução de funções psicológicas superiores, como a atenção e o controle voluntário do comportamento, a funções primitivas, puramente biológicas.

É interessante observar como o autor explica a falta de evidência científica de suas afirmações, o que, levado às últimas consequências, desqualificaria a psicologia como ciência:

Enquanto você estiver lendo, tenha em mente *como é difícil produzir provas científicas diretas de qualquer coisa que possa causar um problema de comportamento humano. Os experimentos necessários para dar evidências diretas e conclusivas de o TDAH ser, por exemplo, causado por danos na porção frontal do cérebro de uma criança em desenvolvimento são simplesmente impensáveis.* Portanto, os cientistas do comportamento que desejarem estudar as *causas biológicas* do TDAH estarão frequentemente buscando informações altamente sugestivas para *uma causa que não poderá nunca ser comprovada com absoluta certeza.* (Barkley, 2002, p.79, grifos nossos)

É fácil compreender que o público leigo se deixe levar por esse tipo de discurso sedutor, calcado em crenças e opiniões. Mas que cientistas o façam, é uma outra discussão, que remete à origem da psicologia como ciência.

A psicologia científica, como explica Tuleski (2004), nasce em um momento de crise do capital e é marcada pelo reacionarismo da burguesia. São várias as correntes que naturalizam características e fases de desenvolvimento e que ignoram cultura, meio e classe social.

A pergunta que nos fazemos aqui é: o que faz com que essa postura volte a prevalecer hoje, depois de ter sido contestada, com base em evidências empíricas e científicas, já no início do século XX?

A Escola de Vigotski abre uma nova perspectiva para a compreensão do psiquismo, ao introduzir a categoria de atividade, que permite ver o homem dialeticamente, como produto e produtor da sociedade e de si próprio. Como sustentam Marx e Engels (1986, p.56) “, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias”.





Quem é o homem para a psicologia marxista? Vigotski lembra a sexta Tese sobre Feuerbach, na qual Marx afirma que o homem é o conjunto das relações sociais. O homem só se torna homem, sujeito de seus próprios atos, nas relações com outros homens, relações que, interiorizadas, se tornam “funções da personalidade e formas de sua estrutura” (Vigotski, 2000, p.27).

Se o homem sintetiza as relações próprias da sociedade em que vive, como veremos ao longo deste texto, os elementos constitutivos de sua atividade e dele mesmo são as apropriações e as objetivações sociais (Duarte, 1993). Ele só se tornará homem “se incorporar em sua subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem” (Saviani, 2004, p.46).

Para entender como se instala na sociedade contemporânea a recorrência crescente aos tratamentos químicos, soluções miraculosas e de pronta entrega para o indivíduo que sofre de “impulsividade” e/ou “falta de atenção”, em detrimento de programas de educação da conduta que levem em conta as relações nas quais ele se insere, as reflexões de Isaías são muito pertinentes:

...às voltas com um estilo de vida *hiperativo*, nós, adultos, temos poucas oportunidades de *dar atenção* às nossas crianças e jovens: filhos, alunos, pacientes. A propósito, o doutor Florêncio Escardó tinha uma frase que é muito pertinente: *quanto mais escuto as crianças, menos necessidade tenho de medicá-las* (Isaías, 2007, tradução nossa)

A patologia parece estabelecer-se nas relações sociais pautadas pelo imediatismo, pela rapidez. Ao invés de se buscarem as causas, tratam-se os sintomas. O TDAH é descrito como dificuldades para processar e mediar adequadamente a enorme quantidade de estímulos e impulsos que atravessam o campo da percepção e da atenção dos indivíduos e dos grupos. Mas, indaga Isaías,

...essas *dificuldades* não têm a ver justamente com um estilo cognitivo de conduta, com uma maneira de se relacionar com o mundo e de conhecê-lo, *produzida* pela mesma sociedade midiática e consumista na qual se encontram imersas as crianças de hoje? Por que então supor que elas padeçam de um *déficit de caráter genético ou neurológico*? Estaremos medicando uma enfermidade nas





crianças que nós mesmos, como sociedade, causamos a elas? A impaciência por resultados e o rápido abandono diante do fracasso, a distração, a hiperatividade, a falta de escuta cuidadosa, o excesso de ruído não são, nesse caso, evidências de uma *aprendizagem social bem-sucedida* por parte das crianças? (Isaías, 2007, tradução nossa)

Na mesma linha, Saviani (2004) critica duramente o modo como a psicologia tradicional² concebe seu objeto de estudo, afirmando que ela se restringe ao indivíduo empírico, em detrimento do indivíduo concreto. O empírico é o imediato, “o mundo da aparência”, enquanto o concreto “é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, a unidade do diverso” (Marx, 1987, p. 16), ou “síntese de relações sociais” (Saviani, 2004, p.44). O concreto contém o imediato justamente porque é capaz de ir além dele, de superá-lo. O fenômeno é entendido em suas múltiplas determinações, isto é, nas relações que o engendram, e não de maneira parcial.

Saviani esclarece que a psicologia marxista deve partir do empírico, que se apresenta como um “todo caótico”, para reconstruir, mediante a abstração, a síntese de relações que constitui o indivíduo, não mais como um todo caótico, mas como “uma rica totalidade de numerosas relações” (Marx, apud Saviani, 2004, p.44).

A sociedade é constituída de relações materiais entre os homens, que se estabelecem principalmente por meio do trabalho. Essas relações são históricas e não podem ser compreendidas fora de seu próprio movimento, que é contraditório. Isso requer que se conheçam suas múltiplas determinações para se aproximar cada vez mais de sua essência e compreendê-la em sua totalidade (Silva, 2004). Se o psiquismo humano é produto da atividade social dos homens, para conhecê-lo é necessário conhecer a totalidade no qual ele está inserido, ou seja, a sociedade.

Saviani critica a psicologia tradicional por restringir-se ao estudo do objeto em sua forma empírica. Para ele, “fazer ciência é reduzir o complexo ao simples; é reduzir o empírico às suas determinações gerais, o que é obtido por um processo de abstração em que se opera a análise dos dados da experiência” (Saviani, 2004, p. 45).

2. A psicologia tradicional é entendida aqui como as vertentes idealistas e materialistas mecanicistas criticadas por Vigotski em “O significado histórico da crise da psicologia” (1999).





Kosik, por sua vez, identifica na postura empirista a pressa do homem em conhecer a verdade, postura própria do misticismo:

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal *détour* é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade). (Kosik, 1995, p.27)

Essas considerações nos levam a questionar se a concepção na qual se assenta a definição do TDAH como transtorno de origem orgânica, hoje quase consensual no âmbito da ciência médica e psicológica, não é uma forma de evitar o *détour*, na tentativa de contornar as contradições do objeto de estudo.

Visto que os sintomas diagnosticados como TDAH vêm atingindo proporções epidêmicas, como já assinalamos, suas manifestações cobram um encaminhamento teórico-prático urgente. Contudo, essa urgência não justifica práticas não fundamentadas em uma análise rigorosamente científica.

Compreender o fenômeno de forma individualizada, medicando maciçamente crianças e adolescentes em resposta a supostas disfunções cerebrais e desconsiderando os processos sociais objetivos em que o psiquismo se constitui, não seria se limitar à aparência do fenômeno, sem buscar sua essência? Não seria reeditar concepções mecanicistas e/ou idealistas, desconsiderando as críticas a que foram submetidas no interior da psicologia pela vertente teórica fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético (Meira, 2003; Meira, Tanamachi, 2003; Martins, 2007) – críticas que os estudiosos do TDAH parecem ignorar?

A ESCOLA DE VIGOTSKI E A HISTORICIDADE DO PSIQUISMO

Buscando a superação das visões idealistas e materialistas mecanicistas do desenvolvimento do psiquismo humano, Vigotski se apropria dos postulados marxistas acerca da constituição histórico-social do homem a tal ponto que, segundo Shuare (1990), o eixo organizador dos conceitos do psicólogo russo é o historicismo.





Vigotski introduz a psique no tempo, concebido não como devir externo, como uma simples duração no curso de fenômenos atemporais, nem como o período de maturação das estruturas fisiológicas, mas em uma perspectiva materialista histórica e dialética: o tempo humano é a história, entendida como o processo de desenvolvimento da sociedade.

A atividade produtiva que transforma dialeticamente a natureza e o próprio homem é o ponto nodal do conceito de história. Como afirma Duarte (1993), a história não pode ser pensada de outra maneira que não seja a atividade dos homens em um determinado momento histórico. Por meio de sua ação, os homens criam um mundo humano que está além das necessidades naturais e biológicas da espécie.

O psiquismo é determinado pela vida real das pessoas, ou seja, por sua atividade no interior de uma determinada classe social, em um tempo histórico específico. As relações sociais se estruturam, se organizam e se mantêm sobre a base relações de produção e reprodução das condições materiais da existência:

Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx, Engels, 1986, p.27-28).

Sève afirma que o modo de ser do homem não é “uma invariante natural, mas sim uma variável histórica” (Sève, 1989, p.149). O indivíduo não é o mesmo em uma comunidade primitiva, em uma sociedade de classes ou em uma civilização sem classes. Isso porque, “em cada um desses momentos, as relações evolutivas dos homens com a natureza e dos próprios homens entre si se desenvolvem, ao mesmo tempo, numa formação social específica e numa formação individual que se unifica com ela” (p.149).

Sendo a psique social por natureza, como afirma Shuare, os fenômenos psíquicos não podem ser compreendidos como imutáveis e dados para sempre. Ao contrário, “existe um desenvolvimento histórico desses fenômenos, uma relação de dependência essencial dos mesmos com respeito à vida é à atividade social” (Shuare, 1990, p. 61).

Diante deste postulado, cabe perguntar: em momentos de profunda crise do sistema capitalista, marcados pelo desemprego estrutural e por um





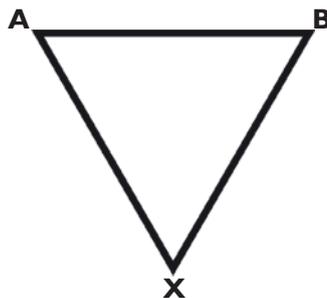
enorme contingente de trabalhadores precarizados (Antunes, 2005), as condições objetivas de existência da grande maioria da população favorecem ou dificultam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas novas gerações? Em uma perspectiva histórico-cultural, como se desenvolvem as funções psicológicas superiores, especialmente a atenção e o controle voluntário do comportamento, entendidas como inatas por certos autores?

Começaremos respondendo à segunda questão. Para Vigotski, a relação com o adulto é indispensável para o processo de humanização da criança. Essa relação não se estabelece diretamente, mas é mediada por signos ou instrumentos psicológicos que modificam globalmente a evolução e a estrutura das funções psíquicas, do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações laborais: “os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos [psicológicos] próprios ou alheios” (Vigotski, 1999, p. 94).

Entre os principais instrumentos psicológicos estão a linguagem oral e escrita, as diferentes formas de numeração e de cálculo, e qualquer tipo de significação convencional.

No bebê e na criança pequena, a memória, a atenção e a conduta são regidas por processos biológicos e involuntários. Ao longo do desenvolvimento, o processo educativo recorre a instrumentos mediadores que atuam no sentido de romper a conexão associativa direta entre dois estímulos (A – B). Nos métodos instrumentais, estabelecem-se duas novas conexões (A – X e X – B), sendo X o mediador entre o objeto e a operação psicológica. A relação pode ser representada por um triângulo:

Essa nova relação, orientada por mediadores culturais, provoca um salto qualitativo nas funções inicialmente regidas por processos biológicos, promovendo uma completa modificação na evolução e na estrutura das funções psíquicas da criança.



A inclusão do instrumento no processo de comportamento provoca [...] a atividade de toda uma série de funções novas, relacionadas com a utilização do mencionado instrumento e de seu manejo. [...] suprime e torna desnecessária toda uma série de processos naturais, cujo trabalho passa a ser efetuado pelo instrumento. [...] modifica também o curso e as diferentes características (intensidade, duração, sequência, etc.) de todos os processos psíquicos que fazem parte do ato instrumental. (Vigotski, 1999, p. 96)

Luria e Yudovich (1987) afirmam que a linguagem é o principal instrumento psicológico e interfere decisivamente no desenvolvimento intelectual da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear objetos e estabelecer relações entre eles, o adulto “cria novas formas de reflexão da realidade na criança” (p. 11), que se caracterizam justamente por um grau muito maior de complexidade em relação àquelas que ela poderia desenvolver mediante sua experiência individual.

A intercomunicação com os adultos gera uma transformação não apenas do conteúdo, mas também da forma da atividade consciente da criança, reorganizando todos os seus processos mentais. Isso significa um aperfeiçoamento do reflexo da realidade e a criação de novas formas de atenção, memória, pensamento, ação e imaginação, que se manifestam como ações voluntárias.

Podemos dizer então que uma característica importante dos instrumentos mediadores é que eles promovem o desenvolvimento da voluntariedade dos processos psicológicos, o que possibilita o domínio da conduta de modo consciente – capacidade ausente nos animais.

A capacidade humana de selecionar os estímulos mais importantes e ignorar os demais se deve a essa função psicológica superior. Sem isso, nenhuma atividade seria possível, dada a grande quantidade de informações desorganizadas que o ser humano recebe (Luria, 1991). Por isso a atenção é um requisito fundamental para o processamento e a manutenção da aprendizagem.

A atenção natural, de caráter instintivo-reflexo, pode ser observada desde as primeiras semanas de vida. Estímulos externos suficientemente fortes – luz brilhante, ruído intenso etc. – atraem imediatamente a atenção da criança, organizando seu comportamento. Mas, tão logo esses estímulos desaparecem, o papel organizador da atenção se dilui, dando lugar ao comportamento caótico e indiferenciado da criança.



Evidentemente, essa modalidade de atenção não satisfaz as exigências de um indivíduo inserido em um contexto social. A realização de uma tarefa organizada requer uma forma de atenção mais estável, capaz de organizar o comportamento humano também em face de estímulos mais fracos (que podem ser socialmente importantes), mediante uma cadeia de longo prazo de reações ordenadas. Essa atenção artificial, voluntária ou cultural, é condição necessária à realização de qualquer trabalho (Vygotsky, Luria, 1996).

Vigotski afirma que esse processo de internalização ocorre em três etapas: primeiro, a interpsicológica: eu ordeno, você executa; depois, a extrapsicológica: você começa a dizer a si mesmo; e, por fim, a intrapsicológica, que ocorre apenas em forma de pensamento (Vigotski, 1995, p.91). Assim, a atenção involuntária ou natural vai se transformando gradualmente no processo de socialização e de educação.

É importante frisar que a atenção voluntária tem sua origem fora da personalidade da criança. Não é decorrência de um amadurecimento natural ou espontâneo da atenção involuntária. A atenção voluntária é motivada pelo adulto, que insere a criança em novas atividades e organiza seu comportamento.

Por meio da linguagem, de gestos e ações, o adulto nomeia e indica as circunstâncias que devem ser observadas para cumprir uma tarefa. E a criança, desde pequena, vai se subordinando ao gesto indicador e à palavra do adulto, fixando o objeto com o olhar (Luria, 1991). Esse processo constitui o primeiro estágio da formação da atenção voluntária.

Por volta dos 2 anos de idade, graças à sua possibilidade de andar, a criança não só pode pegar os objetos como também executar ações com eles. Sua atenção, nesse momento, é voltada para os objetos implicados em suas atividades.

Com o domínio da linguagem, ela própria passa a indicar e nomear os objetos transformando radicalmente a orientação de sua atenção. Agora, é capaz de deslocar com autonomia a sua atenção, indicando o objeto com um gesto ou nomeando-o com a palavra correspondente. Ao emitir para si comandos verbais para dirigir sua ação, a criança assume o papel de quem a educa, repetindo as diretivas que foram internalizadas na exteriorização de seu discurso. Vejamos um exemplo da importância da autoinstrução para organizar a atenção:





Propôs-se a crianças em idade pré-escolar que entre dez fichas com figuras de animais selecionassem uma com uma imagem concreta (por exemplo, uma galinha ou um cavalo). De forma alguma poderiam escolher as fichas em que figurasse um animal proibido – por exemplo, um urso. As crianças selecionaram as fichas várias vezes seguidas. Inicialmente não lhes foi dada nenhuma indicação sobre a forma de agir, elas trabalhavam com dificuldades, enganando-se com frequência. A situação mudou rapidamente quando se propôs que repetissem as instruções em voz alta (depois de observarem detidamente as imagens, repetir quais fichas podiam selecionar e quais não). Depois disso, as crianças pré-escolares maiores cumpriram melhor a tarefa, mesmo após serem acrescentadas fichas com novos animais. As crianças utilizaram ativamente a linguagem para organizar sua própria atenção no processo de seleção das fichas. (Mukhina, 1996, p.286)

Quanto mais complexa a ação exigida pela situação, maior é a importância da fala. Às vezes, ela é tão vital que, se não for permitido seu uso, a criança pequena não será capaz de resolver a situação proposta. As ações práticas de uma criança que pode falar se tornam muito menos impulsivas e espontâneas. Ela divide sua atividade em partes consecutivas. Por meio da fala, planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível.

A manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo mediante o qual a motivação interior e as intenções postergadas estimulam seu próprio desenvolvimento e realização: “é muito importante observar que a fala, além de facilitar a efetiva manipulação dos objetos pela criança, controla também o comportamento da própria criança, [adquirindo] a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento” (Vygotsky, 2003, p.36).

A psicologia tradicional explica o controle voluntário do comportamento humano como um ato de vontade, enquanto a psicologia histórico-cultural diz que o próprio surgimento da vontade requer uma explicação (Vygotsky, Luria, 1996). Sua origem não estaria no organismo, nem na influência direta da experiência pregressa, mas na história social do homem.

Sendo assim, como se desenvolve a regulação do comportamento nos indivíduos?

Luria (1991) afirma que o adulto regula a ação da criança por um mediador externo, a atividade verbal. A criança subordina-se às ações do adulto e,





ao mesmo tempo, começa a formar imagens das suas ações futuras. O adulto é, portanto, o modelo de planejamento das ações para a criança.

As formas complexas da atividade nervosa superior da criança formam-se no decurso da comunicação com os adultos; neste processo, a linguagem é assimilada e em breve se transforma estavelmente, de meio de generalização, em instrumento do pensamento e em instrumento para regular o comportamento. Pode-se dizer que cada ação isolada do comportamento se forma na criança com a participação da linguagem, que sistematiza a experiência anterior e dirige o comportamento ativo. (Luria, 1991, p.94)

Em síntese, o controle voluntário do comportamento é engendrado mediante a apropriação pela criança dos instrumentos culturais acumulados nos conhecimentos, na linguagem e nos comportamentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo. Quando passa a fazer uso de meios indiretos, como instrumentos e signos, e adquire as habilidades culturais necessárias, ela desenvolve a capacidade de refrear a satisfação imediata de seus impulsos e necessidades e de retardar as reações imediatas a estímulos exteriores, e dá os primeiros passos na transição para o comportamento intelectual complexo (Vygotsky, Luria, 1996).

O desenvolvimento começa, portanto, com o uso das funções mais primitivas, de caráter involuntário. Posteriormente, a criança passa por uma fase de treinamento, e o que era um processo natural se-converte em processo cultural, mediante uma série de dispositivos externos. Por fim, esses dispositivos são abandonados e o indivíduo começa a utilizar os próprios processos neuropsicológicos como técnicas para alcançar determinados fins (Vygotsky, Luria, 1996).

Assim, para a psicologia historicocultural, o fator biológico determina as reações inatas do indivíduo e é sobre essa base que se constitui todo o sistema de reações adquiridas. Leontiev (1978) mostra que a criança inicia sua vida em um mundo repleto de objetos criados pelas gerações anteriores, e é a apropriação do conhecimento acumulado, condensado nesses objetos, que garante a ela o desenvolvimento das aptidões especificamente humanas.

Como se daria então o processo de internalização da atenção e do controle voluntário do comportamento (ou vontade) em uma sociedade onde





há uma enorme distância entre a riqueza produzida pelo gênero humano e as possibilidades de apropriação desta riqueza por todos os indivíduos?

As funções psicológicas superiores estão condensadas nas objetivações do gênero humano e se desenvolvem na medida em que o indivíduo se apropria da atividade material e espiritual contida nessas objetivações, incorporando-a em seu “corpo inorgânico” (Marx, 2004). Se a grande maioria da humanidade só tem acesso a essa atividade “dentro de limites miseráveis” (Leontiev, 1978, p. 283), deduz-se que uma apropriação parcial tem como consequência um desenvolvimento limitado das funções psicológicas superiores.

Ao se referir àquilo que obstaculiza o desenvolvimento pleno de todos os homens, o filósofo marxista Markus (1974) discute os processos de alienação na sociedade de classes. A alienação é entendida aqui como a não-efetivação, na vida dos indivíduos, das conquistas já efetuadas historicamente pelo gênero humano.

Para Leontiev (1978), os processos de alienação na sociedade capitalista provocam uma ruptura entre, por um lado, as gigantescas possibilidades desenvolvidas pelo homem e, por outro, a pobreza e a estreiteza de desenvolvimento que, embora em graus diferentes, é “a parte que cabe aos homens concretos”. Isso acontece porque, na sociedade capitalista, não apenas os bens materiais são propriedades privadas de uma minoria, mas também os bens espirituais, como o conhecimento sistematizado. E, acrescentamos ainda, os padrões mais elaborados de conduta e comportamento.

Quando se discute a formação do comportamento dos seres humanos, é preciso ter em mente que este é histórico e, portanto, não pode ser válido para todas as épocas e lugares. Entretanto, como mostra Tonet (2006), se o processo de humanização é não apenas descontinuidade, mas também continuidade de épocas e gerações, é possível captar os traços essenciais desse movimento. Apesar de sua mutabilidade, eles guardarão uma identidade ao longo da história humana.

Leontiev (1978) afirma que as aptidões científicas não condicionam a apropriação do conhecimento científico, mas, ao contrário, é a apropriação do conhecimento científico que desperta as aptidões científicas. Do mesmo modo, o talento artístico não é condição para a apropriação da obra de arte, mas é a apropriação da obra de arte que abre caminho para o desenvolvimento do talento artístico. O ser humano depende do que aprende, do que conhece e



utiliza da cultura acumulada para ser o que é, e não de uma essência da qual seria dotado desde o nascimento e que se manifestaria com o amadurecimento orgânico.

Nessa perspectiva teórica, os possíveis transtornos de aprendizagem e/ou de desenvolvimento, como o TDAH, não são compreendidos como fenômenos naturais, individuais e orgânicos, sobre os quais pais e educadores não teriam muito como intervir. Eles se explicam pela apropriação parcial da atividade depositada nas produções humanas, materiais ou intelectuais.

Pode-se estabelecer, portanto, uma estreita relação entre a qualidade das mediações realizadas entre adulto e criança e o progressivo autodomínio do comportamento desta, seja da atenção ou do autocontrole. A maior ou menor qualidade dessas mediações explicaria as diferenças individuais no autodomínio do comportamento.

Isso nos remete à importância do papel do educador para que se efetive a apropriação dos comportamentos culturais e conhecimentos científicos ensinados na escola. Além disso, essa compreensão do fenômeno oferece -nos um profícuo arsenal teórico para fazer frente às concepções hegemônicas atualmente, que legitimam a medicalização e a patologização da infância.

Essa forma de responder aos problemas de escolarização vem crescendo de forma assustadora nas últimas décadas, a par a proliferação das “pedagogias do aprender a aprender” que negam a importância do conhecimento historicamente construído e sua necessária apropriação para que ocorra o desenvolvimento psíquico dos escolares. Deve-se ter em mente que determinados comportamentos precisam ser desenvolvidos nas crianças, pois não são inatos. Não se pode, por exemplo, ler e compreender bem um texto andando pela sala ou mesmo interrompendo seguidamente a atividade proposta. A conduta adequada à atividade de leitura também é aprendida.

No caso das crianças que têm dificuldades no controle da atenção e/ou no domínio consciente da conduta, a questão está em compreender esse fenômeno não a partir das funções psicológicas elementares, comuns a homens e animais, mas a partir das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, que se desenvolvem pela apropriação da cultura humana.

O termo “disfunção cerebral”, utilizado na literatura acerca do TDAH, restringe a compreensão do problema à esfera das funções psicológicas elementares, ignorando o componente histórico-social do psiquismo humano. Entendemos que essas duas esferas não são separadas, mas mantêm entre elas uma relação dialética. Obviamente, para desenvolver as funções superiores é necessário o substrato orgânico, isto é, o cérebro em sua integridade, mas este, por si só, sem a apropriação da cultura, não garante esse desenvolvimento. Como diz Leontiev (apud Golder, 2004), “não é o cérebro que faz a vida, e sim a vida que faz o cérebro”.

A regulação da conduta, tanto da atenção como da vontade, é uma construção interna dos indivíduos por meio das relações sociais. Entretanto, com o esfacelamento dos laços sociais, aquilo que concretamente a sociedade não pode oferecer por sua organização é dado pela medicação. Os remédios são a mercadoria que traz a alegria aos tristes, a passividade aos hiperativos, a atividade aos apáticos.

Di Loreto chama a atenção para o fato de que, em 1996, o antidepressivo Prozac vendeu mais que a Aspirina. E pergunta: “será que não nos puseram nas mãos, a nós médicos e também aos demais clínicos, uma ilusão? Da prescrição fácil, rápida, a preços módicos?” (Di Loreto, 1997). O autor fala de uma verdadeira “cruzada contra a tristeza, qualquer tristeza e a qualquer custo” e conclui: “Suspeito que haja muita maroteira neste bombardeio, tanto explícito quanto subliminar, para nos levar a engolir cada vez maiores quantidades de pílulas de alegria”.

Contata-se que em nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se produzem e reproduzem mercadorias visando ao acúmulo de capital, produzem-se e se reproduzem patologias com o mesmo objetivo. Assim, o mercado farmacêutico e terapêutico floresce, assim como a indústria de manuais dirigidos a pais, professores e profissionais, sem a devida reflexão sobre as consequências da medicalização para os indivíduos e para a sociedade.

MEDIAÇÃO INSTRUMENTAL E DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO E DO AUTODOMÍNIO DO COMPORTAMENTO

Para fazer frente a esse processo de medicalização dos comportamentos humanos, é preciso transferir a discussão do âmbito médico e/ou clínico para o âmbito educacional. Isso requer a implementação de mediadores instru-



mentais em todos os níveis da educação escolar. Esses mediadores podem e devem auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas, para que a criança adquira maior consciência, controle de seu comportamento e capacidade de planejamento.

Consideramos que uma das principais tarefas do educador é justamente promover, de forma direta e intencional, esse desenvolvimento, tanto no que se refere ao conteúdo quanto à forma de transmiti-lo aos alunos. Sabemos que esta não é uma tarefa fácil numa sociedade que vem desqualificando cada vez mais o conhecimento sistematizado e promovendo a cultura do aprender a aprender.

Vimos que a linguagem atua como o principal instrumento psicológico na regulação da conduta na criança, seja no domínio da atenção ou do aut controle do comportamento. Essa regulação não surge espontaneamente na vida cotidiana, mas resulta de um processo educativo intencional, inicialmente na família e depois na escola.

As proposições de Leontiev (1987) se opõem diametralmente à tese construtivista, segundo a qual o educador deve orientar a prática pedagógica no sentido de atender às necessidades e ao interesse imediato dos alunos. Para os construtivistas, a criança será tanto mais autônoma quanto menos a educação for pautada na regulação externa, isto é, quanto mais resultar de um desenvolvimento espontâneo e, portanto, pouco orientado pelo professor.

Para nós, tão importante quanto a ação intencional do educador para o desenvolvimento da regulação da conduta na criança é a organização da atividade pedagógica tendo em vista a meta principal da educação escolar, que é a socialização do saber em suas formas mais elevadas.

Os objetivos a longo e médio prazo das aprendizagens escolares não são claros de imediato para as crianças, mas devem ser afirmados continuamente pelo professor. Cabe a ele demonstrar as relações que existem entre os conhecimentos e destes com a capacidade de humanizar e de melhorar a vida humana.

Assim, a educação escolar contribui para o desenvolvimento do autodomínio do comportamento na criança, uma vez que, na atividade do estudante, a finalidade de cada ação (estudar para as provas, fazer tarefa de casa) mantém relação com o objetivo da atividade, que é sua própria humanização.

Evidentemente, essa é uma afirmação relativa à essência "ontológica" do trabalho educativo, ou seja, trata-se de uma potencialidade, mas que na





sociedade capitalista não se realiza plenamente, visto que o conhecimento científico é distribuído de forma desigual de acordo com o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade de classes.

O ensino deve ser organizado de forma que a criança tenha certeza da conduta esperada em cada situação, por meio da explicitação de regras claras, que posteriormente serão internalizadas, engendrando mecanismos internos de controle da conduta ou vontade. Quanto mais a criança tem clareza do seu pertencimento ao coletivo, mais tem condições de assumir atitudes, de tomar posição e de se controlar.

Para Petrovski, “a realização exitosa de uma série de ações provoca no indivíduo uma sensação de segurança. Cada realização feliz de uma ação volitiva abre e facilita involuntariamente o caminho para a execução de novas ações volitivas” (Petrovski, 1985, p. 298). É importante que a metodologia adotada pelo professor favoreça a realização, pela criança, das atividades propostas. Isto porque ela tende a se sentir frustrada diante de situações em que lhe são exigidos resultados que nunca é capaz de atingir, o que compromete sua motivação a participar e produzir.

Na medida em que não é possível separar os processos intelectuais e afetivos, é necessário estabelecer um vínculo que leve o aluno a dirigir a atenção ao objeto do conhecimento. O processo pedagógico é motivador quando faz sentido para ele, como uma resposta à sua necessidade de compreender melhor sua vida e a vida em sua sociedade.

A atenção voluntária pode manter-se sem dificuldade quando nada de estranho impede sua atividade, ou mesmo em situações opostas, quando há inconvenientes, como sons, cansaço, etc. Não obstante, para que a atenção se mantenha, algumas vezes é necessário eliminar ou diminuir a influência de estímulos externos. Deve-se ressaltar que mesmo quando se dispõe de um ambiente cujas condições sejam favoráveis à atenção, não significa que esta se fixará por longo tempo. O prolongamento da atenção está afeto ao significado que a atividade possui para o sujeito. Quanto mais a atividade responde a interesses e necessidades maior o seu significado e maior será a atenção. (Bondezan, Palangana, 2005, p. 12)

Mas, como criar motivação para o estudo dos conteúdos escolares? A escola só será motivadora para a criança quando oferecer algo a mais do que





aquilo a que ela tem acesso fora. Por exemplo, uma forma de arte diferente da que é produzida pelo meio no qual convive. Somente assim se cria a necessidade de conhecer o novo, de lapidar não só as funções cognitivas, mas sua sensibilidade estética.

Portanto, os interesses dos alunos não devem ser entendidos como algo natural e imutável; ao contrário, eles podem ser modificados e novas necessidades podem ser criadas ao longo do processo de escolarização.

PARA FINALIZAR...

Se compreendemos que o desenvolvimento do capitalismo e, mais recentemente, que a reorganização desse modo de produção vêm gerando uma sociedade impaciente e imediatista, o que implica uma reestruturação de ações, comportamentos, afetos e sentimentos, e se concebemos que nos indivíduos estão consubstanciadas as características humanas comuns a cada época histórica, como mostra a psicologia histórico-cultural, entende-se que os transtornos mentais e de comportamento, entre eles o TDAH, precisam ser analisados em suas múltiplas determinações, uma vez que expressam as contradições da sociedade atual.

Mas, para isso, é necessário restabelecer a relação dialética existente entre indivíduo e sociedade, mente e corpo, que possibilita ver que o capitalismo, para manter sua dinâmica e pujança, exige dos indivíduos não só o consumo de produtos em grandes quantidades [como, neste caso, os medicamentos], que são substituídos também rapidamente por outros. E que, nesse processo de produção acelerada, produzem-se também, na mesma velocidade, comportamentos humanos que são enfocados na mesma ótica do descartável.

Um exemplo disso é a indústria das dietas, da moda, das características mais aceitáveis no mercado de trabalho, ou seja, um bombardeio de informações e diretrizes superficiais que, paradoxalmente, nos levam a perder os parâmetros e a não saber mais o que fazer, como nos comportar, sem elementos para discernir o que é correto ou incorreto. Ou seja, um adulto que faça muitas coisas ao mesmo tempo, polivalente, é enaltecido e estimulado, mas uma criança ou um adolescente, cuja hiperatividade invada os limites alheios é considerado patológico. “Sejamos, pois, hipoativos na infância e hiperativos na maturidade, desde que produtivos, eis o paradoxo!”





Assim, diferentemente de Barkley (2002), entendemos que, para revelar esses paradoxos, somente uma ciência que supere a superficialidade das explicações aparentes dos fenômenos e os coloque em relação, apoiada em uma perspectiva teórica consistente que compreenda o homem como “a síntese de múltiplas determinações, síntese de relações sociais” (Saviani, 2004, p.45), poderá apreender o fenômeno do TDAH, ascendendo à sua essência e suplantando a compreensão de que “fazer ciência é reduzir o complexo ao simples”.

Essa ciência deve primar pelo rigor, pela análise da totalidade, das contradições implícitas e explícitas em cada fenômeno particular, conseguindo superar concepções que, sob a forma aparente de ciência, configuram-se como dogmas ou crenças que por força da fé são afirmados no meio leigo e científico, negando *a priori* a possibilidade de explicação para os problemas do comportamento humano, como faz Barkley (2002).

Para isso, sabemos que um longo caminho deve ser trilhado no sentido de validação e investigação das hipóteses explicativas levantadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. *Os Sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

BARÁ-JIMÉNEZ, S. et al. Perf les neuropsicológicos y conductuales de niños con transtorno por déficit de atención/hiperactividad de Cali, Colombia. *Revista de Neurologia*, v.37, n.7, p. 608-615, 2003.

BARKLEY, R. A. *Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade – TDAH: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BONDEZAN, A. N.; PALANGANA, I. C. O Papel da educação escolar no desenvolvimento da percepção e da atenção. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2; SEMANA DE PSICOLOGIA, 7, Maringá, *Anais...* Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2005.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

DI LORETO, O. D. M. Em defesa do meu direito de ser triste. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.2, n.3, p.1-52, 1997.

DUARTE, N. *A Individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.





EIDT, N. M. *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação?* 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Campinas. Campinas.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.221-248.

_____. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v.12, n.3, p.531-540, set./dez. 2007.

GARBER, M. *Patologia de mercado*. 2006. Disponível em: <http://www.forumadd.com.ar/documentos/a9.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2007.

GOLDER, M. (Org.). *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. São Paulo: Xamã, 2004.

ISAÍAS, M. Hiperactividad: una advertencia sobre la medicalización de niños. *Diario La Capital*, Argentina, supl. Educación, 2007. Disponível em: <http://www.forumadd.com.ar/documentos/a16.htm>. Acesso em: 23 mar. 2007

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La Psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. Moscú: Progreso, 1987. p.57-71.

_____. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. O Papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. (Org.). *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes. 1991. p.77-94.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. O Problema da linguagem na formação de processos mentais: colocação do problema, p.7-23.

MARKUS, G. *Marxismo y antropología*. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARTINS, L. M. *A Formação social da personalidade do professor*. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Para a crítica da economia política, v.1, p.3-25. (Col. Os Pensadores)

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.



MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1986.

MEIRA, M. E. E. Construindo uma perspectiva crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B; CHECCIA, A. K. A.; SOUZA; M. P. R. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.13-78.

MEIRA, M. E. E.; TANAMACHI, E. R. A Atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MACHADO, A. M. et al. *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.11-62.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PEROZIN, L. Nenhum remédio educa. *Revista de Educação*. Disponível em: <http://revista-educacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=11456>. Acesso em: 25 jan. 2006.

PETROVSKI, A. (Org.). *Psicologia general: manual didático para los institutos de pedagogia*. Moscou: Progreso, 1985.

ROHDE, L. A.; MATTOS, P. Introdução. In: ROHDE, L. A.; MATTOS, P. (Org.). *Princípios e práticas em TDAH: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.11-14.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.21-52.

SEGATTO, C.; PADILHA, I.; FRUTUOSO, S. Remédios demais? *Revista Época*, São Paulo, n.446, p.108-115, 4 dez. 2006.

SÈVE, L. A Personalidade em gestação. In: SILVEIRA, P; DORAY, B. (Org.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, 1989. p.147-178.

SHUARE, M. *La Psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Progreso, 1990.

SILVA, F. G. *Reflexões preliminares sobre a categoria mediação em Marx*. 2004. mimeo.

SMIRNOV, A. A; GONOBOLIN, F. N. La Atencion. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicologia*. México: Grijalbo, 1969. p.177-200.

TOLEDO, M. M.; SIMÃO, A. Transtorno e déficit de atenção/hiperatividade. In: CIASCA, S. M. (Org.). *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003. p.187-201.

TONET, I. Educação e formação humana. 2006. Disponível em: <http://us.share.geocities.com/ivotonet/arquivos>. Acesso em: 20 mar. 2007.



TULESKI, S. C. Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.121-143.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, v.21, n.71, jul. 2000. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=010173302000002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: jun.2007.

_____. *Obras Escogidas*, 3: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

_____. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. O Método instrumental em psicologia, p.93-102.

_____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. O Significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica, p.203-417.

YIGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Recebido em: julho 2007

Aprovado para publicação em: outubro 2009





ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO

CLÁUDIA ALQUATI BISOL

Psicóloga clínica e professora do Curso de Psicologia da Universidade de Caxias do Sul
cabisol@ucs.br

CARLA BEATRIS VALENTINI

Pesquisadora do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade de Caxias do Sul
cbvalent@ucs.br

JANAÍNA LAZZAROTTO SIMIONI

Graduanda em Psicologia da Universidade de Caxias do Sul e bolsista de iniciação científica
janasimioni@yahoo.com.br

JAQUELINE ZANCHIN

Graduanda em Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul, instrutora de Libras e bolsista de iniciação científica
jzgaucha@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste estudo é compreender a vivência universitária de estudantes surdos que frequentaram escolas bilíngues e se identificam com a cultura surda. O ponto de partida foi uma pesquisa de campo com cinco jovens – três moças e dois rapazes, com idades entre 21 e 27 anos – matriculados em cursos de graduação por no mínimo três semestres. O trabalho consistiu em entrevistas individuais semiestruturadas, aplicadas por uma bolsista surda e gravadas em vídeo e, depois, traduzidas para a língua portuguesa e submetidas à análise de conteúdo. Os resultados descrevem o desafio da adaptação dos sujeitos surdos a um universo majoritariamente ouvinte, as dificuldades de transitar entre a língua de sinais e a língua portuguesa, a necessidade de manter referenciais identitários valorizados aos olhos dos ouvintes, além da importância de reorganizar as estratégias de ensino e de avaliar a participação do intérprete de língua de sinais.
ENSINO SUPERIOR – EDUCAÇÃO INCLUSIVA – DEFICIENTE DA AUDIÇÃO – MÉTODOS DE ENSINO

ABSTRACT

DEAF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: REFLECTIONS ON INCLUSION. The objective of this study is to understand the experiences of deaf students who attended bilingual schools and identify with the deaf culture. The starting point was field research with three young women and





two young men, between 21 and 27 years old, who were enrolled in undergraduate courses for at least three semesters. The work consisted in semi-structured individual interviews, conducted by a deaf female scholarship-holder and recorded on video, which were later translated into Portuguese and analyzed for their content. The results show how challenging it is to adapt to a world of people who for the most part have normal hearing, the difficulties of moving between sign language and Portuguese, the need to maintain identity's points of reference that are valued for those who hear normally, as well as the importance of reorganizing the teaching strategies and evaluating the involvement of the Libras[Brazilian sign language] interpreter.

HIGHER EDUCATION – INCLUSIVE EDUCATION – DEFICIENT OF AUDITION – TEACHING METHODS

É cada vez maior o número de estudantes surdos que ingressam no ensino superior no Brasil. Segundo dados do Ministério da Educação, em 2003, apenas 665 surdos frequentavam a universidade. Em 2005, esse número aumentou para 2.428, entre instituições públicas e privadas (Brasil, 2006). A maior presença de estudantes surdos em contextos universitários é recente, e decorre de diversos fatores, entre os quais: o reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do *status* de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais.

Este artigo aborda especificamente a inclusão de alunos surdos escolarizados em ambiente bilíngue e que se identificam profundamente com a cultura surda. O objetivo é compreender a vivência universitária desses estudantes. Inicialmente, a partir de considerações gerais sobre a trajetória escolar de jovens surdos em escolas especiais e sobre sua presença no ensino superior, avaliam-se, em nível teórico, algumas características e desafios da inclusão em ambiente universitário. Em seguida, são analisadas cinco entrevistas feitas em língua brasileira de sinais – Libras – com estudantes universitários surdos. Trata-se de um estudo preliminar, exploratório, que visa levantar subsídios para trabalhos posteriores.

A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS JOVENS SURDOS

A trajetória escolar dos jovens surdos que participaram deste estudo é resultado de um processo que se iniciou no Brasil na década de 1990: a constituição de ambientes escolares bilíngues e a mudança que isso significou



em termos de valorização da língua de sinais, assim como da identidade e da cultura surdas, e de participação da comunidade surda no processo educacional, com a inserção de professores surdos no cotidiano das escolas especiais.

Para entender a importância dessa mudança, é preciso remontar ao século XVIII, quando tem início um acirrado debate acerca da educação dos surdos, opondo os defensores do bilinguismo, de um lado, e os do oralismo, de outro.

Em 1775, o abade Charles Michel l'Epée fundou em Paris a primeira escola a trabalhar com uma abordagem gestualista, na qual a língua de sinais é considerada a língua natural dos surdos. Ele a utilizava para ensinar a cultura e a língua francesas. Na mesma época, na Alemanha, Samuel Heinicke estabelecia os princípios metodológicos do oralismo. Em 1778, criava sua própria escola para surdos (Lacerda, 1998; Fullwood, Williams, 2000).

Cem anos depois, a língua de sinais foi proscrita, por deliberação do Congresso Mundial de Professores de Surdos, realizado em Milão, na Itália, em 1880. Uma maioria oralista defendeu que o uso de gestos e sinais desviava o surdo da aprendizagem da língua oral, que seria a mais importante.

Esse congresso é um marco histórico, pois determinou a tendência seguida na educação dos surdos ao longo século XX, especialmente na Europa e na América Latina (Lacerda, 1998).

É somente a partir dos anos 1960 que, gradativamente, a língua de sinais retorna ao cenário da educação. Capovilla e Capovilla (2002) falam de uma "redenção dos sinais", que deu lugar a uma infinidade de pesquisas sobre sua estrutura linguística, em áreas tão diversas como a psicologia, a linguística, a neurologia, a educação, a sociologia e a antropologia.

Nas duas décadas seguintes, há um período intermediário entre o oralismo e o bilinguismo, em que ganha terreno a comunicação total. A oralização passou a ser trabalhada concomitantemente ao uso de sinais, à leitura orofacial, à amplificação e ao alfabeto digital (Lacerda, 1998). Todos os meios de comunicação eram possíveis para permitir à criança surda o acesso à língua falada.

Porém, logo se constatou a descontinuidade entre língua falada e sinais, e ganhou espaço então a proposta de concentrar a educação dos surdos na língua de sinais (Capovilla, Capovilla, 2002). Entendia-se que esta última era fundamental ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda como primeira língua, ao passo que a língua majoritária do país deveria ser trabalhada como segunda língua.



Hoje, muitos jovens surdos que ingressam no ensino superior cursaram o ensino fundamental e médio em escolas especiais bilíngues. Examinaremos esse processo de escolarização a partir de três focos de reflexão teórica: as construções identitárias, as dificuldades de aprendizagem causadas por questões metodológicas ainda não resolvidas e os limites criados pela própria estrutura das escolas especiais para surdos.

Ensino fundamental e médio bilíngue

Jovens que estudaram em escola especial bilíngue tendem a se identificar profundamente com a comunidade e a cultura surdas. Isso ocorre porque o bilinguismo não se restringe à dimensão pedagógica, mas deve ser visto também em sua dimensão política, como construção histórica, cultural e social, e no âmbito das relações de poder e conhecimento (Skliar, 1999).

Gesueli (2006) fala da importância do contato das crianças surdas com a língua de sinais e com professores surdos. Para ele, essa convivência possibilita que, desde muito cedo, essas crianças estabeleçam uma relação de pertencimento à comunidade surda, sem que isso implique uma visão de si mesmas como deficientes: “Temos observado, então, que o reconhecimento de sua condição surda começa a aparecer em crianças na idade de 5-6 anos. Antes do contato com o surdo adulto esse reconhecimento se dava tardiamente ou nem chegava a acontecer” (Gesueli, 2006, p. 286).

Isso representa um avanço incontestável em termos políticos, sociais ou psicológicos, compreendidos aqui o desenvolvimento cognitivo e a constituição da subjetividade, que só é possível com o ingresso da criança no processo dialógico propiciado por uma língua compartilhada.

Mas ainda existem restrições à aprendizagem em razão de dificuldades metodológicas, como advertem alguns autores, entre os quais Capovilla e Capovilla. Eles chamam a atenção para a necessidade de se realizar uma pesquisa sistemática sobre a eficácia da abordagem bilíngue na alfabetização de surdos:

É nossa forte hipótese de que quando isto finalmente ocorrer não haverá como furtar-se a reconhecer a revelação de uma falha que ameaça o sucesso da abordagem bilíngue em obter resultados superiores aos do antigo oralismo em elevar o nível de leitura da criança surda para além da terceira série do ensino fundamental.



Tal falha, antevista mas pouco analisada, é constituída de outra descontinuidade envolvendo a língua de sinais, uma descontinuidade tão importante quanto aquela que derrubou o paradigma da comunicação total e entronizou o do bilinguismo. Tão ou ainda mais importante, já que não se trata apenas da descontinuidade com algo que o paradigma do bilinguismo possa descartar, como a fala, mas da descontinuidade com algo que é tão caro ao paradigma do bilinguismo quanto para qualquer outro dos dois paradigmas (i.e., oralismo e comunicação total): a escrita alfabética. (2002, p.142)

O sucesso alcançado pela abordagem bilíngue no desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, mediante a aquisição espontânea da linguagem, e na construção da identidade como pessoa surda parece não se repetir na aprendizagem da escrita. Uma outra questão, relacionada a essa, diz respeito à capacidade das escolas de proporcionar aos surdos a construção do conhecimento em patamares semelhantes aos dos ouvintes.

Para muitos alunos, as dificuldades de leitura e escrita acabam desviando a energia e a atenção (e diminuindo o prazer) da construção de conhecimentos nas áreas da matemática, história, geografia, ciências etc. (Virole, 2005). Além disso, como lembra Dorziat (1999), as crianças surdas geralmente ingressam na escola com pouco conhecimento de mundo devido a restrições linguísticas que há na própria família, no caso de pais ouvintes.

Assim, a tendência é direcionar a aprendizagem àquilo que tenha aplicabilidade no dia a dia, visando proporcionar um nível razoável de compreensão dos acontecimentos e o desenvolvimento de habilidades sociais e profissionais. Muitas instituições dão mais ênfase à socialização do que à aquisição de conhecimentos formais e ao desenvolvimento de competências lógico-matemáticas, à cultura geral e à leitura (Virole, 2005).

No que se refere à estrutura das escolas especiais, é preciso avaliar se os professores ouvintes têm competência suficiente na língua de sinais e se os professores surdos participam efetivamente do cotidiano das instituições (Lacerda, 1998). A intervenção pedagógica requer, além da compreensão sobre o processo de conhecimento e do domínio do conteúdo específico a ser ensinado, fluência na língua comum compartilhada, no caso a Libras, o que nem sempre é conseguido por um falante. Ao mesmo tempo, os professores e instrutores surdos muitas vezes ocupam papéis periféricos nas decisões acerca dos conteúdos curriculares.



Todas essas possíveis dificuldades devem ser consideradas para entender os desafios que os jovens surdos enfrentam para se adaptar às exigências do mundo acadêmico. Contudo, o número crescente dos que ingressam na universidade já é um indicador de que houve progressos no ensino voltado às crianças e aos adolescentes surdos e de que a educação bilíngue teve efeitos positivos.

Jovens surdos no contexto universitário

O contexto universitário é desafiador para todos os jovens. Problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Para conseguir assimilar as novas informações e os novos conhecimentos, eles precisam contornar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos (Sampaio, Santos, 2002). Mas, a integração requer não apenas capacidade para o desempenho das atividades acadêmicas, como também para o envolvimento com os colegas, os professores e o ambiente. Ambas são fundamentais nos primeiros anos do ensino superior para melhorar as chances de êxito (Diniz, Almeida, 2005; Ferreira, Almeida, Soares, 2001).

Os jovens surdos, como quaisquer outros, terão de fazer frente a expectativas, normas e modos de funcionamento diferentes daqueles de sua experiência escolar anterior. A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais (Ferreira, Almeida, Soares, 2001).

Um estudo realizado por Foster, Long e Snell (1999) sobre a vivência de estudantes surdos do ensino superior em contextos de inclusão demonstra que a comunicação desses em sala de aula e o envolvimento com a aprendizagem são iguais a de seus colegas ouvintes, mas eles se sentem menos integrados que estes últimos à vida universitária. O estudo revela ainda que muitos professores não se preocupam em fazer adaptações que favoreçam os alunos surdos, e atribuem o sucesso ou fracasso desses aos serviços de apoio.



Segundo Goffredo (2004), para atender às necessidades educacionais especiais dos jovens surdos, o primeiro passo é assegurar seu ingresso na universidade por meio do vestibular. Mas isso não garante que a inclusão se concretize. Vencida a barreira do ingresso, o próximo desafio é a permanência no curso, que depende muito da mediação do intérprete.

O intérprete da língua de sinais, como assinala Martins (2006), deve ser capaz de perceber as dificuldades do aluno surdo e de descobrir caminhos e métodos para atenuá-las. Deve ser uma ponte entre o aluno, o professor e conhecimento que ajude a superar a diferença linguística na interação comunicativa. Por isso, acrescenta a autora, a atuação do intérprete requer aprofundamento teórico nas diferentes áreas de estudo, familiaridade com a linguagem utilizada em cada situação e experiência educacional.

Alguns autores questionam a ideia de que a simples presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula garanta acessibilidade aos estudantes surdos comparável à dos ouvintes, mesmo em situações ideais, em que o preparo dos intérpretes seja excelente.

Para Marschark et al. (2005), a inclusão tem como pressuposto que a estrutura discursiva e a informação transmitida por um professor ouvinte para alunos ouvintes sejam apropriadas para o conhecimento e os estilos de aprendizagem dos estudantes surdos. Porém, os estudantes surdos formam um grupo mais heterogêneo que o dos ouvintes. A maioria cresceu em ambientes limitados linguisticamente; por isso, não tem as competências linguísticas necessárias para fazer uso efetivo da interpretação ou dos livros didáticos, e possivelmente muitos ingressaram no ensino superior menos preparados que seus colegas ouvintes.

Foster, Long e Snell (1999) levantam outros problemas enfrentados pelos estudantes surdos: demora no recebimento das informações (tempo entre o que é falado e a tradução); quebra de contato visual enquanto o professor escreve no quadro, caminha pela sala ou lê um documento, o que impede a leitura labial; perda de informação quando é preciso escolher entre olhar para o intérprete ou observar o professor enquanto este manuseia um objeto em laboratório ou trabalha com imagens.

No que diz respeito à comunicação informal, os autores alertam ainda:

Alunos surdos são raramente incluídos nas interações informais entre estudantes ouvintes no que se refere às expectativas do professor, dicas de estudo, e



regras “não ditas” de organização e comportamento em sala de aula, perdendo portanto informações importantes, porém não “tornadas públicas”. (Foster, Long, Snell, 1999, p.226)

Lang (2002) chama a atenção para duas questões importantes. A primeira questão é que há pouca comunicação direta entre alunos surdos e ouvintes ou mesmo entre alunos surdos e professores, o que os coloca em uma situação de dependência. A segunda refere-se aos serviços de apoio ou programas de acompanhamento que, embora necessários, podem reforçar o estigma da diferença, na medida em que exigem uma logística especial para adaptação de horários e uma carga extra de atividades e compromisso.

As questões complexas que envolvem o desempenho acadêmico de estudantes surdos ainda precisam ser pesquisadas em profundidade. Segundo Lang (2002), mesmo em países com mais tradição na inclusão de surdos em instituições de ensino superior – como os Estados Unidos, onde em 1999 eles eram mais de 25 mil – há maior compreensão sobre as barreiras e dificuldades do que sobre as soluções. O que existe de positivo são diretrizes gerais, como o respeito à diferença linguística e a oferta de subsídios metodológicos específicos, como materiais especiais, novas tecnologias de ensino e serviços de apoio diferenciados (Martins, 2006).

A PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo que fundamenta este estudo contou com a participação voluntária de cinco estudantes surdos, matriculados regularmente por pelo menos três semestres em cursos de graduação de uma universidade do sul do Brasil. Três são do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades entre 21 e 27 anos. Todos possuem diagnóstico de surdez profunda pré ou perilingual, não utilizam prótese auditiva, têm pais ouvintes, são fluentes em Libras, participam das aulas com apoio de intérpretes de língua de sinais e frequentaram ensino fundamental e médio em escola especial bilíngue.

O termo de consentimento livre e esclarecido foi apresentado na forma escrita e discutido em língua de sinais. Uma bolsista de iniciação científica, surda,



fluente em Libras, treinada pelas pesquisadoras¹, realizou entrevistas semiestruturadas, individuais, com cerca de uma hora de duração. As entrevistas foram gravadas em vídeo e posteriormente traduzidas para a língua portuguesa por intérprete oficial de Libras. A tradução passou por duas revisões, primeiro pela entrevistadora e depois pelas pesquisadoras².

Iniciou-se a entrevista solicitando dados sociodemográficos gerais para em seguida introduzir questões referentes às vivências dos estudantes no ensino superior: aspectos positivos e dificuldades na vida universitária, mudanças que ocorreram com o ingresso na universidade, comparações entre o ensino médio e o ensino superior e relação com colegas e professores.

A análise dos dados foi feita a partir de análise qualitativa de conteúdo, tal como proposto por Laville e Dionne (1999), utilizando a abordagem de modelo aberto que, segundo esses autores, se adapta bem a estudos de caráter exploratório. No modelo aberto, primeiramente se efetua o recorte dos conteúdos em elementos, que são chamados de unidades de análise (fragmentos de conteúdo completo em si mesmo no plano do sentido).

No presente estudo, realizou-se o recorte do conteúdo por temas. Em um segundo momento, agruparam-se as unidades de análise com significação aproximada, formando as categorias. Um questionamento constante da adequação das unidades de análise às categorias criadas levou a sucessivas adaptações desse esquema inicial, até que adquirissem um caráter definitivo.

Os resultados foram organizados em três categorias. Na primeira, discute-se a vivência dos acadêmicos surdos em um ambiente majoritariamente ouvinte. Duas questões foram abordadas simultaneamente: a relação surdo-ouvinte e a necessidade de situar uma identidade surda que permita a construção de um lugar de valor (e não de deficiência) e um lugar de reconhecimento (na diferença). Na segunda categoria, avaliam-se questões relativas aos intérpretes, aos professores e à organização do espaço de ensino e aprendizagem. Esses três aspectos foram analisados conjuntamente porque constituem

1. As pesquisadoras estão inseridas no contexto da pesquisa: uma delas teve, em diversas ocasiões, alunos surdos nas disciplinas em que leciona e a outra trabalha no serviço de apoio a universitários com necessidades educativas especiais.
2. Visto que o foco de análise é o conteúdo da entrevista e não a língua de sinais, não se trabalhou com transcrição ou glosa.



de forma dinâmica e interdependente as relações em sala de aula. Por fim, na terceira categoria, discutem-se aspectos relacionados à leitura e à escrita.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A inclusão em questão: surdos em um ambiente majoritariamente ouvinte

O ingresso na instituição de ensino superior coloca, muito concretamente, a questão da inclusão dos surdos em um contexto ouvinte. São jovens que passaram a vida escolar cercados por colegas surdos, no conforto da escola especial, um lugar de estar com os iguais.

Os dois recortes apresentados a seguir ilustram a experiência do ingresso no ensino superior. Estabelece-se de imediato o que os surdos interpretam como o “olhar” do ouvinte sobre eles: ser olhado como alguém estranho, sentir-se estranho, diferente:

P4: Quando cheguei eu estava muito nervoso. O lugar não tinha cheiro de surdo³. Minha vontade era dar opinião livremente. Os ouvintes olham os surdos... muito estranho... não conheciam surdos. Muita confusão, difícil, várias coisas, não importa pessoas.

P5: Já percebi pessoa rindo, outra com admiração, outro estranhando. Por isso para os surdos é difícil buscar informações, depende de várias coisas. Em algumas coisas ouvinte fica assustado, porque o surdo sabe muitas coisas, parece que não sabe nada. É muito engraçado quando entrei na faculdade, é muito divertido aqui na universidade.

Em um ambiente majoritariamente ouvinte, é inevitável que a questão da surdez esteja sempre presente naquilo que ela coloca de mais evidente e, ao mesmo tempo, de mais desafiador: a questão da língua. A mudança que

3. Expressão idiomática usada como marca identitária pelos surdos que indica a familiaridade por parte dos surdos com um local ou situação.



ocorre em comparação ao ensino fundamental e médio é sentida no cotidiano da sala de aula em função das dificuldades de compreensão. Percebe-se, no recorte a seguir, como o surdo interpreta o ambiente universitário:

PI: No ensino médio é bem simples, é fácil. Mas já estou na universidade, você encontra a dificuldade dos professores e alunos te compreenderem. Aqui na faculdade na aula de ouvintes me tratam igual a ouvinte. Surdo era tratado como surdo, só que aqui na faculdade é bem diferente porque as coisas são da comunidade ouvinte. Às vezes é bem complicado para os surdos compreenderem as leituras, os textos, acabo passando por certa dificuldade, em diferentes contextos sofro, mas luto para sobreviver, tenho que estudar, bem faço com esforço.

Nesse recorte, pode-se destacar a complexa questão da inclusão/exclusão em um mundo compreendido como bipartido: os surdos de um lado, os ouvintes de outro, o que incidirá sobre a forma de compreender o que seja identidade e comunidade surda. Na fala de PI fica marcada a distinção que o surdo aprendeu a reconhecer ao longo de sua vida e de sua trajetória escolar – a de que existiriam duas comunidades, a de surdos e a de ouvintes, e esta, a da universidade, é a de ouvintes. Percebe-se o grande esforço que o acadêmico surdo precisa realizar para se adaptar à “comunidade dos ouvintes”. Outra questão que se destaca é o desafio de transitar entre a língua de sinais e a língua portuguesa, o que para o surdo incidirá sobremaneira nas tarefas de leitura e escrita.

O ser diferente atravessa a fala de PI. Ele se refere a “aula de ouvintes”, um contexto que o coloca em posição de quem “luta para sobreviver”. Esse é um aspecto muito importante, porque o esforço de um estudante universitário deveria estar situado na aprendizagem e não em uma “sobrevivência”, entendida aqui como a possibilidade de continuar existindo como sujeito que reconhece a si mesmo em uma cultura e identidade surdas. Isso é claro nas falas a seguir:

PI: Ah, meu coração profundo é surdo. Com certeza vou ter sempre contato com o surdo, vale a pena ter contato com o surdo. Não que eu não queira ter contato com o ouvinte, mas eu me sinto mais feliz perto do surdo, nós estabelecemos a nossa conversa. Por exemplo os ouvintes estão conversando



entre si, blá, blá, blá, blá, blá, e às vezes eu não sei o que eles estão dizendo para mim. Com os surdos eu entendo tudo, ok. Acostumei. A minha cultura, a minha vida e identidade é surda.

P2: São diferentes os amigos surdos é através da língua de sinais. É uma relação de troca, as conversas. E com os ouvintes eles têm outros costumes, por exemplo, é próprio dos ouvintes não conviver com surdo e conviver com ouvintes.

P5: Mas acredito que para a pessoa ouvinte é difícil entender como é o surdo, quem sabe isso é próprio surdo, os ouvintes nunca vão entender como é. Nunca, em minha opinião, é muito diferente nível, nunca abaixo ou acima, fim, nunca.

Nota-se a persistência de referenciais construídos a partir de uma distinção entre surdos e ouvintes, uma identidade cuja base se sedimenta na noção de que os surdos pertencem a uma minoria linguística e cultural, um mundo surdo (Lane, 2008). Esse modo de enxergar a si e ao outro é fruto de uma trajetória de vida na qual a valorização da identidade e da cultura surda permite a construção de referenciais de valor para si mesmo. A outra possibilidade oferecida pela sociedade costuma ser a deficiência, a falta, alguém que é sempre “menos” em comparação ao corpo tido como “perfeito”. Se esses são os dois referenciais possíveis, compreende-se o ganho que o sujeito surdo obtém ao se reconhecer como parte de uma cultura viva e criativa.

Porém, como lembram Santana e Bergamo (2005), a identidade não se constrói em um vácuo social. Discursos e práticas produzem identidades. Quando se enfatizam as relações de pertencimento a um determinado grupo (surdos) e a distância em relação a outro grupo (ouvintes), tende-se a estabelecer fronteiras rígidas, pouco fluidas entre esses dois grupos. Isso reforça a ideia de que é preciso “sobreviver” em meio aos ouvintes, antes de pensar em se apropriar desse espaço. Outras possibilidades de identificação (de gênero, culturais, socioeconômicas, religiosas etc.) não aparecem nas falas ou, quando aparecem, é de modo muito genérico, como no exemplo a seguir:

P2: Sim, é verdade que ouvintes pensam e ficam admirados com o surdo na faculdade. Serão os surdos capazes de fazer faculdade? Como? Eu estudo e leio igual



ouvintes, direitos iguais, estudam e leem iguais, só comunicação diferente, eles usam oral, eu uso sinais, é diferente. Outras coisas todos somos iguais. Só.

É preciso reconhecer que a instituição de ensino superior, assim como a sociedade em geral, está pouco preparada para receber o estudante surdo. Compreende-se, portanto, o recurso de se utilizar uma definição segura e positiva que possa servir de ponto de sustentação identitária. Como afirma Breivik (2005), no mundo contemporâneo há poucas (ou nenhuma) posições identitárias seguras. Minorias e outros grupos marginalizados enfrentam maiores obstáculos, pois é difícil alterar as definições impostas pela maioria. Essa maioria, no ambiente universitário, tem pouco convívio direto com os surdos, e pouco ou nada conhece sobre a surdez ou sobre a língua de sinais. A convivência com um surdo, portanto, passa a ser uma novidade muito grande na comunidade acadêmica.

P1: Um colega fez uma pergunta, perguntou assim, você sabe ler? Aí eu falei para o intérprete, diz para ela que eu sei ler. Ah, foi uma situação tão chata, tão constrangedora, eu não vou usar a minha voz e dizer que sei ler, eu pedi para o intérprete avisá-la que eu sei ler, aproveitei a presença do intérprete. A mulher perguntou para mim, pô, você consegue entender as palavras? Poxa, eu f quei tão chateada com isso, eu f quei nervosa com isso porque pegam uns contextos, fazem um questionamento desses, achando que a gente parece pessoa ignorante.

P2: Eu quando quero dou minha opinião, os ouvintes pensam que surdo é capaz. Surdos falam, dou a opinião. Quando ouvintes pensam que surdo não é capaz de dar opinião eles dão risada, falam que surdos não sabem. Desculpa, surdos não entendem por causa de diferentes aspectos consequências, surdo e ouvinte também têm o jeito diferente de aprender.

P3: Ouvintes pensam que surdo não sabe dar opinião. [...]. Mas às vezes eles [colegas ouvintes] ficam assim, meio em dúvida que o surdo é capaz de estar dentro de uma universidade. Será que ele vai conseguir? Eles ficam admirados.

Contudo, o desconhecimento em relação à surdez não explica totalmente as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos. A diversidade em sala de aula acaba por questionar conceitos de normalidade. Como



afirma Davis (2002, p.38), “a deficiência perturba as pessoas que pensam a si mesmas como não deficientes”. Os conceitos que giram em torno da experiência de anormalidade e deficiência marcarão as relações entre surdos e ouvintes assim como marcam as relações entre as pessoas em qualquer situação de ruptura do ideal de um corpo tido como normal. É nesse sentido que podemos compreender a seguinte fala: “Porque eu percebo alguns professores ficam assustados e outros ficam desconfiados, pensam... outros ficam preocupados. Parece que tenho corpo quebrado, dá medo para as pessoas” (P5).

Intérpretes, professores e a organização do espaço de ensino e aprendizagem

Para os jovens que frequentaram escolas bilíngues, o contexto desejado para o ensino superior seria o de continuidade dos referenciais que eles conheceram e compartilharam ao longo do ensino fundamental e médio, como expressam:

P1: Eu acho que os surdos, bom, vamos sonhar. De repente professores surdos, professores que dominassem mais a língua de sinais, professores que tivessem mais fluência, que deixassem essa questão oral de lado, apenas para os ouvintes, e que nós estivéssemos dentro de um contexto de um ambiente linguístico bilíngue.

P2: Eu próprio quero no futuro faculdade com professores também surdos, aprender a trabalhar na faculdade e intérpretes para oralizar para os ouvintes. Surdos são capazes de ter no futuro faculdade própria para os surdos.

São pouquíssimas as instituições de ensino superior, em todo o mundo, onde essa situação pode ser encontrada. A referência mais conhecida é a Universidade Gallaudet, em Washington.

No Brasil, a legislação que trata da inclusão de surdos em instituições de ensino regulares (Brasil, 2003) estabelece que se deve oferecer, sempre que necessário, um intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, e recomenda flexibilidade na correção da escrita na provas, de modo a valorizar o conteúdo semântico. Segundo Martins,



os intérpretes vêm procurando construir, a partir de sua inscrição na educação, entre e com os surdos, seu lugar na triangulação “professor ouvinte, ILS [intérprete de língua de sinais] e aluno surdo” – um espaço no entre que a própria tradução instaura. (2007, p.178)...

O intérprete assume seu papel de mediador, aquele que “portará a voz” de um para outro (P2). Sem a presença do intérprete a comunicação se interrompe (P3), embora eventualmente possa haver recursos compensatórios (P4):

P2: Quando eu não entendo, eu pergunto; quando eu compreendo, mas tenho alguma dúvida, alguma questão, quero contextualizar, quero dar minha opinião ou quero discutir, o intérprete será meu porta-voz.

P3: Falto também. Se não tem intérprete é complicado, eu falto. Ou eu vou embora da sala.

P4: Professor sabe que o surdo escreve para o professor para se comunicar. Quando o intérprete falta dá um sentimento ruim. [...] Se é palestra eu vou embora, não adianta. Se é trabalho em grupo, eu escrevo sentado no grupo, as trocas são pela comunicação escrita.

Os jovens entrevistados consideram indispensável a presença do intérprete. Porém, todos relatam dificuldades relacionadas à capacitação desse profissional, já identificadas por alguns pesquisadores (Foster, Long, Snell, 1999; Martins, 2007; Masutti, Santos, 2008). No ensino superior, essas dificuldades são mais evidentes, dada a complexidade e a especialização das diferentes áreas do conhecimento. Elas são percebidas na dinâmica da comunicação, no uso excessivo do alfabeto datilológico, na diferença entre o que o professor transmite e o que o intérprete traduz e na falta de sinais específicos para as diferentes áreas:

P1: Por exemplo, se intérprete não tem boa língua de sinais é ruim, corta a aula. Por exemplo, o intérprete é fraco no jeito, não sabe sinais perfeito... Professor fala muito, sempre tem algumas palavras difíceis, o intérprete faz sinais e mistura



com alfabeto datilológico. Isso dá muitos cortes, às vezes trava, ocorre confusão, não entendo, isso eu não quero, quero tradução perfeita, traduzir tudo o que o professor disse. Eu preciso entender tudo, às vezes esqueço e preciso do contexto da aula para lembrar as coisas.

P2: Se intérprete tem boa língua de sinais eu entendo, outro intérprete, novo, não sabe muito sinais, tenho paciência, cresce aprendizagem também dos intérpretes, eles aprendem sinais e eu aprendo para estudar, é igual o aprender.

P3: Se o intérprete não tem conhecimentos profundos de sinais... Depende... Porque se usa alfabeto erra, volta, usa o alfabeto de novo, eu uso sinais, depende, eu percebo... [...] Depende, leio os lábios do intérprete eu sei se ele está traduzindo diferente ou eu olho o professor, eu olho para o intérprete, por isso é difícil chegar ao conhecimento profundo.

P4: Falta sinais, eu ensino para ele (intérprete), mas perco tempo. Problema com sinais, falta sinais próprios da informática, intérprete não conhece. [...] No segundo grau eu perguntava muito, na faculdade é diferente, não pergunto muito por causa do intérprete. O intérprete não entende a pergunta, não tem sinal, pergunta para o professor que também não entende. Eu perdi a vontade. Não tenho mais vontade solta e livre de perguntar.

P5: Já percebi que muito intérpretes não perguntam coisas para o professor porque acham que é bobagem do surdo. Mas eu acho que é muito importante, eu quero saber a resposta e o intérprete acha que é bobagem. Luto até conseguir, até intérprete entender que precisa traduzir a pergunta, eu nunca desisto. [...] Eu pergunto para o intérprete, se a cara do intérprete é "que saco", o problema é dele. É direito meu saber, azar dele se sofre e fica brabo, azar dele, ele é profissional e tem que fazer.

Um estudante (P5) levanta uma questão delicada acerca da disponibilidade do intérprete para mediar a comunicação com o professor. Mais do que isso, sugere que o intérprete possa eventualmente fazer uma "seleção" do que é ou não adequado para o aluno perguntar, o que mascararia para o professor as dificuldades que esse aluno pudesse ter. De mediador, ele passa a ser uma barreira impedindo que se estabeleça uma relação entre o professor ouvinte e o aluno surdo.

Essa discussão, de cunho eminentemente ético, ultrapassa os objetivos do presente estudo, mas registra-se aqui esse dado na esperança que pesquisas



rigorosas sejam feitas a respeito. Como diz Martins (2007, p. 188): "A partir do momento que o ILS [intérprete de língua de sinais] educacional se torna figura presente na educação dos surdos, cabe perfeitamente os questionarmos das práticas e efeitos discursivos suscitados desta ação".

Para além da atuação do intérprete, a delicada dinâmica que se estabelece na sala de aula (pois a comunicação ocorre de modo simultâneo em diferentes vias) foi apontada como um aspecto que cria dificuldades para o estudante surdo.

A inclusão é um ideal, mas, na prática, os obstáculos são concretos e se manifestam nos mínimos detalhes. Por exemplo, como fazer quando a atenção na aula fica dividida entre o intérprete e o professor? Na escola especial, o professor utilizava a língua de sinais e não havia intérprete na sala de aula. O professor em sala regular, como no caso do ensino superior, escreve rapidamente no quadro ao mesmo tempo em que dá explicações. Está acostumado a uma dinâmica em que os alunos escutam e tomam notas simultaneamente.

É importante lembrar o fato de que a maioria dos professores que atuam na sala de aula inclusiva obtiveram uma formação para trabalhar com um público relativamente homogêneo, falante da língua majoritária, ou seja, que compartilha da mesma língua do professor. Esses docentes confrontam-se, agora, com um aluno sinalizador, estrangeiro no seu próprio país, e que não reconhece a grafia do português como a representação escrita da sua língua natural. (Rosa, 2008, p. 174)

Isso obriga o estudante surdo a desenvolver estratégias para conseguir acompanhar o ritmo da aula, como ilustram as falas de dois estudantes:

PI: Algumas coisas sim, porque, por exemplo, a questão dos intérpretes, dos professores que escrevem no quadro e falam ao mesmo tempo, é difícil ver a tradução do intérprete e escrever no caderno ao mesmo tempo, fico confusa. Pedi para o colega surdo me ajudar, ele copia depois eu vou para casa e confiro, nós dois trabalhamos muito para estudar, depois da aula vamos para casa fazer. A gente cansa com isso, mas é normal.



P2: Eu escrevo e olho, ouvinte ouve e a escrita é fácil porque professor escreve e fala, eles ouvem junto, é fácil. Surdo, como não é capaz muito de fazer as duas coisas, escrever e olhar o intérprete, é difícil. Não é fácil, mas professor na universidade não entende como é surdo.

P4: Precisa de atenção na aula, no intérprete, no professor. Eu perdia porque professor escrevia no quadro, rápido... eu olhava o intérprete e não conseguia escrever. Como fazer? Eu escolho ver o intérprete até o fim, depois copio. Não perco tempo.

É preciso assinalar, no entanto, que as dificuldades não podem ser atribuídas diretamente ao aluno. Elas se devem a ações e hábitos do contexto educativo. Por isso, é o caso de se perguntar se não caberia ao professor e à instituição de ensino desenvolver estratégias para integrar o aluno – e não o inverso?

Como mostram Freebody e Power (2001), mesmo as instituições flexíveis e sensíveis às especificidades de comunicação das pessoas surdas operam sobre currículos padronizados orientados para uma clientela idealizada de indivíduos a-históricos. Isso deixa pouco espaço para a criação de estratégias alternativas e para focalizar as diferenças individuais.

É necessário pensar com cuidado as metodologias a serem implementadas no contexto da inclusão para que os insucessos pedagógicos não sejam falsamente justificados por um desinteresse ou desatenção por parte do estudante surdo (Lorenzetti, 2002/2003).

Os recortes transcritos a seguir são bastante ilustrativos:

P4: Exemplo, se o professor fala, fala, organiza antes um papel e dá para mim. Depende... Matemática escreve no quadro, não precisa intérprete... Se professor fala, intérprete sim. Não pode ter slides sem iluminação, precisa um pouco de luz, por causa do intérprete. É obrigatório.

P2: São muitas pessoas falando ao mesmo tempo [numa discussão] para gente tentar fazer esse fechamento, para a gente tentar ligar as ideias porque estão todos discutindo ao mesmo tempo. É necessário que as pessoas falem um pouquinho de cada vez aí fica mais fácil perceber como está sendo feita a discussão. Quando todo mundo tentar falar a mesma coisa é complicado, por exemplo, quando o intérprete está no início, começando, ocorre confusão com os sinais porque todos falam juntos.



A inclusão provoca a desestabilização de estruturas cristalizadas. Não apenas o professor, mas também os alunos ouvintes precisam rever o modo de organizar e de conduzir as interações em sala de aula para que os colegas surdos possam se beneficiar plenamente dos recursos disponíveis. Um novo tipo de aprendizagem pode ter lugar então: a de relações em um contexto de diversidade.

O desafio da leitura e da escrita

Segundo Sampaio e Santos (2002, p.32), “a escolarização em nível universitário pressupõe uma considerável quantidade de trabalho intelectual, exigido principalmente em atividades de leitura, compreensão e expressão de conteúdos complexos”. A leitura e a escrita são, portanto, dois grandes desafios para os estudantes que ingressam na universidade, muitos dos quais trazem na bagagem deficiências de compreensão e falta de hábito e gosto pela leitura. Oliveira e Santos (2005, p. 119) enfatizam que “diversos estudos têm evidenciado que estudantes universitários não apresentam o nível de leitura esperado para essa etapa de escolarização”.

Assim, os jovens surdos não estão sozinhos em suas dificuldades relativas à leitura e escrita. Porém, a situação deles é um tanto mais complexa. Estudos acerca de seu desenvolvimento revelam, consistentemente, baixos níveis de letramento e dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita (Watson, 1999; Padden, Ramsey, 2000)⁴. Não surpreende, portanto, que essa questão esteja tão presente nas falas dos estudantes:

P2: Às vezes, não consigo, me esforço, tenho que tentar, a leitura às vezes eu não consigo, às vezes tenho vontade de desistir, continuo lendo, alguns eu entendo, continuo... tento, depois converso com outra pessoa e pergunto como é, mas não consigo, falta muitas coisas. [...] Eu já tentei ler um livro, eu até consigo compreender, tentei chegar até o fim, mas, por exemplo, algumas palavras eu não conheço, não domino o vocabulário. Então às vezes parece que não consigo ir até o fim.

P3: Eu tenho dificuldade na área da pesquisa, de como encontrar algumas pala-

4. As causas disso são muitas, mas foge ao escopo deste artigo discuti-las.



vras, depende, é difícil [...] Depende, depende da dificuldade dessa leitura. Se é uma leitura fácil, então é fácil de compreender, mas se é uma leitura difícil, não tenho conhecimento do vocabulário, eu vou ter que pesquisar no dicionário para conseguir entender o significado destas palavras.

P5: Tenho dificuldade, por exemplo, a escrita de uma palavra comprida não consigo decorar, só de palavra normal que é usada no dia a dia consigo decorar. Por exemplo, se não uso uma palavra é fácil de esquecer. Eu leio, compreendo sim, escrevo normal, mas é difícil para mim.

A relação entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico foi testada e estabelecida por alguns estudos brasileiros, entre eles o de Oliveira e Santos (2005). Essa relação é percebida tanto por alunos como por professores, e constitui uma zona de tensão: o que pode ser exigido de leitura e escrita dos surdos no ensino superior? Onde começam e onde terminam as dificuldades que podem ser atribuídas às diferenças linguísticas?

Se essas questões não forem problematizadas com os professores e os estudantes, corre-se o risco de subestimar ou superestimar as competências e habilidades do aluno e os conhecimentos construídos nas várias disciplinas.

Por exemplo, quando o aluno surdo afirma que “palavra comprida não consigo decorar”, isso pode soar estranho para quem não sabe como é o processo de alfabetização para o surdo. Visto que ele não dispõe do canal auditivo para construir a relação fonema-grafema, uma estratégia utilizada para a aquisição da escrita é o processamento visual. A palavra escrita é tratada e compreendida como um ideograma que precisa ser memorizado visualmente (Capovilla, Capovilla, 2002). Conhecendo essa estratégia, é possível compreender o que implica para o surdo a leitura de um texto que contenha vocabulário especializado e distinto do uso cotidiano.

A tensão criada pelas dificuldades da leitura e da escrita pode ser vista de várias perspectivas, como revela uma análise mais detalhada das falas dos entrevistados. Uma delas, que aparece de modo sutil, mas merece ser mencionada, é que essas dificuldades “denunciam” ou expõem uma falha que remete à questão da deficiência ou da diferença cultural.

No recorte transcrito a seguir, observa-se que P1 não completa a frase na qual relata que o professor se assustou com sua produção textual. A estudante percebe que o professor não gostou e levanta a dúvida sobre o que ele pensa



a respeito dos surdos quando se depara com sua escrita. Chama a atenção que a frase incompleta é seguida de uma inferência, a de que o professor não concordaria com seu direito de ter uma língua própria. Deficiência? Diferença? O “susto” do professor causa mal-estar:

PI: Por exemplo, no passado, um intérprete chegou e disse assim, ah professor, a produção textual do surdo é mais próxima da língua de sinais, ele não escreve perfeito o português. Eu percebi assim que o professor não gostou muito, eu não me senti bem, eu fiquei imaginando assim, poxa, ele se assustou, o que pode pensar dos surdos acho... parece que o professor não concorda com o direito de eu ter uma língua própria. Eu me senti um pouco estranha com isso aí, mas tudo bem, passou, é manter a calma, seguir em frente e lutar.

É bastante significativa também a insistência com que os entrevistados mencionam deficiências na trajetória escolar. A entrada no ensino superior parece suscitar uma ressignificação da experiência passada. Defrontado com outro nível de exigência, o estudante surdo faz uma leitura extremamente crítica do que viveu antes na relação com os professores e com o conhecimento, como exemplificam as falas a seguir (os nomes das escolas foram subtraídos dos relatos):

PI: Na minha opinião, a escola [x] é culpada, por exemplo a gente luta, o conteúdo deve ser igual das escolas ouvintes. Não deveria ser diferente, que daí a gente não sentiria tanta dificuldade na faculdade. Para mim foi muito pior porque eu tive que me esforçar duas vezes mais pela falta do conteúdo. É normal.

P2: Diferente, por exemplo, na escola [x], a leitura lá é muito pouco exercitada, as atividades são mais de treino, fazer exercícios e praticar. E na universidade é muita leitura, na verdade tem que ser certa a produção escrita quando tem que ler, quanto tem que escrever. Falta prática. [...] Falta o professor de segundo grau ensinar mais, aqui o conteúdo novo, que eu não conheço, me prejudica, podia ter aprendido antes, tenho que tentar e me esforçar, não consigo fazer outra disciplina. [...] Por exemplo, no segundo grau, o nível das disciplinas é baixo. Na faculdade não é igual, é diferente.

P3: Porque lá na [x] é muito leve e aqui na faculdade mais pesado. Os textos na faculdade, as leituras são bastante pesadas. Eu acho melhor porque você aprende mais.



P5: Muito completo é diferente. Filho da puta escola [x] só dar palavras fáceis, pensam coitados dos surdos. Até eu já falei mal da [x], muitas vezes eu espero que no futuro os surdos fiquem fortes e demitam os ouvintes, tchau. Substituir os ouvintes, os surdos precisam mandar. [...] Leitura e conteúdo de segundo grau é horrível quase nada mais avançado do que primário, e segundo grau até hoje aqueles professores não tem muita preocupação, percebi que os professores não são preocupados com os alunos, não tem responsabilidade.

Colocar-se nesse lugar crítico que demanda melhor qualidade de ensino para os jovens surdos – demanda que se coloca a partir deles próprios – poderá ser de muito valor para a comunidade surda. Estar na universidade pode favorecer a abertura de horizontes. Talvez seja necessário mesmo que se efetue esse percurso um tanto doloroso de saída do espaço de conforto da comunidade na qual se passou a infância e a adolescência, enfrentando desafios colocados pelo mundo adulto e pelo mundo visto ainda como o mundo “deles” (dos ouvintes, como discutido anteriormente), para poder retornar com outros referenciais e outros níveis de reflexão.

Essa é provavelmente uma das maiores contribuições que o ensino superior pode dar a esses jovens, futuros profissionais que representarão, para as próximas gerações de surdos, possibilidades novas e mais amplas de realização e de qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos aspectos devem ser examinados ao se analisar a situação do jovem surdo que ingressa no ensino superior. No mínimo, é preciso considerar sua trajetória escolar pregressa e o contexto institucional em que ele busca se inserir.

Este estudo exploratório foi realizado com estudantes que sempre frequentaram escolas especiais bilíngues. Eles se identificam profundamente com a língua de sinais e com a cultura surda. Na universidade, utilizam os serviços de intérpretes. Nem todos os estudantes surdos possuem estas características: surdos oralizados ou pessoas deficientes auditivas que dispõem de um resto auditivo, ou que usam prótese auditiva e não adotam a língua de sinais como base de sua comunicação, têm outros tipos de necessidades que devem ser avaliadas e reconhecidas em suas especificidades.



A universidade é um contexto novo e desconhecido para os jovens surdos, com exigências superiores àquelas a que estavam habituados na escola especial. Seu funcionamento é regido por normas, princípios e características do mundo ouvinte, no qual a comunicação oral-auditiva desempenha o papel central na organização dos espaços de ensino-aprendizagem e de socialização. A grande maioria dos colegas e professores é ouvinte, desconhece as especificidades relativas à surdez, compartilha ideias de senso comum, ignora a língua de sinais e tem dificuldade de se relacionar com o que é, em um grau mais significativo, diferente.

Os resultados da pesquisa permitem identificar alguns dos desafios que os estudantes surdos enfrentam no ensino superior. O primeiro deles diz respeito à identidade surda: estar em um ambiente onde a surdez e a comunicação visual não são a regra exige muito desses jovens. Mas se, por um lado, essa experiência sobrecarrega o estudante cognitivamente, emocional e socialmente, por outro lado possibilita novos olhares sobre suas vivências anteriores, mais restritas à comunidade surda. Desde que contem com o apoio das instituições de ensino, os jovens surdos poderão ter experiências positivas em um contexto de diversidade e heterogeneidade.

Segundo Breivik (2005), isso pode contrabalançar aspectos negativos de identidades percebidas de modo rígido, por vezes até mesmo separatista. Por exemplo, chama a atenção que, em nenhum momento de suas falas, os estudantes entrevistados tenham se referido aos ouvintes como “colegas”. Por que o termo está ausente? É tão grande assim o abismo que separa os alunos surdos dos ouvintes? Ou se trata ainda de um processo muito incipiente tanto para uns quanto para outros, em que identidades de contornos rígidos impedem um olhar para além das diferenças? O mesmo é válido para os ouvintes, sejam eles estudantes ou professores.

Sem dúvida, a convivência com a diversidade possibilita a reavaliação de referenciais por vezes estáticos, preconceituosos, assim como a ressignificação de si diante do outro, abrindo espaços de transformação e de criatividade.

Quanto às instituições de ensino superior, elas precisam rever profundamente o modo como lidam com o ensinar e o aprender. Precisam conhecer a surdez, pensar sobre as diferenças linguísticas e culturais e sobre o modo como essas diferenças incidem na vida acadêmica desses estudantes.

As dificuldades que eles enfrentam podem estar relacionadas também



à diferença linguística e sensorial e às especificidades do seu processo de aprendizagem. As estratégias utilizadas com os alunos ouvintes podem não ser adequadas para os surdos. No entanto, essas particularidades poucas vezes são percebidas pelo professor acostumado a lidar com ouvintes, e podem não merecer sua atenção se não houver uma demanda para tal.

Como vimos ao longo deste trabalho, a presença do intérprete de língua de sinais, embora essencial, não é suficiente. A inclusão requer uma profunda reflexão sobre as responsabilidades e o papel do professor e da instituição formadora como um todo.

Embora a leitura e a escrita tenham sido discutidas neste artigo, estamos muito longe de abarcar todos os aspectos relacionados a essas duas dimensões da vida acadêmica. Por exemplo, muito pouco foi mencionado a respeito de provas e trabalhos, ou seja, da avaliação. Avaliar, por si só, é um dos aspectos mais complexos da prática docente. Avaliar levando em conta diferenças em termos de acessibilidade e comunicação e, ao mesmo tempo, observando os critérios mínimos estabelecidos para a formação superior quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências é mais complexo ainda. Esta questão deve merecer atenção em trabalhos futuros.

De modo geral, e não apenas no caso da surdez, a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino superior é recente. Portanto, cabe a essas instituições, que têm grande responsabilidade perante a sociedade quanto à qualificação dos cidadãos e ao avanço do conhecimento, repensar suas estratégias e investir em pesquisas que contribuam para um maior entendimento dos desafios e para a criação de contextos que favoreçam os processos inclusivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Evolução da educação especial no Brasil*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2007.

_____. *Exame nacional do ensino médio (Enem): relatório pedagógico 2007*. Brasília, 2008.

_____. Portaria n.3.284, de 7 de novembro 2003. Brasília, 2003.

BREIVIK, J.-K. *Deaf identities in the making*. Washington, D.C.: Galludet University,



2005.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.8, n.2, p.127-156, maio, 2002.

DAVIS, L. J. *Bending over backwards: disability, dismodernism, and other difficult positions*. New York, London: New York University, 2002.

DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. S. Escala de integração social no ensino superior (Eises): metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, v.4, n.23, p.461-476, out. 2005.

DORZIAT, A. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilingüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.27-40.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, Itatiba, v.6, n.1, p.1-10, jan. 2001.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v.4, n.3, p.225-235, Summer, 1999.

FREEBODY, P.; POWER, D. Interviewing deaf adults in postsecondary educational settings: stories, cultures, and life histories. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v.6, n.2, p.130-142, Spring 2001.

FULLWOOD, L.; WILLIAMS, L. The Deaf as a cultural and linguistic minority: implications for the hybridisation of sign. *Europa*, Exeter, v.3, n.2, 2000. Disponível em: <http://www.intellectbooks.com/europa/number8/deaf.htm>. Acesso em: 8 ago. 2007.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.27, n.94, p.277-292, jan. 2006.

GOFFREDO, V. L. F. S. A Inclusão da pessoa surda no ensino superior. *Fórum*, Rio de Janeiro, v.10, p.16-22, dez. 2004.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno CEDES*, Campinas, v.19, n.46, p.68-80, set. 1998.

LANE, H. L. Do deaf people have a disability? In: H-DIRKSEN, L. B. (Org.). *Open your eyes: deaf studies talking*. Minneapolis: University of Minnesota, 2008. p.277-292.

LANG, H. G. Higher education for deaf students: research priorities in the new millennium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v.7, n.4, p.267-280, Fall 2002.



LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LORENZETTI, M. L. A Inclusão do aluno no ensino regular: a voz das professoras. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n.18/19, p.63-69, 2002/2003. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/paginas/revista/espaco18/Atualidade01.pdf>. Acesso em: 7 maio 2009.

MARSCHARK, M. et al. Access to postsecondary education through sign language interpreting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v.10, n.1, p.38-50, Winter 2005.

MARTINS, V. R. O. Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.157-166, jun. 2006.

_____. Intérprete de língua de sinais, legislação e educação: o que temos, ainda, a "escutar" sobre isso? *Revista Educação Temática Digital*, Campinas, v.8 (esp.), p.117-191, jun. 2007.

MASUTTI, M. L.; SANTOS, S. A. Intérprete da língua de sinais: uma política em construção. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008, p.148-167.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.18, n.1, p.118-124, jan. 2005.

PADDEN, C.; RAMSEY, C. American sign language and reading ability in deaf children. In: CHAMBERLAINE, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. *Language acquisition by eye*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000. p.165-190.

POLYDORO, S. A. J. et al. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *PsicoUSF*, Itatiba, v.6, n.1, p.11-17, jun. 2001.

ROSA, A. S. *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.7, n.1, p.31-38, jan. 2002.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n.91, p.565-582, maio 2005.

SKLIAR, C. Apresentação: a localização política da educação bilíngue para surdos. In: _____. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.7-14.

VIROLE, B. *Adolescence et surdit e*. 2005. Disponível em: <http://www.benoitvirole.com>. Acesso em: 16 janeiro 2006.





Estudantes surdos...

WATSON, L. M. Literacy and deafness: the challenge continues. *Deafness and Education International*, Chichester, v.1, n.2, p.96-107, jun. 1999.

Recebido em: agosto 2009

Aprovado para publicação em: novembro 2009







OUTROS TEMAS

ESTUDOS SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL: UMA REVISÃO

LUCIANA MASSI

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, da
Universidade de São Paulo
lu_massi@yahoo.com.br

SALETE LINHARES QUEIROZ

Professora do Instituto de Química de São Carlos, da Universidade de São Paulo
salete@iqsc.usp.br

RESUMO

O artigo apresenta uma revisão de estudos publicados sobre Iniciação Científica no Brasil, tomando por base levantamento das publicações acadêmicas sobre o tema, que abrangeu o período de 1983 ao primeiro semestre de 2007. Na literatura examinada foram encontrados elementos valiosos para a compreensão do estágio em que se encontram importantes questões pertinentes à Iniciação Científica. A emergência do campo de estudo e suas principais abordagens estão aqui descritas.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA – REVISÃO DA LITERATURA – ENSINO SUPERIOR – QUÍMICA

ABSTRACT

STUDIES ON UNDERGRADUATE RESEARCH IN BRAZIL: A REVIEW. This article presents a review of published studies on undergraduate scientific research in Brazil, based on a survey of academic publications related to this theme. Covering the period from 1983 to the first half of 2007, the examined literature offers useful information for understanding the current stage of undergraduate research. The results show an emerging field of study and point out how it has been academically approached.

UNDERGRADUATE SCIENTIFIC RESEARCH – LITERATURE REVIEW – HIGHER EDUCATION – CHEMISTRY

Texto proveniente de dissertação de mestrado (Massi, 2008), sob orientação da Profa. Dra. Salete Linhares Queiroz, cuja pesquisa obteve apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp.

Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010



Definições de iniciação, como a apresentada a seguir, fornecem pistas sobre a aplicação desse conceito no contexto científico e nos permitem considerar a Iniciação Científica – IC – como um processo no qual é fornecido o conjunto de conhecimentos indispensáveis para iniciar o jovem nos ritos, técnicas e tradições da ciência: “Ato de dar ou receber os primeiros elementos de uma prática ou os rudimentos relativos a uma área do saber. Ex.: i. científica” (Houaiss, 2007).

Nessa perspectiva, o conceito de IC foi construído no interior das universidades brasileiras como uma atividade realizada durante a graduação, na qual o aluno é iniciado no “jogo” da ciência e vivencia experiências vinculadas a um projeto de pesquisa, elaborado e desenvolvido sob a orientação de um docente (Simão et al., 1996).

Surpreendentemente, apesar da ampla disseminação das atividades de IC no Brasil, não há muitos estudos a esse respeito. Este trabalho busca fazer uma síntese integrativa sobre o tema da IC, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação no país e em artigos publicados a esse respeito. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico que abarcou o exame dos trabalhos publicados sobre o tema, de 1983 ao primeiro semestre de 2007, nas seguintes bases de dados: Banco de Teses da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Portal Periódicos Capes.

A seguir, fazemos um breve histórico sobre a instituição e o funcionamento da IC nas universidades brasileiras e apontamos algumas características das pesquisas cujo campo investigativo é a IC.

INSTITUIÇÃO E FUNCIONAMENTO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

O reconhecimento da importância estratégica da ciência e a necessidade de institucionalizar as ações de incentivo e fomento à pesquisa levaram o Brasil a criar, em 1951, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Assim, teve início o financiamento da atividade de IC, por meio da concessão de bolsas anuais de fomento à pesquisa na graduação, “embora já existisse na prática e de forma incipiente a atividade de pesquisa com alunos ajudantes nos anos 40 e 50” (Bariani, 1998). O CNPq, no entanto, não é o único órgão de fomento à pesquisa na graduação. As Fundações de

Amparo à Pesquisa – FAPs –, presentes em alguns estados do Brasil, também financiam a IC.

O financiamento das atividades de IC encontrou respaldo na Lei da Reforma Universitária de 1968 (Art. 2º, da Lei n. 5.540, de 28/11/1968), que determinou o princípio da “indissociabilidade ensino-pesquisa” como “norma disciplinadora do ensino superior” (Maldonado, 1998). Mais tarde essa associação foi incorporada na Constituição de 1988 e, conseqüentemente, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20/12/1996).

Segundo Bazin (1983, p.82), “para criar o Programa de Iniciação Científica, as universidades brasileiras foram buscar inspiração nos países que já tinham uma atividade científica institucionalizada: Estados Unidos e França”. Nos EUA, o programa Research and Development envolve os alunos de ciência e engenharia na produção de uma tese relacionada às atividades em curso no departamento no último ano de graduação. Na França, a atividade, menos formal, consiste em estágio em um laboratório universitário ou industrial, a partir do qual o estudante apresenta um relatório final.

Dados relativos às bolsas de IC concedidas pelo CNPq (Brasil, 2007a) demonstram um aumento acentuado na quantidade de bolsas distribuídas de 1963 a 2005. Atualmente, o número de bolsas de IC é consideravelmente superior ao número de bolsas com outras finalidades concedidas pelo CNPq (Brasil, 2007a), o que reforça a importância dada à atividade de IC pelo órgão. Marcuschi (1996) considera os anos 70 e 80 como o período de “instalação e fortalecimento da pesquisa e da pós-graduação”, e os anos 90, período no qual observamos um crescimento significativo no número de bolsas, como a fase da “valorização” da IC, definida por Martins e Martins (1999) como o “Período da IC”.

As bolsas de IC por demanda espontânea ou balcão só podiam ser distribuídas mediante solicitação direta do pesquisador. Os pedidos eram julgados por Comitês Assessores e concedidos por cotas aos pesquisadores, que escolhiam os bolsistas. Em 1988 o CNPq criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic –, um instrumento adicional de fomento, pelo qual bolsas de IC passaram a ser concedidas diretamente às Instituições de Ensino Superior – IES – e aos Institutos de Pesquisa – IPq –, responsáveis por gerenciar diretamente as concessões dessas bolsas. As IES e os IPq têm sob seu controle administrativo as cotas e devem criar dispositivos próprios

de distribuição, bem como promover anualmente “uma reunião, na forma de seminário ou congresso, onde os bolsistas deverão apresentar sua produção científica sob a forma de pôsteres, resumos e/ou apresentações orais”, tendo seu desempenho avaliado pelo Comitê Institucional do Pibic (Brasil, 2007).

Até o momento, o CNPq já realizou duas avaliações sobre o Pibic, “visando obter informações que subsidiassem a definição de parâmetros para um planejamento mais detalhado do programa”, como afirma Neder (2001, p.33): uma avaliação qualitativa (Marcuschi, 1996) e outra quantitativa (Aragón, Martins, Velloso, 1999). Os resultados dessas pesquisas indicam que os bolsistas são predominantemente do sexo feminino (51%), têm idade média de 23,6 anos; os das áreas de Ciências Humanas são os mais velhos, e os últimos a se tornarem bolsistas, enquanto os das Engenharias são os mais jovens e os primeiros bolsistas, sendo que os bolsistas levam em média 1,9 ano entre seu ingresso na universidade e seu ingresso no Pibic.

Apesar do aumento considerável na quantidade de bolsas de IC nos últimos anos, o CNPq reconhece que o número de concessões “é exíguo diante da capacidade instalada de orientação no país e do número de alunos de 3º grau que já atinge mais de 1,6 milhões ao todo” (Marcuschi, apud Neder, 2001, p. 79). Outro aspecto relevante é a distribuição heterogênea das bolsas por regiões do Brasil: 47,5% distribuídas no Sudeste, 21,6% no Nordeste, 17,8% no Sul, 8,1% no Centro-Oeste e apenas 5% no Norte (Neder, 2001). De 1989 a 2000, houve um decréscimo no número de bolsas nas regiões Norte, Centro-Oeste e Sul, e um incremento significativo na região Sudeste. Neder (2001) defende que essa heterogeneidade só representa a capacidade de orientação das regiões e destaca a relação entre esses dados e o número de instituições envolvidas no programa em 2000.

A pequena abrangência do programa é uma crítica constante à IC, pois isso restringe a atividade aos “melhores alunos”. Bridi (2004, p. 79) constatou, por meio de entrevistas com professores da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, que as limitações no número de bolsas fazem da IC uma atividade “seletiva, que beneficia poucos e discrimina muitos, aparentemente privilegiando os mais ‘capacitados’ e ‘promissores’”. Outra crítica recorrente ao modelo de IC proposto pelo CNPq, e aplicado na maioria das universidades, é que, além das restrições impostas aos alunos, algumas IES, principalmente as privadas, também são excluídas do processo. Bazin (1983) defende que as



bases históricas do estabelecimento da IC nas universidades, definida como atividade “selecionada” e “elitizada”, contribuíram para limitá-la “na prática, às universidades onde há pesquisa”.

Nas Instituições de Ensino Superior Privadas – Iesp –, poucos professores se dedicam à pesquisa – pela característica da universidade e do regime de trabalho – e, conseqüentemente, o número de alunos envolvidos em IC é muito pequeno. Apesar desse quadro, a atividade de IC não está totalmente excluída das Iesp. Em 2006, 1880 bolsas do Pibic foram concedidas a essas instituições, o equivalente a 10,5% do total. Merece destaque a atuação das Pontifícias Universidades Católicas – PUCs –, que receberam o maior número de bolsas dentre todas as Iesp, 34,3% do total (Brasil, 2007b).

PESQUISAS SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL

Nosso levantamento bibliográfico indica que poucas pesquisas sobre a atividade de IC foram realizadas no país. De fato, há aproximadamente uma década, Marcuschi (1996) já chamava a atenção para esse quadro e afirmava que “pouquíssimas foram as instituições que já fizeram algum tipo de sondagem entre os bolsistas para saber o que eles pensam do programa”. Desde então, o quadro permanece praticamente inalterado.

Sobre a temática em questão, foram localizadas seis teses de doutorado, 11 dissertações de mestrado e quatro artigos completos publicados em revistas nacionais. A leitura desse conjunto de documentos nos permitiu localizar ainda outros seis trabalhos dispersos em outras revistas, tais como *Ciência e Cultura*, *Biológico*, *Integração Ensino-Pesquisa-Extensão*, *Estudos e Debates*, *Educação Brasileira*, *Brasília e História*, *Ciências e Saúde*, além de alguns trabalhos apresentados em eventos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae – e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped.

A maior parte dos trabalhos foi publicada na forma de dissertação ou tese, provenientes de diferentes instituições dos vários estados do país. Alguns trabalhos se relacionavam a mais de um curso, ou não determinavam os cursos pesquisados, pois pretendiam obter como resultado um perfil geral da IES. Em alguns casos o trabalho se baseava na análise de documentos disponibilizados pelo CNPq, sem especificação de curso. Em apenas dois trabalhos



a instituição investigada não coincidia com aquela onde foi defendido o trabalho de pós-graduação.

As teses e dissertações sobre IC encontradas foram produzidas entre 1990 e 2004, sendo a maioria posterior a 2000. Grande parte dos trabalhos sobre IC foi desenvolvida na Unicamp (Bariani, 1998; Melo, 2003; Fior, 2003; Bridi, 2004), na Universidade de Brasília (Neder, 2001; Carvalho, 2002) e na Universidade Federal de Santa Maria (Oaigen, 1990, 1995). De maneira geral, os cursos de graduação investigados localizam-se na região Sudeste (58,8%), Sul (23,5%) e Centro-Oeste (11,8%), e apenas um na região Nordeste (5,9%). A maioria pertence a instituições públicas, sendo apenas quatro particulares (23,5%). Os cursos de Humanas foram os mais investigados (35,3%), seguidos dos cursos da área de Ciências Biológicas (17,6%) e de Exatas (11,8%). O curso de Psicologia focalizou três investigações distintas, sendo, portanto, o mais investigado (Bettoi, 1995; Bariani, 1998; Breglia, 2002). A lista completa de artigos, publicados nos periódicos mencionados, está em ordem cronológica no quadro 1.

QUADRO 1
ARTIGOS PUBLICADOS SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL

	Autor e Título	Publicação e Ano
1	BAZIN, M. J. O que é a iniciação científica	<i>Revista de Ensino de Física</i> , v.5, n.1, p.81-88, 1983
2	ZAKON, A. Qualidades desejáveis na iniciação científica	<i>Ciência e Cultura</i> , v.41, n.9, p.868-877, 1989
3	CAMPOS, L. F. L.; MARTINEZ, A.; ESCUDERO, R. M. P. Perspectivas de alunos sobre sua iniciação científica	<i>Integração Ensino-Pesquisa-Extensão</i> , v.4, n.14, p.179-182, 1998
4	SILVA, R. C.; CABRERO, R. C. Iniciação científica: rumo à pós-graduação	<i>Educação Brasileira</i> , v.20, n.40, p.189-199, 1998
5	MARTINS, R. C. R.; MARTINS, C. B. Programas de melhoria e inovação no ensino de graduação	<i>Estudos e Debates</i> , v.20, p.189-221, 1999
6	QUEIROZ, S. L.; ALMEIDA, M. J. P. M. Do fazer ao compreender ciências: reflexões sobre o aprendizado de alunos de iniciação científica em química	<i>Ciência e Educação</i> , v.10, n.1, p.41-53, 2004
7	BECCENERI, J. C.; KIENBAUM, G. S. A iniciação científica e o programa espacial brasileiro	<i>Integração Ensino-Pesquisa-Extensão</i> , n.47, p.377-385, 2006



No que diz respeito aos trabalhos investigados, além das suas contribuições para a compreensão da atividade de IC no país, que serão discutidas a seguir, é também importante mencionar a metodologia de coleta de dados empregada na maioria deles: questionários realizados com alunos bolsistas de IC, alunos de graduação não bolsistas, ex-bolsistas formados e professores orientadores. Outro instrumento semelhante ao questionário, e também bastante empregado, foi a entrevista, semiestruturada ou aberta, geralmente realizada com sujeitos pré-selecionados na etapa de aplicação dos questionários.

CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL

A análise dos trabalhos investigados permitiu classificá-los, com relação às suas contribuições para a compreensão da atividade de IC, em três segmentos distintos, que serão discutidos adiante:

- Avaliação da IC como atividade de formação do universitário;
- Avaliação do Pibic com relação aos objetivos almejados pelo programa;
- Caracterização de algumas particularidades do desenvolvimento da atividade de IC.

Avaliação da IC como atividade de formação do universitário

O rompimento da dicotomia, historicamente existente no ensino superior brasileiro, entre teoria e prática, ensino e pesquisa, e graduação e pós-graduação, tem sido discutido há bastante tempo por diversos pesquisadores (Demo, 1997; Peixoto, 1992). A dificuldade de relacionar ensino e pesquisa na graduação remonta ao fato de que alguns professores estabelecem uma diferença entre a sala de aula e o espaço da pesquisa. Assim, a graduação continua sendo um espaço de reprodução e não de produção de conhecimentos, enquanto o espaço da pesquisa é muito mais valorizado e altera o comportamento dos professores na elaboração das rotinas, na relação com os alunos, no investimento feito. Nessa perspectiva a criação da IC nas universidades surgiu como possibilidade de aproximar e fortalecer as relações entre ensino





e pesquisa, teoria e prática e graduação e pós-graduação (Bernardi, 2003; Caberlon, 2003; Damasceno, 1999; Alma, 2003). A integração entre ensino e pesquisa promovida pela IC é efetiva, pois permite a

...construção de uma via de mão dupla entre ensino e pesquisa, vai além de estabelecer entre eles uma relação de interdependência: também aporta um novo significado ao ensino de graduação, ao visualizar a sala de aula como mais um espaço de construção do conhecimento. (Breglia, 2002, p.64)

Dessa forma a IC representa "um excelente instrumento educativo que caminha entre a pesquisa e o ensino" (Bridi, 2004). Essa associação pode ser visualizada

...através de informações que os alunos trazem de outras disciplinas para a pesquisa, através de informações e levantamentos produzidos pelos bolsistas que são utilizados na disciplina e até alunos compondo amostras para investigações. (Maldonado, 1998, p.87)

Desempenho na graduação

Muitos autores defendem que os bolsistas de IC apresentam melhores coeficientes de rendimento nos seus cursos de graduação (Leitão Filho, 1996; Caberlon, 2003; Aguiar, 1997; Bridi, 2004; Breglia, 2002; Pires, 2002). Isso ocorre porque os alunos de IC desenvolvem novas estratégias de aprendizagem, como consequência da vivência da pesquisa "aprendem a aprender" (Aguiar, 1997). Na perspectiva de Almeida (1996, p.22) "parece claro que a pesquisa científica pode ser um excelente instrumento educativo na medida em que leva os alunos a lidarem com o processo de conhecer e não apenas com o produto desse processo". A partir desse aprendizado eles se sentem motivados a "cumprir a sua principal função que é estudar. A pesquisa dá o sentido de *aprender* ao estudo. Isso é fato reconhecido por orientadores, professores, bolsistas e alunos" (Pires, 2002, p.104). Dessa forma a IC promove um "melhor aproveitamento no curso de graduação, que passa a ser mais valorizado" ou "melhor aproveitamento das disciplinas de graduação, ampliando





o âmbito das análises e conteúdos de ensino” (Caberlon, 2003). Além disso, a IC proporciona a “formação abrangente”, “pela possibilidade de aquisição de conhecimentos científicos e específicos” (Bridi, 2004).

Breglia (2002, p.83), por meio de entrevistas com professores-orientadores, percebeu que eles enxergam a IC como “uma atividade que pode motivar o aluno na sala de aula, e lhe proporcionar uma visão mais ampla do curso, maior base de conhecimentos prévios, bem como desmistificar conceitos e teorias”. Essas constatações confirmam os dados analisados por Aguiar (1997, p.88), segundo a qual “para muitos alunos, a IC veio de alguma forma diminuir o descontentamento com a estrutura curricular de seu curso de graduação”. Suas queixas estão centradas principalmente na estrutura curricular, no excesso de conteúdo e no pouco significado deste em sua apresentação e na predominância de aulas expositivas.

Desenvolvimento pessoal

Com relação ao desenvolvimento pessoal, as pesquisas apontam algumas “qualidades/habilidades” “despertadas” pela prática da pesquisa e “interiorizadas” para futura vida profissional, “quer na prestação de serviços ou na academia, principalmente” (Maldonado, 1998), dentre as quais estão o raciocínio/pensamento crítico, autonomia, criatividade, maturidade e responsabilidade (Calazans, 1999). Os autores destacam ainda que a IC favorece a “evolução intelectual do aluno”, o “fomento das capacidades interpretativas, analíticas, críticas e contributivas do aluno” (Caberlon, 2003), “induz o bolsista a formar o seu próprio juízo, a tornar-se dono de seu trabalho e construir uma opinião própria” (Pires, 2002, p.130), e aprimora as “habilidades de liderança, facilidade nos relacionamentos interpessoais, desenvolvimento de valores altruísticos” (Fior, 2003).

O trabalho de Bazin (1983) dá atenção especial ao desenvolvimento da autonomia proporcionado pela IC. Ele acredita que no ensino médio a posição do estudante é “extremamente dependente, obediente”, enquanto no ensino superior ocorre uma “ruptura”, que consiste em libertar os estudantes da atitude de perguntar ao professor “é isso que o senhor quer?” para chamá-lo na sala e contar “olha o que eu encontrei, o que eu descobri”.

Pires (2002, p.117) percebeu na cultura universitária que o “programa de IC acaba por se tornar um símbolo de *status* que vai atrair um número



cada vez maior de alunos/candidatos”. Esse *status* revela-se nas entrevistas realizadas pela pesquisadora por meio de expressões como “ser considerado bom naquilo que faz” e “fazer as pessoas te verem de forma diferente”, o que sugere que essa atividade promove a autovalorização e autoestima do bolsista, “reconhecida por ele, no olhar do outro, projetada no outro”.

Nova visão da ciência

Alguns autores indicam que a IC possibilita a compreensão do “fazer ciência”, pela quebra do mito do ato de pesquisar, da compreensão do papel do cientista, da participação na construção do conhecimento científico, da apreciação pelo pesquisar – satisfação na produção do trabalho de pesquisa e construção de sentidos quanto ao que é a pesquisa.

Dentre os trabalhos que deram maior atenção a essa contribuição da IC, destacamos o de Queiroz e Almeida (2004) e o de Aguiar (1997). O primeiro realizou uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica com bolsistas de IC em laboratório de química e concluíram que:

...a “imersão” das alunas no laboratório de pesquisa, que permitiu torná-las aculturadas “à vida de laboratório”, trouxe grandes benefícios para a formação de cada uma delas à medida que as tirou da mesmice de concluir um curso de química sem ter a real noção de como se faz química, sem ter a chance de questionar conceitos tão arraigados na sociedade sobre o papel de cientista e de como se faz ciência. (Queiroz, Almeida, 2004, p. 53)

Aguiar (1997, p.94) questionou bolsistas de IC a respeito das suas concepções sobre a ciência e os cientistas: 65,5% disseram que desconheciam o ambiente da ciência antes da IC, e “alguns consideraram suas concepções anteriores sobre ciência distorcidas mas, posteriormente, modificadas com o maior contato com a ciência através da IC” (34,5% dos entrevistados).

Socialização profissional

Aguiar percebeu que, quando perguntados sobre sua produção científica, os alunos de IC não se limitaram a declarar o número de trabalhos

produzidos e apresentados, demonstrando satisfação de concretizar essa etapa da atividade científica.

O estudante tem prazer em ver seu trabalho publicado e apresentado aos seus colegas de IC, pós-graduandos e professores. Esse seria um caminho de socialização profissional, pois começa a ser reconhecido, considerado pelos colegas e membros do laboratório e departamento a que pertencem. (1997, p.99)

A socialização profissional representa “a experiência do contato direto com seu orientador, pós-graduandos e outros graduandos com suas experiências profissionais diversas”. Nesse contexto, a aproximação do professor com o aluno é discutida por muitos autores como extremamente benéfica para ambas as partes, uma vez que esse contato não se restringe apenas a discutir aspectos do projeto desenvolvido, o relacionamento próximo com o orientador contribui para a troca de informações e experiências pessoais.

Além do orientador, a convivência com as outras pessoas do grupo também contribui para a socialização profissional e favorece o bom desenvolvimento das atividades de IC. Em pesquisa com estudantes de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro –UFRJ –, Aguiar (1997, p.72) descobriu que “a orientação dos estudantes é também compartilhada com os demais membros do laboratório, aí incluídos professores associados e pós-graduandos”. Esse processo foi denominado pela autora como “orientação em cascata”, “o chefe do laboratório e o professor associado orientam os pós-graduandos, e estes, os estudantes de iniciação científica”; apesar de o chefe do laboratório compartilhar a orientação dos estudantes de IC, ele continua responsável por ela.

Avaliação do Pibic com relação aos objetivos almejados pelo programa

No âmbito do CNPq, como agência de fomento à pesquisa no Brasil, fica bastante claro que o objetivo da IC é

...despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação, mediante sua participação em projetos de pesquisa, preparando-

os para o ingresso na pós-graduação; contribuir de forma decisiva para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores. (Silva, Cabrero, 1998, p.193, grifo nosso)

Esse objetivo transparece, entre outros espaços, nos documentos de avaliação produzidos pelo CNPq, na tentativa de verificar o destino dos ex-bolsistas, o tempo para o ingresso e conclusão da pós-graduação. Cabrero, Costa e Hayashi (2006, p.6) comparam a “trajetória de mestrandos e doutorandos” dos EUA, que concluem o doutorado entre 28 anos e 32 anos, com a dos brasileiros que, em 1995, “estavam defendendo as teses, em média, com 40 anos”, e destacam a necessidade de alterar esse aspecto na pós-graduação brasileira, “um mecanismo que muito contribuiu para alterar o quadro apresentado foi a concessão de bolsas de Iniciação Científica”. Consta do Informativo do PIBIC que

...no sentido de contribuir para que este tempo de titulação de mestres e doutores seja reduzido, o CNPq vem investindo de forma maciça, desde a década de 50, em iniciação científica, despertando no jovem universitário uma nova mentalidade em relação à pesquisa, propiciando-lhe aprendizagem de novas técnicas e métodos científicos. (apud Cabrero, Costa, Hayashi, 2006, p.6-7)

Neder (2001), em extensa avaliação da IC como ação de fomento do CNPq, acredita que “o Pibic vem mostrando a eficácia da IC sobre a formação do futuro pesquisador” e “o poder incentivador que exerce sobre as IES na ampliação e consolidação de núcleos de pesquisa”. Esses dados são confirmados pela pesquisa de Aragón, Martins e Velloso (1999), encomendada pelo CNPq, na qual foi possível revelar que um ex-aluno bolsista do Pibic tem seis vezes mais chance de iniciar uma pós-graduação do que um graduado não bolsista. Isso porque “3 em cada 10 bolsistas Pibic chegam ao mestrado [...] o prazo médio de transição entre a conclusão da graduação e o ingresso no mestrado, para um ex-bolsista Pibic, é de 1,2 ano”, enquanto para os não bolsistas chega a 6,8 anos em média (Aragón, Martins, Velloso, 1999, p.34, 36).

Além dos dados do CNPq, é também digno de nota o trabalho de Cabrero, Costa e Hayashi (2003), resultado de pesquisa realizada na Uni-



versidade Federal de São Carlos. Esse trabalho mostra que aproximadamente 60% dos egressos do Pibic se dirigem para o mestrado na própria instituição e que, “em termos de pesquisas preliminares, acredita-se que mais de 40% dos egressos do Pibic/UFSCar, que finalizaram a bolsa entre 1994 e 1998, defenderam a dissertação de mestrado e/ou tese de doutorado” (Cabrero, Costa, Hayashi, 2003, p.10).

Maccariello, Novicki e Castro (1999) investigaram a IC na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Uerj – e destacaram o número de ex-bolsistas de IC que ingressaram em programas de pós-graduação como um indicador do sucesso alcançado pelo Pibic. Segundo eles, um levantamento preliminar (1997/1998) verificou que 22% dos estudantes graduados pela Uerj que ingressaram em programas de pós-graduação da Uerj foram detentores de bolsas de IC.

Camino e Camino também divulgaram dados animadores sobre os resultados do Pibic e das bolsas por demanda espontânea (balcão) na Universidade Federal da Paraíba, que tiveram início em 1988. Comparando os anos de 1985 e 1993, os autores observaram um decréscimo na idade de ingresso do mestrado de 30,6 para 28,4; a porcentagem de teses defendidas aumentou de 20% para 87,5%; e a duração do mestrado diminuiu de 3 para 2,5 anos. Além disso, a média da publicação discente é de 1 por aluno e a de participação em congresso é de 2 por aluno; os autores justificam esses índices pelo fato de que “boa parte dos atuais alunos começam a divulgar o que produziram enquanto bolsistas de IC”. E destacam que

...se, por um lado, os alunos estão ingressando no mestrado bem mais jovens e praticamente recém-graduados, por outro lado, graças à experiência obtida durante a bolsa nas atividades de pesquisa, estes jovens estão se mostrando mais produtivos e garantindo a defesa da dissertação em menor tempo. (1996, p.51)

É inegável que a IC encaminha o bolsista para a vida acadêmica e permite, de maneira única, vivenciar essa possível opção de atuação profissional, antes mesmo de ele estar formado. De modo geral, as contribuições da IC para a formação do pesquisador se refletem no encaminhamento do aluno para a pós-graduação e na agregação de qualidade aos cursos de pós-graduação.



Guimarães (1992, p.29) defende essa ideia afirmando que os bolsistas “que seguirem para a pós-graduação vão compensar isto largamente na redução do tempo médio de titulação, na menor taxa de evasão, na eliminação do mestrado como etapa obrigatória para o doutorado, além de sensível melhora qualitativa do trabalho experimental”. Leitão Filho justifica a “economia de tempo” propiciada pela IC

...em função do treinamento anterior que lhes deu familiaridade com técnicas básicas de consulta bibliográfica, metodologia científica, uso de equipamentos de laboratório e informática, maior fluência em leitura em língua estrangeira. Além destas vantagens, normalmente bolsistas de IC já estão familiarizados e envolvidos no projeto de tese, o que representa um avanço nada desprezível. (1996, p.21)

Segundo Campos, Martinez e Escudero (1998), 53,13% dos alunos “enxergam a IC como uma oportunidade para iniciar a carreira de pesquisador”. Bridi (2004, p.71), por meio de questionários distribuídos entre docentes, identificou que “42,8% revelam o entendimento que a maior contribuição da IC se dá em relação ao ensino de pós-graduação, em termos, tanto de ‘encaminhamento/ingresso’ como de ‘facilitação/agilização’ de seu desenvolvimento”. Neder (2001), em análise dos resultados sobre IC publicados pelo CNPq, observou que, entre os bolsistas entrevistados, quase 100% consideraram importante ou muito importante participarem do Pibic, “visto como ‘instrumento’ para o exercício profissional no meio acadêmico”, e para mais de 50% dos entrevistados “a participação no Pibic representou a oportunidade de introduzir-se em atividades de pesquisa”. Pesquisadores entrevistados por Oaigen (1995) citam a participação em atividades de IC como um dos “aspectos facilitadores para a formação como pesquisador” (p.116), e “momentos importantes em sua vida de estudante que marcaram a sua definição pelo exercício da pesquisa como profissional” (p.131). Segundo Breglia (2002), 76,9% dos entrevistados preferiram a resposta afirmativa quando questionados sobre a influência da IC na opção pela atividade profissional. Pires determinou que a IC contribui para que a perspectiva do aluno, em dar continuidade a sua formação após a conclusão da graduação, seja alcançada, porque:



...representa um instrumento de tomada de decisão do bolsista, ajudando-o a definir um rumo e a criar estratégias, no vasto e diversificado currículo dos cursos da graduação; possibilita ao bolsista ter o exemplo do orientador como referência para a construção de seu futuro profissional, induzindo-o ao ingresso direto no mestrado ou até mesmo no doutorado; cria no bolsista a percepção de que tem maior probabilidade que os demais em concretizar o projeto após o curso, tornando-se mais competitivo; os alunos *não* bolsistas também fazem planos de ingressar numa pós, mas muitos deles não sabem, ainda, como fazer ou por que fazer um mestrado; permite ao bolsista o diálogo entre áreas diferentes, a do curso e a do projeto, abrindo-se um leque de possibilidades de formação para o exercício futuro de qualquer profissão. (2002, p. 131)

Camino e Camino (1996, p.62), por meio de entrevistas com alunos de graduação bolsistas e não bolsistas e alunos de mestrado, perceberam que “o perfil do aluno de graduação, bolsista de IC, é semelhante ao do aluno do mestrado. Esta semelhança parece indicar que as mudanças de atitude são determinadas não pelo nível da formação, mas pela prática de pesquisa”. Como resultado de sua análise, Carvalho (2002) indica que “o contato com as atividades de pesquisa e o relacionamento com o orientador envolvem os bolsistas na lógica de funcionamento do campo científico, conduzindo-os ao interesse pela continuidade na carreira acadêmica”. Os dados também sugerem que o interesse de seguir a carreira científica tende a ser maior para os bolsistas que participam de pesquisas desenvolvidas pelos orientadores, indicando que a melhor compreensão do campo científico, suas regras e seus possíveis “lucros simbólicos” favorece o interesse pela área, ou seja,

...a participação em uma pesquisa já consolidada parece levar a uma melhor compreensão das diversas possibilidades do campo científico, tais como o alcance de resultados satisfatórios, oportunidades de publicação, participação em eventos, reconhecimento social, entre outras. (Carvalho, 2002, p. 152)

Apesar de o encaminhamento para a pós-graduação ser um dos principais objetivos da IC, e conseqüentemente ser a principal contribuição dessa atividade apontada pelas pesquisas, muitos autores destacam também a contribuição da



IC para a atuação profissional dos bolsistas fora do ambiente da pesquisa. Em entrevista com professores-orientadores, Breglia (2002) percebeu que para eles “a vivência da pesquisa é um diferencial para o que chamam de ‘mercado de trabalho’” e destaca que nessa perspectiva a IC “é vista pelos professores como uma possibilidade de trabalho e aprendizado sem o clima competitivo e de pressão constante de um estágio”.

Maldonado (1998, p. 118) aponta o encaminhamento “precoce” dos profissionais, ex-bolsistas, para os cursos de pós-graduação como a principal contribuição da atividade de IC. Para ela “a principal contribuição está na sensibilização para a pesquisa com todos os subprodutos envolvidos, como desenvolvimento da capacidade de argumentação, de abstração, de criação de problemas, do raciocínio crítico, ou seja, o desenvolvimento do *habitus* científico”. Assim, a IC contribui também para a prática profissional daqueles alunos que não prosseguem na carreira acadêmica.

Caracterização de algumas particularidades do desenvolvimento da atividade de IC

Apesar de os programas oficiais trazerem as principais diretrizes para o desenvolvimento da IC nas universidades, existem algumas diferenças na maneira pela qual essas diretrizes são seguidas – pelo menos nas IES que foram alvo de investigação nos últimos anos e que tiveram algumas características dos seus programas de IC divulgadas em dissertações, teses e artigos científicos. Essas diferenças revelam que, apesar de seguir os procedimentos oficiais, o desenvolvimento do trabalho é determinado principalmente, ou quase exclusivamente, pelo orientador, o que define diferentes formas de condução da pesquisa com relação ao tipo de atividade, seleção do bolsista, dificuldades encontradas, entre outras.

Nem sempre os bolsistas vivenciam todas as etapas da realização de uma pesquisa científica, que compreende o levantamento bibliográfico, a elaboração do projeto de pesquisa, a realização de experimentos visando à coleta de dados, a análise e a discussão dos resultados etc. Caberlon (2003) estimou a porcentagem de participação dos bolsistas nas diferentes etapas da pesquisa científica e apontou a existência de uma concentração dos alunos de IC em atividades como “revisão bibliográfica”, “coleta de dados” e “tabulação

de dados". Poucos são aqueles que participam da elaboração do "referencial teórico" e da "sistematização e avaliação de resultados".

Além disso, Simão et al. (1996) reconheceram dois "modelos" de inserção do aluno na pesquisa desenvolvida pelo grupo coordenado pelo orientador: o "projeto individual" e o "projeto integrado". No "projeto individual", professor e aluno iniciam a discussão de um problema de pesquisa e, a partir daí, o aluno participa de todas as etapas da elaboração de um projeto de pesquisa. No "projeto integrado", o aluno se engaja em algum projeto já existente no grupo de pesquisa do professor, vindo a desenvolver efetivamente partes de uma pesquisa em andamento, tendo, entretanto, acesso ao conhecimento do todo. Os autores destacaram que, "em alguns casos, o aluno se engaja inicialmente num projeto integrado e, posteriormente, com base em questões oriundas, passa a desenvolver um projeto individual" (Simão et al., 1996, p. 112). Frequentemente a inserção inicial em um "projeto integrado" serve como forma de verificar a intenção e a persistência do aluno na realização da pesquisa; posteriormente, a solicitação da bolsa para esse aluno é feita para um "projeto individual". Carvalho (2002) também investigou a questão e, pelos dados da pesquisa conduzida pelo Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de Brasília – Nesub/UnB –, constatou que 51,9% dos projetos de pesquisa da IC eram parte integrante de pesquisa maior do orientador, 35,1% eram projetos individuais vinculados à pesquisa do orientador e apenas 13% eram individuais e não estavam vinculados a uma pesquisa do orientador.

Motivação para a pesquisa

Campos, Martinez e Escudero (1998), por meio de entrevistas com 28 universitários de uma Iesp do Estado de São Paulo matriculados em programas de IC não governamentais, perceberam que, de maneira geral, os bolsistas se sentem muito motivados para participar da IC (68%) e apontam muita (36%) e extrema (50%) necessidade de pesquisas e produção de conhecimento para a sua área de estudo. Aguiar (1997) investigou alunos de IC da Universidade Federal do Rio de Janeiro, matriculados em cursos da área de Ciências Biológicas, e os resultados confirmam os altos índices de motivação encontrados por Campos, Martinez e Escudero (1998). Segundo a autora, "70,1% dos alunos procurou a IC por iniciativa própria e um percentual

menor foi convidado por um professor (29,9%) ou membro do laboratório" (Aguiar, 1997, p.63).

Outros autores investigaram os possíveis motivos que levam os alunos a participar de programas de IC: a "complementação do ensino de graduação", por meio da "busca/ampliação de conhecimentos" (Caberlon, 2003); o desenvolvimento de "habilidades na área do curso de graduação"; "investimento na sua formação de graduação" (Pires, 2002); e a possibilidade de "convívio com pesquisadores em ambiente familiar" (Maccariello, Novicki, Castro, 1999). Também uma "certa insatisfação com a relação linear da sala de aula na transmissão de conhecimentos" foi mencionada (Maldonado, 1998) e a busca do "conhecer o que é pesquisa" (Caberlon, 2003) e "iniciar o caminho para a pós-graduação" (Aguiar, 1997). Com menor incidência, aparecem a importância da atividade "para o *currículum vitae*" (Aguiar, 1997); a "possibilidade de contribuição à sociedade" (Caberlon, 2003); e a "formação da postura profissional" (Maldonado, 1998).

Pires (2002) ressaltou que somente 2% dos alunos entrevistados em sua pesquisa buscaram a IC "apenas por ser uma fonte de renda". Esse resultado condiz com outras pesquisas que apontam o financiamento como não determinante para a inserção do aluno no projeto.

Seleção do orientando/orientador

Dentre as pesquisas que determinaram critérios de seleção do orientando/orientador, a quantidade de trabalhos centrados nos critérios de seleção do orientador é menor. Pires (2002) percebeu que os orientandos escolhem o orientador "pelo tema da pesquisa (33,3%) ou pela linha de pesquisa (21,6%)", apenas 33,3% disseram ter sido "procurado/convidado pelo orientador". A autora acredita que aí "estão os voluntários, aqueles alunos já engajados no grupo de pesquisa de determinado projeto de um orientador que quando há necessidade de alguma substituição, recruta um desses voluntários" (p.79). O único trabalho que investigou os critérios de seleção do orientador foi o de Zakon (1989), que questionou tanto os bolsistas quanto os professores sobre o perfil desejável do orientador. Os dois grupos coincidiram com relação aos seguintes atributos: ser acessível, sincero e amigo, ser motivador para a pesquisa e conhecer o assunto da pesquisa. Os iniciantes desejam que os orientadores



sejam comunicativos e didáticos, e que informem e treinem o aluno sobre a pesquisa. Os orientadores destacam como características do perfil desejável do orientador ter interesse no processo de formação do estudante e designar um trabalho/projeto para cada aluno. Zakon (1989) também questionou os orientadores e os bolsistas com relação ao perfil desejável do estudante, obtendo como resposta: o interesse pelo trabalho desenvolvido, responsabilidade e tempo disponível. Os alunos priorizam mais do que os orientadores a iniciativa própria e o saber organizar atividades, pensamentos e textos. Por sua vez, os professores indicaram desejar nos alunos vocação para a pesquisa (capacidade de observar, discernir e propor soluções), características intelectuais (curiosidade, vontade de aprender, criatividade, fácil aprendizado, inteligência), dedicação às atividades de iniciação, persistência na pesquisa e capacidade de convivência (comunicar-se, dialogar e participar). Portanto, “ser um aluno bom (com notas acima da média)” não é um aspecto muito valorizado nos depoimentos de ambos os grupos, a despeito do esperado pelos órgãos de fomento à pesquisa.

É interessante perceber que os dados obtidos por Zakon (1989), há vinte anos, com orientadores/orientandos da área de Química e Engenharia Química coincidem plenamente com os resultados obtidos na pesquisa mais recente de Perrelli e Gianotto (2005) com 40 professores de Ciências Biológicas e da Saúde. Segundo eles, na escolha dos iniciantes no campo científico, os professores valorizam competências como a “capacidade de tomar decisões, resolver problemas com autonomia”, mas não consideram tão importante o “domínio de conteúdos específicos de sua área de pesquisa”.

Simão et al. (1996) determinaram que a seleção de alunos para a IC é feita com base em cursos ministrados pelos professores orientadores na graduação. Muitas vezes “os docentes inclusive ministram seus cursos já com a perspectiva de sugerir possibilidades de pesquisa aos alunos” (p. 112). Maldonado (1998) percebeu que, em geral, a seleção é realizada mediante entrevistas com os pretendentes. Nestas, os orientadores citaram como critérios: o período letivo do aluno – alguns preferem no início do curso porque têm mais tempo, outros mais tarde, porque já cursaram a disciplina do docente orientador; o coeficiente de rendimento, que costuma ser importante, mas não definitivo; o domínio de língua inglesa e noções de informática. Porém, segundo ela, “o critério mais valorizado é a capacidade de organização do alu-



no frente às suas tarefas como aluno e como bolsista. As atividades referentes ao curso como provas, seminários, visitas não podem ser obstáculos para o cumprimento das exigências da pesquisa” (p.90).

Expectativas, decepções e dificuldades vivenciadas na Iniciação Científica

Bridi (2004, p.58), em entrevista com 400 alunos da Unicamp, reconheceu que as expectativas desses quanto à participação na pesquisa durante a graduação se deram em relação a “uma boa formação (42,2%)”, “direcionamento profissional (12,1%)”, “uma boa orientação (6,8%)”, e “reconhecimento do trabalho (5,4%)”. Com relação aos orientadores, a maioria dos estudantes (67,1%) mencionou a “busca por uma orientação pessoal direta, que os auxiliasse na construção e desenvolvimento do projeto de pesquisa”. Essas expectativas foram totalmente atendidas para 61,5% dos alunos respondentes; parcialmente atendidas para 34,6% dos estudantes e não atendidas para apenas 3,8% dos orientandos. A frustração com os orientadores, embora tenha uma porcentagem baixa, está ligada à falta de tempo e ao excesso de atividades do orientador (27,8%). No entanto, alguns alunos sentiram que seus orientadores se mantiveram distantes das suas atividades de orientação (6,3%) ou que tinham pouco interesse no tema (3,8%).

De modo geral, 53,8% dos entrevistados experimentaram algum nível de decepção durante o período de desenvolvimento do programa. A decepção com o orientador foi a categoria que apareceu com maior frequência, resultante, para 17,7% dos alunos, do pouco contato com o orientador, mas também há decepções com o próprio andamento do trabalho (10,1%). Alguns alunos se decepcionaram com a falta de aplicação dos resultados obtidos, com a pouca valorização e utilidade do material produzido (8,9%), mencionando a falta de extensão de suas atividades de pesquisa descrita como uma das finalidades das universidades (ensino, pesquisa e extensão). Em menor porcentagem, foram mencionados aspectos que se referem à decepção com o sistema burocrático (7,6%), com o valor da bolsa (6,3%), com a falta de estrutura de laboratórios e materiais necessários à pesquisa (6,3%) e decepções individuais (2,5%).

Segundo Campos, Martinez e Escudero (1998) e Bridi (2004), por sua vez, as principais dificuldades da IC são “falta de tempo para a IC e excesso de atividades”, “falta de conhecimento necessário para a IC” e “falta de



orientação/contato com o orientador". Outra dificuldade bastante frequente, mencionada por 32,9% dos bolsistas entrevistados (Bridi, 2004, p.66), se refere ao andamento do projeto: "os alunos queixaram-se da dificuldade na redação dos relatórios, na escolha da bibliografia, na escolha do método de pesquisa, nos erros ocorridos nos experimentos e na complexidade das análises de dados". Em instituições privadas ou com pouca tradição em pesquisa os alunos enfrentam ainda outros tipos de problemas. Alma (2003) descreve alguns pontos negativos da pesquisa de IC conduzida numa Iesp, identificados por meio de entrevistas com os alunos: "custo dos experimentos", "falta de apoio financeiro para a pesquisa" e "pessoal técnico e de apoio pouco treinado para orientá-los".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo evidenciou a natureza e discutiu as contribuições de pesquisas sobre IC realizadas no Brasil, de 1983 ao primeiro semestre de 2007, para o entendimento dessa atividade. A análise do conjunto de pesquisas apontou para a existência de um amplo consenso sobre o papel relevante que a IC desempenha na formação dos graduandos, principalmente no que diz respeito às atividades realizadas no curso de graduação, ao desenvolvimento pessoal, à construção de uma nova visão de ciência e à socialização profissional. Existe, da mesma forma, um consenso sobre os importantes objetivos alcançados pelos programas de fomento à IC, particularmente o Pibic, tendo em vista que despertam e incentivam a vocação científica dos graduandos, além de favorecer a ampliação e a consolidação de núcleos de pesquisa nas IES.

Apesar da relevância e das importantes contribuições advindas da atividade de IC nas IES, ainda são poucas as investigações realizadas a esse respeito. Nesse contexto, existe uma concentração de investigações em determinadas áreas do conhecimento, como a área de Ciências Humanas, e uma quantidade exígua de trabalhos em áreas como Ciências da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas. Assim, a análise das pesquisas também aponta para a necessidade de fomento ao desenvolvimento de investigações que venham a contribuir para o preenchimento dessa lacuna, de forma a favorecer o progresso de discussões a respeito da temática. É ainda notável a semelhança entre as questões de pesquisa e as metodologias adotadas para coleta e análise dos dados em



vários trabalhos, o que sugere a necessidade de diversificação desses procedimentos, que pode resultar em contribuições importantes para esse campo de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, L. C. C. *O Perfil da iniciação científica no Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho e no Departamento de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 1997. Dissertação (Mestrado em Química Biológica) – Centro de Ciências da Saúde, Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ALMA, J. M. *Iniciação científica e interdisciplinaridade: contribuição ao conhecimento da influência da pesquisa na formação do aluno dos cursos de medicina e enfermagem*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo.

ALMEIDA, L. M. A. C. A Importância do programa de iniciação científica para a formação de pesquisadores. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA USF, I. 1996, Bragança Paulista. *Anais...* Bragança Paulista: Universidade São Francisco/lpcea, 1996. p.22-24.

ARAGÓN, V. A.; MARTINS, C. B.; VELLOSO, J. R. *O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica: Pibic e sua relação com a formação de cientistas*. Brasília: Nesub, UnB, 1999. (Relatório final).

BARIANI, I. C. D. *Estilos cognitivos de universitários e iniciação científica*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Campinas.

BAZIN, M. J. O Que é a iniciação científica. *Revista de Ensino de Física*, São Paulo, v.5, n.1, p.81-88, jun.1983.

BERNARDI, M. M. A Importância da iniciação científica e perspectivas de atuação profissional. *Biológico*, São Paulo, v.65, n.1/2, p.101, jan./dez.2003.

BETTOI, S. M. *O Pesquisar na graduação: a palavra do aluno de psicologia sobre as condições presentes na sua vida acadêmica*. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

BRASIL, Ministério da Ciência e Tecnologia. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Anexo III da RN-017/2006: bolsas por quota no país; Pibic – norma específica*. 2007. Disponível em: http://www.cnpq.br/normas/rn_06_017_anexo3.htm. Acesso em: 27 jan. 2007.

_____. *Estatísticas e indicadores do fomento*: quantitativo de bolsas. Versão em excel. 2007a. Disponível em: <http://www.cnpq.br/estatisticas/docs/zip/bolsas.zip>. Acesso em: 5 jan. 2007.

_____. *Programas especiais*: Pibic, quota 2006/2007. 2007b Disponível em: <http://www.cnpq.br/programasespeciais/pibic/quota06-07.htm>. Acesso em: 5 jan. 2007.

BREGLIA, V. L. A. *A Formação na graduação*: contribuições, impactos e repercussões do PIBIC. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRIDI, J. C. A. *A Iniciação científica na formação do universitário*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CABERLON, V. I. *Pesquisa e graduação na Furg*: em busca de compreensões sob distintos horizontes. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CABRERO, R. C.; COSTA, M. P. R.; HAYASHI, M. C. P. I. Estudantes do ensino superior vivenciando ciência: efeitos na pós-graduação. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DE EDUCAÇÃO, 10. 2006. SBC. *Anais...* São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006. v.1. p.1-10.

_____. A Influência da pesquisa na graduação e do programa de pós-graduação em educação especial, no âmbito da Universidade Federal de São Carlos, para a formação de docentes. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: TEORIAS E POLÍTICAS, 2003. São Paulo. *Anais...* São Paulo: Uninove, 2003. p.1-12.

CALAZANS, J. Articulação teoria/prática: uma ação formadora. In: CALAZANS, J. (Org.). *Iniciação científica*: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999. p.57-78.

CAMINO, L.; CAMINO, C. Os Programas de iniciação científica: via de integração entre graduação e pós-graduação. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, 6, 1996. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anppep, 1996. p.46-63.

CAMPOS, L. F. L.; MARTINEZ, A.; ESCUDERO, R. M. P. Perspectivas de alunos sobre sua iniciação científica. *Integração Ensino-Pesquisa-Extensão*, São Paulo, v.4, n.14, p.179-182, ago. 1998.

CARVALHO, A. G. *O Pibic e a difusão da carreira científica na universidade brasileira*. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1997.

DAMASCENO, M. N. A Formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática. In: CALAZANS, J. (Org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 1999. p.13-56.

FIOR, C. A. *Contribuições das atividades não obrigatórias na formação universitária*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GUIMARÃES, J. A. A Iniciação científica e a pesquisa na graduação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO “VOCÊ PESQUISA? ENTÃO MOSTRE!”, 1, 1992, Brasília. *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília, 1992. p.27-35.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>. Acesso em: 15 jan. 2007.

LEITÃO FILHO, L. M. A. A Importância do programa de iniciação científica para a formação de pesquisadores. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA USEF, 1, 1996. Bragança Paulista. *Anais...* Bragança Paulista: Universidade São Francisco/lppea, 1996. p.21.

MACCARIELLO, M. C. M. M.; NOVICKI, V.; CASTRO, E. M. N. V. Ação pedagógica na iniciação científica. In: CALAZANS, J. (Org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 1999. p.79-116.

MALDONADO, L. A. *Iniciação científica na graduação em nutrição: autonomia do pensar e do fazer na visão dos pesquisadores/orientadores*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MASSI, L. Contribuições da iniciação científica na apropriação da linguagem científica por alunos de graduação em Química. 2008. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Química da Universidade de São Paulo, São Carlos.

MARCUSCHI, L. A. *Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq e Proposta de Ação*. Recife: UFPE, 1996. (Relatório Final). mimeo

MARTINS, R. C. R.; MARTINS, C. B. Programas de melhoria e inovação no ensino de graduação. *Estudos e Debates: Uma Política de Ensino Superior*, Brasília, v.20, p.189-221, mar.1999.

MELO, G. F. A. *A Formação inicial e a iniciação científica: investigar e produzir saberes docentes no ensino de álgebra elementar*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NEDER, R. T. *A Iniciação científica como ação de fomento do CNPq: o programa institucional de bolsas de iniciação científica – Pibic*. 2001. Dissertação (Mestrado em desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.

OAIGEN, E. R. *A Influência das atividades não-formais e extraclasse na iniciação à educação científica*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

_____. *Atividades extraclasse e não-formais uma política para a formação do pesquisador*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

PEIXOTO, M. C. L. Associação ensino-pesquisa na universidade: caminhos para um discurso. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.13, n.41, p.126-140, abr. 1992.

PERRELLI, M. A. S.; GIANOTTO, D. E. P. Percepções de professores universitários sobre a iniciação científica: uma análise a partir de Pierre Bourdieu e Thomas Kuhn. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 5, 2005. Bauru. *Atas...* Bauru: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005. p.345-355.

PIRES, R. C. M. *A Contribuição da iniciação científica na formação do aluno de graduação numa universidade estadual*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

QUEIROZ, S. L.; ALMEIDA, M. J. P. M. Do fazer ao compreender ciências: reflexões sobre o aprendizado de alunos de iniciação científica em química. *Ciência e Educação*, Bauru, v.10, n.1, p.41-53, 2004.

SILVA, R. C.; CABRERO, R. C. Iniciação científica: rumo à pós-graduação. *Educação Brasileira*, Brasília, v.20, n.40, p.0189-199, 1º sem. 1998.

SIMÃO, L. M. et al. O Papel da iniciação científica para a formação em pesquisa na pós-graduação. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, 6, 1996. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anppep, 1996. p.111-113.

ZAKON, A. Qualidades desejáveis na iniciação científica. *Ciência e Cultura*, Campinas, v.41, n.9, p.868-877, set. 1989.

Recebido em: agosto 2007

Aprovado para publicação em: abril 2009





CONTEÚDOS DE BIOLOGIA EM VESTIBULARES SERIADOS

MAÍRA ELIAS MANZANO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências,
do Instituto de Física, da Universidade de São Paulo

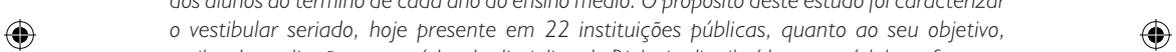
m.manzano@usp.br

SONIA BUENO CARVALHO LOPES

Professora doutora do Departamento de Zoologia, do Instituto de Biociências,
da Universidade de São Paulo

sonialop@ib.usp.br

RESUMO



A adoção de novos processos seletivos para o acesso de alunos às universidades só foi possível com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. O vestibular seriado é uma dessas propostas alternativas, que prevê uma avaliação sistemática dos alunos ao término de cada ano do ensino médio. O propósito deste estudo foi caracterizar o vestibular seriado, hoje presente em 22 instituições públicas, quanto ao seu objetivo, estilos de avaliação e conteúdos da disciplina de Biologia distribuídos nos módulos referentes às três séries do ensino médio. Averiguamos que os diferentes programas analisados não apresentam uniformidade em diversos aspectos, tais como número de vagas, estrutura de avaliação e conteúdo programático. Verificamos, ainda, a ausência de consenso sobre a sequência a ser adotada para o ensino de Biologia e a resultante restrição para que o aluno possa preparar-se para as provas seriadas em mais de uma instituição.

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR – CONCURSO VESTIBULAR – BIOLOGIA – ENSINO MÉDIO

ABSTRACT

BIOLOGY CONTENT IN UNIVERSITY ENTRANCE EXAMS BY PERIODIC ASSESSMENT. The adoption of new student selection processes for university entrance was only made possible by enactment of Education Law no 9,394/96. The university entrance exam by periodic assessment is one of these alternative proposals that provides for a systematic evaluation of the students at the end of each high school year. The purpose of this study was to describe the university entrance exam by periodic assessment, used today used in 22 public institutions, concerning: its objective, assessment styles and the content of the Biology discipline, which is divided into modules that refer to the three grades of high school. We noted that there is no uniformity in the different programs analyzed in several of their aspects, such as the number of places, assessment structure and program content. We also observed a lack of consensus regarding the

sequence to be adopted for the teaching of Biology and the resulting restriction for the student being able to be prepared for the periodic tests in more than one institution.

ACCESS TO HIGHER EDUCATION – BIOLOGY – SECONDARY EDUCATION – HIGHER EDUCATION

O ingresso ao ensino superior é um tema repleto de polêmicas e discordâncias. Alternativas mais democráticas e justas para equacionar o problema do reduzido número de vagas nos cursos das universidades públicas e o elevado número de concorrentes que as disputam têm sido propostas.

Uma delas é o vestibular seriado que, ao invés de avaliar todo o conteúdo do ensino médio em apenas um exame vestibular como acontece tradicionalmente, o dilui em três avaliações anuais. Essa abertura só foi possível após a publicação da Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, na qual está estabelecido que “a Educação Superior abrange cursos e programas de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (Brasil, 1996, cap. IV, art. 44). Até a publicação do Decreto n. 99.940/90 e da Lei n. 9.934/96 a única via de acesso ao ensino superior era o vestibular tradicional.

Discussões com o objetivo de propor alternativas ao vestibular tradicional existem desde a década de 1980, sendo um de seus principais fóruns os seminários chamados Vestibular Hoje, promovidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC – e algumas universidades e instituições de ensino superior. Nessas reuniões buscava-se encontrar uma modalidade de processo de seleção alternativo, que avaliasse os alunos ao longo do então 2º grau, hoje ensino médio (Schiliching, Soares, Bianchetti, 2004, p. 116).

A primeira experiência de vestibular seriado no Brasil ocorreu no período de 1992 a 1995 com o Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior – Sapiens –, promovido pela Fundação Cesgranrio. O Sapiens foi um projeto-piloto aplicado no Rio de Janeiro e para sua implementação houve a necessidade de ser expedida uma autorização especial do MEC, uma vez que a legislação educacional vigente permitia a seleção de ingresso para o ensino superior apenas pelo vestibular tradicional (Schiliching, Soares, Bianchetti, 2004, p. 116).

O objetivo primordial do Sapiens era substituir o vestibular tradicional por um conjunto de avaliações progressivas, feitas ao longo das três séries



do ensino médio, constituindo, portanto, uma nova alternativa de acesso ao ensino superior, baseada na valorização do desempenho do aluno durante sua vida acadêmica. Esse sistema envolvia seis momentos de avaliação da aprendizagem, incluindo, além de provas objetivas e discursivas das várias disciplinas integrantes do currículo mínimo, a elaboração de redações e a aplicação de testes de aptidão verbal, numérica e abstrata. Dessa forma, o aluno era avaliado sob múltiplos aspectos e dimensões. Não foram encontrados registros sobre os resultados do Sapiens.

Em 1995, a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – foi pioneira ao implantar uma modalidade seriada como alternativa ao vestibular tradicional: o Programa de Ingresso ao Ensino Superior – Peies –, que atualmente seleciona 20% dos alunos de cada curso de graduação oferecido pela instituição. Ainda em 1995, a Universidade de Brasília – UnB – também discutia a possibilidade de adotar um sistema alternativo de seleção para o ingresso no ensino superior e, em 1996, introduziu o Programa de Avaliação Seriada – PAS. Responsável pelo preenchimento de 50% das vagas oferecidas pela UnB, o PAS talvez seja o vestibular seriado de maior divulgação no país, segundo o Centro de Seleção e de Promoção de Eventos – Cespe – da UnB.

Apesar de poder ser considerado um fenômeno recente na história do ingresso do ensino superior do Brasil, o vestibular seriado é uma realidade em 22 universidades públicas como modo alternativo de seleção para o ingresso no ensino superior. Em 2008, a Universidade de São Paulo – USP – lançou o PAS/USP em convênio com o Estado de São Paulo. Esse exame foi proposto com o objetivo de somar bonificações à nota final dos alunos oriundos da rede pública e foi direcionado inicialmente apenas aos alunos do 3º ano do ensino médio .

A fase de maior expansão dessa modalidade de vestibular ocorreu entre os anos de 1998 e 2000, mas o número de instituições que recorrem a esse tipo de avaliação sistemática gradual pode aumentar com a aprovação do Projeto de Lei do Senado n.º 116/06, de iniciativa do senador Cristovam Buarque. Esse documento visa alterar o art. 51 da LDB, instituindo programas de avaliação seriada anual nos processos seletivos das universidades públicas, de modo que 50% das vagas ofertadas sejam preenchidas por essa modalidade de seleção.

O projeto de lei ainda está tramitando no Senado, com parecer favorável de seu relator. Entretanto, é possível encontrar pareceres contrários à proposta,





como o apresentado pelo senador Paulo Paim, que critica o vestibular seriado por reforçar o caráter propedêutico do ensino médio, além de dificultar o acesso daqueles que já concluíram esse estágio da educação. Os dois estudos sobre o assunto (Schiliching, Soares, Bianchetti, 2004; Borges, Carnielli, 2005) discordam em suas conclusões. O primeiro conclui que a utilização desse processo alternativo aumenta, de fato, o ingresso de alunos oriundos de escola pública, enquanto o segundo conclui que, na verdade, o vestibular seriado é apenas uma nova forma de privilegiar o acesso ao ensino superior às camadas mais abastadas da sociedade.

Este trabalho buscou caracterizar os objetivos e estilos de avaliação de cada um desses programas e analisar de que forma os conteúdos da disciplina Biologia estão distribuídos ao longo dos módulos correspondentes às três séries do ensino médio, a fim de verificar se há consenso com relação à abordagem sequencial nessa disciplina.

MATERIAIS E MÉTODOS

A caracterização de cada programa de avaliação seriada foi feita com base nos editais disponibilizados nos sites oficiais de cada instituição, em janeiro de 2008. Os programas analisados e seus respectivos nomes, ano de início, número de vagas oferecidas e unidade federativa estão listados nos quadros 1 e 2.

Dentre esses vestibulares, há os que adotam o sistema de lista única, em que os candidatos são classificados por pontos decrescentes entre concorrentes de ambos os programas de vestibular, seriado e tradicional, sem reservas de vagas para cada processo. Os demais fazem listas separadas de classificação para os candidatos do vestibular seriado e do tradicional para preencher de forma independente as vagas reservadas para cada processo.

A análise comparativa entre os programas foi feita com base nos seguintes critérios: a. se o(s) objetivo(s) do programa era(m) informado(s) e qual o seu teor; b. qual a estrutura das avaliações, verificada por meio da análise dos estilos de pergunta; c. como os conteúdos da disciplina Biologia estão distribuídos ao longo de cada uma das etapas de avaliação.



QUADRO I

PROGRAMA DE VESTIBULAR SERIADO ATUALMENTE EM VIGÊNCIA NAS REGIÕES NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DO PAÍS

UNIVERSIDADE	NOME DO PROGRAMA	INÍCIO	VAGAS	U.F
Universidade Federal de Alagoas - Ufal	Processo Seletivo Seriado – PSS	2002	Lista única	AL
Universidade Federal do Amazonas - Ufam	Processo Seletivo Contínuo – PSC	1998	40% Manaus 50% fora de Manaus	AM
Universidade do Estado do Amazonas - Ueam	Sistema de Avaliação para Acesso ao Ensino Superior - Saes	2005	Não divulgado	AM
Universidade de Brasília - UnB	Programa de Avaliação Seriado – PAS	1996	50%	DF
Universidade Estadual de Goiás - UEG	Sistema de Avaliação Seriado – SAS	2005	20%	GO
Universidade Federal do Maranhão - UFMA	Processo Seletivo Gradual – PSG	2001	50%	MA
Universidade do Estado do Pará – UEPA	Programa de Ingresso Seriado - PRISE	1997	50%	PA
Universidade Federal do Pará - UFPA	Programa Seletivo Seriado – PSS	2004	Lista única	PA
Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Processo Seletivo Seriado – PSS	1999	Lista única	PB
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG	Vestibular modalidade seriada apenas.	2002	Lista única	PB
Universidade de Pernambuco – UPE	Sistema Seriado de Avaliação - SSA	2008	20%	PE
Universidade Federal de Roraima - UFRR	Sistema Seriado – Seriado	2007	Não definido	RR
Universidade Federal de Sergipe - UFS	Processo Seletivo Seriado – PSS	2002	Lista única	SE

QUADRO 2

DISCRIMINAÇÃO DOS PROGRAMAS DE VESTIBULAR SERIADO ATUALMENTE EM VIGÊNCIA NAS REGIÕES SUL E SUDESTE DO PAÍS

UNIVERSIDADE	NOME DO PROGRAMA	INÍCIO	VAGAS	U.F
Universidade Federal de Viçosa - UFV	Programa de Avaliação Seriado para o Ingresso no Ensino Superior – Pases	2001	Lista única	MG
Universidade Federal de Lavras - Ufla	Processo Seletivo de Avaliação Seriado – PAS	2000	40%	MG
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	Programa de Ingresso Misto – Pism	2001	30%	MG
Universidade Federal de Uberlândia - UFU	Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – Paies	1997	50% em cursos semestrais e 25% em anuais	MG
Universidade Estadual de Montes Claros - UniMontes	Programa de Avaliação Seriado para Acesso ao Ensino Superior – Paes	1998	40%	MG
Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM	Processo Seletivo de Avaliação Seriado - Sasi	2005	20%	MG
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Processo Seletivo Seriado – PSS	2001	25%	PR
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Programa de Ingresso ao Ensino Superior – Peies	1995	20%	RS
Universidade Federal de Pelotas - UFPel	Programa de Avaliação da Vida Escolar – Pave	2004	proporcional inscrição	RS

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Objetivos dos programas

Entre as universidades pesquisadas, cinco (UFRR, UFVJM, Ueam, UFL e UFPb) não apresentaram os objetivos de seus programas nos documentos *on-line*. Das instituições que publicaram seus objetivos, 12 (Ufal, UnB, UEG, UFMA, UFJF, UFU, Unimontes, UFPA, UFG, UPE, UFPel e Uepa) se referem à promulgação da LDB (Brasil, 1996), que permitiu a possibilidade de processos alternativos e, neste caso, progressivos, para o ingresso no ensino superior.

Outros objetivos citados em nove dessas instituições se referem à possibilidade de autoavaliação pelo aluno e de correções de suas deficiências, sendo que em sete (UnB, UFMA, UFV, UFJF, UFPel, Uepa e UFSM)



é manifestada também a preocupação de propiciar maior integração entre universidade e escola. Nos programas da UFU e UFPA o objetivo é estimular o aluno.

Estrutura das avaliações

Todas as universidades, exceto a UFCG, possuem vestibular seriado e vestibular tradicional realizados de modo concomitante. Com isso, o aluno do terceiro ano do ensino médio pode inscrever-se nas duas seleções e, desta forma, ter sua chance de ingresso aumentada. Essa, aliás, é uma das justificativas apresentadas pela reitoria da UFMA para a extinção progressiva do seu Programa de Vestibular Seriado – PSG – a partir de 2007.

Com exceção da Universidade Federal de Campina Grande, cuja estrutura de avaliação é desenvolvida em dois anos, todas as outras instituições apresentam seu vestibular seriado em programas trienais. Com essa configuração, o aluno pleiteante a uma vaga na universidade realiza uma avaliação ao final de cada ano letivo. Na UFCG, a primeira avaliação concentra as matérias relativas ao primeiro e segundo ano do ensino médio, enquanto a segunda avaliação é relativa apenas ao conteúdo programático do terceiro ano.

Na UFSM, UFG e na UFL há uma segunda fase para os que concluíram as três avaliações, sendo que na UFSM e na UFG os alunos são selecionados por meio da pontuação obtida no conjunto das provas aplicadas nos três anos e classificados em ordem decrescente. A nota de corte é estabelecida com base na proporção de três candidatos/vaga em Goiás e de quatro candidatos/vaga em Santa Maria.

Na Ufam, Ufal, UFU, Unimontes, UFPel, UFRR, Uepa e UFPG, as provas do processo seletivo seriado são aplicadas em um único dia. A UVJM também organiza as avaliações em um único dia porém o 3º módulo é realizado em dois períodos (manhã e tarde). Na UFL, UFCG e UFV, as provas dos três módulos são divididas em dois dias diferentes. A separação das matérias relativas a cada um dos dias é específica de cada universidade. Já a UEG, UFMA, UnB, Uepa, UFPB, UFS e UFSM organizam as provas do primeiro e segundo módulo em um dia, e as do 3o módulo em dois dias. A UFJF tem o calendário mais atípico de aplicação de provas: os três módulos são realizados em quatro



dias diferentes, cada um referente a duas disciplinas do programa. A UPE e a UEA não divulgaram essa informação.

Apesar das peculiaridades inerentes a cada programa, pudemos identificar três diferentes grupos de estilos de avaliação:

1. Provas de conhecimentos gerais nos três anos, e no terceiro soma-se uma atividade de redação. Nessas avaliações de conhecimentos gerais, podemos encontrar universidades que se utilizam de:
 - a. perguntas objetivas apenas (Ufam, Unimontes, UFS, UEG, Uepa, UFRR e UFPel);
 - b. perguntas objetivas e dissertativas na mesma prova (Ufal e UnB);
 - c. perguntas objetivas nos dois primeiros anos e objetivas e dissertativas apenas no terceiro ano (UFMA, UFPA, UFPb e UFVJM);
2. Provas de conhecimentos gerais com questões objetivas e/ou dissertativas e redação nas três fases (UFV, UFU, UFG, UFL e UFSM).
3. Provas de conhecimentos gerais nas três fases com questões objetivas e dissertativas, mas que não incluem redação (UFJF e UFCG).

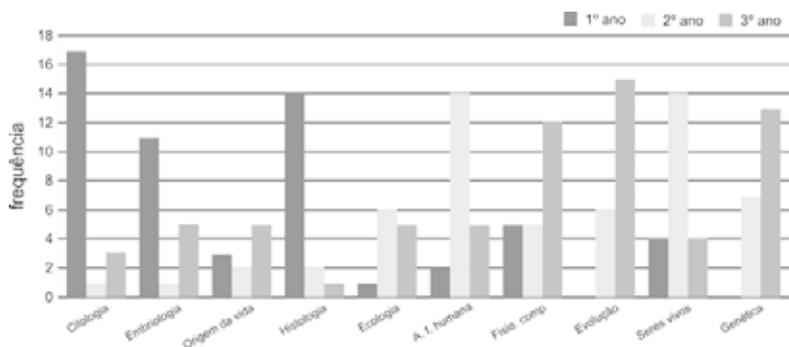
Considerou-se perguntas objetivas as de múltipla escolha com quatro ou cinco alternativas, as que apresentam soma de valores, ou ainda as que trabalham com proposições verdadeiras e falsas. A UPE e a Ueam não divulgaram essa informação.

Conteúdos de Biologia

A distribuição dos conteúdos curriculares de Biologia ao longo dos três anos do vestibular seriado nas instituições em análise está sumariada na figura 1. É possível notar neste gráfico que no primeiro ano há prevalência dos temas Citologia (17 referências) e Histologia (14); no segundo ano de tópicos de Seres vivos (14) e suas características fisiológicas (14); e no terceiro ano, de Genética (13), Ecologia (12) e Evolução (15).

FIGURA 1

GRÁFICO DA FREQUÊNCIA ABSOLUTA DA DISTRIBUIÇÃO DE CONTEÚDOS DE BIOLOGIA EXIGIDOS PELAS UNIVERSIDADES QUE UTILIZAM O VESTIBULAR SERIADO EM CADA UM DOS TRÊS ANOS DO PROCESSO



Abreviações: A. F. = Anatomia e Fisiologia; Fisiol. Comp. = Fisiologia Comparada.

Os demais assuntos aparecem de maneira mais dispersa ao longo dos três anos, com exceção de Evolução e Genética que não são exigidos no primeiro módulo em nenhum dos vestibulares.

O estado de Minas Gerais é o que concentra o maior número de universidades que utilizam o processo seletivo seriado como forma de ingresso para seus cursos superiores. São seis instituições, como resumido no quadro 3.

QUADRO 3

CONTEÚDOS DE BIOLOGIA EXIGIDOS EM CADA UM DOS TRÊS ANOS NOS VESTIBULARES SERIADOS DAS UNIVERSIDADES DO ESTADO DE MINAS GERAIS

	1º ano	2º ano	3º ano
UFJF	Citologia e Histologia	Seres Vivos, Fisiol. Comp. e Ecologia	Evolução, Genética, Ecologia e Embriologia
Unimontes	Citologia e Ecologia	Seres Vivos, Genética e Evolução	Histologia, Fisiol. Comp. e Embriologia
UFU	Histologia, Ecologia e Embriologia	Seres Vivos, Fisiol. Comp. e Anat. e Fisiol. Humana	Citologia, Genética, Origem da Vida e Evolução
UFVJM	Citologia e Histologia	Seres Vivos e Fisiol. Comp.	Genética, Evolução e Ecologia
UFV/Ufla	Citologia, Histologia e Embriologia	1º ano + Seres Vivos e Fisiol. Comp.	1º ano + 2º ano + Genética, Evolução e Ecologia

Obs.: As áreas sombreadas evidenciam as diferenças entre os conteúdos dos módulos.

CONCLUSÃO

Os diferentes programas de vestibular seriado não apresentam uniformidade em diversos aspectos, como número de vagas, estrutura de avaliação e conteúdo programático. As variações observadas nas sequências de conteúdos nas diferentes unidades federativas e, dentro de um mesmo estado, como ocorre em Minas Gerais, evidenciam que há pouca concordância sobre o encadeamento ideal para o ensino de Biologia. Os vestibulares seriados que estabelecem uma ordem de saberes para cada ano do ensino médio podem vir a interferir na programação das escolas de cada região, trazendo como primeira consequência a restrição para que o aluno possa se preparar para as provas em mais de uma instituição. A adoção quase compulsória de um programa preestabelecido como norteador da estrutura curricular de uma escola deve ser discutida, uma vez que os professores podem sentir-se tolhidos em suas decisões com relação ao que consideram adequado aos seus alunos, interferindo na autonomia pedagógica assegurada pelo art. 26, da LDB/96, e valorizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Outro aspecto que merece atenção é a possibilidade de reforçar o caráter propedêutico do ensino médio, correndo-se o risco de transformar cada uma das três séries em um cursinho preparatório para o vestibular, desvirtuando o objetivo maior desse nível de escolaridade que é o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico, preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (Brasil, 1996, art. 35).

O vestibular seriado, apesar de ser uma alternativa aparentemente menos traumática para o aluno em razão do menor conteúdo em cada avaliação, ainda precisa ser amplamente discutido; a necessidade de homogeneidade de currículo deve ser ponderada considerando, a enorme diversidade cultural do país. Da maneira como está, fica a dúvida se o vestibular seriado é a solução que se deve adotar para resolver ou minimizar o problema do ingresso no ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Decreto n.99.490*, de 30 agosto de 1990: delega às instituições de ensino superior a competência para realização do concurso vestibular, nos termos da lei, de seus estatutos e regimentos. *Diário Oficial da União*, Brasília, D.F., p.16.612, 31 ago. 1990.

_____. *Lei n.9.394*, de 23 dez. 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, p.27.833, 23 dez. 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=265&Itemid=255>. Acesso em: 17 jan. 2008.

_____. *Projeto de lei do Senado n.116/2006*. Disponível em:<http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Materia/getHTML.asp?t=8056>. Acesso em: 17 jan 2008.

BORGES, J. L. C.; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.124, p.113-139, jan./abr. 2005.

SCHILICHTING, A. M. S., SOARES, D. H. P.; BIANCHETTI, L. Vestibular seriado: análise de uma experiência em Santa Catarina. *Psicologia & Sociedade*, Santa Catarina, n.16, v.2, p.114-126, maio/ago.2004.

INSTITUIÇÕES

CESGRANRIO. Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior – Sapiens (1992 a 1995). Disponível em: http://www.cesgranrio.org.br/eventos/avaliacoes/avaliacoes_2.html. Acesso em: 16 jan. 2008.

UnB. Cespe. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/pas/guiapas2007/sistema_unb_de_avaliacao_e_selecao.htm. Acesso em: 16 jan 2008.

UEA. Disponível em: <http://www4.uea.edu.br/?dest=saes> . Acesso em: 25 jan. 2008.

UEG. Disponível em: <http://www.sas.ueg.br/>. Acesso em: 6 jan. 2008.

UEPA. Disponível em: <http://www2.uepa.br/seletivo2007/> ; <http://www2.uepa.br/seletivo2007/prise/doc/prise%20-%20edita%20e%20subprogramaX1.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2008.

UEPG. Disponível em: <http://www.uepg.br/pss/Documentos/2007/EDT12-2007-PSS.pdf>; <http://www.uepg.br/pss/Documentos/2007/EDT13-2007-PSS.pdf>; <http://www.uepg.br/pss/Documentos/2007/EDT11-2007-PSS.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2008.

UFAL. Comissão Permanente do Vestibular – Copeve. Disponível em: <http://www.copeve.ufal.br/sistema/pss/Processo%20Seletivo%20Unif%20cado%202008/Manual%20PSS%202008.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2008.

UFAM. Comissão Permanente de Concursos – Convest. Disponível em: http://www.comvest.ufam.edu.br/arquivo/resolucao_psc.pdf. Acesso em 6 jan. 2008.

UFCG. Comprov. Disponível em: <http://www.comprov.ufcg.edu.br/programa05.pdf>; <http://www.comprov.ufcg.edu.br/provas06.htm>; <http://www.comprov.ufcg.edu.br/programa05.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2008.

UFJF. Disponível em: <http://www.vestibular.ufjf.br/>; <http://www2.vestibular.ufjf.br/index.php?module=vestibular&action=html:files:geral2008:programas.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2008.

UFLA. Comissão de Processo Seletivo – Copese. Disponível em: http://www.copese.ufla.br/copese/upload/File/2008_1/PAS/2A_ETAPA/EDITAL_PAS2.pdf; http://www.copese.ufla.br/copese/upload/File/2008_1/PAS/1A_ETAPA/ProgramaPAS1etapa_dez2007.pdf; http://www.copese.ufla.br/copese/upload/File/2008_1/PAS/2A_ETAPA/ProgramaPAS2etapa_dez2007.pdf; http://www.copese.ufla.br/copese/upload/File/2008_1/PAS/3A_ETAPA/ProgramaPAS3etapa_dez2007.pdf. Acesso em: 6 jan. 2008.

UFMA. Disponível em: [http://www.old.ufma.br/vestibular/PSG%20III%20\(2004-2006\)/EDITAL/Edital_PSG_2004_2006_III.pdf](http://www.old.ufma.br/vestibular/PSG%20III%20(2004-2006)/EDITAL/Edital_PSG_2004_2006_III.pdf); [http://www.old.ufma.br/vestibular/PSG%20II%20\(2005-2007\)/PROGRAMA_DISCIPLINAS/ProgramasDisciplinasPSG22005-2007.pdf](http://www.old.ufma.br/vestibular/PSG%20II%20(2005-2007)/PROGRAMA_DISCIPLINAS/ProgramasDisciplinasPSG22005-2007.pdf). Acesso em: 6 jan. 2008.

UFPA. Departamento de Apoio ao Vestibular – Daves. Disponível em: <http://www.daves.ufpa.br/pss2007/MANUAL%20PSS%202007%20CANDIDATO.pdf>; <http://www.daves.ufpa.br/pss2007/conteudo%20programatico/6-Programa%20de%20Biologia%20PSS-2007.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2008.

UFPB. Comissão Permanente do Concurso Vestibular – Coperve. Disponível em: <http://www.coperve.ufpb.br/ProgramasDasMaterias.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2008.

UFPEL. Disponível em: <http://vestibular.ufpel.edu.br/pave/>; http://vestibular.ufpel.edu.br/pave/download/edital_pave_et1.pdf; http://vestibular.ufpel.edu.br/pave/download/programa_pave_2_etapa.pdf. Acesso em: 24 jan. 2008.

UFRR. Comissão Permanente de Vestibular – CPV. Disponível em: <http://www.ufrb.br/vestibular/>; <http://www.ufrb.br/noticias/vestibular/vestibular-seriado-interessados-devem-fazer-inscricao-ate-sexta>. Acesso em: 24 jan. 2008.

UFS. *Manual do candidato*. Disponível em: <http://www.vestibular2008.ufs.br/arquivos2008/Manual2008.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2008.

UFSM. Comissão Permanente do Vestibular – Coperves. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/coperves/peies/>; http://coralx.ufsm.br/coperves/not.php?id_noticia=19. Acesso em: 30 ago. 2007.

UFU. Disponível em: http://www.ingresso.ufu.br/Paies2008/pdf/Manual_1Etapa_2007-2010.

Conteúdos de biologia...

pdf; http://www.ingresso.ufu.br/Paies2008/pdf/Manual_2etapa_2006_2009.pdf; http://www.ingresso.ufu.br/Paies2008/pdf/Manual_3etapa_2005-2008.pdf. Acesso em: 6 jan. 2008.

UFV. Disponível em: http://www.processoseletivo.ufv.br/sisvest_concursos/scripts/PAS2007-1/; http://www.processoseletivo.ufv.br/sisvest_concursos/scripts/PAS2006-2/; http://www.processoseletivo.ufv.br/sisvest_concursos/files/PAS2005-3/manual_pas2005_3.pdf. Acesso em: 6 jan. 2008.

UFVJM. Disponível em: http://www.ufvjm.edu.br/copese/vestibular/sasi_2007/. Acesso em: 24 jan. 2008.

UNIMONTES. Comissão Técnica de Concursos – Cotec. Disponível em: http://www.cotec.unimontes.br/paes/paes2007/ManualCandidatoPAES_2007.pdf; http://www.cotec.unimontes.br/paes/paes_informativo.htm. Acesso em: 6 jan. 2008.

UPE. Disponível em: <http://www.upenet.com.br/>. Acesso em: 24 jan. 2008.

Recebido em: julho 2008

Aprovado para publicação em: dezembro 2009





A VINCULAÇÃO DE RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO E A UDN

WELLINGTON FERREIRA DE JESUS

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, Professor de História do
Ensino Médio na Rede Pública do Distrito Federal

wellingtonfj@gmail.com

RESUMO

O trabalho busca identificar a perspectiva do Partido da União Democrática Nacional sobre a educação pública e a vinculação constitucional de recursos, assim como as razões pelas quais os liberais apoiaram essa área protegida do orçamento, apesar de defenderem a liberdade de mercado. Analisa os argumentos favoráveis e contrários à proposição, bem como as restrições ou oposições a ela, no processo legislativo. As fontes examinadas foram os anais e os diários da Assembleia Nacional Constituinte de 1946, além da literatura pertinente. A justificativa da proposição vitoriosa focaliza os limites do Estado do ponto de vista político. Além disso, os membros do partido percebiam que o desenvolvimento industrial do país dependia da expansão da educação primária.

EDUCAÇÃO PÚBLICA – FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO – ASSEMBLEIA CONSTITUINTE DE 1946

ABSTRACT

THE LINKING OF RESOURCES TO EDUCATION AND TO NATIONAL DEMOCRATIC UNION PARTY. The aim of this work is to identify the perspective of the National Democratic Union Party with regard to public education and the constitutional linking of resources, as well as the reasons why the liberals supported this protected area of the budget despite their defense of a free market. It analyses the arguments for and against as well as the restrictions or opposition to it in the legislative process. The sources used were the annals and diaries of the National Constitutional Assembly of 1946, as well as pertinent literature. The victorious proposition is justified focusing on the limits of the State in the political dimension. Furthermore, party members perceived that the industrial development of Brazil depended on expansion of primary education.

PUBLIC EDUCATION – EDUCATIONAL FINANCE – 1946 CONSTITUENT ASSEMBLY

“LENÇOS BRANCOS AO AR!”

Na década de 1990, um vagalhão neoliberal varreu numerosos países, em todos os continentes do planeta. Num misto de profecia e cinismo, o



discurso neoliberal apontava o Estado e as políticas sociais como responsáveis diretos pelo imobilismo, por uma crônica inépcia e ineficiência, que resultariam na falência tanto das perspectivas, quanto das possibilidades de desenvolvimento tecnológico, industrial e da superação das barreiras nacionais. Anunciou-se com toda a pompa o “fim da história” e a morte do “paquidémico” Estado de bem-estar social.

No bojo desse oceano revolto, justificava-se a necessidade das privatizações, da desregulamentação, da liberdade de mercado, da competitividade, da flexibilização do trabalho e do advento de novas “relações entre capital e trabalho”. No campo da educação, todo esse discurso foi incorporado e transformado numa referência para atingir a “qualidade total”. Afirmava-se que, nesse processo, nada mais lógico do que a efetivação do corte de verbas, de gastos; da desvinculação, ou, pelo menos, “remanejamento estratégico”, dos recursos destinados à educação pública para outros fins, “mais imediatos, com retorno concreto”. A curtíssimo prazo. Essas medidas se justificavam, segundo os teóricos neoliberais, uma vez que permaneciam elevados os índices de evasão, absenteísmo, repetência, enfim, o “fracasso do sistema público de educação”. Eram os tempos da reengenharia.

Contudo, ao nos aproximarmos do final da primeira década do século XXI, temos a certeza de que, entre outros aspectos, a história não chegou ao seu final. O Estado não morreu, e o corolário neoliberal não se transformou em realidade hegemônica. É possível afirmar atualmente, com base no quadro eleitoral da América Latina e de alguns países europeus, que ocorreu um influxo nesse movimento.

Na educação, ficaram claras a dimensão e a profundidade das contradições da realidade da escola pública. Reduzir o Estado em um país de contrastes, de tamanho planetário, como o Brasil, representava a destruição das perspectivas de transformação social e intergeracional de milhões de cidadãos, do presente e de um futuro não tão distante. Com as pressões da sociedade, ocorreu um refluxo, no sentido dos cortes orçamentários destinados à educação pública. Embora também não se tenham efetivado as possibilidades concretas de financiamento à educação, no porte que o país necessita e a arrecadação tributária exige.

Ao refletirmos sobre estas questões, torna-se necessário buscar as origens do pensamento liberal contemporâneo acerca da educação e de seu



A vinculação de recursos...

financiamento no Brasil. Em um país onde já se afirmou “que nada mais conservador que um liberal no poder e vice-versa”, pretendemos neste trabalho, um estudo exploratório, com base em uma pesquisa histórica nos *Anais* (Brasil, 1949-1950) e *Diários da Assembleia Nacional Constituinte de 1946* (Brasil, 1933-1936) oferecer subsídios para responder a algumas questões, tais como: Qual foi a visão da União Democrática Nacional – UDN – sobre a educação pública e a vinculação constitucional de verbas? Quais motivos levaram os liberais a apoiar a proteção de recursos, pois defendiam o instituto da liberdade de mercado? Quais os propositores da emenda constitucional que vinculou recursos à educação? A justificativa de aprovação era de ordem técnica, política, educacional ou ideológica? Houve restrições ou oposição por parte dos deputados da UDN, quanto a esta emenda? E, ao mesmo tempo, entender qual o papel da UDN no debate educacional e na aprovação da emenda constitucional que restituiu a vinculação de verbas à educação na Carta Magna de 1946.

Consideramos que, nas respostas a tais questões, estão elementos que podem ratificar a existência de um processo histórico “como tragédia”, no qual o projeto liberal-democrático de oposição à ditadura do Estado Novo de Vargas, o “lenço branco”, cedeu lugar a uma estratégia golpista que resultou na ditadura militar de 1964. E, posteriormente, a repetição, agora “como farsa”, mediante discurso do Estado como fator de atraso e, especificamente, da educação pública e de seu financiamento como responsáveis pelo definhamento das possibilidades de desenvolvimento do Brasil.

A UDN E O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL (1942-1945)

A partir de 1942 tem início um processo de mobilização de setores organizados da sociedade pela redemocratização do país, que levaria ao esgotamento da ditadura do Estado Novo (1937-1945). A entrada do Brasil na Segunda Guerra e a derrota do nazifascismo precipitaram o processo de distensão interna. Em 1945, um golpe político depôs Getúlio Vargas, em meio a uma onda “continuista”, representada pelo quererismo: “Constituinte com Getúlio!” (Skidmore, 2003), apressando o epílogo da era Vargas. A deposição de Vargas, conforme Souza (1981, p.7), manteve praticamente inalteradas as estruturas econômico-sociais do país. A convocação da Constituinte de 1946



surge em meio à radicalização do Pós-Guerra entre os Estados Unidos e a, à época, União Soviética. Era a denominada Guerra Fria, que afetaria diretamente o Brasil até o final dos anos 80.

Para a maioria dos estudos (Skidmore, 2003, 2004; Oliveira, Penin, 1986), o período 1946-1964 é visto como uma espécie de aurora da redemocratização, enfatizando mais um processo de descontinuidade do que de permanências. Conforme Souza (1990, p.105), no entanto, a Carta de 1946 estabeleceu normas e medidas para instalação de uma estrutura democrática no país, possibilitando uma abertura do processo político até 1964. Entretanto, esse processo de redemocratização teve limites bem definidos a partir de 1947 e, particularmente, com a polarização da Guerra Fria. Além disso, é “compreensível que, situado entre dois períodos reconhecidamente autoritários, o regime 1946-1964 seja considerado pelos seus apologistas, tanto quanto pelos seus detratores, como radicalmente distinto em estrutura e funcionamento”. (Souza, 1990, p.105).

O quadro político-partidário desse período teve suas origens ainda na primeira metade da década de 1940: o referencial histórico inicial é o *Manifesto dos mineiros*, de outubro de 1943, que desembocaria na formação da UDN.

A partir da segunda metade dos anos 40, assim ficou organizado o quadro político-partidário:

- PR – Partido Republicano (reliquia do Partido Republicano Mineiro)
- PRP – Partido Republicano Paulista (outra reliquia da Primeira República)
- PCB – Partido Comunista Brasileiro
- PPS – Partido Popular Socialista
- PL – Partido Libertador (de Raul Pilla)
- PAN – Partido Agrário Nacional
- PDC – Partido Democrata Cristão
- PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
- UDN – União Democrática Nacional
- PSD – Partido Social Democrata

Conforme Skidmore (2003, p.80), a divisão da política brasileira no início de 1945 opunha “os de dentro” e os “de fora”. Os “de dentro” eram o PSD e o PTB, os que se achavam “de fora” eram representados de maneira



mais incisiva pela UDN, enquanto o PCB até a cassação do registro do Partido ficava em posição ambígua, com uma parcela apoiando Vargas e disputando o espaço do PTB com o operariado. Dessa forma, pode-se observar que o cenário político-partidário do período 1946-1964 terá uma predominância dos denominados “grandes partidos”: PSD e UDN. Miceli (1986, p.596) alertou para o fato de que não apenas diferenças ideológicas, mas a base social das alianças definia o papel das diferenças entre a UDN e o PSD.

A UDN foi criada quase concomitantemente ao *Manifesto dos mineiros*, de 1943. Na realidade, o manifesto representou para a UDN, ao mesmo tempo, a “pedra fundamental” e um “elemento sutil de luta pelo poder” (Benevides, 1981, p.35), na medida em que, ao defender as liberdades civis e o Estado de bem-estar, abriu espaço para a maior presença política e econômica das “elites”. O antigetulismo¹ era a marca do partido, que se organizara como uma composição heterogênea, na qual de um lado havia o grupo dos que se abrigaram sob a candidatura do brigadeiro Eduardo Gomes à Presidência e, de outro, aqueles que não aceitaram a Revolução de 30, ou se sentiram traídos por ela e pela ditadura do Estado Novo. Os lenços brancos eram a sua marca, simbolizando a “luta contra a corrupção” e a pureza dos ideais democráticos e liberais.

Observa-se, pois, que a UDN nasceu sob o signo de uma frente ampla, reunindo, em seu interior, um leque de posicionamentos ideológicos, personagens políticos e tendências históricas diferenciadas. Conforme Benevides (1981, p.29), “Adversários de tempos imperiais, velhos inimigos, desafetos políticos” se uniram e se abrigaram sob o “guarda-chuva” udenista, com objetivo de apressar a deposição de Getúlio Vargas e a derrubada do Estado Novo. Este grupo que deu origem à UDN era formado por antigas oligarquias, alijadas do poder em 1930; ex-aliados da “primeira hora” de Vargas e “esquecidos” em 1937; membros do Estado Novo que romperam com a ditadura; liberais históricos e, inclusive, alguns integrantes da esquerda (ex-aliancistas, comunistas descontentes com a orientação do partido e intelectuais).

1. Benevides (1981), discutindo a crise de 1954, após o suicídio de Getúlio Vargas, afirma que este era o “principal inimigo – mais do que inimigo, a razão de ser de um partido” fundado pelos que se lhe opunham” (p.90). Em 1955, o deputado Gabriel Passos, na Convenção Nacional da UDN, afirmou que: “Com a morte de Vargas, a UDN parecia uma polia sem correia” (p.91).



Segundo Fleischer (1981, p.49), “desta ampla e heterogênea frente antigetulista emergiu a União Democrática Nacional (UDN)” e surgiram as contradições que, no período 1945-1946, levaram a cisões em seu interior. A escolha do brigadeiro Eduardo Gomes como candidato à Presidência em 46 estava ainda longe de ser um consenso. E, “a esta altura, muitos dos integrantes originais da ‘frente’ haviam se retirado para organizarem seus próprios partidos”.

Skidmore (2003, p.86) afirma que a UDN preconizava “uma volta aos princípios do liberalismo, tanto em política quanto em economia (o ‘liberalismo’ econômico na acepção de Manchester)”. Tendo como referência uma política cautelosa de industrialização, buscava a presença do capital estrangeiro, procurava minimizar a presença do Estado na economia, recomendava o cuidado em relação ao Partido Comunista e buscava romper com o que considerava as barreiras impostas no Governo Vargas em relação ao livre curso de homens e capitais (Skidmore, 2003).

Pode-se considerar que, nas origens da UDN, se encontram os elementos que possibilitam a compreensão das transformações pelas quais o partido passou, em pouco mais de uma década e meia. Contrária ao governo autocrático de Vargas, na metade dos anos 40, a UDN transformou-se em polo golpista nos anos 60. Benevides afirmou:

A UDN foi, de fato, um partido político. Embora tenha surgido como um movimento, a UDN organizou-se como partido, e não apenas como uma facção em luta pelo poder ou um grupo de pressão. Em termos concretos isso significa uma série de considerações sobre a “vida” da UDN. Ao contrário das facções ou claques a UDN teve uma estrutura permanente e uma organização “burocrática” extensa da cúpula dirigente ao nível municipal em todos os estados do país. Um partido deve promover a mobilização e aspirar o [sic] apoio popular, tanto ao nível dos militares quanto dos eleitores; apesar de sua aura insofismavelmente “elitista”, a UDN, através de seus políticos, revelou pretensões expansionistas nos meios populares, conseguidas, muitas vezes, graças a malabarismos “de princípios”. (1981a, p.93-94)



A ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE DE 1946

Conforme Oliveira (2000), o contexto histórico do Brasil na instalação da Constituinte de 1946 foi marcado por uma onda de greves que contrariava tanto a posição do PTB quanto a do PC. Em outras palavras, o debate constitucional foi “atravessado pela luta social em curso” (p. 162). Dessa forma, as contradições existentes, sufocadas pela violência do Estado Novo, atingiam um momento de acirramento na segunda metade da década de 1940. Eram necessárias novas concessões à sociedade e a Constituinte teria a tarefa de definir seus parâmetros.

A Assembleia Nacional Constituinte de 1946 foi convocada depois da deposição de Vargas, em 29 de outubro de 1945. Sua convocação foi regulamentada pelas Leis Constitucionais n. 13 (12/11/1945) e n. 15 (26/11/1945), decretadas durante o Governo Provisório de José Linhares. Essas leis determinavam explicitamente que o Congresso (Câmara e Senado) a ser eleito em 2 de dezembro de 1945 teria a “função precípua de elaborar a nova Carta Constitucional, embora durante os trabalhos constituintes permanecesse em vigor a Constituição de 1937” (Braga, 1998, p.36).

Os constituintes, em número de 320, elegeram uma Comissão composta de 36 membros, a Grande Comissão. Esta Grande Comissão foi subdividida em subcomissões, cada qual com a tarefa de elaborar um capítulo da nova Constituição. A composição da Grande Comissão consubstanciava a predominância dos grandes partidos. O PSD tinha 19 representantes, a UDN dez, o PTB dois e os pequenos partidos cinco.

Desta forma, PSD e UDN controlavam e orientavam os itens, artigos e ideias que deveriam constar do texto constitucional (Picaluga, 1980, p.35). Durante o período da Constituinte de 1946, a Carta de 1937 continuou vigorando. A manutenção do texto constitucional outorgado durante o Estado Novo foi aprovada pelos constituintes de 1946 com 140 votos favoráveis e 90 contrários, sendo que o Partido Comunista e a UDN se posicionaram de maneira contrária.

Conforme a tabela I, o PSD detinha praticamente 66% do Senado e a maioria absoluta na Câmara Federal. A combinação dessas maiorias resultou para o partido na consolidação da maioria também na Assembleia Constituinte. As “sobras” foram destinadas ao partido que obtivesse a maior votação. Como



exposto, o PSD conseguiu organizar-se nacionalmente e, combinados esses fatores ao predomínio da máquina eleitoral, configurou sua hegemonia.

TABELA I

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE VOTOS VÁLIDOS POR PARTIDO PARA OS MEMBROS DA CÂMARA FEDERAL E COMPOSIÇÃO PARTIDÁRIA DA CÂMARA RESULTANTE DA CÂMARA FEDERAL, DO SENADO E DA ASSEMBLEIA CONSTITUINTE DE 1946

Partidos	Votos populares para a Câmara	Senado Federal	Câmara Federal	Assembleia Constituinte de 1946
PSD	42,7%	62,0%	53,0%	54,0%
UDN	26,6%	24,0%	27,0%	26,0%
PTB	10,2%	4,7%	7,6%	7,5%
PCB	8,6%	2,3%	4,9%	4,7%
OUTROS PARTIDOS	11,8%	7,0%	7,5%	7,3%
TOTAIS	100%	100%	100%	100%

Fonte: Souza (1990, p.123).

Outro aspecto singular que merece destaque quando analisamos a composição da Constituinte de 1946 se refere à formação acadêmica dos constituintes. A maior parte era diplomada em Direito (55,3%)², o que significa um indício adicional da influência do chamado “bacharelismo” na formação das lideranças políticas brasileiras do período, embora nem todos os bacharéis em Direito exercessem a profissão de advogados, ao menos como atividade principal. Podemos notar também que, não obstante o menor desenvolvimento da educação superior brasileira em meados dos anos 40, a Constituinte de 1946 apresentava uma porcentagem maior de parlamentares com curso superior (Braga, 1998, p.79). O PCB era o único partido cuja maioria dos deputados não possuía curso superior. Constatamos também a inexistência de mulheres entre os 338 constituintes de 46 e um único deputado negro, Claudino Silva, eleito pelo PCB do Rio de Janeiro. Esse aspecto reforça a discussão sobre a amplitude democrática do período 1946-1964 e

2. Porcentagem superior à dos constituintes de 1987-1988 (43,4%).



A vinculação de recursos...

a dimensão do controle do Estado e dos mecanismos institucionais por parte de um pequeno setor social do país, praticamente de forma ininterrupta desde suas origens coloniais.

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CONSTITUINTE DE 1946

No debate sobre a educação, a Constituinte de 46 retomava alguns dos pontos mais polêmicos da Constituição de 34. A orientação de cunho autocrático da ditadura do Estado Novo transformara a educação em um aparelho a serviço dos interesses e necessidades do Estado e do culto à personalidade de Vargas. A visão de uma educação disciplinadora, pilar de uma sociedade corporativista, pensada pelos setores conservadores desde a década de 20, assumira forma concreta no período 1937-1945.

Na Assembleia Constituinte de 1946 era necessário retomar o sentido da educação como “direito público subjetivo” (Boaventura, 2000), retomar a diferenciação entre instrução e educação, reorganizar e redefinir os papéis dos entes federativos, repensar a dimensão filosófica e pedagógica da educação, entre outros aspectos.

Significativamente, a transição de um Estado centralista e autocrático, em que o Poder Executivo, personalizado na figura de Vargas, era a única forma de gerenciamento e administração para uma nova forma de organização política em harmonia e independência entre poderes, passava pela questão tributária. E, no caso específico, pela rediscussão do financiamento da educação. A Carta de 1946 recuperou o instrumento da vinculação de recursos à educação. Conforme Oliveira:

... a vinculação foi reintroduzida no início dos anos 40. Esse fato teria ocorrido “como consequência da Conferência Interestadual de Educação”, que “propôs a criação de um Fundo Nacional do Ensino Primário – instituído pelo Decreto-Lei n. 4.958, de 1942” – e do Convênio Nacional do Ensino Primário. [...] Esse Convênio do Ensino Primário, ratificado pelo Decreto-Lei n. 5.239/43, assinalava o “compromisso dos Estados signatários de aplicarem, em educação, no ano de 1944, 15% da receita de impostos e os municípios 10%”. Os referidos percentuais deveriam aumentar “em 1% ao ano até atingirem a marca de 20% e 15%, respectivamente no ano de 1949”. Já os recursos que



constituiriam o referido Fundo teriam sua fonte “num adicional de 5% sobre as taxas do imposto de consumo de bebidas” que, por sua vez, havia sido criado em 1938. (Apud Ramos, 2003, p.239).

Em síntese, é possível considerar que a questão da oposição entre público *versus* privado predominou nos debates da Assembleia Constituinte de 1946, sobre educação, sob a perspectiva da discussão que contrapunha ensino religioso a ensino laico. Essa questão limitava, embora não subdimensionasse, uma visão mais abrangente do debate sobre as questões estruturais da educação nacional. Em outras palavras, a solução para os problemas emergenciais, como a questão da universalização e democratização do ensino, do dimensionamento de um conjunto de diretrizes básicas educacionais e do próprio financiamento da educação, foi postergada e só se concretizou, quinze anos após a promulgação da Constituição (Oliveira, 2000), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação.

O anteprojeto apresentado à Assembleia Constituinte de 1946 teve por base a Constituição de 1934. Após as discussões e emendas ao Projeto primitivo e, posteriormente, Projeto revisto, o deputado Gustavo Capanema apresentou um substitutivo (Substitutivo Capanema) ao Capítulo da Educação, que resultaria em alterações na estrutura deste. Depois de alguns debates, o Substitutivo Capanema foi fundido no texto dos artigos 167, 168 (incisos I e VII), 171 e 172 da redação final.

Outro aspecto dos debates versou sobre a responsabilização da família como coparticipante do desenvolvimento do processo de educação. Em outras palavras, o eixo do debate era “Estado x Família: o dever e o direito de educar” (Oliveira, 2000, p.175), além da questão da liberdade de ensino e da “ação supletiva da União”.

Um debate significativo foi travado sobre a “liberdade de ensino e oficialismo”. Em outras palavras, o anteprojeto determinava que coubesse ao Estado a competência sobre as diretrizes do ensino, no entanto, diversos constituintes apresentaram emendas no sentido da extensão das responsabilidades ao setor privado. De tal forma que o deputado Pedro Vergara (PSD-RS) apresentou uma emenda considerando o ensino primário particular como “atividade pública” nas áreas em que não houvesse a presença do setor público. Ao final da Assembleia Constituinte, foi aprovada a abertura

de responsabilidades ao setor privado, como uma vitória da “força dos conservadores” (Oliveira, Penin, 1986, p.273).

Uma das questões mais polêmicas, contudo, na Assembleia Constituinte de 1946, teve como epicentro as responsabilidades dos entes federativos na administração pública com relação à educação. Três propostas dominaram os debates: a existência de um Sistema Nacional de Ensino, cabendo à responsabilidade da União e, aos Estados e Municípios, “suprir as deficiências locais”; a segunda proposta tinha como base a admissão de dois grandes sistemas de ensino, federal e estaduais e, por fim, a proposta pela qual cada “nível de administração pública organizará seu próprio sistema de ensino” (Oliveira, 1990, p.100).

Os constituintes que atuaram na defesa ou na contraposição de qualquer das três propostas apresentadas entrecruzavam várias concepções e argumentos. Havia uma visão “municipalista”, na qual a função educativa deveria estar a cargo dos municípios como “forma mais próxima de colocar o ensino nas mãos de particulares” (Oliveira, 1990, p.100). Outra visão tinha como princípio que a competência de legislar sobre educação pertenceria basicamente à União, devendo esta definir o que caberia a cada um dos demais níveis de administração pública. Por fim, havia uma concepção pela qual, em razão da tradição jurídica (Oliveira, 1996), caberia aos estados a responsabilidade pelo ensino fundamental e médio.

Após os debates, emendas e votações, ficou estatuído nos artigos 5º, 6º, 171º e 172º que cabia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Essa competência da União não excluía a legislação estadual “supletiva ou complementar”. Ainda constituía responsabilidade da União a organização do sistema federal de ensino e dos territórios (art. 170). No parágrafo único do art. 170, era determinado que: “O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais”.

Sobre a competência dos demais entes federativos, o art. 171 determinou que os estados e o Distrito Federal organizassem os “seus próprios sistemas de ensino” e, no parágrafo único, era estabelecido que: “Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional” (Cunha, 2001, p.210-251).

Com relação ao financiamento para a educação, nas discussões da Assembleia Nacional Constituinte de 1946, podemos afirmar que se tratou de um dos assuntos mais polêmicos, gerando debates intensos e acalorados. Os debates sobre esse aspecto foram iniciados tomando-se como referência a Carta de 1934, mas, ao longo do processo de discussão, assumiram uma dimensão que integrava as questões e contradições nacionais ao quadro de crise da educação. Em outras palavras, a discussão do financiamento foi compreendida dentro da dimensão da educação integrada à noção do direito público subjetivo, mecanismo de promoção de mudança social e de fator de desenvolvimento nacional.

O Projeto Primitivo propunha a aplicação do percentual mínimo de 20%, para a União e os municípios, da receita dos impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. E determinava ainda a reserva de 20% das quotas destinadas à educação nos seus orçamentos, por parte da União, para o ensino nas áreas rurais.

O eixo dos debates estava centrado em três posições principais: a posição contrária à vinculação, a proposta de criação de um imposto exclusivo destinado à educação e a defesa da vinculação, incluída a questão do *quantum* a ser vinculado.

Entre os argumentos contrários à vinculação encontramos um aspecto singular: não havia uma posição enfática de condenação a esta, como os argumentos de “esclerose” (cf. Gomes, 1996) ou “engessamento”³ do orçamento, mas se discutia a possível não efetivação concreta do dispositivo. Em outras palavras, a vinculação não seria respeitada e não existiriam sanções ou punições à violação da Constituição (Oliveira, 1990, p. 91).

Com relação à proposta de “criação de um imposto exclusivo” destinado à educação, destacou-se a atuação do professor Sud Mennucci, em uma carta enviada à Assembleia, em 13 de junho de 1946 (Anais, v.12), lida em plenário e defendida pelo deputado José Augusto (UDN-RN).

OS DEBATES SOBRE A VINCULAÇÃO DE VERBAS À EDUCAÇÃO

O tema vinculação de verbas foi retomado na Assembleia Constituinte de 1946 a partir da experiência histórica da Constituição de 1934. Se, em

3. Argumento defendido pelos economistas neoliberais dos anos 90.



A vinculação de recursos...

1934, não houve um acirrado embate nesta questão, em 1946 o tema foi debatido com uma profundidade e amplitude que retomava as propostas dos “renovadores”, a situação de manutenção das desigualdades regionais e socioeconômicas, a experiência histórica do autoritarismo do Estado Novo e a visão liberal que predominava no processo de consolidação do capitalismo no país (Oliveira, apud Ramos, 2003, p.234).

Mas a “reintrodução” a que se refere Oliveira ocorre apenas mediante decretos-leis e, na verdade, no texto constitucional ela só reaparece por ocasião da promulgação da Constituição Federal de 1946, quando o processo de redemocratização assegura novamente a vinculação de verbas para a educação diante da crescente mobilização social. O eixo central que norteou a discussão sobre a vinculação referiu-se ao *quantum* a ser vinculado. Segundo Oliveira:

As diferentes propostas do ‘quantum’ a ser vinculado são arbitrárias, não se sustentam em análise das necessidades da educação nacional, nem na distribuição desse montante entre os diferentes níveis de ensino. [...] Um parâmetro norteador do ‘quantum’ a ser vinculado para cada esfera era a possibilidade efetiva de seu cumprimento. É por isso que a vinculação da União, inicialmente fixada em 20%, é reduzida, na própria Comissão de Constituição, para 10%. (1996, p.183)

Além da discussão sobre percentuais a serem alocados pelos entes federativos, também integrou os debates o papel prioritário da destinação destes recursos voltados em especial à educação primária e aos alunos considerados carentes.

Na realidade, nas diferentes propostas apresentadas em relação ao percentual a ser vinculado, não se consideravam as necessidades reais da educação ou a divisão equitativa entre União, estados e municípios (Oliveira, 1990). E nem mesmo o porquê de tais valores e se havia a possibilidade de uma ampliação destes (Oliveira, 2000). Este critério arbitrário em relação ao *quantum* a ser vinculado foi observado pelo deputado Prado Kelly:

Sabe V. Exa. que nos orçamentos se prevê a estimativa de despesa quando não se torna imprescindível; isto posto, vão se buscar os recursos para compor a receita. Neste caso, o que sustentamos é que, dentre todos os serviços da União,



uma quinta parte incumbe à educação. *O critério é mais ou menos arbitrário, mas é a fórmula que obriga aos governantes da União, Estados e Municípios a encarar e resolver o assunto.* grifo nosso *Anais*, v. 10.

Destaca-se que no projeto primitivo o percentual de vinculação da União era de 20%, mas foi reduzido na Comissão de Constituição para 10% em razão de que “o parâmetro norteador do ‘quantum’ a ser vinculado para cada esfera era a possibilidade efetiva de seu cumprimento” (Oliveira, 1996, p.92).

Gustavo Capanema, ao apresentar o seu Substitutivo, tomando por referência a Carta de 1934, afirmou que estabelecer o percentual de 20% para a União era levar à “desmoralização do preceito constitucional”. Entretanto, segundo o mesmo deputado, era necessário evitar “trabalhar contra a educação nacional”, estabelecendo um “limite baixo”, que poderia ser visto como “uma espécie de teto obrigatório” (*Anais*, v. 12). Resultando disto a redação “nunca menos de” no texto constitucional.

AS EMENDAS SOBRE A VINCULAÇÃO DE VERBAS À EDUCAÇÃO

Em 5 de junho de 1946 era proposta a Emenda n. 120, subscrita pelos deputados João Botelho, Magalhães Barata, Moura Carvalho, Nelson Parijós, Álvaro Adolfo, Duarte de Oliveira (PSD-PA), Leopoldo Perez, Waldemar Pedrosa (PSD-AM) e Crepori Franco (PSD-MA), que propunha a vinculação de verbas à educação na Carta de 1946:

Ao Art. 138.

Redija-se por esta forma o artigo 138:

Art... “A União e os Territórios aplicarão, anual e obrigatoriamente dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte por cento, da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino primário, técnico-profissional e secundário obrigatórios, gratuitos os dois primeiros.”

Acrescente-se ao artigo o parágrafo único seguinte, defendido pela Constituição de 1934:

Parágrafo único – “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União

reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual". (*Anais*, v. 11, p.33)

O texto de justificativa da Emenda n. 120 recorria ao "problema" do ensino, "principalmente nos três graus: primário, técnico-profissional e secundário", dada a necessidade da universalização e expansão de forma pública e gratuita. Alertava para o fato de que a emenda corresponsabilizava também os territórios, retirando uma sobrecarga a mais da União. Fazendo referências a Pontes de Miranda e Tavares Bastos, o texto da justificativa da emenda reafirmava a crença na ideia de que "a educação igual eleva" e chamava a atenção para as transformações de cunho social e econômico, a passagem da sociedade rural para a realidade urbano-industrial e suas necessidades. Afirmava que "o ensino, esse agente invisível, que centuplicando a energia do braço humano é sem dúvida a mais poderosa das máquinas de trabalho" (*Anais*, v. 11).

Os deputados José Romero e Jonas Correa (PSD-DF) apresentaram, em 10 de junho de 1946, a Emenda n. 298 – aditiva ao parágrafo 31 do artigo 164: "O ensino, em todos os graus, será gratuito para os brasileiros pobres" (*Anais*, v. 12). A justificativa apresentada consistia no fato de que, sendo apenas o curso primário obrigatório, cabia ao governo promover o ensino gratuito de "humanidades e universitário" aos alunos que comprovassem não dispor de condições e recursos. Afirmavam que "não é equitativo" o governo oferecer apenas o curso primário, deixando de ofertar "cursos mais custosos", pois era tarefa do Estado amparar estudantes pobres que desejavam servir à pátria e alertavam para o fato de que os estudantes militares dispunham de escola gratuita e "recebiam mesadas e outras vantagens".

O deputado Agrícola de Barros (UDN-MT), em 11 de junho de 1946, apresentou a Emenda n. 387-A com a ressalva de estar no Capítulo 3, "Dos direitos sociais". Defendeu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, urbano e rural, e a gratuidade do "ensino ginasial e superior" em todos os seus "ramos e graus". Em sua justificativa fez as seguintes considerações: o grande percentual de analfabetos, o elevado percentual de "talentos que ficaram perdidos" por não poder continuar os estudos, a necessidade de o Estado amparar "todos os seus filhos" e aproveitar em benefício próprio "as inteligências que ficaram perdidas sem escolas supe-

riores" e, por fim, os inúmeros "brasileiros ilustres que saíram das classes desprotegidas e pobres, graças aos auxílios do Governo" (*Anais*, v. 12).

A Emenda n. 473, apresentada pelo Deputado Brígido Tinoco (PSD-RJ), elevava os percentuais da União a 15% e o dos estados, Distrito Federal e municípios, ao mínimo de 25% da receita arrecadada na manutenção e desenvolvimento do ensino. Também subvinculava 10% do percentual da União e 15% dos estados e municípios para o "ensino primário e técnico-profissional" (*Anais*, v. 12). Essa emenda gerou um dos momentos de maior intensidade nos debates sobre a vinculação na Assembleia de 1946. Citando o educador Lourenço Filho, Brígido Tinoco afirmou que havia a necessidade de disseminar escolas primárias por todo o país e fez críticas ao sistema tributário brasileiro, conclamando a Assembleia Constituinte a verificar a situação do ensino primário (*Anais*, 1946, v. 10). Aparteado, em seu discurso de justificativa pelo deputado Aureliano Leite (UDN-MG), que afirmava ser "pouquíssimo" o percentual, Brígido Tinoco afirmou que: "Temos 50% de analfabetos. Consumimos apenas 500 milhões de cruzeiros com a instrução quando deveria ser, pelo menos, um bilhão", ao que o deputado Aureliano Leite reafirmou ser esta a "razão do nosso atraso em matéria de instrução primária". (*Anais*).

Nesse momento, o deputado Ferreira de Souza (UDN-RN), da Comissão de Educação, afirmou que, embora "louvando a iniciativa do nobre colega, entende que deve ser mantido o critério obstado igualmente traduzido na emenda (*sic*) Capanema". Segundo Ferreira de Souza, a obtenção do percentual de 10% da renda da União consistiria em um "grande passo", pois não existiam recursos disponíveis para a educação em todos os níveis. O deputado Tinoco, em aparte, recorda que "todas as nações do mundo reservam para esse fim [educação] 20, 30 e 40%" e o Brasil "não chegara a tal ponto". Ferreira de Souza, embora reconhecendo a validade da emenda, afirmou que não se podia dispor de maneira absoluta do orçamento e fixar percentagens rígidas era "manietar o legislador ordinário". O deputado Aureliano Leite, intervindo no debate, afirmou que: "O vergonhoso atraso da instrução primária no Brasil reclama esse sacrifício", ao que Ferreira de Souza retrucou afirmando que: "Não sei se o atraso da instrução primária no Brasil é desse molde...". Aureliano Leite afirmou que o Brasil estava em último lugar na América do Sul no contexto da educação (*Anais*, v.).

Ferreira de Souza reafirmou que a Emenda Capanema não fixava o percentual de 10%, mas "pelo menos 10%". Declarando que não era possível



A vinculação de recursos...

realizar “novas reservas, acabaremos absorvendo toda a renda orçamentária, destinando-a a fins especiais” e impedindo ao legislador ordinário de organizar a matéria orçamentária, formulou votos para que a proposta de Brígido Tinoco fosse “considerada pelo legislador ordinário e se incorpore à política de educação do Brasil”, mantém a Emenda Capanema (*Anais*). Em votação, a Emenda n. 473, de Brígido Tinoco, foi rejeitada.

Subscrita pelos deputados João Cleofas (UDN-PE), Alde Sampaio (UDN-PE), Gilberto Freyre (UDN-PE), João Ursulo Ribeiro Coutinho (UDN-PB), Dolor de Andrade (UDN-MT) e Lima Cavalcanti (UDN-PE), em 8 de junho de 1946, a Emenda n. 559 propunha que a União mantivesse as “escolas modelo, de tipo rural” com o objetivo de erradicar o analfabetismo e difundir o ensino técnico-profissional no “interior” (*Anais*, v. 13, p.77). Na argumentação que justificava a emenda era apresentado um histórico desde a Carta de 1891, que transferia aos estados e municípios a tarefa de arcar com o custeio da instrução primária. Em razão das novas exigências da educação e das receitas dos estados e municípios estarem em baixa, caberia à União “ao menos a ação complementar”, concorrendo com parte de seus recursos para “reabilitar pela educação e instrução, os muitos milhões de brasileiros” (*Anais*).

Uma emenda curiosa, pelo caráter de conceituação e entendimento de “família numerosa” e, sobretudo, pela dimensão assistencialista em relação às obrigações do Estado para com a sociedade e a família, foi apresentada pelo deputado Novaes Filho (PSD-PE). Em 12 de junho de 1946, a Emenda n. 721 determinava “onde convier”, a gratuidade em “qualquer dos seus graus” do ensino para as “famílias numerosas”, tomando como referência o total igual ou superior de oito filhos como para definição dessa mesma (*Anais*). Argumentava o deputado que era dever do Estado a assistência à família, particularmente no sentido da promoção do ensino gratuito. Segundo o parlamentar, muitas vocações “se perdem no anonimato” das áreas rurais e urbanas, sem frequentarem as escolas em razão do “ônus do primário e [...] das largas despesas” com uniforme, material escolar, mensalidades, taxas de exames, “joias de matrículas”. A presença do governo evitaria que “gerações inocentes morram na juventude, entregues sem aviso à indisciplina do vício e do abandono.” (*Anais*).

O deputado César Costa (PSD-SP) apresentou um requerimento com o objetivo de subvincular 20% dos recursos à educação para o ensino rural,



conforme o artigo 156 da Constituição de 1934. A proposta sequer chegou a constar do Projeto Revisto. Desta forma, nem foi submetida a voto.

A proposta de vinculação constitucional de verbas para a educação começou a tomar corpo a partir de 19 de junho de 1946, quando foram apresentadas duas emendas que discutiam o tema de forma mais estruturada. A primeira emenda, de n. 2.978, determinava que anualmente a União aplicasse nunca menos de 20% e os estados, Distrito Federal e municípios nunca menos de 40% do “resultado dos impostos na manutenção do ensino, da saúde, e rodovias” (*Anais*). Não apresentava, portanto, uma divisão dos percentuais destinados a cada setor, mantendo a estrutura anterior, em que os recursos ficavam a critério do mandatário. Apresentada pelos deputados Fernando Telles (UDN-CE), Epílogo de Campos (UDN-PA) e assinada por Egberto Rodrigues, Gentil Moreira, Alencar Araripe, Leão Sampaio, José de Borba (UDN-CE), José Candido (UDN-PI), Alerico Pacheco (UDN-MA), Moreira da Rocha, Almeida Monte, Frota Gentil, Oswaldo Studart (PSD-CE), João Aguiar (PSD-PR), José Alves Linhares (PPS-PSP/CE) e Lino Machado (PR-MA), a justificativa era baseada nas necessidades da educação, saúde e infraestrutura, como função precípua do Governo. Citando Cícero, os autores afirmaram serem essas medidas *salus populus suprema lex est*.

Todavia, a emenda que foi a base definidora do artigo que estatuiu a vinculação de verbas à educação foi a de n. 2.984 (24/06/1946), apresentada por Max Tavares d’Amaral (UDN-SC) e assinada pelos deputados Thomas Fontes (UDN-SC), Raul Pilla (PL-RS), Altino Arantes (PR-SP), José Bonifácio, Lycurgo Leite (UDN-MG), Euclides de Figueiredo (UDN-DF), Romeu Lourenção (UDN-SP) e Osório Tuyty (UDN-RS). Apresentava em seu texto a seguinte modificação ao art. 138 do anteprojeto: “Anualmente aplicarão [sic], a União e os Municípios nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos em manutenção e desenvolvimento do ensino” (*Anais*, v.19). Na justificativa argumentava sobre a necessidade da educação como fator fundamental ao país, mas, tendo por referência o Estado de Santa Catarina, Max Tavares D’Amaral e os demais signatários da emenda alertavam para o fato da sobrecarga nos municípios e da obrigação com a saúde e o desenvolvimento de obras públicas. Dessa forma, era observada a necessidade da equidade entre os entes federativos.

Por sua vez, a emenda n. 3249, de 24 de junho de 1946, proposta pelo deputado Jarbas Maranhão (PSD-PE), apresentava quase que uma nova redação ao capítulo da educação, com a vinculação dos percentuais de 10% para a União e os municípios e 20% para os estados e o Distrito Federal da arrecadação dos impostos destinados à manutenção do ensino. Além disso, essa emenda determinava o auxílio da União aos estudantes pobres no ensino secundário e superior e o apoio financeiro às escolas rurais (*Anais*, v. 16).

Observando a correlação partidos/região-emendas favoráveis à vinculação, conforme a tabela 2, constatamos um predomínio dos denominados "grandes partidos", UDN e PSD, na apresentação e participação dos deputados desses partidos nas emendas pesquisadas.

TABELA 2

DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE DEPUTADOS QUE APRESENTARAM EMENDAS SOBRE A VINCULAÇÃO DE PERCENTUAIS DA ARRECADAÇÃO DE IMPOSTOS À MANUTENÇÃO DO ENSINO POR PARTIDO POLÍTICO E REGIÃO*

Partido político	n. de deputados	Região	n. de deputados
UDN	23	NORTE (AC, AM, PA)	9
PSD	19	NORDESTE OCIDENTAL** (MA, PI, CE, RN, PB, PE, AL)	22
PR	2	CENTRO-OESTE (GO, MT)	2
PL	1	MERIDIONAL (MG, ES, RJ, DF)	5
PPS-PSP	1	SUL (SP, PR, SC, RS)	8
Total	46	Total	46

Fonte: Anais da Constituição de 1946 (elaboração própria).

* Conforme divisão regional do Brasil em 1946.

** A Região Leste Setentrional (SE, BA) não apresentou senadores ou deputados com propostas de emenda para a vinculação ao setor educacional.

Promulgada a Constituição de 1946, o capítulo sobre a educação era composto de apenas sete artigos. O artigo sobre a vinculação assim ficou definido:

Art. 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por

cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. [...]

Art. 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

Parágrafo único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional (*Diários*, 1946, n.161, p.5.104).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Assembleia Nacional Constituinte de 1946 retomou a discussão e a proposta de vinculação constitucional de verbas à educação originada em 1933-1934 e a consolidou como integrante do contexto do “direito público subjetivo” e das necessidades de organização e financiamento dessa estrutura. O artigo 169, da Carta Magna de 1946, determinava que a União aplicasse nunca menos de 10% e os demais entes federativos, nunca menos de 20% da receita resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino.

Manteve, entretanto, as contradições e fragilidades da proposta anterior: o percentual de recursos alocados era o mesmo, em um país com um crescimento populacional e urbano acelerado e necessidade de democratização e universalização do ensino público. Não eram definidos mecanismos de fiscalização, controle e mesmo punição para o descumprimento da lei, bem como a distribuição entre os níveis e modalidades. De forma implícita mantinha-se a divisão entre a educação das “classes populares”, de nível primário, e dos setores médios e das “elites”, ensino secundário e educação superior. O equilíbrio e a dimensão equitativa entre os entes federativos foi objeto de discussão, tendo como referência a questão tributária e, de forma secundária, as necessidades ou ações efetivas de cada ente federativo.

Podemos observar que as emendas apresentadas convergiam no sentido da necessidade dos recursos protegidos para a educação em sua essência. Apresentavam algumas divergências quanto à redação e, em poucas situações, com relação aos valores e responsabilidades dos entes federativos. Nas argumentações que funcionavam como base para as justificativas, a educação



A vinculação de recursos...

era vista como o “problema nacional”, conforme a visão de Miguel Couto, autor da emenda que instituiu a vinculação em 1934, e dos Pioneiros de 32. Observavam a necessidade de investimentos na erradicação do analfabetismo e garantia do ensino público, para alguns deputados em todos os níveis gratuito. A Emenda n. 2.984, que funcionou como o substrato para o artigo da Carta de 1946, apresentava também a problemática que envolve a equidade entre os entes federativos.

O destaque central é a maior presença de constituintes da UDN, apresentando ou assinando as emendas, 23 contra 19 do PSD. Inclusive a Emenda de n. 2.984 foi apresentada por Tavares D’Amaral, deputado pertencente à UDN-SC. Formado pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1930, Tavares D’Amaral foi promotor público em Santa Catarina em 1931 e abandonou o cargo para dedicar-se à advocacia no interior do estado. A Constituinte foi a sua primeira legislatura e concentrou sua atuação na abordagem de questões referentes à autonomia municipal e na defesa da extinção do Território do Iguazu e da denominação de “língua portuguesa” para o idioma falado no Brasil, tendo participado de diversos debates em plenário sobre esses assuntos. Ocupou a tribuna para proferir discursos justificando emendas de sua autoria que concediam maior autonomia financeira e administrativa aos municípios (Braga, 1998).

Outro aspecto a considerar reside no fato de que a maioria dos constituintes que apresentaram, defenderam ou subscreveram as emendas que determinavam a vinculação à educação era de profissionais liberais (advogados, professores universitários, jornalistas) e, também, de proprietários de terra e pecuaristas, reforçando a permanência do traço oligárquico modernizado ou não pelas mudanças sociais e econômicas iniciadas nos anos 1920 e consolidadas na década de 40.

De orientação liberal, a preocupação da UDN tem uma clara dimensão de disciplinar a ação do Estado, evitando o controle e o monopólio das verbas destinadas à educação. Desta forma, o exercício de definição de percentuais e destinação, bem como a verificação da sua aplicação, estaria sob “o controle da sociedade” e não nas mãos do Estado.

Outro aspecto significativo reside em que 22 parlamentares da região Nordeste participaram da apresentação ou subscreveram emendas ligadas à proteção constitucional de recursos à educação. Pode-se considerar a situação de pobreza, miséria e a crônica ausência do Estado nessa região como um



possível fator no sentido da efetiva participação. Todavia, há um aspecto que precisamos considerar no que diz respeito à região Sudeste. O país consolidava o processo de transição de uma sociedade agrária em direção a uma realidade capitalista urbano-industrial na década de 1940. Conforme diversos constituintes, São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina já aplicavam em educação valores superiores aos determinados nas propostas de vinculação à educação, consistindo em alvo de preocupação a possibilidade de uma redução desses valores, baseada no “pretexto de que a Constituição assim o determinava”. Chama a atenção o fato de que não houve, por parte dos representantes do Sudeste e Sul, uma defesa enfática no sentido de uma maior presença da União nos recursos protegidos à educação. Outro aspecto a ser observado consiste em que, apesar de liberal, a UDN não se opôs aos recursos protegidos, situação absolutamente inversa aos liberais (ou neoliberais) contemporâneos que enxergam na vinculação constitucional de verbas um fator de ineficiência e ineficácia.

No Brasil contemporâneo chama a atenção o debate sobre o financiamento, bem como a questão da equidade e responsabilidades dos entes federativos no sentido da alocação de recursos ao setor educacional. A década de 1990, marcada pela política de ajuste econômico e diminuição das dimensões do Estado, observou, a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – Fundef –, um momento significativo de discussão do financiamento à educação pública. Considerando o fato de que, no momento atual, em meio ao processo de efetivação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb –, nada mais oportuno do que discutirmos a vinculação constitucional de verbas para a educação; tanto a significação quanto as dimensões e implicações político-sociais deste mecanismo.

Cabe ressaltar que a UDN, reconhecidamente o DNA histórico do liberalismo brasileiro contemporâneo, em que pese suas posições políticas e econômicas, posicionou-se favoravelmente à instituição da vinculação na Constituinte de 1946. Desta forma, na vigência atual do Estado de direito, não podemos fugir do debate e especialmente da discussão relativa à ampliação desses percentuais vinculados à educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEVIDES, M. V. *A UDN e o udenismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. A União Democrática Nacional. In: FLEISCHER, D. V. *Os Partidos políticos no Brasil*. Brasília, 1981a. p.91-108. (Cadernos da UnB, v.2)
- BOAVENTURA, E. M. A Educação na Constituinte de 1946: comentários. In: FÁVERO, O. (Org.). *A Educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2000. p.191-199.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Anais da Assembleia Nacional Constituinte de 1946*. Brasília, 1949-1950. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2006.
- BRASIL. *Diários da assembleia nacional constituinte de 1946*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1933-1936. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br> Acesso em: 27 jul. 2006.
- BRAGA, S. S. *Quem foi quem na Assembleia Constituinte de 1946: um perfil socioeconômico e regional da constituinte de 1946*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998. 2v.
- CALDEIRA, J. *Viagem pela história do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- CUNHA, A. S. *Todas as constituições brasileiras*. Campinas: Bookseller, 2001.
- FLEISCHER, D. V. O Bipartidarismo. In: FLEISCHER, David V. (Org.). *Os Partidos políticos no Brasil*. Brasília: Editora da UnB, 1981. p.183-201. (Cadernos da UnB, v.2)
- GOMES, C. A. *João Calmon, batalhador da educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- MICELI, S. Carne e osso da elite política brasileira pós-1930. In: FAUSTO, B. (Org.). *História geral da civilização brasileira*. 3.ed. São Paulo: Difel, 1986. v.3, t.3, p.557-596.
- OLIVEIRA, R. P. de. *Educação e sociedade na Assembleia Constituinte de 1946*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. A Educação na Constituinte de 1946. In: FÁVERO, O. (Org.). *A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996. p.153-190.
- OLIVEIRA, R. P. de; PENIN, S. T. S. A Educação na Constituinte de 1946. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.12, n.1/2, p.261-288, jan./dez. 1986.
- PICALUGA, I. F. *Partidos políticos e classes sociais: a UDN na Guanabara*. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.



Wellington Ferreira de Jesus

RAMOS, A. M. P. *O Financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90*. Brasília: Plano, 2003.

SKIDMORE, T. *Brasil: de Castelo a Tancredo*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Brasil: de Getúlio a Castelo*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

SOUZA, M. C. C. A Formação dos partidos nacionais. In: FLEISCHER, D.V. (Org.). *Os Partidos políticos no Brasil*. Brasília: Editora da UnB, 1981, p.7-24. (Cadernos da UnB, v. 2)

_____. *Estado e partidos políticos no Brasil (1930-1964)*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1990.

Recebido em: maio 2007

Aprovado para publicação em: novembro 2007





A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA GESTÃO BEM-SUCEDIDA

JOSEFA A. G. GRIGOLI

Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade
Católica Dom Bosco – Campo Grande-MS
j.a.grigoli@uol.com.br

CLÁUDIA M. LIMA

Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade
Estadual Paulista – São José do Rio Preto
cmlima@ibilce.unesp.br

LENY R. M. TEIXEIRA

Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade
Católica Dom Bosco – Campo Grande-MS
lteixeira@stetnet.com.br

MÔNICA VASCONCELLOS

Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul/Campus de Três Lagoas
vasconcellosdeoliveira@hotmail.com

RESUMO

O trabalho focaliza a escola como lócus de formação. Analisa o contexto de uma escola de sucesso da rede municipal de Campo Grande, Estado do Mato Grosso do Sul, descrevendo-o em suas características. Entre estas, destaca a gestão e o clima escolar. Para tanto, entrevista professores e gestores sobre a organização da escola, o estilo de gestão, bem como sobre os seus efeitos no trabalho do professor e no desempenho dos alunos. O exame das entrevistas permitiu construir algumas categorias que definem o ethos da instituição: o porte pequeno, o trabalho em equipe, as relações democráticas e o compromisso com os alunos. A análise destaca o profissionalismo da gestão e da sua visão prospectiva sobre a tarefa educativa, estimulando os professores a enfrentarem os desafios e compartilhando com eles as formas de superar as dificuldades. O estudo aponta a importância da rede de relações que se estabelece no contexto

A pesquisa que deu origem a este artigo obteve o apoio financeiro da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul – Fundect/MS.

Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.213-230, jan./abr. 2010



da escola como forma de socialização da profissão, construção da identidade docente e espaço de formação de professores a partir da prática.

FORMAÇÃO CONTÍNUA – GESTÃO – ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ABSTRACT

THE SCHOOL AS A PLACE FOR TEACHER TRAINING: A SUCCESSFUL MANAGEMENT INITIATIVE. This work focuses on the school as a place for teachers education. It analyses the context of a successful school in the Campo Grande municipal system, in the State of Mato Grosso do Sul. The article describes its characteristics, with emphasis on the school management and the school climate. Teachers and managers were interviewed about the school, its organization and management as well as about the way these dimensions affect their work and the students' performance. By examining the interviews, it was possible to build up some of the categories that define the ethos of the school: the fact of it being small, team-work, democratic relationships and commitment to the students. The analysis highlights the professionalism of the management and its prospective vision of the educational task, which encourages the teachers to face up to the challenges and shares with them ways of overcoming the difficulties. It points out the importance of the network of relationships that are established within the context of the school as a way of socializing the profession, constructing a teaching identity and establishing a place where teachers can learn starting with teaching practice.

RECURRENT EDUCATION – MANAGEMENT – SCHOOL ADMINISTRATION – TEACHER EDUCATION

Nos últimos anos, várias pesquisas evidenciaram que os processos de formação continuada não têm produzido resultados satisfatórios no que se refere à mudança da prática docente (Canário, Barroso, 1999; Candau, 2003). O modelo predominante de formação continuada tem sido amplamente questionado, entre outras razões, pelo fato de desconsiderar o contexto de trabalho do professor, bem como as suas experiências e práticas.

Com essa perspectiva, a pesquisa focaliza, em particular, a escola como “lócus de formação”, buscando identificar quais condições favorecem o trabalho de professores e gestoras de uma escola da rede municipal de Campo Grande (MS), considerada bem-sucedida, segundo as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação – Saeb – e da própria Secretaria Municipal da Educação – Semed –, no período de 2002 a 2005. São investigadas as características da escola e o tipo de influência por ela exercida sobre os processos de formação de seus professores, com vistas à mudança. Entre essas características, a “gestão escolar



e o clima da escola" também constituem objeto de investigação. O que nos intriga é por que e como uma escola da rede pública se destaca pelo bom desempenho de seus alunos e professores, contrariando as expectativas, no geral negativas, a respeito das potencialidades das escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes docentes são essencialmente heterogêneos porque constituem o resultado de vários saberes: o profissional, o disciplinar, o do currículo e o da experiência.

Enquanto os saberes profissional, curricular e disciplinar podem facultar ao professor ser apenas um agente de transmissão ou objeto dos saberes, o saber da experiência resulta de escolhas, decisões e ações que envolvem intencionalidade, possibilitando-lhe construir saberes próprios, mediante a prática. Compreender a prática docente, no entanto, não significa simplesmente identificar tais saberes, mas evidenciar como eles se articulam, constituindo "o saber" docente no sentido amplo, como síntese das diferentes dimensões do saber, saber fazer e saber ser (Tardif, 2000).

Os cursos de formação inicial têm desenvolvido um currículo com conteúdos e atividades de estágios distantes da realidade escolar, pouco contribuindo para construir uma nova identidade do profissional docente: a de profissional reflexivo, investigador de suas próprias práticas e comprometido com a transformação social, como advoga Zeichner (1993). Em relação à formação contínua, os programas têm-se revelado ineficientes para promover a mudança da prática docente, uma vez que desconsideram as práticas construídas pelos professores e não possibilitam a produção de novos saberes e práticas.

A compreensão do trabalho do professor supõe, portanto, incidir o foco da análise sobre os saberes da experiência, constituídos em um contexto de ensino, no qual múltiplos fatores se articulam, estabelecendo limites para a sua atuação. Nesse contexto, o professor constrói seus esquemas de ação que, mesmo implícitos, são os responsáveis pelo seu fazer, na rotina ou nas improvisações diante da diversidade de problemas inerentes ao espaço pedagógico de "microdecisões" como é o da sala de aula (Perrenoud, 1993). Por sua vez, é preciso ter presente que a atividade docente se dá em um espaço coletivo, no qual se estabelecem redes coletivas de trabalho que são fator





decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores da profissão (Nóvoa, 1992).

García (1995) aponta vários fatores, de diferentes ordens, que influenciam os processos de desenvolvimento profissional dos professores, alguns deles relacionados a dimensões mais amplas, como as políticas educacionais; outros, a dimensões mais particulares, como o coletivo dos professores na escola. Entre os vários fatores que podem contribuir para o desenvolvimento profissional, este estudo focaliza a “cultura organizacional da escola”.

Segundo Canário (1998), a escola é o lugar que mais colabora para aprendizagem do professor, pois ela constitui o espaço real de construção da sua identidade profissional. Para o autor, é preciso repensar a formação profissional do professor, visando a superar deficiências históricas dos modelos de formação. Defende a formação contínua, não sob a perspectiva da reciclagem, entendida como complementação/atualização da formação inicial, mas numa visão contextualizada do processo de formação profissional e da construção da identidade docente, em um processo inacabado e permanente de elaboração e reelaboração. Analisa a questão da capacitação individual *versus* capacitação coletiva, lembrando que é impossível dissociar a mudança dos modos individuais de pensar e agir dos processos coletivos que se dão no contexto das mudanças organizacionais. Finalmente, destaca o grande debate em torno da formação de professores e da construção da sua identidade profissional. Argumenta que a identidade profissional do professor se constrói no local de trabalho – a escola – mediante formação contínua que contemple a prática docente, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades, com vistas à elaboração de “estratégias de mudança”

Nessa mesma direção, Hargreaves e Fullan (2000) apontam a necessidade de pensar no papel da escola como uma organização “aprendente”, ou seja, como local que se desenvolve à medida que seus professores também se desenvolvem. Para que os professores possam ter um bom desempenho é preciso que haja uma mudança de atitudes e de práticas na escola, visando a envolvê-los nas iniciativas para seu desenvolvimento. Isso implica que as mudanças deixem de ser feitas para eles, para serem feitas por eles, tornando os professores profissionais totais. Para esses autores, professores totais apresentam maior probabilidade de se desenvolverem e prosperarem em escolas totais, que valorizem e apoiem os seus docentes na busca do aperfeiçoamento. É sob essa ótica que consideram que “as escolas têm os professores que merecem”.





A escola como lócus...

Nóvoa (2002) também salienta a importância da escola no processo de formação docente. Ao discutir questões ligadas à formação contínua dos professores, aborda três aspectos: desenvolvimento pessoal do professor, desenvolvimento profissional e de seus saberes e desenvolvimento organizacional da escola. Em relação à escola, pondera que ela deve ser entendida como um ambiente educativo, no qual trabalhar e formar sejam atividades que se completam e a formação contínua seja vivenciada como um processo permanente e integrado no cotidiano da escola e dos professores e não como um apêndice acrescentado pela instituição ou pelo sistema.

A atividade docente se exerce mergulhada em uma alquimia de elementos responsáveis pelo ethos da escola, o qual possibilita ou dificulta a ação do professor, seu compromisso e seu desejo de mudança. Dos vários elementos que entram nessa composição, seguramente a gestão da escola desempenha um papel preponderante.

GESTÃO ESCOLAR COMO MEDIADORA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES

Apesar de haver certa resistência ao uso do termo “gestão” no campo das atividades educacionais, pela sua origem e implicações com o mundo empresarial, não há dúvidas de que os professores preferem trabalhar em escolas bem dirigidas e bem organizadas, onde sejam cultivadas atitudes abertas e se fomenta a participação, mas onde haja também direções definidas e orientações claras (Glatter. 1999).

A discussão sobre a escola como uma instituição capaz de contribuir ou não para a transformação social tem ocupado muito espaço nos últimos tempos. Autores como Paro (2003) e Libâneo (2004) lembram que a convicção de que a escola pode concorrer para a transformação social na medida em que consiga levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem dos saberes historicamente acumulados, bem como dos modos de pensar associados a esses saberes e a desenvolverem a consciência crítica, não se deve confundir com a crença de que a escola já esteja cumprindo tal função. Na verdade, “se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos” (Paro, 2003, p. 10).

Nessa mesma direção, e em resposta ao que se tem denominado “crise da educação e da escola”, os pesquisadores têm desenvolvido estudos com





enfoques diversificados e sobre um grande leque de assuntos, buscando produzir conhecimentos que possam contribuir para a escolarização de qualidade para todos. Sobre esse aspecto, Hargreaves e Fullan (2000) apresentam uma contribuição original para professores e gestores enfrentarem o desafio de transformar as escolas em locais melhores, capazes de promover um clima de trabalho que envolva a todos e favoreça uma educação de qualidade, propondo a escola como organização aprendente. Esses autores trazem relatos de professores que evidenciam as inúmeras dificuldades no plano pessoal e profissional para exercerem o magistério, e ponderam que é preciso ouvir mais os docentes, escutar suas opiniões e apoiar as suas ideias, o que será um incentivo para que trabalhem com mais empenho e dedicação. É importante que os professores tenham oportunidades para testar, na prática, as suas crenças e que os administradores estejam dispostos a aprender com eles, ouvindo o que têm a dizer a respeito da mudança. Afinal, são eles que vivenciam o trabalho pedagógico e que estão mais próximos dos alunos. E são também os próprios professores que, nas salas de aula, podem identificar necessidades e demandar aperfeiçoamento. Todavia, é importante ter presente que a transformação da escola na direção assinalada exige, antes de tudo, a transformação do sentido da autoridade e da distribuição do poder no seu interior. Isso se faz pela substituição dos processos centralizados e fundamentados em razões de ordem técnica e burocrática por decisões compartilhadas e nascidas da articulação dos legítimos interesses dos diversos segmentos envolvidos com a vida da escola (Ferreira, 2004). Nesse cenário a formação centrada na escola deve equacionar o contexto do trabalho, contemplar a diversidade e identificar as demandas, assegurando, assim, a pertinência dos processos e das ofertas de formação. Ainda, a propósito dessa questão, Canário (1998) pondera que “a maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua ineficácia”. E, uma vez que é impossível dissociar o “jogo coletivo” da ação de cada indivíduo, a mudança da organização do trabalho implica, necessariamente, um processo coletivo de aprendizagem (p.9-10).

As dificuldades para promover relações humanas mais cooperativas e solidárias no interior da escola constituem um dos grandes desafios vividos pelos gestores, os quais se veem às voltas com problemas de diferentes ordens, como insegurança, falta de professores, insuficiência de funcionários,



deterioração do prédio e dos equipamentos, falta de recursos financeiros para dar conta das inúmeras carências. Além disso, essas dificuldades são agravadas quando as escolas atendem a um grande número de alunos. Tudo isso invade o tempo que poderia ser ocupado com atividades voltadas para o incremento da mais legítima e verdadeira função da escola: promover o aprendizado dos alunos, meta que pode apresentar dificuldades adicionais em razão das características da clientela. Para superar esses obstáculos à democratização da escola, gestores comprometidos com a formação contínua no espaço escolar desenvolvem ações que favorecem um clima de trocas e de apoio mútuo entre os professores e investem no sentido de fortalecer o vínculo da escola com a comunidade e vice-versa.

Cabe assinalar, ainda, que, no espaço social da escola, encontram-se e se confrontam culturas de pelo menos duas gerações e nele os indivíduos se constroem como sujeitos, mantendo relações geralmente contraditórias com a cultura escolar e com os diferentes grupos. Nesse cenário, muitas vezes marcado pelo dissenso, se estabelecem contínuas negociações de consenso e compromisso uma vez que a autoridade e a motivação para o trabalho escolar devem ser diariamente reconstruídas pelos agentes educacionais (Dubet, 1996).

Estudos voltados para a identificação dos fatores que concorrem para a construção de uma escola de qualidade para todos têm destacado, dentre vários outros, os que se referem ao clima e à gestão da escola. Embora Gomes (2005, p.30) considere que as diferenças entre as escolas mais e menos bem-sucedidas escapem aos pesquisadores “como água por entre os dedos”, as abordagens qualitativas têm permitido avançar na compreensão dos elementos aí envolvidos. Dessa forma, elementos como atmosfera de encorajamento; liderança do diretor e do corpo docente; elevados níveis de exigência; expectativas positivas em relação aos alunos; pessoalidade e cordialidade no tratamento; disciplina difundida e exercida como um valor; forte e autêntico interesse pelos alunos; foco nas atividades educacionais; constante acompanhamento e avaliação; relações mais próximas com as famílias, têm sido identificados em pesquisas (Abramovay et al., 2003; Gomes, 2005) como fatores que podem estar na base das diferenças entre as escolas bem-sucedidas e as demais.



OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Neste estudo, procurou-se investigar as formas mediante as quais a escola, entendida como lócus de formação, influencia no processo de construção da prática e afirmação da identidade profissional do professor. Trata-se de indagar sobre as características dessa escola estudada e as suas relações com as práticas de organização do trabalho escolar. Nesse contexto, a “gestão e o clima escolares” ganham relevância como objeto de investigação.

A unidade escolar escolhida para a realização da pesquisa é considerada uma escola de sucesso, segundo os critérios de avaliação da Semed de Campo Grande (MS), tomando como base os próprios resultados e os do Saeb, no período de 2002 a 2005. Essa unidade escolar é pequena, situada em bairro relativamente próximo da área central da cidade, com construção simples e instalações modestas, porém bem cuidada. Atende desde alunos de famílias de classe média-baixa até as que vivem em situação de extrema pobreza, necessitando do apoio de programas sociais. Possui, portanto, uma clientela bem diversificada, inclusive em relação ao apoio e aos cuidados que as famílias podem prestar às crianças, muitas delas vivendo em situação de risco, soma de fatores esses que certamente têm repercussões no trabalho da escola.

Com o objetivo de investigar os fatores que contribuem para que a escola desenvolva um trabalho educativo e uma prática pedagógica que a projetam como bem-sucedida, foram adotados os seguintes procedimentos: a. realização de entrevistas semiestruturadas com os oito professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental e com as gestoras da escola – a diretora, a supervisora¹ e a orientadora educacional.

Os professores foram entrevistados individualmente, na própria escola, em horários em que estivessem disponíveis, com o apoio de um roteiro abordando questões da seguinte ordem:

- a. diferenças percebidas por eles entre essa escola e outras escolas em que já tivessem lecionado;

1. Na rede municipal de ensino de Campo Grande, a função de supervisão corresponde ao que geralmente é designado como “coordenação pedagógica” e é exercida por professor(a) da própria unidade escolar.



- b. aspectos que, segundo eles, mais contribuem para a boa avaliação da escola;
- c. ocorrência ou não de alguma mudança na forma de trabalho de cada um, por influência da escola;
- d. se a organização dessa escola os(as) ajuda a melhorar como professores(as);
- e. espaços de formação na escola, como as capacitações são organizadas e quais os seus resultados.

As gestoras foram entrevistadas também individualmente, em horário previamente agendado e com o apoio de um roteiro orientado para os seguintes temas:

- a. concepções e práticas de gestão;
- b. escola como local de formação;
- c. relação da direção com os vários segmentos da comunidade escolar, com o entorno da escola e com as famílias dos alunos;
- d. avaliação do próprio trabalho em termos de sucesso, insucesso, facilidades, dificuldades etc.

As entrevistas foram transcritas e seu conteúdo analisado com a finalidade de organizar e sistematizar as informações e identificar categorias, visando à melhor compreensão dos aspectos que presidem as relações do trabalho pedagógico no contexto da escola e que constituem mediações no processo de formação dos professores.

O contexto da escola na voz dos professores

Com base no tratamento das respostas dos professores entrevistados, foram criadas categorias que sintetizam elementos recorrentes nas falas dos professores. Pôde-se, assim, identificar quatro aspectos que, segundo eles, contribuem de forma significativa para o aperfeiçoamento da prática docente e, conseqüentemente, para o sucesso da escola. São eles: tamanho da escola, trabalho em equipe, a escola como espaço democrático e o compromisso com



o aluno. Algumas falas dos professores² foram selecionadas e transcritas por serem representativas dos aspectos apontados.

Escolas pequenas: maior comunicação, integração, troca, cooperação e solidariedade

O fato de a escola ser pequena foi destacado como um dos aspectos que favorecem o trabalho educativo, uma vez que possibilita maior convivência e, conseqüentemente, maior conhecimento e aproximação das pessoas, ocasionando mais solidariedade e possibilidade de acompanhamento, tanto dos professores como dos alunos em diferentes planos:

Agora aqui tem esse diferencial. É uma escola pequena e quando detecta alguma defasagem a coordenação senta e procura sanar essa dificuldade. (G)

A escola é pequena e você consegue se integrar mais com outros funcionários; é melhor para trabalhar. Já numa escola grande, você fica muito individualista, com certeza seu trabalho não sai legal. (D)

Trabalho em equipe: identidade de propósitos e coordenação de esforços

Nesse aspecto, as respostas destacaram a importância do trabalho coletivo e do espírito de união, na escola, entre os pares e dos gestores com os professores:

Ah, eu vejo uma grande diferença, porque é até uma loteria você encontrar uma escola onde todos os recursos humanos estão envolvidos trabalhando assim, harmonicamente. (W)

É igual eu te falei, isso aqui é uma união. Então quando a gente fala: "Vamos mudar tal coisa?" Então é vamos! (M)

Eu que dou aula para 4ª série vou trocar experiência com o professor da 2ª série, como que a coisa está funcionando lá. O professor da 3ª eu já vou vendo para ver como esse aluno vai chegar na 4ª série. (G)

2. Os professores estão indicados por uma letra do alfabeto.



Em tudo, se você quisesse fazer um projeto era só falar o tema e no outro dia a supervisora estava lá com um monte de material para você pesquisar. (D)

Aqui, ninguém é de falar assim: “Eu sou a professora, eu sou a diretora, eu sou a orientadora, eu sou a supervisora...” Não; aqui nós somos o Etalvío! (M)

Então eu acho que isso, essa união de trabalhar junto, ajuda no desenvolvimento e faz crescer a escola. (J)

A gente senta, a gente conversa, a gente procura a solução juntos. Não tem aquela individualidade aqui. Então eu acho que um dos motivos de dar certo é isto: é a gente estar compartilhando e todo mundo tentando resolver o seu problema. Você não fica isolada como a gente vê muitas colegas em outras escolas que ele faz o trabalho dele isolado. A diretora só cobra, a supervisora só, às vezes orienta, às vezes não orienta e... você faz o que pode! (M)

Construção do espaço democrático: gestão democrática e trabalho coletivo

Nesta categoria, as falas dos professores revelam que, além do trabalho em equipe, o espaço de convivência não está marcado pelo autoritarismo e o poder não é exercido por coerção, mas fundado na colaboração. Boa parte das declarações dos professores remete para mais de uma categoria, uma vez que algumas delas se referem a aspectos imbricados na prática cotidiana da escola. As afirmações referentes ao “trabalho em equipe” e ao “trabalho democrático” guardam estreita relação entre si e, às vezes, foram destacadas sob um ou outro enfoque. Em alguns dos exemplos a seguir, essa inter-relação fica bem evidenciada:

A (diretora), ela sempre faz questão da gente estar presente em tudo, nas decisões da escola. Então, tudo que é feito dentro da escola é num todo; é com todo mundo junto. (M)

É justamente essa sincronia, essa colaboração entre os dois corpos: o docente e o administrativo, porque um colabora com o outro e havendo essa colaboração não tem como a gente separar: ah, professor é professor e administrativo é administrativo. A coordenação, ela proporciona quinzenalmente uma sessão de estudo com o corpo docente [...] e sempre essa sessão está de acordo com as necessidades da maioria, com aquilo que está mais claro, a deficiência mais visível; então, ela procura tocar nessa ferida aí e sanar. (W)



Bem, aqui os professores, a coordenação, a gente trabalha assim, mais junto, sabe? [...] É o que eu falei pra você. A gente sempre está,ela sempre está conversando, sempre está junto, sempre está tentando discutir. (J)

...porque a diferença que se nota é que nas outras escolas tem um administrativo com vício comportamental; um desleixado, outro que chega atrasado e por um motivo ou outro passam a mão na cabeça... (W)

Compromisso com o aluno e o acompanhamento da aprendizagem

Por fim, um conjunto de respostas revelou outro aspecto marcante na fala dos professores, que expressam preocupações com a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento da clientela da escola, demonstrando genuíno compromisso com os alunos:

O professor tem que traçar vários caminhos e oferecer isso ao aluno e o aluno que vai escolher o caminho que ele vai seguir. Se o aluno vai escolher o caminho mais difícil é problema dele o importante é que saiba, e pra nós, o que importa é que ele aprenda; nós não podemos cortar. Vai por aqui que por aqui é mais curto. Nós não podemos fazer isso. (G)

Eu tenho que me preocupar em primeiro lugar com a segurança das crianças, eu tenho que saber ali quem está meio doente, sem condições de se expor a uma aula que tem prática. (W)

Eu faço acompanhamento dos alunos da 5ª série para ver que aluno que melhorou que aluno que caiu, por que isso está acontecendo. A preocupação é anterior e posterior. (G)

É também a verificação contínua da questão da aprendizagem, a garantia de que aquele aluno recebeu bem aquelas informações e passou adiante através de verificações constantes, de avaliações constantes. (W)

O contexto escolar na voz das gestoras

Nas entrevistas com as gestoras da escola (diretora, supervisora e orientadora educacional), ficou evidenciado o compromisso com que desem-





penham as suas funções, liderando um trabalho de “arregimentação” de todos os agentes escolares, tendo em vista promover um ensino de qualidade, num ambiente em que todos compartilhem a responsabilidade de fazer o aluno aprender. A análise das declarações feitas por elas ao longo das entrevistas permitiu identificar de maneira bem nítida as mesmas categorias depreendidas da análise das entrevistas com os professores. Referindo-se à sua função, a diretora é assertiva:

Dirigir uma escola pra mim é um trabalho em equipe e eu acredito muito nesse trabalho porque eu sozinha eu não consigo fazer nada; então eu preciso ter pessoas do meu lado [...] desde a parte do guarda até a merendeira, cada um desenvolvendo sua função com muita habilidade porque senão nós não conseguimos chegar a lugar nenhum.

Como diretora, sempre buscou meios de valorizar o trabalho em equipe, e sua gestão foi marcada pela preocupação de promover a interação de professores, alunos, pais e funcionários e estimular a participação coletiva nas decisões sobre os problemas da escola. Referiu-se também ao trabalho com a capacitação de professores, mediante sessões de estudo por disciplina e projetos. São atividades práticas, envolvendo jogos, construção de painéis, apresentações, visando ao uso desses recursos em sala de aula. O objetivo é que os professores desenvolvam e dominem novos procedimentos para melhorar o aprendizado do aluno, evitando a repetência, o que acaba resultando na boa qualidade do ensino na escola. Com relação aos funcionários, exige que sejam cumpridas as tarefas, desde a função do guarda até a da merendeira, fazendo com que tudo funcione organizada e harmoniosamente e que os funcionários se sintam igualmente comprometidos e responsáveis pelo crescimento dos alunos e compartilhem do sucesso da escola. Indagada sobre as razões desse sucesso e da contribuição da gestão para tanto, a diretora pondera:

Eu acho que acima de tudo é tentar manter a harmonia entre a equipe porque onde trabalha muita gente é complicado [...] então você vai tentando manter essa harmonia, esse trabalho junto com a equipe para que juntos possam ter um único objetivo – o aprendizado dos alunos [...] esse é o nosso único objetivo, a razão de estarmos aqui.





Essa valorização do trabalho em equipe como fator explicativo do bom desempenho da escola é complementada pela supervisora, que descreve com precisão as suas funções e deixa claro que as realiza com prazer e dedicação: estabelece com o corpo docente as metas a serem atingidas; elabora as sessões de estudo em consonância com as necessidades expressas pelos professores; seleciona materiais didáticos para os professores; sugere e/ou elabora atividades com eles; acompanha a implementação das propostas pedagógicas e o cumprimento das metas; auxilia na organização do sistema de avaliação do desempenho dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar como um todo. Enfim, segundo a supervisora, suas ações na escola são inteiramente voltadas “para acompanhar e orientar sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem” e, depois de enumerar as várias atividades que coordena, ela conclui: “e isso é uma coisa que eu não abro mão”. Ao discorrer sobre sua função, ela explica:

...primeiramente é ter a qualificação, é saber trabalhar integrado com os demais especialistas ou técnicos dentro de uma escola [...]. Jamais trabalho sozinha, mas, sim, acompanhando os professores, fazendo com que cresçam e tenham êxito no processo de ensino-aprendizagem com os alunos... Acima de tudo, precisa ter carisma, um jeitinho de trabalhar, sem cobrar para não ser tido como um fiscalizador, e sim como um a mais que está contribuindo com o ensino para o professor.

As palavras da orientadora ressaltam o tamanho da escola e a atuação das gestoras como aspectos que favorecem um trabalho consistente em favor dos objetivos da escola, o que resulta melhor avaliação desta, inclusive pela comunidade:

Por ser uma escola pequena o trabalho sempre foi em equipe; sempre estamos, a direção, a supervisão e a orientação, juntas organizando e cuidando das coisas da escola... [...] É diferente porque o nosso trabalho é em equipe. A diretora é muito humana; é preocupada com todas as questões da escola e ao mesmo tempo existe ampla autonomia ao coordenador e ao orientador... A escola é bem avaliada e a busca é muito grande de alunos [sic] no final de ano para matrícula para o ano vindouro.





Referindo-se ao seu trabalho como orientadora, ela considera:

O que eu mais gosto é quando consigo recuperar o aluno [...] porque na maioria das vezes estou trabalhando no resgate dessa criança... São dificuldades que vêm acontecendo há anos, fora da escola, [...] as famílias se desmoronando. Então não temos o apoio das famílias [...] pouquíssimas participam da vida dos seus filhos [...] É não tomar conhecimento, mesmo. É abandono. Outras vezes, o aluno deixa de vir para estar ajudando o pai ou a mãe... Resgatar essa criança, trazendo para a escola, fazendo ela ter vontade de estar estudando, de vir para a escola e de se interessar pelo estudo e aprender e saber que a escola é a chance de ela ter um futuro melhor...

E fala ainda sobre a importância de elogiar e de ressaltar mesmo os pequenos avanços dos alunos, para que se sintam valorizados: “e, então, quando tiram uma boa nota numa prova ou quando um trabalho é elogiado e exposto no painel, eles vêm correndo me contar, me mostrar; e me chamam para ver”, o que são, também, formas de evidenciar o compromisso com o aluno.

Vale destacar também o empenho das gestoras, cada uma à sua maneira, no sentido de envolver a família, trazendo-a para a escola e estimulando para que esteja mais presente na vida dos filhos. A propósito, a diretora assevera:

Uma das ações que me preocupa bastante é a questão do envolvimento dos pais... essa daí eu gostaria que tivesse muito mais, uma maior participação... Mas é uma ação que eu busco a cada ano melhorar um pouquinho... os pais mais presentes na vida dos seus filhos porque eu acredito que melhora a qualidade do ensino.

Finalmente, um aspecto que chama a atenção na fala das gestoras é que nenhuma delas faz referências a “dificuldades propriamente” ao descreverem suas atividades. Mesmo quando indagadas diretamente sobre as dificuldades enfrentadas, preferem falar em “desafios”, ressaltando que estes não chegam a impedir a realização das atividades que consideram essenciais para o bom andamento da escola. Nas palavras da diretora:

...nenhuma dificuldade que não possa ser superada, porque todas as coisas que programamos fazer foram feitas e não teve nada que impediu. Não teve





nada que a gente falasse assim: “olha, não dá pra fazer”; todas as coisas que nós propusemos dentro da nossa escola foram realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta investigação era verificar como o contexto da escola pode constituir um espaço no qual são tecidas relações que condicionam a prática docente e, portanto, favorecem a formação da identidade profissional do professor. No que se refere à escola objeto desta pesquisa, foi possível evidenciar que os seus professores estão impregnados por crenças, valores e práticas no cotidiano escolar.

Em primeiro lugar, é possível inferir-se das falas dos entrevistados – gestoras e professores – uma clara sintonia a respeito do trabalho educacional que vivenciam na escola. Não houve contradições nos depoimentos das gestoras e professores, indicando que a ação desses profissionais está alicerçada em alguns propósitos e crenças comuns, provavelmente traçados por um projeto pedagógico, que não está confinado aos arquivos burocráticos, mas incorporado ao pensamento dos seus participantes, constituído a cultura da escola.

A cultura organizacional da escola, como diz García (1995), pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento dos processos de formação de professores para torná-los autônomos e colaborativos, criar um clima de confiança e compromisso, desenvolver projetos e disponibilizar recursos humanos e materiais. No caso da escola analisada, os entrevistados apontam com clareza um clima de trabalho favorável que marca positivamente a atuação dos docentes.

As características da escola, apontadas pelos professores, estabelecem um ethos que se torna referência para a identidade profissional, na medida em que cria no professor um sentimento de pertencimento e de compromisso com os objetivos a que a escola se propõe, no caso, a qualidade do ensino e a efetiva aprendizagem dos alunos. É provável que o diferencial dessa escola tenha suas raízes nessa questão, ou seja, há um pensamento unísono e inequívoco a respeito da obrigação de garantir a escolaridade a toda criança, não medindo esforços de qualquer natureza para que esta permaneça na escola e aprenda. Esse é o valor máximo que a escola se atribui e o aspecto catalisador do seu projeto pedagógico, promovendo, assim, um pacto de atuação entre todos que trabalham na escola, em condições de igualdade em relação à tarefa.



Esse contexto “virtuoso” torna-se possível pelo trabalho em equipe, que cria condições para uns aprenderem com os outros e, ao mesmo tempo, para a superação de um dos males do trabalho docente, a solidão do professor (Pacheco, Flores, 1999); gestoras e professores atuam em redes coletivas de trabalho (Nóvoa, 2002), problematizando situações e compactuando a construção de soluções.

O trabalho em equipe, no entanto, não seria o mesmo se não fosse a presença de um outro aspecto importante, relacionado à constituição de um espaço democrático, salientado particularmente pelos docentes, quando expressam o espírito de igualdade e colaboração entre professores e gestoras. Essa situação cria condições propícias ao aprendizado, porque supõe que todos podem contribuir, de tal forma que a diversidade de funções está mais a serviço dos objetivos e do trabalho da equipe e menos da burocracia.

O tamanho da escola, embora não seja condição determinante, funciona como um facilitador para a integração do professores, gestores, funcionários e a própria comunidade. A aproximação que disso resulta favorece o trabalho educativo, uma vez que promove a solidariedade e possibilita o acompanhamento, tanto dos professores como dos alunos em diferentes planos.

Em segundo lugar, é ainda possível ensaiar algumas inferências para além das falas dos participantes da pesquisa, ou seja, interpretá-las com base em observações anteriores realizadas pelos pesquisadores, durante um período de permanência na escola. Nesse sentido, um aspecto – o da gestão – parece ser fundamental, para ampliar a compreensão acerca das condições que presidem o trabalho desenvolvido nessa escola, contribuindo para a emergência de um contexto favorável ao desenvolvimento profissional dos professores. Como ponderam Hargreaves e Fullan (2000), quando uma escola tem um ou dois professores que atuam de forma inadequada, costuma ser problema do professor, mas quando ela tem muitos professores nessa condição, é um problema de liderança.

A análise evidencia que a cultura desta escola, marcada pelo forte compromisso com o aluno e por um trabalho em equipe baseado em relações democráticas, é possível, em grande parte, porque é capitaneada por ações nitidamente afirmativas da gestão: compromisso compartilhado, clima de respeito e confiança, apoio às demandas e valorização do trabalho do



professor. Esses elementos constituem marcas do que se poderia designar como um tipo de gestão de caráter prospectivo. Ao mesmo tempo em que enfrentam os desafios, as gestoras ressaltam as conquistas e se engajam à equipe da escola em novos projetos e na busca de novas soluções, criando um clima de estímulo e de crença na possibilidade de mudança. Percebe-se, assim, que as gestoras atuam como capitalizadoras das competências da equipe (Thurler, 2002) e que a escola se constitui em espaço de formação, não pelas exigências externas, mas por um processo de inserção comprometida na vida da escola, na problematização de situações que lhes são desafiadoras e no propósito de equacioná-las coletivamente. Tais considerações evidenciam o profissionalismo da gestão e o caráter de “escola total” (Hargreaves, Fullan, 2000) e de “organização aprendente” (Canário, 1998) que esta unidade escolar apresenta.

Em síntese, como reiteram Canário (1998) e Canário e Barroso (1999), a escola constitui-se em um espaço essencial para a formação docente e para o desenvolvimento da identidade profissional do professor.

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) referentes aos professores e às escolas passa, então, a residir na reinvenção de modos de socialização profissional – o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação centradas na escola, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante. (Canário, Barroso, 1999, p.84)

Nessa mesma ordem de argumentação, Nóvoa (2002) pondera que a formação contínua de professores se situa entre dois eixos: o da pessoa do professor e o da organização escolar e seu projeto educativo. No primeiro caso, porque estar em formação supõe investir em si mesmo, por meio de um trabalho realizado com autonomia, visando à identidade profissional; no segundo, porque a mudança dos professores se faz no contexto das instituições, por meio de projetos articulados às suas necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. et al. *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília, DF: Unesco, 2003.



CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CANÁRIO, R.; BARROSO, J. *Centros de formação das associações de escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE, 1999.

CANAU, V. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALE, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação continuada de professores: tendências atuais*. São Carlos: Edufscar, 2003.

DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e resignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada". *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p.1227-1249, set./dez. 2004.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1995. p.193-196.

GLATTER, R. A Gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

GOMES, A. G. A Escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p.281-306, jul./set. 2005.

HARGREAVES, A., FULLAN, M. *A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNIO, J. C. As Políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO OESTE, 7. *Anais...* Goiânia, jun. 2004. (meio digital)

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa 2002.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-34

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto, 1999.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2003.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, p.5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os Professores face ao saber: esboço de uma pro-



Josefa A. G. Grigoli, Cláudia M. Lima, Leny R. M. Teixeira e Mônica Vasconcellos

blemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.4, p.215-34, 1991.

THURLER, M. G. O Desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. et al. *As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZEICHNER, K. M. *Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: dezembro 2007

Aprovado para publicação em: dezembro 2009





A ESCOLA COMO MICROUNIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM CUBA

MARIA DO CARMO LUIZ CALDAS LEITE

Professora do Centro de Ciências Exatas da Universidade Católica de Santos

marialcl@terra.com.br

RESUMO

O artigo analisa o processo de transformação desencadeado nas escolas secundárias básicas em Cuba, que atendem alunos das 7ª, 8ª e 9ª séries. Na busca de soluções para os problemas que afetavam essas escolas, em 2001, um coletivo de professores dos Institutos Superiores Pedagógicos das diferentes províncias do país implementou a formação de professores generalistas integrais de modo a torná-los capazes de ministrar todas as disciplinas, exceto Inglês e Educação Física, a grupos de 15 alunos. O recorte do estudo prioriza a formação do professor generalista integral, considerando o contexto do movimento de universalização do ensino superior em curso, o qual reestrutura, em todo o país, os Institutos Superiores Pedagógicos e as escolas básicas, estas tratadas como microuniversidades. O percurso metodológico fundamenta-se em abordagem qualitativa do tipo etnográfico, com base em referências fornecidas por Marli André. Destacam-se as pesquisas de Carlos Rojas Arce e de Lisardo García Ramis no embasamento teórico da investigação.

EDUCAÇÃO EM CUBA – ESCOLA SECUNDÁRIA – REFORMA EDUCACIONAL

ABSTRACT

THE SCHOOL AS A MINI-UNIVERSITY IN SECONDARY EDUCATION IN CUBA. The article analyses the transformation process introduced into basic secondary schools in Cuba that handle students who are in the 7th, 8th and 9th grades. Searching for solutions for the problems that were affecting these schools, in 2001, a group of teachers from all the countries Institutos Superiores Pedagógicos – Schools of Education – implemented a complete generalist teachers training, that made them able for teaching all disciplines, except English and Physical Education to groups of 15 students. The study focuses the complete generalist teachers training as part of the on going movement for universalizing graduate high level education, which restructures the Institutos Superiores Pedagógicos and basic schools nationwide, considering these ones as though they were mini-universities. The methodology of the study is based on a qualitative ethnographic approach and founded upon references supplied by Marli André. In this particular

Síntese de pesquisa original vinculada à dissertação de mestrado (Leite, 2006), sob orientação da Prof^a Dra. Angela Maria Martins.

Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.231-250, jan./abr. 2010





area, the research works of Carlos Rojas Arce and Lisardo García Ramis stand out, constituting the basis of the present investigation.

EDUCATION IN CUBA – SECONDARY SCHOOL – EDUCATIONAL REFORM

Este texto vincula-se à pesquisa sobre o processo de formação do professor generalista integral – PGI – para a educação secundária básica em Cuba – ESB –, destinada aos alunos, entre 12 e 14 anos, das 7ª, 8ª e 9ª séries, dentro do projeto em curso no sistema de ensino cubano, a partir de 2001. A investigação destaca que, cada vez mais, o *locus* de discussão dos saberes constituintes da docência e das especificidades da ação educativa a ser privilegiado é a própria escola, além de contribuir para o entendimento de novos vínculos entre o trabalho e a educação. As reflexões apresentadas incidem sobre as possibilidades decorrentes do ato de deslocar a formação de professores da universidade para as salas de aula da educação básica.

As causas que induziram as mudanças na formação docente foram desencadeadas no momento histórico chamado Período Especial, que teve início encetado em Cuba em 1991, com a queda dos regimes socialistas no Leste Europeu, mas as transformações no campo político-social na Ilha estão também influenciadas por inúmeros fatos recentes, sem um contexto sedimentado que permita alusões conclusivas.

O percurso metodológico da pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico, no sentido proposto por André (2004), caracterizado por esquema aberto, que permitiu transitar entre a observação e a análise, entre a teoria e a empiria. A participação em inúmeros encontros educacionais realizados na capital e em diversas províncias de Cuba, propiciou-me fortalecer elos com a educação cubana e compreender melhor as situações vivenciadas no país. Da frequência aos institutos superiores pedagógicos – ISPs – e às escolas extraí significativos elementos. Entretanto, o contato com os docentes da escola básica¹, as famílias e as organizações de massa, em viagens de retorno à Ilha, entre 2002 e 2006, possibilitou-me formular caminhos para aprofundar as análises acerca dos processos educa-

1. Na terminologia cubana, os professores das escolas pré-primárias, primárias e secundárias básicas são chamados maestros, e têm uma formação generalista. Assim como nos demais países de língua espanhola, o termo professor passa a ser utilizado quando o docente recebe formação para lecionar disciplinas específicas, como a Matemática, a História etc.





cionais em Cuba.

CUBA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Os estudos da sociedade cubana, formada por retalhos de diferentes origens e culturas, mostram que ao desenvolvimento de uma forte oligarquia, submissa aos signos da aristocracia ibérica, é possível relacionar a revolução agrícola que conduziu o país, no século XIX, à posição de primeiro produtor mundial de açúcar. Entretanto, como fator de emancipação, a escola foi, durante a colonização, notadamente um privilégio da classe média urbana e branca, marcada por alta seletividade.

A *cubanía* – consolidação da nacionalidade de raiz afro-espanhola e de vocação latino-americana – promoveu os combates pela independência, iniciados em 1868. Após trinta anos de luta, o poder norte-americano interveio em Cuba, impondo ao país amarga experiência, com a chamada Emenda Platt que oficializou o direito a intervenções. A ocupação estendeu-se até 1902, consolidando a reorganização do sistema em razão de interesses neocoloniais. A influência estrangeira significou a interrupção, entre outras questões, do legado pedagógico de pensadores cubanos dos séculos anteriores, entre eles o ideólogo independentista Félix Varela (1788-1853), pioneiro ao assumir entre os educadores cubanos uma atitude radicalmente revolucionária, pois, mais do que demandas imediatas, defendia que “estudar não é devorar livros; é preciso compreender e meditar” (Buenavilla Recio, 1995, p.89).

A escola em Cuba não pode ser entendida sem menções à obra de José Martí (1853-1895), que ultrapassou os limites da corrente positivista na América Latina e as fronteiras do utilitarismo, “caricaturas de cópias de outras latitudes” (Chávez Rodríguez, 1996, p.36). No seu referencial teórico, que evoluiu historicamente, o processo dialético das categorias pedagógicas destaca a relação entre educar e emancipar. Para Martí (1975, t.8, p.288), “ser culto é o único modo de ser livre”.

Como estudioso do ensino nos países de continente americano, Martí elaborou um pensamento pedagógico que constitui, até hoje, “paradigma para a educação de nossos povos” (Buenavilla Recio, 1995, p.72), o qual pode ser assim resumido: educação laica: como direito e dever de todos, assegurando a liberdade de consciência do professor e do aluno; educação científica e





politécnica: o ensino das ciências e a educação para o trabalho constituíam princípios básicos; educação para a vida: a finalidade era educar o homem para seu momento e circunstância históricos.

Em 1953, Cuba era tipicamente um país neocolonial marcado por sombria desatenção aos serviços educacionais. De acordo com o Ministério da Educação (Cuba, 1999, p.9), apenas 56,4% das crianças frequentavam a escola. Para formar professores, havia seis escolas normais oficiais e três faculdades de educação, com mais de meio milhão de crianças sem escola e um milhão de analfabetos. A partir de 1959, foram promulgadas medidas, modificando de forma radical as estruturas com a criação das bases do modelo que tentava transformar a saúde, a educação e a cultura em direitos de todos. Uma das metas mais ambiciosas foi a erradicação do analfabetismo em 1961. Na campanha de alfabetização, participaram 100 mil estudantes, 13.016 operários, 120.632 alfabetizadores populares e 34.772 professores, o que possibilitou a criação de documentários e análises de interessados em compreender as razões do seu sucesso. O objetivo maior foi conseguido: tirar a população da inércia habitual, transformando antigos traços culturais marcados pela expectativa em relação à ação paternalista das autoridades (Machado, 1991). Nas distintas etapas do processo revolucionário cubano, o governo recorreu à política de formação intensiva, com a incorporação de professores à prática.

No final do século passado, Cuba passou por um período complexo, permeado por dificuldades, em razão do desmoronamento do campo socialista, com o qual o país mantinha relações econômicas que alcançavam o percentual de 85% das importações e exportações. Em 1991, iniciaram-se reformas visando acelerar a exploração de petróleo, o recebimento legal de divisas provenientes de familiares residentes no exterior e a procura de novos mercados, mas, ainda assim, os custos sociais do agravamento da crise logo vieram à tona. O aparecimento de grupos em desvantagem social levou, no final da década de 80, ao incremento de processos de socialização de risco em que o contexto familiar contribuía para estimular inadequadamente a criança. Castro Alegret (2005) caracteriza o conceito operativo de desvantagem social, que afeta as condições de vida do menor e seu desenvolvimento, como constituído prioritariamente por: pais alcoólatras, isolados socialmente ou com problemas psiquiátricos; famílias com condutas relacionadas à delinquência, prostituição, abandono dos menores e problemas frequentes com a polícia; habitação defi-





citária quanto à limpeza e salubridade; cuidados médicos unicamente em situações de risco, e dinâmica familiar conflituosa. A sociedade cubana não escapou às aceleradas transformações que têm influenciado a vida familiar ocorridas no mundo, marcadamente as questões relativas à autonomia da mulher, à redução da fecundidade e às mudanças no relacionamento conjugal.

Matizada pelo Período Especial, na década de 90, a escola apresentava lacunas na formação de indivíduos verdadeiramente motivados à prática laboral. Esse fenômeno atingiria, particularmente, a geração jovem nascida após a Revolução, sem memória existencial do passado, acostumada a receber os serviços estatais com pouco esforço pessoal. Paradoxalmente, as conquistas como a garantia de pleno emprego, os serviços médicos e educacionais gratuitos e o baixo preço das tarifas de transporte, enfim, as políticas de distribuição mais equitativa de bens sociais foram consideradas fontes responsáveis, em grande parte, pela acomodação e pela indisciplina nos locais de trabalho.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR GENERALISTA INTEGRAL

O sistema educacional cubano, integrado pela escola, família e por organizações de massa dentro de um conceito dialético de formação do homem, deixa de corresponder integralmente às exigências para o novo milênio quanto à formação de valores como autodisciplina e responsabilidade. Considerando a deterioração dos princípios identificados com a ética da Revolução, especialmente a solidariedade e o coletivismo, houve múltiplos impasses, não restritos exclusivamente aos jovens, no processo que deveria responder às demandas emergentes em escala internacional e, ao mesmo tempo, adequar-se às complexas condições internas, resultantes do Período Especial. Apenas com lições não se forjariam novas consciências, uma vez que a necessidade de participação dos jovens no esforço coletivo se fazia mais presente a cada dia.

Os estudos elaborados pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas – ICCP –, a partir de 1999, reconheceram que os impactos das transformações sociais e econômicas no início deste século suscitavam a reavaliação do papel da escola e dos professores. Na busca de um modelo para as escolas secundárias básicas que fosse resultado de pesquisas, procedeu-se à caracterização desse nível de ensino, na qual se revelavam tanto os avanços nos últimos anos, como as dificuldades. Com base nas discussões entre os coletivos escolares e os pes-





quisadores do ICCP, foram construídos referenciais com vistas a fundamentar uma mudança mais profunda no ensino médio de formação geral, uma vez que nele persistiam manifestações tradicionalistas (Rojas Arce, 2002).

Como esclarece Díaz Fuentes (2005), o problema que deveria ser resolvido, no âmbito do sistema nacional de educação, seria transformar a escola secundária básica, considerada o elo mais fraco das instituições escolares cubanas, de acordo com uma concepção das contradições que determinariam a necessidade de efetuar as mudanças. Conforme Rojas Arce (2005), no período letivo de 1999-2000, a direção do Ministério da Educação, como resposta aos problemas que se manifestavam na ESB, empreendeu um processo de mudanças priorizando o fortalecimento da interdisciplinaridade.

No debate mundializado sobre as reformas educacionais, frequentemente são enfatizadas as mudanças fundamentadas nos chamados componentes impessoais da didática, entendidos como os conteúdos, os objetivos, os meios, os métodos, a avaliação e as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, em meados de 2001, na origem da nova proposta para a ESB cubana, a visão retrospectiva das campanhas de formação emergente indicava que “a essência dos câmbios é a transformação dos professores” (Valle Lima et al., 2003, p.26). O cerne do modelo destacava o papel do professor como educador e as mudanças pretendidas admitiam que o docente não tinha mais o monopólio do saber, devendo a sua função estar centrada em guiar o aluno na busca de conhecimentos. Transformava-se também a relação do professor com a família por meio de novas formas de interação, permanentes e ativas, ante a possibilidade de um trabalho estável, favorecido pelo aprofundamento do vínculo lar-escola e pelas relações afetivas estabelecidas entre alunos e docentes.

Segundo Gómez Gutiérrez (2005), na concepção desse novo educador, acentuou-se o seu envolvimento com meios didáticos que utilizavam tecnologia atual, bem como a imperiosa necessidade de revolucionar esse nível de ensino. Para dar resposta aos problemas que afetavam a qualidade da educação, em particular os relacionados ao trabalho altamente individualizado no processo educativo, implementou-se a formação de professores generalistas integrais, capazes de ministrar todas as disciplinas, exceto Inglês e Educação Física, a um grupo de 15 alunos, convertendo dessa forma o professor em um conselheiro, conhecedor do meio familiar, das perspectivas e dificuldades do aluno. De





acordo com a proposta, o professor polivalente deveria acompanhar o mesmo grupo de alunos, da 7ª à 9ª séries, o que lhe asseguraria o conhecimento aprofundado das características dos estudantes, a atenção particularizada aos problemas por eles apresentados, além da possibilidade de compartilhar o desenvolvimento da personalidade dos alunos do grupo em cada etapa.

Em 2005, Cuba dispunha de 16 Institutos Superiores Pedagógicos, tendo por objetivo capacitar os professores para todos os níveis do sistema educacional (Cuba, 2005). Dentro do projeto, as sedes universitárias, que congregam os professores dos ISPs e adjuntos, passaram a ser o local em que, aos sábados, os graduandos desenvolvem atividades acadêmicas e recebem orientações voltadas às práticas docentes, sob responsabilidade do Ministério de Educação. O cumprimento do princípio básico da pedagogia cubana de vincular o estudo ao trabalho buscou estar em sintonia com os avanços tecnológicos que invadiram as salas de aula – televisão, vídeo, computador e *software* – e introduzir mudanças curriculares, além de fomentar a dimensão prática de diversas áreas, não apenas nas classes ou por meio do conteúdo das disciplinas, uma vez que o enfoque laboral do ensino envolve, além de conhecimentos, valores e normas de conduta.

A concepção das escolas secundárias básicas, tratadas como microuniversidades, foi implementada em todas as províncias de Cuba, dentro da chamada *Batalla de Ideas*, movimento desencadeado com a finalidade de minimizar a desigualdade gerada em consequência do Período Especial. A microuniversidade é um conceito que se fortalece com a proposta de universalização do ensino superior, parte do processo de transformação, que envolve vários subsistemas, dentre eles o de Formação e Aperfeiçoamento do Pessoal Pedagógico. A microuniversidade é uma escola, mas também pode ser um hospital, uma fábrica ou uma oficina, porque essa concepção não é exclusiva da formação do professor, uma vez que pressupõe colocar todos os universitários em contato com a realidade na qual se desenvolve fisicamente a profissionalização. Segundo Alarcón de Quesada (2006), “das 3.150 sedes municipais, 22 estão instaladas em prisões, as quais foram convertidas em escolas”.

No verão de 2001, tomou-se a decisão de proceder, em caráter experimental, à formação dos PGIs para a educação secundária. “Tratava-se então de formar o docente dentro de uma nova concepção do processo educativo, convertendo-o em detonador das mudanças necessárias” (Rojas Arce, 2005,





p.6). Com base em conclusões de pesquisas realizadas na ESB Yuri Gagárin, situada na Província de Havana, e na ESB José Martí, de Havana Velha (p.9), tomou-se a decisão de proceder à formação em massa do novo professor, trabalhando com jovens egressos do pré-universitário, que em um ano receberiam a preparação requerida para incorporar-se de maneira direta às práticas docentes. Com mais quatro anos de formação, obteriam o título de Licenciados em Educação, na especialidade Professor Generalista Integral. Ao mesmo tempo, foi necessário preparar os licenciados nas diferentes especialidades, já em exercício, para desempenhar novos papéis, sempre considerando a aceitação voluntária de participar na mudança de perfil. Inserido nessa problemática, o projeto tratou de conciliar, dentro do contexto político-social do país, a formação do professor, harmonizando dois campos que tradicionalmente apresentam uma considerável tensão: o inicial e o contínuo.

Em julho de 2002, o ato de graduação dos primeiros 89 PGIs, conhecidos como *Los Valientes*, configurou-se como uma reedição das campanhas alfabetizadoras da década de 60. Nessa ocasião, foi anunciado que mais 4.500 estudantes ingressariam na Escola Salvador Allende, em Havana, para um novo curso. De acordo com Castro Ruz (2002), a "Allende" era dirigida por um decano, cinco vice-decanos, secretário docente, diretor do Centro de Informação Pedagógica e diretor da Residência Estudantil. O claustro era composto por 412 professores, dos quais 44 eram doutores, 92 mestres, 27 titulares, 60 professores auxiliares e 189 de outras categorias. Dos alunos, 3.242 provinham de institutos pré-universitários no campo, 458 de pré-universitários pedagógicos, 456 de pré-universitários urbanos, 252 de pré-universitários vocacionais e 134 do ensino profissional. Desse total, 2.440 eram filhos de operários, 1.252 de profissionais graduados, 695 de camponeses e 155 de militares. Um número elevado deles (57% do total), mais precisamente 2.575, era membro da União de Jovens Comunistas. O curso foi desenvolvido em um ano, com 2.234 horas de formação geral, preparação metodológica e prática docente, além de 72 horas de Educação Física como matéria obrigatória. O centro dispunha de 145 classes com capacidade para trinta alunos, equipadas com computador, TV de 29 polegadas e vídeo; cinco bibliotecas; dez laboratórios de computação com 15 computadores em cada unidade; seis laboratórios de ciências; duas oficinas de educação laboral; dois canais locais de televisão, teatro e ginásio.





Na “Allende”, o dia iniciava-se às 7 horas com um “matutino”, momento de discussão das notícias locais e do mundo, veiculadas pela televisão na noite anterior. As aulas eram distribuídas entre as disciplinas: Pedagogia, Sociologia, Psicologia, Metodologia da Pesquisa, Espanhol, Matemática, História de Cuba e Geral, Geografia, Física, Biologia, Química, Computação, Educação Laboral, Educação Física e Preparação para a Defesa. O curso era em período integral, de segunda a sexta-feira. Aos sábados, as aulas ocorriam até as 13 horas, sendo as tardes destinadas ao descanso e as noites, à recreação. Aos domingos, sob a organização do Departamento de Extensão Universitária, havia visitas aos locais de importância histórica e cultural de Havana, além das participações nas tribunas abertas e galas culturais, para compor os elos entre ensino, pesquisa e extensão. Simultaneamente, em todas as províncias de Cuba, os ISPs formaram, com o mesmo plano de estudos, outros três mil jovens, como PGIs emergentes.

Desde o ano letivo de 2002-2003, tornou-se prática usual o modelo de formação docente que, de acordo com Gómez Gutiérrez (2005, p.8), determinava:

- O primeiro ano da carreira universitária, de caráter intensivo, garante a preparação inicial, que permitirá aos estudantes fundamentar sua prática docente na escola.
- Do segundo até o quinto ano da carreira, o PGI/estudante é radicado em uma escola, com a concepção de microuniversidade, na qual os professores com experiência, licenciados em carreiras específicas, se convertem em tutores, responsabilizando-se pela formação do PGI, paralelamente ao preparo acadêmico recebido aos sábados nas sedes universitárias, sob orientação dos ISPs.

Dos cursos de formação de PGI, foram incorporados 12.553 docentes às ESBs, para o ano escolar de 2004-2005. Esse nível de ensino contava, ainda, com a participação de 26.368 professores graduados, que se converteram em PGIs. Em agosto de 2005, mais 4.980 professores iniciaram sua formação (Castro Ruz, 2005).

No cotidiano da ESB cubana introduziu-se, maciçamente, o uso da televisão e do vídeo, como forma de elevar a qualidade do ensino, pelo enfoque





interdisciplinar, ainda que o protagonismo de toda estratégia educativa devesse, de acordo com o projeto, permanecer nas mãos dos professores. “Deles brotam as máximas que fazem da escola uma via de emancipação ou um simples espaço em que ‘mal se aprendem’ conceitos e operações automáticas”, nas considerações de Medero Hernández e Sánches Medina (2002, p.28).

A televisão educativa, em rede nacional, emite atualmente programas de Geografia, Biologia, Química, Formação de Valores, Educação Artística e Educação Laboral. Os vídeos, disponíveis nas escolas, incluem Espanhol, Matemática, História e Física. A coleção *El Navegante*, utilizada nas escolas, é composta por dez *softwares* educativos, que tratam de temas relacionados às disciplinas de Espanhol, Matemática, Inglês, História de Cuba, História Antiga e Média, Educação Artística, Informática e Ciências Naturais, inspirados em uma conceituação integradora de conteúdos do nível secundário. Para o início do ano escolar de 2003-2004, os programas de computação beneficiavam 100% das matrículas, com 46.290 computadores instalados em unidades de educação básica, incluindo as rurais, para o que foi necessário eletrificar com coletores solares 2.368 escolas, das quais 93 contavam com apenas um aluno, de acordo com Castro Ruz (2003).

O período escolar em tempo integral, nas ESBs, tem início, aproximadamente, às 7h30min, e conclusão às 16h30min. O objetivo da dupla jornada é oferecer espaços para o tratamento diferenciado a cada aluno. O horário escolar, que deve garantir o planejamento de atividades político-ideológicas, docentes, laborais, esportivas, culturais, recreativas, vocacionais e patrióticas, é variável no decorrer do curso, e, durante as aulas de Inglês, Computação, Esportes e Educação Física, os PGIs realizam encontros de orientação com seus tutores.

O trabalho de cooperação entre os docentes, com um grupo maior de alunos, assumiu fundamental importância ao se tomar a decisão de generalizar o novo modelo de ESB em todo o país, por não haver suficientes salas de aula para acolher grupos isolados de 15 alunos, como se concebeu na ideia original. Foram criadas classes de trinta ou de 45 alunos, mantendo-se o princípio de um professor responsável pela formação de 15 alunos. Dessa maneira, desenvolveu-se o conceito de trabalho cooperado, a modalidade de organização mediante a qual os PGIs interagem nas tarefas de planificar, organizar e executar o processo educativo. A formação de um coletivo de professores,





para direção do processo de ensino-aprendizagem, manifesta-se na presença dialética e singular de cada elemento. Os docentes, diante da possibilidade de atingir um ambiente de interdependência produtiva e colaboração, devem procurar desenvolver um “trabalho comum para a distribuição de ações adequadas, visando lidar com as dificuldades” (Rojas Arce, 2005, p.10).

O processo de entrega pedagógica, como maneira de garantir que, ao transitar pelo sistema, o estudante seja efetivamente atendido em suas dificuldades e receba tratamento apropriado, deve organizar-se com tempo suficiente, propiciando que os professores visitem centros docentes dos seus futuros alunos e conheçam *in situ* a realidade, podendo melhor adequar o trabalho educativo (García Ramis, 2005). Para esse fim, utiliza-se o “expediente acumulativo do escolar”, um relatório escrito, elaborado pelos diversos professores, que acompanham o aluno desde o seu ingresso no sistema formal de educação. Nesse histórico, estão registrados todos os dados significativos do estudante, inclusive as variações de seu estado de saúde, as características do meio familiar, os avanços e peculiaridades no campo da aprendizagem, permitindo, assim, efetuar um encaminhamento para outro docente, com qualidade e rigor, particularmente importante na passagem do nível primário para o secundário; procedimento que tem favorecido o decréscimo da evasão escolar (Cuba, 2004).

UM OLHAR SOBRE A PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO

Conforme este estudo, os processos educativos em Cuba não podem ser entendidos sem o vínculo com as empreitadas históricas que cunharam um imaginário de vertentes desde a época colonial. O caráter cubano emergiu de uma “resistência”, consolidada nas lutas, ao longo do século XIX, nas quais pereceu um terço da população da Ilha na época. Da fala dos envolvidos no processo desta pesquisa, surgiu um sentimento próprio da população cubana propensa a entrelaçar sua trajetória pessoal com a trama histórica do país, a qual oscila entre o passado de lutas, o presente marcado por dificuldades e os interrogantes do futuro. A história cubana tem-se encarregado de reforçar o significado do autêntico e do genuíno, em contraposição ao colonialismo e ao neocolonialismo “disfarçados de universalidade”, no dizer de Fabelo Corzo (2003, p.206). Cada acontecimento traz à luz a reação contra uma pretensa





universalidade que vem de fora, reiterando nos cubanos um afã de originalidade e autoctonia.

A formação do professor como militante político tem requerido, além dos saberes docentes, o preparo na qualidade de transmissor dos princípios defendidos pelo socialismo. Porém, segundo Machado (1991), as convicções ideológicas não podem ser simplesmente ensinadas, mas devem ser adquiridas pelos sujeitos mediante a interiorização de experiências significativas. Meras ações mecânicas não devem ser encaradas como expressão das convicções no campo das ideologias, se essas não estiverem associadas ao enraizamento de atitudes conscientes. Para Rojas Arce (2002, p.25), a intencionalidade declarada no projeto da ESB cubana é conseguir “um alto nível de ideologização do ensino”. Cabe ressaltar a clara negativa ao aspecto comum na maioria das reformas em outros países, marcadas pela descaracterização do cunho ideológico, sob a pretensa “dimensão técnica que, no senso comum, tende a ser percebida como neutra” (Ferretti, 2006, p.242).

A formação de professores configura-se, na realidade cubana, como um problema político, vinculado ao sistema de controle estabelecido entre o poder e o saber. Na construção da identidade profissional, evidencia-se a mediação do discurso oficial. Mais do que isso, trata-se de um processo histórico que reflete as demandas referendadas pela Revolução. Em suma, a formação de professores inscreve-se em uma problemática mais ampla que extrapola as dimensões epistemológicas dos saberes da profissão docente e está entrecruzada com os valores societários decorrentes do processo iniciado em 1959.

As transformações educacionais, em Cuba, não só afetaram as formas de organização da escola e o caráter do trabalho docente, mas também suscitaram modificações na maneira de pensar como se ensina e como se aprende. Segundo Abdalla (2006), não basta impor regras, é preciso buscar estratégias de mudanças, pois as práticas e a cultura escolar não mudam por decreto. O papel docente na condução do processo muda de polo, avançando em direção inversa ao fazer improvisado, passa da mera transmissão compartimentada em disciplina única à concepção de que o aluno aprende de várias formas. Com a reorientação da aprendizagem, complexa e repleta de contradições, o que se fortalece é a necessidade de o professor conhecer cada vez mais os fundamentos de suas práticas, integradas às características de cada aluno e de sua comunidade. Os procedimentos pedagógicos do projeto para a ESB, entre eles





a interdisciplinaridade e o protagonismo do aluno, não representam novidades e não há como recusá-los. No século XIX, Varela afirmava que “o bom professor, quanto menos fala, mais ensina” (Buenavilla Recio, 1995, p.89).

O que parece expressivo na formação dos docentes cubanos é o envolvimento dos especialistas dos ISPs e a sua inserção na dinâmica diária dos centros educativos, pois a noção concreta de coletivo, o trabalho nas sedes universitárias e a própria estrutura das microuniversidades facilitam a partilha de responsabilidades. A luta por uma educação que reconheça e aprecie as singularidades de cada aluno é incompatível com o transitar dos professores por diversas classes, como indica nossa tradição escolar. Neste caso são geradas situações em que, por falta de espaço e tempo, para uma mediação adequada, os educandos são levados, não raramente, ao insucesso em sua aprendizagem. O trabalho docente com grupos de 15 adolescentes, de acordo com o projeto implementado nas ESBs em Cuba, favorece a construção de um ambiente educativo que valoriza e respeita os sujeitos como portadores de histórias e saberes distintos.

Pelo que foi observado na implementação do modelo, existe uma considerável atenção aos conteúdos desenvolvidos pelos PGIs, nas teleclasses e nos programas usados em computadores. Entretanto, os PGIs formados *en la marcha* necessitam de crescente preparação no plano teórico-conceitual. Para isso, seria necessária a adoção de estratégias mais coerentes por parte dos ISPs, melhor definição dos enfoques teóricos que orientam as *mudanças* e diagnósticos sistemáticos que resultem em maior efetividade do trabalho dos tutores, dos professores das sedes, dos conselhos de série e da direção da própria escola, transformada em microuniversidade. É importante observar, tal como adverte Torres (2003, p. 179), que nas reformas educacionais, muitas vezes, o fracasso de determinadas políticas é atribuído à “incapacidade de quem o implementa e não à sua concepção e ao seu desenho”.

Encarados nos projetos educacionais como facilitadores da aprendizagem e desenvolvimento, a televisão e o computador já foram apontados como grandes fontes de lazer e informação para a maioria das pessoas ou mesmo responsabilizados pelo “desaparecimento da infância” (Fernandes, Oswald, 2005, p.28). Nessa tumultuada dicotomia inscreve-se a expectativa de canalizar a energia dos meios de comunicação para suprir lacunas no âmbito escolar, em especial, as relacionadas com a manifesta imaturidade de um contingente significativo dos PGIs cubanos.





Daí a ideia que a orientação metodológica no uso desses novos instrumentos deve ser mais sistemática e que, em alguns casos, é necessário maior aprofundamento na superação técnica de produção do material. Recém-saídos, eles próprios, das turbulências típicas da puberdade, envolvidos num complexo processo de capacitação profissional, que exige a sedimentação de inúmeras técnicas metodológicas e uma carga de conteúdos necessários para atender ao nível de exigência dos pais e alunos, os docentes encontram dificuldades de trabalhar as informações para transformá-las em conhecimento crítico. Sobre os efeitos das novas tecnologias informativas, sobretudo nos setores mais vulneráveis da sociedade: as crianças e os jovens, as inquietações formuladas por pesquisadores, educadores, pais e alunos, reafirmam-se constantemente. Segundo as palavras de Ramos Rivero (2002, p.2), “não poucas vezes o olhar se choca com espelhos multiplicadores da rotina”.

Prolongar o tempo de permanência na escola, sem o tratamento adequado das novas tecnologias, pode significar apenas “mais do mesmo”, no dizer de Torres (2003, p.170). São muitos os fatores que precisam conviver em harmonia para que uma transformação avance em termos de qualidade para todos. Numa jornada ampla, em que o cansaço espreita alunos e professores, as limitações materiais são a principal barreira para a implementação de atividades que tornem as ESBs cubanas mais atrativas. Em alguns casos, a insuficiência de cópias dos vídeos apresentados nas aulas não permite melhor adequação dos horários, o que provoca a dispersão entre os alunos.

Do modelo proposto depreende-se que o contato do aluno com o conhecimento é mediado pela relação que as práticas escolares estabelecem com as dimensões socioculturais dos educandos. Rojas Arce (2005) considera que a formação interdisciplinar deve integrar os conteúdos, porém dentro de um processo que valorize a reflexão e as transformações do mundo atual. Nessa perspectiva, o conhecimento interdisciplinar não poderia restringir-se à sala de aula, mas deveria ultrapassar os limites do saber escolar e se fortalecer na medida da amplitude social, constituindo a sua prática uma atitude de cada educador diante do conhecimento. Como aponta Ferretti (2006), a interdisciplinaridade não representa um aporte inovador no meio educacional e tem sido em inúmeras oportunidades defendida por educadores respeitáveis em todo o mundo. Todavia, independentemente dos aspectos pedagógicos positivos, muitas vezes, “corre-se o risco de ser priorizada mais a aplicação dos





conhecimentos a situações de caráter instrumental que seu domínio profundo e efetivamente significativo” (p.254).

A compreensão da interdisciplinaridade como possibilidade de relacionar conteúdos está presente nas práticas o que, sem dúvida, constitui fator de legitimidade relativa da política curricular proposta, elaborada pela rejeição dos métodos tradicionais predominantes na antiga ESB. Entretanto, ainda que os professores evidenciem preocupação quanto à problemática do relacionamento entre as diversas áreas, isso não significa que a aceitação de uma abordagem interdisciplinar, presente nos planos escolares, seja suficiente para permitir a sistematização de ações integradoras, inseridas em uma compreensão da complexidade do conhecimento, que vença obstáculos internos aos próprios sujeitos, decorrentes de sua formação, marcadamente disciplinar. Os PGIs percebem, por exemplo, que a Química partilha conteúdos com a Matemática, que, por sua vez, partilha conhecimentos com a Física e a Biologia, evidenciando uma visão restrita, reduzida ao seu nível mais elementar que é a interdisciplinaridade de ilustração, na qual, ao ser trabalhado um tema de determinada disciplina, o professor apenas ilustra com exemplos a que outras disciplinas aquele conteúdo está relacionado (Fazenda, 2001). Porém, nesse particular, cabe ressaltar o fato de os PGIs, sempre que possível, transitarem pelas três séries da ESB com a mesma turma de alunos, o que favorece a estruturação horizontal e vertical da reflexão interdisciplinar, a coerência entre pensamento e ação, a superação de visões fragmentadas.

Ao movimento global, pautado pela inauguração de novos projetos a cada gestão, que muitos denominam “onda reformista”, pode ser debitado o desperdício de importantes recursos, uma vez que a descontinuidade ignora o esforço empreendido pelos coletivos escolares, o levantamento de dados e a análise de relações do saber historicamente construído. Muitas das reformas pretendidas, em diversos países, não chegam às salas de aula, ou não alteram em profundidade seu cotidiano. As chamadas inovações são introduzidas sem uma avaliação dos erros e avanços das lições que poderiam ser extraídas dos programas que “caíram de moda”. A visão retrospectiva da formação docente em caráter emergencial nos diferentes contextos imbricados no processo político-social do país, afasta as transformações na ESB das mudanças que partem do zero, sem recuperar a experiência e as pesquisas disponíveis, desconsiderando as condições reais e específicas das práticas.





Com a globalização, o conflituoso entrelaçamento da escola com o trabalho e sua inserção no campo dos valores aponta a transformação na ESB cubana em oposição aos modelos que reduzem a educação a um problema setorial, desprezando o papel da escola na formação do homem. Ainda que antagonica, nas concepções dos países sob a influência do neoliberalismo e no modelo almejado no socialismo –, a escola é valorizada como o *locus* ideal da concretização dos objetivos no plano político-social. As controvérsias remetem, porém, à ideia dos valores que estão em jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas palavras de Castellanos Simons (2001, p.2), “Cuba está no mundo e com o mundo”, sendo parte da sociedade planetária que surgiu com o novo milênio. Portanto a evolução da economia, a passividade imposta aos jovens em seu processo de socialização e a influência de padrões externos, sobretudo da comunidade cubana residente nos Estados Unidos, conformaram um modelo de bem-estar com tendências à mentalidade de consumidor acima da consciência de produtor, problemas que dificultam a consolidação do projeto socialista na esfera educativa. Considerando a deterioração dos princípios identificados com a ética da Revolução, especialmente o coletivismo, verificou-se que os efeitos dessa tensão se apresentam com maior agudeza na adolescência. Consequentemente, produziu-se uma perda no campo dos valores, e o modelo concebido para a ESB, no entender desta pesquisa, busca consolidar um corpo de resistência no qual os coletivos das escolas são orientados ao trabalho na defesa dos princípios do socialismo, no limite das condições materiais e contando com dificuldades de várias ordens.

Considero que a escola tem contribuído acentuadamente para estabelecer, em Cuba, um quadro distinto do nível de desagregação social que marca as grandes metrópoles da América Latina e do Caribe, onde a violência entrópica demonstra como estamos apartados de contextos razoavelmente justos. Na maioria das sociedades, criaram-se fronteiras, opondo integrados e excluídos.

Entendo que a distância entre os grupos em desvantagem social e os que conhecem a filiação, se é que posso assim chamá-los, dentro do formato societário cubano, não inclui a incerteza brutal que nos mantém em estado





de alerta contra assaltos à mão armada, sequestros e outras formas de criminalidade frequentes nos países alinhados ao capitalismo da era globalizada. A análise não exclui o registro da precariedade de moradias, especialmente nas zonas de grande concentração urbana de Havana, as deficiências no abastecimento de água e energia elétrica, as dificuldades no serviço de transporte e no recolhimento de lixo urbano. As limitações engendradas na crise surgida com o Período Especial não acarretaram, contudo, o abandono de prédios escolares, o fechamento de hospitais, o fenômeno dos “meninos de rua” e de populações excluídas pelo sistema de saúde.

O estudo empreendido permitiu compreender o papel dos sujeitos políticos na construção de alternativas societárias. Diante desse quadro, pondero que a formação de professores não se pode ater apenas ao domínio do conhecimento técnico-instrumental, evidenciado nas inovações circunscritas mais à aquisição de destrezas e menos às dimensões que trabalham relacionamente com a emancipação dos indivíduos.

No debate mundializado sobre a formação de professores há dois polos a considerar: o professor como agente e a escola como instituição que abarca uma infraestrutura. O que me parece significativo na experiência cubana é a preocupação com a pessoa do professor, prioritária e indissolúvel das políticas de melhoria das escolas como espaços concretos. Concordo com Almeida (2006, p.88) que as reformas educacionais aceleram e intensificam os elementos que reconfiguram a profissionalização docente, porque não há transformação possível, se as condições materiais mínimas não estiverem asseguradas.

Ao parafrasear Haug (2002, p.40), “nada é novo e tudo é diferente”, acredito ser a constância nos investimentos e a determinação política que o Estado imprime à educação o maior diferencial em relação às reformas realizadas em outros países, ou seja, a intencionalidade das políticas de formação de professores na educação cubana é acompanhada de múltiplas medidas viabilizadoras da dimensão político-epistemológica das transformações pretendidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, M. F. *B.O Senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

ALARCÓN DE QUESADA, R. *La Universalización de la universidad por un mundo mejor*. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. La Habana, 2006.





ALMEIDA, M. I. A Reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais: vozes de professores na escola ciclada. In: SILVA, A. M. M. et al. (Org.). *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Recife: Endipe, 2006. p.83-105.

ANDRÉ, M.E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2004.

BUENAVILLA RECIO, R. et al. *Historia da pedagogia em Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

CASTELLANOS SIMONS, D. et al. *Aprender en la escuela: una concepción desarrolladora*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, 2001.

CASTRO ALEGRET, P. L. Educación y equidad: el trabajo de la escuela con niños y familias en situaciones de desventaja social. In: PEDAGOGÍA 2005. *Resumen*. La Habana, 2005.

CASTRO RUZ, F. *Discurso pronunciado*. In: ACTO DE GRADUACIÓN DE LA SECUNDARIA BÁSICA JOSÉ MARTÍ, 23 jul. 2005. *Granma*, n.6 (esp.), p.3, 2005.

_____. *Discurso pronunciado*. In: ACTO DE INAUGURACIÓN DEL CURSO DE FORMACIÓN EMERGENTE DE PROFESORES INTEGRALES DE SECUNDARIA BÁSICA, 9 set. 2002. Disponível em: <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/>. Acesso em: 10 set. 2005.

_____. *Discurso pronunciado*. In: ACTO DE INAUGURACIÓN OFICIAL DEL CURSO ESCOLAR DE 2003-2004, 8 set. 2003. Disponível em: <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/>. Acesso em: 10 set. 2005.

CHÁVEZ RODRÍGUEZ, J. Las Ideas de José Martí sobre educación. In: TURNER, L. et al. *Martí y la educación*. La Habana: Pueblo y Educación, 1996. p.35.

CUBA (República de). Ministerio de Educación. El Desarrollo de la educación en Cuba. *Informe Nacional*. La Habana, 2004. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/cuba/ibecuba.pdf>. Acesso em: fev. 2008.

_____. La Educación en Cuba. In: PEDAGOGÍA 99: ENCUESTRO POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES. La Habana, 1999.

_____. *Informe 2005*. Disponível em: <http://www.rimed.cu/pedagogicos.asp#>. Acesso em: 12 set. 2005.

DÍAZ FUENTES, F. El Cambio en secundaria básica: un proyecto de nuevo tipo. In: PEDAGOGÍA 2005. *Resumen*. La Habana, 2005.

FABELO CORZO, J. R. *Los Valores y sus desafíos actuales*. La Habana: José Martí, 2003.



FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, A. H.; OSWALD, M. L. B. M. A Recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontro e encontros. *Cadernos do Cedes*, Campinas, v.25, n.65, p.43-58, jan./abr. 2005.

FERRETTI, C. J. A Educação profissional e as novas exigências na formação de professores e nas práticas pedagógicas: uma análise crítica. In: SILVA, A. M. M. et al. (Org.). *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Recife: Endipe, 2006. p.241-257

GARCÍA RAMIS, L. Un modelo de escuela y de currículo para la secundaria básica cubana actual: fundamentos pedagógicos. In: PEDAGOGÍA 2005. *Resumen*. La Habana, 2005.

GÓMEZ GUTIÉRREZ, L. I. Cuba: una revolución en la educación. In: PEDAGOGÍA 2005: ENCUENTRO POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES. La Habana, 2005.

HAUG, W F. Nada es nuevo y todo es diferente. *Revista Internacional Marx Ahora*, La Habana, n. 13, p.40-52, 2002.

LEITE, M. C. C. *Los Valientes: a formação de professores na escola secundária básica em Cuba*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos.

MACHADO, L. R. de S. *Socialismo, trabalho e educação: o trabalho como princípio educativo em Cuba*. 1991. Tese (Livre-Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MARTÍ, J. *Obras completas*. La Habana: Ciencias Sociales, 1975.

MARTÍNEZ LIMA, M. *José Martí: autor intelectual de la batalla de ideas*. Disponível em: <http://www.monografias.com/trabajos15/marti-ideas/marti-ideas.shtml>. Acesso em: 21 out. 2005.

MEDERO HERNÁNDEZ, N; SÁNCHEZ MEDINA, M. Maestro, comunicador, sensibilizador. *Revista Educación*, La Habana, n. 107, p.45-49, sept./dic. 2002.

RAMOS RIVERO, P. Las Otras ventanas de la aula. *Revista Educación*, La Habana, n. 107, p.2-13, sept./dic. 2002.

ROJAS ARCE, C. La Experiencia cubana en la realización del cambio educativo en la secundaria básica. In: PEDAGOGÍA 2005. *Resumen*. La Habana, 2005.

_____. *Informe de la investigación de seguimiento de las transformaciones en las secundarias básicas de Ciudad de La Habana*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico



Enrique José Varona, 2002.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.125-186.

VALLE LIMA, A.et al. *La Transformación educativa: consideraciones*. La Habana: Pueblo y Educación, 2003.

Recebido em: agosto 2007

Aprovado para publicação em: março 2008





ORIGEN ÉTNICO Y CAMBIOS INTERGENERACIONALES EN LOS NIVELES EDUCACIONALES Y SOCIALES EN LA ARAUCANÍA

GUILLERMO WILLIAMSON

Profesor Asociado e Secretario Académico del Departamento de Educación
de la Universidad de La Frontera – Temuco, Chile
gwilliam@ufro.cl

VIOLETA CANTERO

Académica de la Facultad de Ingeniería, Ciencias y Administración e Jefe del Área de
Economía del Departamento de Administración y Economía,
de la Universidad de La Frontera – Temuco, Chilevcantero@ufro.cl

RESUMEN

El artículo hace referencia a los cambios intergeneracionales que se han dado, tanto en términos educacionales como por categorías sociales, en tres de las principales comunas de la Región de la Araucanía, Chile. En él se analizan las tasas de movilidad educacional y la incidencia de la educación de los padres (capital educacional) en el nivel educacional de los hijos. Además, se muestra la transformación social intergeneracional por origen étnico que se ha dado en la región, así como las mayores oportunidades ocupacionales de los individuos que han accedido a los niveles superiores de enseñanza. El estudio pone de manifiesto que aun cuando siguen existiendo inequidades educativas por origen étnico, la educación superior ha abierto oportunidades de ascenso social para la mayoría de los individuos que han accedido a ella.

CLASE SOCIAL – CHILE – MOVILIDAD DEL ALUMNO – RAÇA

ABSTRACT

INTERNATIONAL CHANGES IN THE EDUCATIONAL AND SOCIAL LEVELS OF PEOPLE OF ETHNIC ORIGIN IN THE ARAUCANÍA REGION. This article refers to the inter-generational changes that have occurred in educational terms and by social category in three of the main communes of the Araucanía region of Chile. It analyses the rates of educational mobility and the incidence of parent's education (educational capital) in the educational level of the children. It also provides evidence of the social and inter-generational transformation by ethnic origin that has occurred in this region, as well as of the greater occupational opportunities opened for individuals who have risen to higher levels of education. The study shows that even when educational inequality resulting from ethnic origin remained, higher education has created opportunities for social mobility for most those who had access to it.

SOCIAL CLASS – CHILE – STUDENT MOBILITY – RACE



Las cifras generales existentes en el tema educacional evidencian que el país ha logrado importantes avances; sin embargo y pese a ello persisten desigualdades educacionales y sociales entre los individuos de mayores ingresos y los de menores recursos, planteándose no sólo deudas de calidad sino también y cada vez más, de equidad (OCDE, Chile, 2004). Esta desigualdad social también se manifiesta al comparar la población indígena con la no indígena. La población indígena en Chile, como en otros países del mundo, experimenta con especial rigor situaciones de pobreza y exclusión social (Chile, 2002). En el país y en la IX Región de La Araucanía existen desigualdades en ingresos y educación que afectan significativamente a la población indígena, observándose significativas diferencias en materia de ingresos y educación entre indígenas y no indígenas (Chile, 2002).

Según Winkler y Cueto (2004), la desigualdad en las oportunidades educativas comienza en la familia y el hogar, especialmente por su ubicación urbano/rural y el nivel de educación de la madre, que afectan la nutrición y la salud del niño, al igual que su disposición a ingresar a la escuela y la probabilidad de desertar, además de afectar la cantidad de conocimientos que el niño adquiere mientras está en la escuela. En este sentido y por su condición de desigualdad inicial, los niños indígenas comienzan su educación escolar con una grave desventaja en relación con los niños no indígenas (Unicef, Chile, 2003).

En el caso de la Región de la Araucanía, el tema de la desigualdad educacional y de ingresos es una cuestión preocupante por dos razones: primero, esta región es una de las zonas geográficas del país que presenta los más altos índices de pobreza e indigencia, y segundo, es una de las regiones con mayor concentración porcentual de grupos étnicos, en especial de población mapuche. Por otra parte, la región concentra sus principales actividades económicas en la agricultura, la ganadería y el área forestal, actividades que en gran parte se encuentran en manos de campesinos y comunidades indígenas que viven en la ruralidad. Para estas familias acceder a una educación urbana y de buen nivel no es fácil, lo que obliga que sus hijos muchas veces abandonen los estudios tempranamente, con los consiguientes efectos negativos que ello conlleva, manteniéndose así las desigualdades educacionales y sociales.

Al igual como ha sucedido a nivel país, la región muestra mejoras sistemáticas en el tema educacional; sin embargo, poco se sabe cómo estos mayores logros educacionales han sido aprovechados por los diferentes segmentos

socioeconómicos y, en especial, por los grupos étnicos. Este estudio aporta antecedentes de cómo se ha dado el proceso de movilidad educacional intergeneracional por origen étnico en tres de las principales comunas de la Región de la Araucanía, y de qué forma ello ha impactado en términos de oportunidades ocupacionales y de bienestar social. Lo anterior es importante, dado que hoy en día, para ascender socialmente, ya no basta con acceder a la educación básica y media, sino que se requiere una formación de nivel profesional superior, ya sea técnica o universitaria, que permita que los individuos opten por mejores puestos de trabajo, y por ende, por mayores ingresos.

Este artículo se refiere a los hallazgos de un proyecto de investigación sobre movilidad social y educación de la Facultad de Ingeniería, Ciencias y Administración, cuyos resultados son complementados y comentados con aprendizajes de otro proyecto de investigación sobre Educación Intercultural Bilingüe – EIB – de la Facultad de Educación y Humanidades, ambos de la Universidad de la Frontera¹; la principal información metodológica y los resultados corresponden al primer proyecto. En el texto usaremos indistintamente los conceptos de etnia y pueblo para referirnos al pueblo mapuche.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La información que aquí se proporciona proviene de una encuesta realizada a una muestra de 500 jefes de hogar en 3 de las principales comunas de la Región de la Araucanía: Temuco, Padre las Casas y Nueva Imperial, para lo cual se empleó el método de muestreo irrestricto aleatorio para proporciones². Los jefes de hogar entrevistados fueron hombres y mujeres entre

1. Proyectos de Investigación financiados por la Universidad de la Frontera: Educación y Movilidad Social: Un Estudio Empírico Aplicado a las Familias Mapuche y No Mapuche de las Comunas de: Temuco, Padre las Casas y Nueva Imperial, que coordina la académica Violeta Cantero y Estado del Arte y Evaluación de la Situación Actual de la Educación Intercultural Bilingüe, que coordina el académico Guillermo Willianson.
2. La muestra corresponde a la fórmula del "n" o el tamaño de muestra requerido para las proporciones p y q; con un límite B para el error de estimación es:

$$n = \frac{N p * q}{(N - 1) D + p * q} = \frac{92.988 * (0.5) * (0.5)}{92.987 * (0.000625) + (0.5) * (0.5)} \cong 400 \text{ encuestas.}$$

25 y 65 años de edad, de procedencia mapuche y no mapuche, habitantes de la zona urbana y rural de estas comunas³. La edad de 25 años para los entrevistados tiene relación con el límite de edad en que finaliza la educación formal – incluyendo la superior – para la mayoría de la población.

El instrumento de recolección de datos fue diseñado para vincular características de los miembros de una generación (los padres) con los niveles educacionales que alcanzan los miembros de la generación siguiente (sus hijos). De esta forma se puede poner de manifiesto el peso que tienen tanto el ingreso familiar como la educación de los padres (el capital educacional del hogar) en la determinación de los años de educación que alcanzan los jóvenes.

Esta encuesta fue aplicada en el período comprendido entre agosto de 2005 y enero de 2006. Las 500 encuestas realizadas se distribuyeron proporcionalmente en las tres comunas en estudio, considerando el número de jefes de hogar en las zonas urbanas y rurales (361 encuestas en Temuco, 82 en Padre Las Casas y 57 en Nueva Imperial). En las zonas urbanas, las encuestas se aplicaron buscando representatividad geográfica de todas las localidades, villas o sectores;

Donde N corresponde al total de jefes de hogar (hombres y mujeres) de las comunas en estudio, que ascendió a 92.988 personas. Para ampliar el tamaño de la muestra se trabajó con máximas proporciones: $p = 0.5$; $q = 0.5$ (50% hombres y 50% mujeres), a pesar de que los datos arrojaban un 70% hombres y 30% mujeres. En este caso, se consideró un error de estimación de 5% con un 95% de confianza, de lo cual se obtuvo que: $D = B^2/4 = (0.05)^2/4 = 0.000625$.

La fórmula empleada arrojó un "n" aproximado de 400 encuestas, pero para reducir el error de estimación y, dados los objetivos del estudio, la muestra se amplió a 500 encuestas.

- Debido a la creciente participación de la mujer en la fuerza de trabajo y en las jefaturas de hogar, este estudio incluye tanto a jefes de hogar hombres como mujeres. Al respecto, datos de la encuesta Caracterización Socioeconómica Nacional – Casen – 2003 reflejan que la tasa de participación de las mujeres en la fuerza de trabajo experimentó un significativo crecimiento de 2,7 puntos porcentuales, pasando de 39,3% a 42,0% entre los años 2000 y 2003. Este aumento se explica por la incorporación, en el período, de cerca de 300 mil mujeres al mercado del trabajo. Además, los datos poblacionales del Censo 2002 muestran una reducción del porcentaje de casados y un incremento en la tasa de conviviente-pareja y en la tasa de separados-anulados, lo que ha hecho necesaria una mayor independencia femenina en términos laborales y una mayor participación femenina como jefas de hogar, motivos más que suficientes para no discriminar respecto a sexo.



en tanto en las zonas rurales primó la facilidad de acceso y las cercanías de las viviendas entre los sectores entrevistados.

LA EDUCACIÓN COMO FACTOR IGUALADOR DE LAS OPORTUNIDADES SOCIALES

En el tema de la movilidad ocupacional y social, la educación juega un importante rol, puesto que permite que los individuos se trasladen de un nivel socioeconómico a otro a través del conocimiento y especialización que ésta proporciona. Según Hopenhayn (2003), la educación se puede considerar como un eslabón privilegiado para articular la integración cultural, la movilidad social y el desarrollo productivo. Una sociedad con altos niveles de escolaridad y buenos logros educativos debería tender a ser más igualitaria en su estructura de ingresos (mediante la rentabilidad laboral de la educación) y por ende podría crecer mediante aumentos en la productividad y no en virtud de la sobreexplotación de recursos humanos o naturales.

En la actualidad existe acuerdo en que el sistema educacional juega un papel central en la formación de capital humano, entendiéndose por éste el conjunto de habilidades y conocimientos de que dispone una persona para desempeñarse en las actividades productivas (Pérez Brignoli, 2004), y lo que en palabras de Corbo (2002) implica preparar estudiantes con la capacidad y creatividad necesarias para que, una vez que se integren a la fuerza laboral, sean capaces de operar eficientemente el stock de capital que incorpora las nuevas tecnologías. Por ende, el principal desafío es mejorar la cobertura y la calidad de la enseñanza en todos los niveles de la educación formal, para así construir los cimientos de un sistema educativo que contribuya al crecimiento y a la mejora de la distribución del ingreso. En este mismo sentido, Pérez Brignoli (2004) señala que si bien los contenidos de la educación son fundamentales en la formación de capital humano, el tema es aún más complejo, porque existen otros factores que lo afectan y que tienen que ver con el contexto cultural e institucional en el que se desenvuelven las personas. Según este autor, la educación formal acumulada resulta ser un componente fundamental (y relativamente fácil de observar y medir) pero de ningún modo exclusivo en la formación de capital humano. La noción va estrechamente vinculada a la productividad y rendimiento del trabajo humano e incluye por lo tanto varios componentes



distintos: a) la educación formal; b) el aprendizaje práctico (learning by doing) a lo largo de la vida; c) los entrenamientos posteriores a la graduación formal; y d) el estado de salud física y emocional.

Según Germani (1961), la educación puede estimular la movilidad social no solamente entregando conocimientos básicos y específicos, sino que también fomenta la movilidad mental a través de la internalización de ciertas actitudes; por ejemplo, los sistemas educativos pueden enseñar las personas a trabajar en equipo, a ser innovadoras y líderes, formando un tipo de individuos que son móviles psicológicamente y en general tienen mayores posibilidades de movilizarse socialmente; también la educación puede promover la movilidad ocupacional, aumentando los niveles de aspiración y las actitudes competitivas requeridas en el ámbito laboral, lo cual podría tener como consecuencia una movilidad social.

Desde esta perspectiva, la educación constituye uno de los pilares fundamentales para lograr que una sociedad democrática se desarrolle en igualdad de condiciones y que las personas adquieran estándares de vida adecuados. En general, se puede decir que el nivel de educación de un individuo condicionará en gran medida el tipo de trabajo al cual pueda acceder y el salario asociado a dicha actividad. Tomando como referencia la relación existente entre educación e ingreso de las personas, se debería esperar que a mayor grado de educación los individuos adquieran una más amplia capacidad de respuesta frente al mercado laboral, factor que parece ser determinante para lograr una mayor productividad, la cual a su vez permitirá alcanzar adecuados niveles de ingresos en el mercado laboral. Estudios de Mideplan (Chile, 2003) evidencian que los cambios más significativos en los ingresos se comienzan a percibir a partir de los 12 años de estudio (enseñanza media completa; actualmente, la cantidad de años obligatorios que constituyen el derecho a la educación). Una vez que el individuo se encuentra cursando la educación superior, con más de 12 años de escolaridad, cada año adicional de educación superior genera un alto impacto en el ingreso percibido por el individuo, alcanzando los más altos ingresos las personas que han finalizado su educación superior (17 y más años de escolaridad)⁴. Por lo tanto, está claro

4. En Chile, si un profesional con título universitario recibe mensualmente, en promedio, un sueldo de \$ 1.055.000 (U\$ 1.955; dólar de 31.07.2006), el de un técnico de instituto

que una persona con mayor nivel educacional puede acceder a un mayor nivel de ingreso y por ende a un mayor bienestar social en relación a una persona con un menor nivel educacional.

Sin embargo, reconociendo la importancia de la educación en la movilidad ocupacional y social, no se puede desconocer el hecho de que si bien la educación no asegura la movilidad ocupacional y social por sí misma, ni elimina la desigualdad social⁵, no hay oportunidad sin educación, pues tal como lo postula Filgueira (2001), las redes sociales y familiares también son importantes, además de otras características propias de los individuos. Unesco (1992) ha planteado la determinación de las economías tradicionales en la menor educación y menores ingresos, señalando que cambios en los ingresos requieren cambios educacionales, pero también en las estructuras productivas locales. Por lo tanto, a pesar de que la educación no es suficiente para fomentar la movilidad ocupacional y social, es una condición necesaria.

De lo anterior se puede concluir que – en contextos de modernización sistemática – la educación y por lo tanto la acumulación de capital humano, el que se valoriza y revaloriza en el tiempo, con los años de estudio aprobados y la experiencia acumulada, junto con el capital innato de los individuos y las redes sociales, son los principales factores que pueden generar la movilidad ocupacional y social a mediano y largo plazo, lo que además de ayudar las personas a superar la pobreza, tiene un efecto distributivo significativo.

profesional es de \$ 513.000 (U\$ 951), de un egresado de enseñanza media es de \$ 257.400 (U\$ 477) y de básica de \$ 174.077 (U\$ 322) (Alamos, 2006, p26).

5. Un ejemplo es la situación de la educación superior. Hoy casi 1 de cada 3 personas entre 18 y 24 años están en educación superior; para el año 2010 se proyecta una matrícula de 817.420 alumnos en este nivel, de los cuales 572.351 estarían en el sistema universitario (el resto estaría en instituciones formadoras de técnicos superiores: Centros de Formación Técnica-CFTs: 91.077, e Institutos Profesionales-IPs: 153.993. Pero, si entre 1990 y 2003, la cobertura de educación superior aumentó de 16 % a 37,5%, según la encuesta Casen-2003, en el mismo período la cobertura pasó entre los hogares más pobres de 4,5% a 14,5% y entre los jóvenes de los hogares más ricos de 40,2% a 73,7%; es decir, en los últimos años la brecha se amplió de 35,8% a 59,2%. Un joven del quintil más pobre tiene hoy cinco veces menos posibilidades de entrar a la educación superior que otro del quintil más rico (Williamson, 2006).



CAMBIOS INTERGENERACIONALES EN LA ESTRUCTURA SOCIAL

En todas las sociedades humanas se distinguen diferencias entre las capacidades o características individuales de sus componentes y aquellas que aluden a su posición social. Estas diferencias se hacen más marcadas en las sociedades tecnológicamente más complejas, donde se acentúa la división del trabajo y la diferenciación de funciones (Kerbo, 2003). La diferenciación social establece el escenario para la desigualdad y la estratificación social.

El análisis de la estratificación social y sus cambios en el tiempo (movilidad social) se puede realizar desde diversas perspectivas, pero uno de los elementos más utilizados como herramienta de estudio es la ocupación. La agrupación de los individuos en categorías sociales según su ocupación permite una determinada visión de la estructura social. Según Torche y Wormald (2004), la elección de la ocupación se funda en que el trabajo es el principal recurso que tienen y movilizan los hogares para acceder al ingreso y al bienestar material, es decir, es lo que define las oportunidades de vida presentes y futuras para la gran mayoría de la población; y además porque la ocupación es un “proxy” relativamente adecuado del acceso de las personas a la educación y al ingreso, que son dos dimensiones que subyacen y definen en un sistema de estratificación social, y que, por ende, determinan un cierto estatus o prestigio ocupacional.

Por otro lado, en la sociedad industrial moderna, la estructura ocupacional puede servir como base para realizar una “estructura de clase”⁶, con la cual se pueden construir esquemas de clases ocupacionales (Atria, 2004). Entre este tipo de esquemas se puede mencionar el de Torche y Wormald, (Cuadro 1). El esquema está basado en la estructura de clases planteada por Erikson y Goldthorpe (1993), investigadores que han realizado estudios sobre estructura social, estratificación y movilidad en Gran Bretaña, basándose en un esquema clasificatorio que deriva de una base teórica sociológica.

6. La estructura de clases se deriva de la subdivisión de la población en un cierto número de grupos distintos, en términos de recompensas materiales (Atria, 2004) y en consecuencia, para este estudio, no se considera la clase bajo un prisma marxista.



CUADRO I
ESQUEMA DE CLASES DE TORCHE Y WORMALD

Clase o Categoría social	Categorías que incluye
I. Clase de servicio	Directivos, administradores, profesionales y propietarios de grandes y medianas empresas. Profesionales bajos, técnicos superiores, supervisores de trabajadores no manuales y administradores de empresas pequeñas
II. Clase de rutina no manual	Trabajadores no manuales en administración, ventas y servicios
III. Clase de pequeña burguesía	Propietarios de empresas chicas (menos de 10 trabajadores) no agrícolas
IV. Clase de trabajadores independientes	Trabajadores por cuenta propia.
V. Clase de trabajadores manuales calificados	Técnicos bajos, supervisores de trabajadores manuales y trabajadores manuales calificados
VI. Clase de trabajadores manuales no calificados	Trabajadores manuales semi y no calificados
VII. Pequeños propietarios agrícolas	Pequeños propietarios agrícolas
VIII. Trabajadores agrícolas	Trabajadores y peones agrícolas

Fuente: Torche y Wormald (2004).

El esquema de Torche y Wormald (2004), posee 8 clases sociales, las que según estos investigadores permiten una apropiada descripción de la estructura de la estratificación social chilena. Por ejemplo, este tipo de clasificación permite distinguir entre trabajadores no calificados urbanos y rurales, o bien entre un contador que tiene su propia microempresa versus otro que trabaja como empleado. A pesar de que estas personas tengan la misma educación o ingresos, se insertan en la estructura social de forma diferente y enfrentan oportunidades también distintas.

Aplicando el esquema de clases ocupacionales de Torche y Wormald a la muestra del estudio, se puede ver la transformación intergeneracional que ha experimentado la estructura social en las comunas en estudio (Tab. 2):

TABELA 2
CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA SOCIAL: COMPARACIÓN ENTRE PADRES E HIJOSTOTAL COMUNAS, IX REGIÓN

Categorías sociales		1 Padres*	2 Hijos**	Diferencia porcentual entre 1 y 2
		(%)	(%)	
I	Clase de Servicio	6,4	30,6	24,2
II	Rutina no Manual	2,6	8,6	6,0
III	Pequeña Burguesía	0,2	1,0	0,8
IV	Trabajadores Independientes	5,6	8,4	2,8
V	Trabajadores Manuales Calificados	11,4	13,4	2,0
VI	Trabajadores Manuales No Calificados	41,0	29,8	-11,2
VII	Pequeños Propietario Agrícolas	9,8	2,8	-7,0
VIII	Trabajadores Agrícolas	23,0	5,4	-17,6
Total muestra (500 casos)		100	100	Índice de disimilitud*** 35,8

* Ocupación del padre (o jefe de hogar) cuando el entrevistado tenía 14 años.

** Ocupación actual del entrevistado.

*** Representa la movilidad estructural o el porcentaje mínimo de individuos que debieran cambiar de ocupación si las dos distribuciones de padres e hijos tuvieran que igualarse.

Fuente: Elaboración propia (Cantero, 2005/2006).

Como se puede ver en la tabla 2, han existido cambios significativos desde el origen (padre) hasta el destino (hijos). Las primeras 5 clases (partiendo desde la Clase de Servicio hasta Trabajadores Manuales Calificados) han aumentado su importancia relativa entre generaciones. En tanto, han perdido participación las clases de Trabajadores Manuales No Calificados, Pequeños Propietarios Agrícolas y Trabajadores Agrícolas. Estos cambios se recogen en el Índice de Disimilitud, que asciende a 35,8%.

Al igual como lo postulan otros estudios, los datos reflejan una migración masiva desde las clases agrícolas y de escasa calificación hacia clases ocupacionales urbanas de mayor calificación. Según Torche y Wormald (2004), este hecho estaría evidenciando una pérdida de importancia relativa de la "campesinización". Esta situación también se visualiza en los datos del último Censo



realizado en Chile (Chile, 2002), donde la población urbana se incrementó en 3,1% entre 1992 y 2002, reduciéndose en igual proporción la densidad poblacional en la zona rural⁷.

Las clases que han aumentado su importancia relativa son en general clases que requieren un cierto nivel de educación y preparación para pertenecer a ellas. Por lo tanto, estos cambios de estructuras ocupacionales están en directa relación con los cambios educacionales y la movilidad educacional observada entre generaciones.

MOVILIDAD EDUCACIONAL INTERGENERACIONAL

Como es sabido, la situación del país en cuanto a educación ha experimentado signos de crecimiento en comparación con resultados de años anteriores. Las cifras muestran que el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más aumentó de 9,0 a 10,2 años, desde 1990 hasta 2003. Entre el 2000 y el 2003, la escolaridad experimentó un importante crecimiento, pasando de 9,8 a 10,2 años de escolaridad promedio (Chile, 2003). Las cifras evidencian que los cambios en la escolaridad de la población han favorecido especialmente a los jóvenes de los sectores de menores recursos.

En el caso de la IX Región de la Araucanía, los índices de escolaridad son menores en comparación con los del país. A nivel país se tiene 10,2 años promedio de escolaridad de la población de 15 años y más, en tanto en la IX Región sólo alcanza a 9,1 años (2003). Sin embargo, los años promedio de escolaridad para la Novena Región han ido aumentando con el tiempo, ya que para 1990 se tenía un promedio de 7,8 años, en el año 2000 de 8,8 años y de 9,1 el 2003. Al efectuar un análisis por zonas urbanas y rurales, la IX Región también muestra índices menores que a nivel país, alcanzando un promedio de 10,2 años para el área urbana y 6,5 años para la zona rural en comparación con 10,6 y 7,1 años, respectivamente, para el país (Chile, 2003).

7. Hasta 1930 predominaba la población rural, que en 1875 llegaba al 65,1% y en 1920 al 53,6%. A contar de 1940, la situación se invierte: el Censo de 1992 muestra que la población rural sólo representa el 16,5% de la población total del país y en el año 2002 esta población se reduce a un 14% nacional, aunque en Regiones como La Araucanía, alcanza a un 34 %.



Sin embargo, la IX Región, si bien ha experimentado signos de mejoramiento del nivel educacional en estos últimos años, aún continúa presentando los índices de pobreza más altos del país. Según datos de la encuesta Casen 2003, existe un 29,7% de hogares en situación de pobreza. De ellos, un 9,5 son indigentes y un 20,2% son pobres no indigentes. En la zona rural la incidencia de la indigencia es más alta que en la zona urbana, mientras que la incidencia de la pobreza no indigente es mayor en la zona urbana que en la zona rural.

Es necesario estudiar la movilidad educacional para vislumbrar lo que se debería esperar en los que se refiere a cambios ocupacionales y de movilidad social. En términos simples, la movilidad educacional corresponde al cambio en el nivel de estudios que presentan los individuos en relación al de sus padres. Este cambio puede ser: a) ascendente: el individuo logró un mayor nivel educacional que sus padres; b) descendente: el individuo alcanzó un nivel educacional inferior al de sus progenitores; o c) inmóvil: el individuo alcanza el mismo nivel educacional que sus padres.

A medida que la sociedad chilena evoluciona, los padres están cada vez más conscientes de la importancia de la educación para escalar socialmente y, por lo mismo, buscan que sus hijos logren niveles educacionales superiores a los suyos. Los estudios relativos a este tema muestran que el nivel educacional de los padres es determinante en el nivel educacional que alcanzan los hijos, puesto que mientras mayor sea el nivel educacional de los padres más posibilidades tienen los hijos de alcanzar niveles superiores de enseñanza. En esta temática, Pérez Brignoli (2004) postula que cuando los jefes de hogar no tienen educación, las oportunidades de sus hijos son notablemente menores que cuando los primeros han alcanzado algún nivel de preparación. En consecuencia, en términos de política educativa y social, educar a las personas sin educación tendría un efecto multiplicador de notable importancia.

En el caso de este estudio, los datos relativos a educación se presentan en la tabela 3. En él se puede ver la distribución relativa de las frecuencias "padres-hijos", lo que permite detectar las oportunidades de movilidad educacional de individuos con distinto nivel educacional de origen (educación del padre). La diagonal de color de la tabela pone de manifiesto los individuos que permanecen inmóviles educacionalmente o que mantienen el nivel educacional del padre. Por lo tanto, si no hubiera en lo absoluto movilidad educacional, es decir, si el nivel educacional del padre determinara totalmen-

te el nivel educacional del hijo, se debería esperar que todos los casos se distribuyeran en la diagonal de la tabla. Claramente, ésta no es la situación, y de hecho tan sólo 103 personas (21,4% de los encuestados) mantienen el nivel educacional del padre. Por el contrario, las cifras muestran que la gran mayoría de los entrevistados (353 personas o el 73,4% de los encuestados) se ubica en la zona superior derecha de la tabla, lo que evidencia movilidad social ascendente o un nivel educacional superior al de su padre. Por su parte, en la zona inferior izquierda se encuentran las personas que descienden educacionalmente lo que en este caso correspondió tan sólo al 5,2% de los encuestados (25 personas). Esto evidencia que la movilidad educacional en las comunas en estudio es bastante acentuada, especialmente la ascendente.

TABELA 3
MOVILIDAD EDUCACIONAL. DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS PADRES E HIJOS COMUNAS EN ESTUDIO, IX REGIÓN

Hijo \ Padre	Sin Educac.	Básica incomp.	Básica completa	Media incomp.	Media completa	Superior incomp.	Superior completa	Total %	Total de casos*
Sin Educación	2,9	37,1	22,9	11,4	20,0	0,0	5,7	100	35
Básica Incompleta	0,0	15,4	13,2	23,1	25,3	6,6	16,5	100	91
Básica Completa	0,0	4,7	7,0	13,2	33,3	7,8	34,1	100	129
Media Incompleta	0,0	0,0	5,7	5,7	45,7	11,4	31,4	100	35
Media Completa	0,0	0,8	0,8	3,9	24,0	14,0	56,6	100	129
Superior Incompleta	0,0	0,0	0,0	0,0	12,5	12,5	75,0	100	8
Superior Completa	0,0	0,0	0,0	0,0	3,7	13,0	83,3	100	54
Total de casos	1	34	32	49	123	46	196	-	481

* Se consideraron 481 casos, que declaran educación del jefe de hogar (96,2% de las encuestas). En un 78,8% de los casos el jefe de hogar era el padre, en un 18% era la madre y en un 3,2% era otro familiar.

Fuente: Elaboración propia (Cantero, 2005 - 2006).

Las cifras reflejan que la situación educacional de los encuestados (hijos) en las comunas en estudio, ha mejorado respecto a la de sus padres, lo cual obedece sin duda a la importancia de la educación que le otorgan los habitantes de estas comunas. Mientras la educación de los padres se concentra en los niveles educacionales básicos y medios (ver última columna de la Tabela 3), los niveles educacionales de los hijos se acentúan en los niveles medio y superior (ver última fila de la Tabela 3). Además, prácticamente el 100% de los hijos ha recibido algún tipo de instrucción (tan sólo 1 encuestado declaró no tener estudios), en tanto que un 7,3% de los padres es analfabeto (35 personas).

Las cifras de la Tabela 3 también evidencian que cuando el padre no tiene educación, el 2,9% de los hijos tampoco accede a educación, el 37,1% alcanza la primaria incompleta, 22,9% la primaria completa, un 20% termina su enseñanza secundaria y sólo un 5,7% finaliza su educación superior. Cuando el padre tiene educación primaria completa, el 7% de sus hijos alcanza el mismo nivel, el 33,3% termina su enseñanza media completa y un 34,1% culmina su educación superior. Cuando el padre posee educación media completa, la situación es aún más alentadora, dado que un 24% de los hijos alcanza el mismo nivel, un 14% alcanza superior incompleta y un 56,6% finaliza su educación superior. Finalmente, cuando el padre tiene educación superior completa, el 83,3% de los hijos alcanza el mismo nivel educacional, un 13% alcanza un nivel superior incompleto y un 3,7% la educación media completa. En síntesis, las cifras muestran una fuerte relación entre el nivel educacional del padre y el nivel educacional del hijo.

Por lo tanto, si se quiere mejorar la distribución del ingreso, es necesario generar movilidad ocupacional y social entre generaciones (padres-hijos), lo cual requiere que los hijos accedan a niveles superiores de enseñanza, especialmente profesional universitaria, pues tal como lo plantea Carabaña (2003), los estudios superiores, y en especial los estudios universitarios, son un vehículo eficaz y no clasista de movilidad social ascendente. En su planteamiento, reconoce a la Universidad como un autobús que lleva a los mismos destinos profesionales a todos los que suben en él. En palabras de este autor, los hijos e hijas de profesionales y administrativos suben al vehículo mucho más que el resto, y los hijos de obreros agrarios mucho menos. Por lo tanto, la meta de las autoridades en el tema educacional es trabajar fuertemente para permitir el acceso a la enseñanza superior (y en especial a la Universidad) a todos los

individuos, independientemente de su origen social.

En el caso de la Región de la Araucanía, las cifras ponen de manifiesto que el acceso a la educación superior, y en especial a la educación universitaria, está abierta para todos los orígenes sociales. Esto se puede ver en la tabla 4, que muestra la distribución de los encuestados (categoría ocupacional de destino del hijo) según la clase de origen o categoría ocupacional del padre, en donde se puede observar que más del 50% de los entrevistados que culminaron sus estudios universitarios provienen de padres que desempeñaban labores relacionadas con trabajos manuales no calificados y actividades agrícolas.

TABELA 4
NÚMERO DE PERSONAS CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS*, COMUNAS SELECCIONADAS, IX REGIÓN

Categoría ocupacional	Origen** (Padre)		Destino** (Hijo)							
	N.	%	No mapuche		Mapuche		Mestizo		Total	
			Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
• Clase de servicio	18	11,3	117	88,0	12	85,7	9	69,2	138	86,3
• Rutina no manual	8	5,0	8	6,0	2	14,3	4	30,8	14	8,8
• Pequeña burguesía	1	0,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
• Trabajador independiente	17	10,6	5	3,8	0	0,0	0	0,0	5	3,1
• Trab. manual calificado	28	17,5	3	2,3	0	0,0	0	0,0	3	1,9
• Trab. manual no calificado	55	34,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
• Pequeño prop. agrícola	18	11,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
• Trabajador agrícola	15	9,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	160	100	133	100	14	100	13	100	160	100

* Comprende solamente aquellas personas que obtuvieron título profesional universitario (160 en total).

** El origen se refiere a la categoría ocupacional del padre cuando el entrevistado tenía 14 años y el destino evidencia la categoría ocupacional actual del entrevistado.

Fuente: Elaboración propia (Cantero, 2005/2006).

Indudablemente, la educación es un factor clave en el proceso de movilidad ocupacional y social, pues las cifras evidencian que del total de personas que han accedido a la Universidad en estas comunas, independientemente de su origen social – categoría ocupacional del padre – y grupo étnico, hoy se ubican en las categorías ocupacionales de mayor connotación social: Clase de Servicio (86,3%), Clase de Rutina No Manual (8,8%), en tanto que tan sólo

un 5% se desenvuelve en trabajos independientes y manuales calificados (ver última columna de la Tabela 4). Sin embargo, del total de personas con estudios universitarios, un 83,1% es de origen no mapuche (133 personas) y un 16,9% (27 encuestados), de origen mapuche (8,8% mapuche y 8,1% mestizo). Estas cifras evidencian la desigualdad educacional existente por origen étnico.

MOVILIDAD EDUCACIONAL Y CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA SOCIAL POR ORIGEN ÉTNICO

En nuestro país habitan diferentes pueblos indígenas⁸, siendo el mapuche el que abarca el mayor porcentaje (87,3% del total étnico) y cuya población asciende a 604.349 personas, lo que equivale a un 4% del total país. La Araucanía es la región que concentra la mayor población Mapuche (23,3%) lo que equivale a 202.970 personas, destacando las comunas de Temuco, Padre Las Casas y Nueva Imperial, localidades que presentan la mayor proporción de población mapuche y no mapuche de la región (Chile, 2002a).

Estudios de Mideplan (Chile, 2002) evidencian que existen significativas diferencias en materia de ingresos y educación entre indígenas y no indígenas.

A nivel nacional, la tasa de analfabetismo de la población indígena supera en más del doble (8,4%) a la tasa de analfabetismo de los no indígenas (3,8%). En el mismo sentido, la población no indígena presenta mayores niveles educacionales que los alcanzados por la población indígena. Además, la proporción de personas indígenas que completan su enseñanza superior es menos de un tercio de la proporción de personas no indígenas en la misma situación (Chile, 2002).

Estas desigualdades educativas se podrían explicar en gran medida por las desigualdades de ingreso y los niveles de pobreza existentes en la sociedad chilena, además de otros factores que provienen del entorno sociocultural y familiar del individuo. De hecho, la principal causa a que aluden los entrevistados para no culminar sus estudios superiores es la económica (con más del 50% de las preferencias), seguida por razones familiares (17%) y laborales (16%).

8. Como principales etnias indígenas en Chile, la Ley 19.253 reconoce a la Mapuche, Aymará, Rapa Nui o Pascuense, Atacameños o Lican Antay, Quechuas, Collas, Kawashkar o Alacalufe y Yamana o Yagan (Chile, 2002).

Es indudable que la calidad de la educación recibida tanto en educación básica como media, son determinantes para acceder a la Universidad; sin embargo, aun cuando no existiesen desigualdades educacionales en la enseñanza escolar (y se tuviese por ejemplo, acceso a un proceso de enseñanza igualitaria), de todas formas se generarán diferencias tanto en rendimiento escolar como en el acceso a la Universidad. Una de las razones de estas diferencias – en que pese a su permanencia, ha disminuido su impacto por las políticas públicas de la última década – se explicaría por la relación existente entre pobreza y desnutrición, pues tal como lo plantea Debraj Ray (2002), cuando una persona tiene una baja renta, le resulta difícil adquirir un nivel suficiente de consumo de alimentos y de nutrientes para ella misma y para su familia, lo que puede ocasionar en los niños debilidad muscular, mayor vulnerabilidad a enfermedades e infecciones, pudiendo afectar también sus capacidades cognitivas. Otra razón tiene que ver con las características demográficas del hogar de origen; en general, las familias pobres o de menores recursos suelen tener una elevada proporción de personas dependientes (niños), siendo más numerosas que una familia media, lo que dificulta el proceso de nutrición y educación de sus integrantes en la infancia (Ray, 2002); en este sentido, el tamaño de la familia puede ser tanto una causa de la pobreza como un efecto. Las familias mayores, especialmente las que tienen más hijos, tienden a tener una renta per cápita más baja debido simplemente a que son más los que no trabajan, lo que estimula el trabajo infantil y el peligro, especialmente en las niñas, de quedar embarazadas tempranamente tratando de salir de la pobreza por la vía del matrimonio o simplemente por la mayor vulnerabilidad social en que se encuentran. Hay otras razones, como, por ejemplo, la descontextualización entre lo que se enseña, cómo se enseña y la lengua en que se enseña en la escuela y los contenidos culturales, pedagogía y lengua de la sociedad comunitaria local.

En el caso del estudio, para detectar si existen diferencias significativas en materia educacional por etnia, se han clasificado a los encuestados en dos grandes grupos: no mapuche y mapuche. A su vez el grupo mapuche se ha subdividido en dos subgrupos: mapuche puro y mapuche mestizo. El mestizaje (mezcla chileno-mapuche) es una categoría interesante de analizar, porque engloba dos culturas o realidades diferentes, motivo por el cual se ha separado de la categoría “mapuche” (Tab. 5). Llamaremos indistintamente a los “mestizos” también como “mezcla”, debido a que consideramos una cierta predominancia

mapuche – por el auto-referencia general de muchos mapuche al considerarse como tales, aunque tengan un sólo apellido mapuche- pero mezclado con no mapuche (chilenos o de otras etnias o culturas).

TABELA 5
NIVEL EDUCACIONAL SEGÚN ETNIA O RAZA ORIGINARIA*, COMUNAS EN ESTUDIO, IX REGIÓN (CIFRAS EN PORCENTAJES)

	Mapuche		Mapuche mestizo		No mapuche	
	Padre	Hijo	Padre	Hijo	Padre	Hijo
Sin educación	22,4	1,5	9,6	0,0	3,8	0,0
Básica incompleta	40,3	22,4	27,4	13,5	13,2	2,8
Básica completa	25,4	13,4	28,8	5,4	26,4	5,6
Media incompleta	1,5	16,4	9,6	16,2	7,9	7,8
Media completa	10,4	19,4	12,3	35,1	33,1	25,3
Superior incompleta	0,0	4,5	1,4	8,1	2,1	11,4
Superior completa	0,0	22,4	11,0	21,6	13,5	47,1
Total (%)	100	100	100	100	100	100
Total (N°)	67	67	73	74	341	359

* Sólo 481 encuestados (hijos) declararon el nivel educacional del padre o jefe de hogar.

Fuente: Elaboración propia (Cantero, 2005/2006).

Las cifras ponen de relieve que la etnia mapuche posee mayoritariamente estudios básicos y medios, siendo muy pocos los encuestados que acceden a educación superior. Una situación contraria se observa en los encuestados no mapuche, donde los estudios se concentran mayoritariamente en medios y superiores.

Al analizar el mestizaje (mezcla chileno-mapuche), los datos reflejan tendencias educacionales que toman aspectos de las dos razas, pues por una parte hay menos personas con estudios primarios en comparación a la etnia mapuche, y hay más personas con estudios medios y superiores, pero aún por debajo de lo que sucede con las personas no mapuche. Por lo tanto, los

datos son concordantes con lo que muestran las diversas encuestas Casen en términos de desigualdades educacionales.

Al analizar la movilidad educacional intergeneracional por etnia (Tabela 6), se observa que las tasas de movilidad educacional entre no mapuche, mapuche y mestizos son muy similares, destacando la etnia mapuche con la tasa de movilidad educacional más elevada (77,6%) y la tasa de movilidad descendente más baja (3%).

TABELA 6
MOVLIDAD EDUCACIONAL POR ORIGEN ÉTNICO, COMUNAS EN ESTUDIO,
IX REGIÓN

	No mapuche	Mapuche	Mestizo
• Movilidad ascendente	72,8	77,6	72,6
• Movilidad descendente	4,8	3,0	9,6
• Inmovilidad	22,4	19,4	17,8

Fuente: Elaboración propia (Cantero, 2005/2006).

La alta movilidad educacional intergeneracional ascendente que ha experimentado la etnia mapuche se debe a los bajos niveles educacionales de los padres. Tal como se muestra en la tabela 5, un 88% de los padres de esta etnia posee un nivel educacional básico o inferior (un 22% no posee ningún tipo de instrucción), en tanto que los hijos se han movido a la educación media y un 22% de ellos ha culminado su educación superior.

Los mayores niveles educacionales que han logrado los "hijos" respecto a sus "padres" les ha permitido acceder a clases ocupacionales de mayor connotación social, como la Clase de Servicio y Rutina No Manual. Estos cambios ocupacionales se han dado para todos los orígenes étnicos.

Más en detalle, se puede ver que las posiciones sociales que hoy ocupan los descendientes mapuche difieren mucho de las posiciones que ocupaban sus padres en las clases ocupacionales (Tab. 7). Más aún, los datos muestran que los padres de los encuestados mapuche se desenvolvían mayoritariamente en labores relacionadas con la agricultura y trabajos manuales de baja calificación, sin ninguna participación en las clases ocupacionales de más alta connotación social. Sin embargo, actualmente existe un creciente

porcentaje de esta etnia que ocupa posiciones importantes en la sociedad chilena, en ocupaciones relacionadas con la Clase de Servicio (17,9%) y de Rutina no Manual (4,5%).

TABELA 7
CAMBIOS INTERGENERACIONALES EN LA ESTRUCTURA SOCIAL POR ORIGEN ÉTNICO (CIFRAS EN PORCENTAJES)

Categorías sociales	Mapuche		Mestizo		No mapuche	
	Padre	Hijo	Padre	Hijo	Padre	Hijo
• Clase de servicio	0,0	17,9	8,1	14,9	7,2	36,2
• Rutina no manual	0,0	4,5	0,0	9,5	3,6	9,2
• Pequeña burguesía	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	1,4
• Trabajadores independientes	3,0	0,0	0,0	6,8	7,2	10,3
• Trabajadores manuales calificados	4,5	13,4	9,5	16,2	13,1	12,8
• Trabaja. man. no calificados	22,4	28,4	37,8	44,6	45,1	27,0
• Pequeños propietarios agrícolas	13,4	8,9	14,9	5,4	8,1	1,1
• Trabajadores agrícolas	56,7	26,9	29,7	2,7	15,3	1,9
Total (%)	100	100	100	100	100	100
Total casos (N)	67	67	74	74	359	359

Fuente: Elaboración propia (Cantero, 2005/2006).

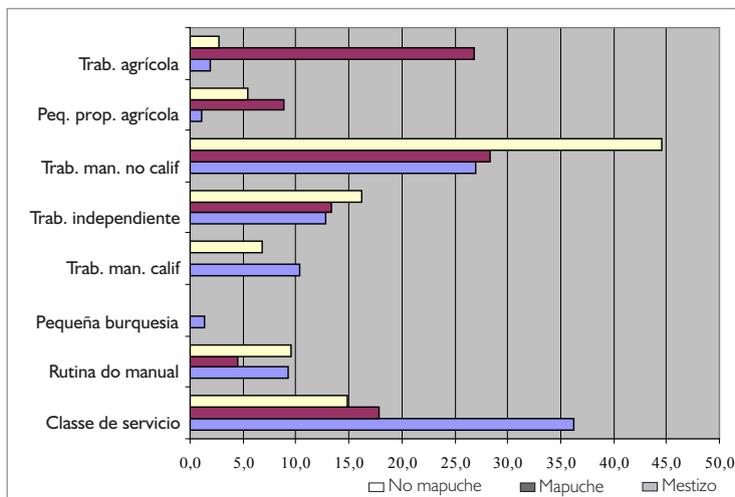
Evidentemente, las personas de origen mapuche que hoy ocupan cargos de mayor trascendencia social son aquellas con mayor preparación educacional, con estudios técnicos, profesionales y universitarios. Por lo tanto, se puede decir que la sociedad chilena ha ido abriendo espacios para una mayor cantidad y variedad de sus miembros, reduciendo las discriminaciones sociales y facilitando que el "logro" prime más que la "adscripción".

Además, los cambios entre clases ocupacionales "padres-hijos" no sólo han existido en la etnia mapuche, sino también en los grupos no mapuche y mestizos, tal como se muestra en la tabla 7. En ambos grupos se observa que los padres se desenvolvían mayoritariamente en trabajos agrícolas y manuales de baja calificación, en tanto que los hijos, gracias a sus mayores logros educacionales, han podido ascender en la escala social, ganando cada vez más espacio en las Clases de Servicio y de Rutina No Manual. Sin embargo, esta

situación se ha dado con mayor fuerza en el grupo no mapuche y con menos fuerza en el grupo mestizo, dado que en este último se visualiza una migración de trabajos agrícolas a trabajos manuales urbanos de baja calificación. Este hecho se explicaría, más que por una situación discriminatoria racial, por los mayores logros educacionales que se observan en el grupo no mapuche por sobre el "grupo mestizo". Pese a lo anterior, es claro que la sociedad chilena ha venido evolucionando en términos de estructura ocupacional.

Por otra parte, pese a los importantes cambios educacionales y ocupacionales que ha experimentado el pueblo mapuche, al compararlo con los otros grupos étnicos del estudio, se pone de manifiesto que todavía persiste un gran apego a actividades relacionadas con la agricultura (gráfico 1). El grupo mestizo se ha desplazado a actividades ocupacionales más urbanas aunque de baja calificación (trabajos manuales no calificados), mientras que el grupo no mapuche acentúa su participación en la clase de servicio, gracias a sus mayores logros educacionales.

GRÁFICO I
PARTICIPACIÓN ÉTNICA POR CLASES SOCIALES



Fuente: Elaboración propia (Cantero, 2005/2006).

La alta permanencia de la etnia mapuche en las ocupaciones agrícolas se explica porque un significativo porcentaje (más de un 43%) de los entrevistados

habita en la zona rural, donde se registran los más bajos niveles educacionales. Los datos del estudio evidencian que en la zona rural la educación se centra en los niveles básicos y medios, siendo muy pocos los individuos que acceden a la educación superior. De hecho, tan sólo un 1,5% de las personas de origen mapuche que han accedido a educación superior se ubica en esta zona.

Varias razones explican los bajos logros educacionales que se registran en la zona rural; hay razones curriculares, pedagógicas, culturales, docentes, sin embargo nos concentraremos en algunas causales sociales. En primer término, se debe mencionar que en ella se concentran los mayores índices de pobreza e indigencia, lo que impide que los jóvenes continúen estudios superiores en las zonas urbanas, viéndose en la necesidad de abandonar tempranamente sus estudios para apoyar el sustento familiar, ya sea empleándose en un trabajo urbano de baja calificación o para dedicarse al cultivo de la tierra. Esta carencia de capital humano (preparación educacional), a largo plazo, impide moverse hacia clases urbanas de mayor calificación, debiendo permanecer en su clase de origen (lo que sucede con la etnia mapuche). En segundo término, se debe recordar que en la zona rural existe una alta prevalencia de la herencia, donde los recursos son fácilmente transferibles entre generaciones, como es el caso de la tierra o la propiedad. Por último, cabe mencionar que en la zona rural no existe la posibilidad de retomar fácilmente los estudios como sucede en el área urbana, donde los individuos tienen más oportunidades de continuar sus estudios aún en edad adulta. En este sentido, las cifras evidencian que del total de personas entrevistadas en la zona urbana (417), un 21,1% de ellas se encuentra actualmente realizando algún tipo de estudio (carreras técnicas, diplomados, postítulos, magíster y doctorados, entre otros); en tanto que en la zona rural, esta cifra sólo alcanza a un 1,2%.

Esta última situación ha generado una emigración de personas desde las zonas rurales hacia las urbanas, reduciendo el porcentaje poblacional que habita en las zonas rurales y aumentando la densidad poblacional en las urbanas. A nivel País, según datos del Censo 2002, en 1992 un 83,5% de la población residía en áreas urbanas y un 16,5% en zonas rurales; en el año 2002, el porcentaje de personas que habita en áreas urbanas es de 86,6%, en tanto que en las zonas rurales vive el 13,4% de la población total, lo cual evidencia un aumento sustantivo del porcentaje urbano en desmedro del rural. Al respecto, los datos del estudio muestran que del total de encuestados en la zona urbana,

un 22,1% habitaba en la zona rural a los 14 años. Indudablemente, las mayores oportunidades educacionales con que cuentan las personas en la zona urbana, el acceso a mejores ocupaciones y mayores ingresos, la modernización rural generados por el modelo de desarrollo imperante, han repercutido en estos cambios.

CONCLUSIONES

El análisis de la estratificación social se puede realizar desde diversas perspectivas, pero – como ya señalamos – una de las formas más utilizadas es la ocupación, dado que permite una determinada visión de la estructura social. La ocupación es un “proxy” relativamente adecuado del acceso de los individuos a la educación y al ingreso, que son dos dimensiones que intervienen en el sistema de estratificación social.

La educación juega un papel central como mecanismo promotor de oportunidades ocupacionales, dado que mientras mayor sea el nivel educacional de un individuo más posibilidades tiene de ascender socialmente, independientemente de su origen social.

En especial, la educación superior es un factor clave de ascenso social, pues permite que todas las personas que accedan a ella tengan la oportunidad de conseguir mejores ocupaciones y percibir más altos ingresos, mejorando así su calidad de vida. El estudio evidencia que más del 85% de las personas con estudios universitarios completos hoy se desenvuelven en actividades vinculadas a la clase de servicio, independientemente de su origen social y étnico.

En el tema de la movilidad educacional, el estudio muestra una significativa tasa de movilidad educacional ascendente, pues más del 70% de los encuestados superaron los niveles educacionales de sus padres, poco más de 20% lo mantiene, y tan sólo un 5% desciende educacionalmente. Por lo tanto, en estas comunas ha existido un cambio intergeneracional de notable importancia en el tema educacional, ya que mientras la educación de los padres se concentra en los niveles básicos y medios, los niveles educacionales de los hijos se acentúan significativamente en el nivel medio e incluso superior.

Este cambio educacional, sin duda, está relacionado con el cambio intergeneracional que se ha dado en la estructura social, lo cual se refleja en el índice de disimilitud que alcanza en las comunas en estudio a un 35,8%. Los

datos muestran una ampliación de la clase de servicio y de rutina no manual y una reducción de la clase de trabajadores manuales no calificados, pequeños propietarios agrícolas y trabajadores agrícolas. Son justamente los individuos provenientes de estas últimas clases los que se han movido ascendentemente a la clase de servicio, gracias a los mayores logros educacionales y en especial a la incidencia de la educación superior. La migración que se ha dado desde las clases agrícolas y de escasa calificación hacia las clases urbanas y de mayor calificación, estaría evidenciando una pérdida de importancia relativa de la "campesinización".

En el tema étnico, si bien se han reducido las desigualdades educacionales históricas, éstas siguen existiendo, afectando con mayor rigor a los descendientes mapuche y mestizos. A pesar de los mayores logros educacionales de la etnia mapuche y mestizos y del acceso a ocupaciones de mayor connotación social, aún queda mucho por hacer en cuanto a pobreza, indigencia, inequidades y oportunidades educativas, principalmente en la zona rural, pues es aquí donde se concentra la mayor proporción de población mapuche pobre con identidad.

De lo expuesto se podría pensar que las políticas de educación para la población rural y de educación intercultural bilingüe democráticas, en el contexto de otros programas educacionales (infraestructura, alimentación y salud escolar, profesionalización docente, entre otros) han logrado contribuir a una movilidad social al interior de la educación básica y desde ésta a la media; sin embargo, por haberse concentrado en el nivel básico, no han conseguido influir sustancialmente en el paso del nivel medio al superior. Es decir, para los hijos e hijas del pueblo mapuche, las acciones públicas han promovido la movilidad básica-rural a la media-urbana y en menor medida de la media-urbana a la superior.

El estudio demuestra en lo regional y en lo inter-étnico la desigualdad que persiste en la aplicación de derechos en la educación entre mapuche y no mapuche y que ha sido estudiada por diversas investigaciones referidas a derechos humanos, índices de desarrollo humano e infancia, derecho a la educación, desigualdades estructurales del sistema de educación superior que no han conseguido ser superadas por los avances de las políticas educacionales de los últimos años (Williamson, 2006).

La investigación evaluativa de la EIB muestra que hay avances en el acceso de alumnos y alumnas indígenas al nivel de pregrado apoyado por la Beca Indígena, en cierta medida hay mayor permanencia durante los

estudios, mayor egreso y titulación y continuación de estudios de postgrado gracias a programas y políticas de acción afirmativa universitaria, pero que ello no es suficiente frente a la situación de exclusión de la mayoría de los jóvenes mapuche de La Araucanía y del país (Williamson, 2006). En varios casos que observamos o estudiamos, de Liceos de enseñanza media humanista-científica y técnico-profesional, se muestra el alto nivel de desempleo (sobre todo femenino) o de ingreso a empleos precarios de los egresados, con una mínima continuidad de estudios superiores a nivel técnico o universitario.

Sin duda que sin cambios estructurales en las relaciones inter-étnicas, entre estado, sociedad civil y pueblos indígenas y en las relaciones económicas y ambientales en relación al respeto por la Ley Indígena; sin cambios institucionales como la aprobación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo – OIT –, la derogación o modificación sustancial de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y de Municipalidades y de la Constitución del país, será muy difícil revertir esta tendencia de aumento de la movilidad social, pero en los marcos estructurales de la desigualdad étnica, social y de ingresos. Sin embargo, aun en este contexto, la educación continúa jugando un papel central en las posibilidades de que los jóvenes mapuche y mestizos puedan mejorar a lo menos sus condiciones de ingreso por la vía de mejorar sus posibilidades de movilidad social al aumentar sus estudios.

Mejorar la calidad de la educación bajo principios de igualdad (derechos humanos), diversidad (pluralismo) y solidaridad (interculturalidad); contextualizarla curricular y pedagógicamente; ampliar la participación social y familiar bajo principios de gestión participativa en educación; resolver los problemas de financiación del sector municipal; asumir una concepción territorial de la educación donde comunidades, comunas y regiones aprenden interculturalmente; impulsar políticas y programas de acción afirmativa; éstas son algunas de las medidas que deben adoptarse para avanzar hacia una mayor igualdad entre mapuche, mestizos y no mapuche en sus oportunidades de mejorar sus ingresos, ocupaciones y condiciones de vida con identidad, en la perspectiva de promover un desarrollo territorial más inclusivo, democrático, multicultural, con crecimiento sostenido y distribución justa de la riqueza generada por todos los trabajadores y productores del pasado y presente del territorio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAMOS, P. Educación: con todos es mejor. In: DÍAZ-ROMERO, P. *Caminos para la inclusión en la educación superior*: Chile. Santiago: Fundación Equitas, 2006. p.24-32.

ATRIA, R. *Estructura ocupacional, estructura social y clases sociales*. Santiago: División de Desarrollo Social, Cepal, 2004. (Políticas Sociales, n.96).

CANTERO, V. *Educación y movilidad social: un estudio empirico aplicado a las familias mapuche y no mapuche de las comunas de: Temuco, Padre las Casas y Nueva Imperial*. Temuco: Universidad de la Frontera, 2005/2006. (Proyecto)

CARABAÑA, M. J. Educación y movilidad social. In: SEMINARIO EL ESTADO DE BIENESTAR EN ESPAÑA. *Documento de ponencia*. Barcelona: U. de Menendez Pelayo, p.18-19, Dic. 2003.

CHILE. Instituto Nacional de Estadística. Ministerio de Planificación. *Análisis de la VIII encuesta de caracterización socioeconómica nacional (Casen 2000)*. Documento n. 14. Etnias y Pobreza en Chile. Santiago, 2002.

_____. *Censo 2002: síntesis de resultados, características demográficas población total*. Santiago, 2002a.

_____. *Informe Regional Región de la Araucanía*. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Casen 2003. División Social, Gobierno de Chile, 2003.

_____. *Pobreza y distribución del ingreso en las regiones: Región de la Araucanía*. Encuesta de caracterización socioeconómica nacional, Casen 2003. Santiago: División Social, Gobierno de Chile, 2004.

CORBO, V. Educación, equidad y crecimiento. *Economía y Negocios*, Dic.2002. Disponível em: www.economiaynegocios.cl. Acesso em: jul. 2007.

ERIKSON, R.; GOLDTHORPE, J. H. *The Constant flux: a study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Oxford University, 1993.

FILGUEIRA, C. *La Actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y Movilidad social en América Latina*. Santiago: División de Desarrollo Social, Cepal, 2001. (Políticas Sociales, n.51.)

GERMANI, G. Estrategia para estimular la movilidad social. *Desarrollo Económico*, v.1, n.3, 1961.

HOPENHAYN, M. Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana. *Revista de la Cepal*, n.81, p.175-193, Dic. 2003.

Revisión de políticas nacionales de educación: Chile. Santiago, 2004.

PÉREZ BRIGNOLI, H. *Educación, capital humano y movilidad social en Costa Rica: un primer análisis de los datos del Censo de 2000.* San José: Centro Centroamericano de Población de la Universidad de Costa Rica, 2004. p.271-285. (Proyecto Estado de la Nación e Instituto de Estadística y Censo)

RAY, D. *Economía del desarrollo.* Madrid: Antoni Bosch, 2002.

TORCHE, F.; WORMALD, G. *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro.* Santiago, Cepal, Dic. 2004. (Políticas Sociales, n.98)

UNESCO. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.* Santiago: Naciones Unidas, 1992.

UNICEF; CHILE, Ministerio de Planificación. *Índice de infancia, Chile 2002: una mirada comunal y regional.* Santiago, 2003.

WINKLER, D. R.; CUETO, S. *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina.* Santiago: Preal, 2004.

WILLIAMSON, G. *Gobierno universitario: democratización para una acción afirmativa más eficaz.* In: DIAZ-ROMERO, P. (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior: Chile.* Santiago: Fundación Equitas, 2006. p.293-320.

Recebido em: agosto 2007

Aprovado para publicação em: novembro 2008





RESENHAS

THE CONSEQUENCES OF DECISION-MAKING

Nils Brunsson

Oxford: Oxford University Press, 2007,
166p.

Não raro os educadores padecem de ingenuidade política e científica quando se trata das contradições entre planos e programas no que se refere ao provimento e execução de recursos e à sua concretização na realidade. Vive-se atualmente a chamada era organizacional, em que proliferam cada vez mais as organizações de naturezas distintas: estatais, privadas, educativas, filantrópicas etc. Elas passaram a fazer parte da vida do homem, tornando-se o meio em que ele despende a maior parte de seu tempo e constituindo recurso imprescindível à satisfação de parte de suas necessidades. Verifica-se nesta obra que a organização não é um ator singular, mas um conjunto em parte descoordenado de indivíduos e grupos ou departamentos com diferentes interesses e costumes e, por isso, envolvido em constante competição ou conflito. Por essas e outras razões, as organizações têm sido objeto de estudo, em seus aspectos internos e externos, nas mais diferentes áreas do conhecimento, como Psicologia, Sociologia, Antropologia, Administração, Educação, Direito etc. Pesquisadores têm-se dedicado a estudar aspectos como estruturação, funcionamento, conflitos, ações, funções, administração e processos decisórios.

Nils Brunsson, autor da obra em foco, é um desses pesquisadores, que se destaca pela audácia com que discorre sobre uma temática que, num primeiro momento, parece ir de encontro aos valores esperados pelo leitor: a da hipocrisia organizacional. Professor da Escola de Economia de Estocolmo, em que detém a

Cátedra Cidade de Estocolmo, em administração dedicou-se a pesquisar e escrever sobre as organizações, tanto no que se refere à tomada de decisões, quanto às reformas administrativas. Nesta obra são reunidos e revistos textos publicados nos últimos vinte anos, sobre os processos decisórios tanto em organizações públicas quanto privadas. O autor adota a perspectiva de "fora" da instituição para questionar a racionalidade dos processos decisórios, argumentando ser este um aspecto importante para compreender outras consequências desses processos para além das escolhas, como, por exemplo, o mobilizador da ação, que atribui responsabilidade e legitima a organização.

Para apresentação de suas ideias, Brunsson destaca uma característica peculiar da cultura ocidental, em que se considera ou se pressupõe que os atores de uma organização estão unidos entre si, são coerentes entre si, coordenados e que as organizações são capazes de falar, decidir e agir por meio de pessoas que controlam as suas ações. As inconsistências entre os atores, no entanto, parecem muito mais frequentes e problemáticas, sugerindo que a pressuposição da cultura ocidental não se verifica na realidade.

A obra está organizada em oito capítulos. Nos seis primeiros, o autor apresenta ao leitor a "vida política" de uma organização, com base em aspectos relevantes, tais como: estrutura, liderança, interações, comportamentos, legitimação, reformas, controle, políticas, orçamentos, responsabilidades e decisões, isto é, o dia a dia da organização, em que seus gestores buscam legitimá-las e, ainda, dar conta de demandas contraditórias, de modo a agradar a gregos e troianos. Nesses capítulos, o autor prepara o leitor para refletir em pro-





fundidade, no capítulo seguinte, sobre uma realidade das organizações, que é a hipocrisia organizacional. No sétimo capítulo, intitulado "Hipocrisia organizada", ideia central do livro, Brunsson apresenta definições bem mais amplas do termo que as dos dicionários, uma vez que a hipocrisia organizacional de que trata o autor envolve falas, declarações, decisões e ações relacionadas a coisas que se encontram fora do mundo moral. Isso significa que o conceito de hipocrisia não tem conotação pejorativa ou condenatória. Em vez de um juízo de valor, corresponde a um juízo de realidade sobre o comportamento das organizações. Portanto ele considera que não há necessariamente uma correspondência entre o que é dito e o que é feito numa organização; em vez disso, pode ser verdadeiro que várias pessoas acreditem que aquilo que é dito seja feito, outras pensam que aquilo que é decidido é certo; enquanto outras supõem que aquilo que é supostamente feito é verdadeiro. Para tornar mais claro ao leitor o que considera como hipocrisia organizacional, o autor se refere ao exemplo do cumprimento dos orçamentos públicos, que podem atender a vários desejos como se fossem leis, mas cuja execução pode eleger outras prioridades que não refletem a lei. O gestor pode repassar primeiro as verbas para aquilo que considerou real prioridade, enquanto o restante fica por ser executado. Assim, a hipocrisia organizacional é justificada pela necessidade de sobrevivência e funcionamento da organização e decorre essencialmente da sua demanda de legitimidade social. Por isso, no oitavo e último capítulo, a partir da associação entre ideias e ações, a hipocrisia organizacional é apresentada como ferramenta de controle alternativo para os gestores.

Por meio desta obra, Nils Brunsson evidencia que as decisões estão em frequente contradição com as ações. Conduz, portanto, o leitor a perceber a importância dessa hipocrisia

como condição essencial à organização e, então, a quebrar ideias preconcebidas. O autor dá vários exemplos, a fim de que o leitor perceba que a hipocrisia organizacional funciona como uma forma de "desatar o nó" existente nos conflitos intergrupais, conferindo à organização flexibilidade para solucionar seus conflitos. Assim, verifica-se que, ao contrário do que se pensa, essa ambiguidade é uma solução, em vez de um problema. Justifica Brunsson que a hipocrisia organizacional acontece devido às pressões, às normas e às exigências que ocorrem em seu interior, muitas vezes inconsistentes e contraditórias, tornando-se, pois, parte da cultura das organizações. Em outras palavras, a organização apresenta os projetos ao seu entorno, documentando as estratégias e objetivos previstos, entretanto, as ações efetivadas não correspondem necessariamente às ações anunciadas pelos intervenientes como organização política.

A hipocrisia organizacional serve como um manto para esconder determinados fatos e buscar agradar a diferentes grupos sociais, inclusive o chamado público. Ela consiste na maneira pela qual os indivíduos e organizações manejam e gerem pelo menos grande parte dos seus conflitos, procurando satisfazer às demandas em que discursos e decisões atendem a certos grupos, enquanto outros grupos são atendidos pelas ações. Isso é possível porque poucas são as pessoas que acompanham a execução de um projeto ou programa (aplicação de recursos, ações, decisões). Essa camuflagem de discursos e ações acontece porque os executores das ações tendem a não ser os grandes decisores que buscam mudar a organização.

Para tornar claro como a hipocrisia organizacional é um processo "natural" na organização diante dos problemas que nela surgem, o autor descreve conceitos importantes como decisão, escolha, ação, discurso, que ocorrem



durante o processo de legitimação da organização e que, por sua vez, tomam proporções diferentes das regras consagradas para escapar de grandes conflitos e satisfazer aos seus apoiadores e ao público.

O autor trata ainda de conceitos como racionalidade e irracionalidade e chama a atenção para o livre-arbítrio do indivíduo, capaz de tomar decisões racionais, coerentes, compatíveis e intencionais. No entanto, essas decisões nem sempre ocorrem. Dessa forma, as organizações estão longe de ser totalmente racionais. Na verdade, as decisões que nelas se tomam são frequentemente irracionais, levando em conta as preferências presentes. Não há necessariamente correspondência entre decisão (que pode ser pública) e ação (menos pública). Pode haver decisão isolada da ação, assim como não existem relações necessárias entre as causas e as consequências. Isto é, as decisões podem ser separadas das ações. Contudo, os processos entre ações verdadeiramente efetivadas e a tomada de decisões nas organizações não são acompanhados minuciosamente por grande parte das pessoas dentro e fora da organização, o que determina que a hipocrisia organizacional seja eficaz. Além disso, a maioria dos decisores não tem capacidade de processar complexas informações, nem está fixada na racionalidade das escolhas. Em muitos casos, as escolhas são feitas aleatoriamente e no calor dos acontecimentos. Contudo, o autor também considera que nem sempre as decisões estão conectadas às escolhas. Estas são causas das ações, o que implica aparentemente escolhas. Dessa maneira, vários fatores entram em ação quando as organizações decidem. Então, pode-se decidir para o público de um modo, por assim dizer na boca do palco, mas a ação pode ser executada por outras pessoas, nos bastidores, de maneira diferente daquela decidida. As

decisões são vistas como um tipo especial de fala que indica um desejo de agir e escolher uma ação. Pela teoria tradicional, a decisão é tomada para ser um indicativo da correspondente ação que ocorrerá no futuro, mas, de maneira irracional, pode haver o contrário, isto é, em busca de atender a vários grupos e legitimar as suas decisões, a organização pode usar de hipocrisia, falando de uma maneira e agindo de outra. Nesse caso, ou em todos os outros abordados pela obra, a hipocrisia organizacional deve ser vista não como juízo de valor sobre aquilo que deveria ser nas organizações. A hipocrisia nesse caso não é um defeito, nem uma virtude, ela é uma realidade, um processo utilizado pelas organizações para se protegerem, mantendo aliança com diferentes grupos e legitimidade em face deles. Não é, portanto, um problema, mas em muitas situações pode ser uma solução. Como a organização precisa satisfazer a muitos anseios conflitantes e a problemas angustiantes que parecem em determinado momento insolúveis, a hipocrisia organizacional cobre com um véu a relação entre declarações, ideias, valores e ações.

A probabilidade de uso da hipocrisia organizacional aumenta à medida que alternativas se revelam pouco úteis, como as soluções de compromisso, em que demandas dos diversos grupos são parcialmente atendidas, porém nenhuma o é plenamente. As tensões entre ideologia e prática, além da dificuldade de resolver determinados problemas, são também fatores de uso dessa hipocrisia. Considera Brunsson que não há garantia de que as ideias que têm maior repercussão possam efetivamente ser praticadas.

Essa condição de hipocrisia organizacional estudada por Brunsson corresponde a uma dimensão antiga na cultura ocidental. Anísio

Teixeira¹, por exemplo, apresenta como fator existente desde a descoberta da América, quando os europeus impunham aos colonizados leis que não condiziam com suas realidades, portanto, ineficazes para aquele público. As leis fixadas pelos europeus se traduziam em padrões elevados e estranhos à cultura local, contrários às condições sociais, excluindo, assim, os menos favorecidos das oportunidades educacionais e, dessa forma, impedindo a expansão educacional. Portanto, se pode verificar, em Teixeira (1962), que essa duplicidade entre os valores proclamados e reais faz parte da realidade educacional brasileira desde a era colonial, pois já ocorria desde então o hiato entre o que se preconizava e o que se praticava efetivamente nas escolas.

Passados alguns anos, Benno Sander² também tratou da contradição entre teoria e prática ao abordar o formalismo educacional brasileiro, referindo-se às discrepâncias entre a norma prescrita e a conduta real. Esse fato decorre da condição transicional chamada prismática, que define heurísticamente as sociedades periféricas, semidesenvolvidas, em processo de desenvolvimento, emergentes ou transicionais, confirmando de certo modo o que propôs Teixeira (1962) ao discorrer sobre a duplicidade da aventura colonizadora da América. Sander (1977) argumenta então que a instituição escolar, como está instituída, isto é, presa a decretos, pareceres e outras normas estabelecidas pelos ministérios, secretarias e

conselhos, algumas vezes inconsistentes com as necessidades de sua clientela, é levada à prática da hipocrisia organizacional em meio a valores contraditórios para satisfazer o seu público. Os dois autores brasileiros citados oferecem pistas de que a teoria da hipocrisia organizacional de Brunsson teria fundamento.

Em um primeiro momento, parece uma obra eticamente duvidosa, porque levaria o leitor a adotar uma postura cínica diante de valores democraticamente consensuados. No entanto, para o profissional da educação, ela permite "entender" o que acontece na execução e no desfecho de projetos e programas na organização escolar.

Adriana Lira

Mestranda em Educação da Universidade Católica de Brasília. Pesquisadora e voluntária da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília
adrianalina@ucb.br

LETRAS, OFÍCIOS E BONS COSTUMES: CIVILIDADE, ORDEM E SOCIABILIDADE NA AMÉRICA PORTUGUESA

Thais Nivia de Lima e Fonseca
Belo Horizonte: Autêntica, 2009, 176 p.

Thais Nivia de Lima e Fonseca é graduada em História e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Fez estudos de pós-doutoramento na Universidade Federal Fluminense e na Universidade de Lisboa. É professora adjunta da Faculdade de Educação da UFMG, onde atua na linha de pesquisa História da Educação. Coordena projeto de pesquisa sobre os processos e as práticas educativas na capitania de Minas Gerais no Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação – Gephe – da Faculdade de Educação – FAE – da UFMG. É

1. TEIXEIRA, A. S. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.37, n.86, p.59-79, abr./jun. 1962 (disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>; acesso em: 31 ago. 2009).
2. SANDER, B. *Educação brasileira: valores formais e valores reais*. São Paulo: Pioneira, 1977.

também autora de *História & ensino de história*, e organizadora de *Inaugurando a história e Construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história* e *História e historiografia da educação no Brasil*.

O livro em apreço traz uma análise de estratégias e práticas educativas que fizeram e fazem ainda parte da formação cultural brasileira, fruto de pesquisa focalizada na educação no período colonial do Brasil, que considera a diversidade e peculiaridade da sociedade de então. Resultado do exame da documentação disponível no Brasil e em Portugal abordada sob o ponto de vista de uma concepção mais ampla da educação, trata tanto das ações de natureza escolar quanto das práticas educativas não escolares, construídas no cotidiano do período colonial, ainda pouco explorado pelos historiadores da educação.

Na introdução, "A população 'deseducada' da América portuguesa", Fonseca faz um balanço da produção referente à historiografia da educação que trata especificamente do Brasil colonial, apontando a escassez de trabalhos e de obras inteiras dedicadas à educação no período. Entre as existentes, destaca sua concentração no exame da atuação educacional da Companhia de Jesus e das reformas promovidas pela administração do Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII. A maioria, centrada nas ações do Estado e da Igreja, deixa em segundo plano outras dimensões dos processos educativos na América portuguesa, as quais serão apontadas ao longo do livro. A autora faz ainda uma breve revisão da literatura e do debate historiográfico sobre o tema e discute desde as visões mais tradicionais até os estudos recentes realizados no Brasil e em Portugal, apontando possíveis falhas, méritos e avanços dessa produção, e levantando questões relevantes para o avanço do conhecimento. São explicitados os processos de pesquisa, as fontes e as perspectivas teóricas adotadas,

que trabalham com a ideia de práticas educativas, tributária do conceito de práticas culturais, desenvolvido por historiadores e sociólogos, como Michel de Certeau, Pierre Bourdieu e Roger Chartier, e utilizam também outros conceitos e ideias desses e outros autores.

Questões referentes a diversas capitanias aparecem nos dois primeiros capítulos, por meio da documentação utilizada para tratar seja dos discursos, seja das práticas em relação à civilização e à educação dos povos. Em decorrência do foco da pesquisa na Capitania de Minas Gerais, há ênfase na análise das manifestações das diversas formas de educação nessa região. É o que caracteriza as duas últimas partes do capítulo 2 e todo o capítulo 3.

No capítulo 1, "Civilização e educação nos setecentos", na seção "A civilidade moderna e a formação do 'novo' súdito", são analisados o pensamento da intelectualidade da idade moderna e sua produção nos séculos XVII e XVIII, bem como a perspectiva universalista que adquirem, ampliada com o iluminismo. Segundo a autora, duas dimensões da educação – promover a união dos indivíduos em sociedade e disseminar valores e normas de comportamento – integravam as funções atribuídas à ação civilizadora apregoada por esse pensamento. Na perspectiva de uma educação civilizadora, destaque é dado à formação moral, entendida em suas dimensões civil e religiosa, não necessariamente separadas uma da outra. É feita uma revisão do pensamento dos principais intelectuais da época, pensamento esse que influenciou o modelo de formação para a civilidade imposto pelo império português. É também registrado o processo de laicização em curso na idade moderna e acentuado no século XVIII, bem como o papel cada vez mais central da educação nas preocupações quanto à organização da vida social, evidente, por exemplo, nas reformas pombalinas marcadas, entre outros atos, pela expulsão dos jesuítas da

América portuguesa.

Na seção seguinte do capítulo I, “Discurso civilizador e práticas educativas na América portuguesa”, a autora faz uso da análise do discurso presente na farta documentação produzida pelos europeus durante o período colonial, principalmente nos textos produzidos por diversas autoridades portuguesas, em que se evidencia a preocupação com o estado de “descontrole” e de “falta de civilidade” dos domínios americanos, especialmente da região das minas. Assinala que o sentido atribuído à ideia da educação para a população não era evidentemente próximo do que entendemos hoje como um sistema de educação pública, que apenas principiava sua trajetória, nos últimos anos do século XVIII, na Europa. Nesses documentos, a educação, fosse qual fosse sua natureza, surgia como solução possível. É também apontada a constante presença, no discurso das autoridades, da relação entre a barbárie da população, o estado de constante ameaça à ordem e a necessidade de se educar e civilizar os povos, para que se tornassem súditos obedientes às reais ordens. São apresentados, ainda, os modos pelos quais eram tratadas – em termos de educação – as classes mais baixas, os escravos e libertos, os órfãos e as demais crianças, sempre considerando o gênero e a posição social. É examinada ainda a educação pela ocupação e pelo exemplo, e a educação para o trabalho nas minas gerais, ligada diretamente aos problemas da produção, mineral e agrícola, são considerados ainda os ofícios que surgiam em uma sociedade com grande urbanização: alfaiates, artesãos, músicos etc.

No capítulo 2, “Civilizar e educar os súditos na América portuguesa: reformas, impactos, cotidiano”, na seção “Historiografia das reformas pombalinas da educação”, Fonseca aponta a possibilidade de várias abordagens dessas reformas, em vista dos diferentes desdobramentos que tiveram. No tocante à educação,

a autora apresenta a visão de conjunto que as coloca no movimento de oposição do Estado à Companhia de Jesus, não deixando dúvidas quanto ao impacto provocado por elas nas regiões em que a educação era monopólio da ordem religiosa. Todavia levanta diversas questões acerca da análise do impacto das reformas, como a necessidade de estudá-lo em regiões nas quais os jesuítas não atuavam ou não havia nenhuma instituição educacional ligada à ordem religiosa, como era o caso da Capitania de Minas Gerais, entre outras. Uma apreciação do debate historiográfico acerca dos impactos das reformas pombalinas, desde o final século XIX e início do XX, passa pelas perspectivas de Fernando de Azevedo, apontando a polarização do debate entre os autores portugueses que viam o Marquês de Pombal como um expoente do pensamento progressista português e os que consideravam seu governo despótico e destruidor das tradições. São evidenciados avanços na recente historiografia portuguesa que trata da educação e a minoritária produção da historiografia da educação brasileira sobre o período colonial, com exemplos de abordagens verticalizadas sobre alguns casos específicos de capitanias que sofreram significativo impacto das reformas. Certo consenso entre os trabalhos sobre educação no Brasil colonial no âmbito das reformas pombalinas é demonstrado no que diz respeito às formas de arrecadação do subsídio literário e aos desvios e fraudes na contabilidade. Também é apontado como situação comum a diferentes regiões do Império português, o maior ou menor jogo de influências quando havia a presença de bispos.

Na seção “As reformas e seus impactos: aulas régias e professores na América portuguesa”, Fonseca mostra as dificuldades da administração dos estudos na colônia, algumas comuns às diversas capitanias, outras mais específicas conforme as condições locais, desde a primeira etapa das reformas, como decorrência da ex-

pulsão dos jesuítas, bem como a sequência de instrumentos legais impostos a partir de 1759. Deixando claras as desconfiças em relação à docência dos religiosos, mesmo dos não jesuítas, principalmente nas capitanias em que as ordens possuíam conventos e colégios, a autora associa essas atitudes ao “espírito” formulador das reformas, que visava colocar sob o controle do Estado várias atividades importantes da sociedade portuguesa da época, entre elas a educação, responsável pela formação dos melhores súditos. Com o início da segunda fase das reformas, mediante as leis de novembro de 1772 que reformaram os estudos menores e criaram o subsídio literário, intensificou-se o processo de escolarização pela criação de maior número de aulas régias, realização dos exames para provimento de cadeiras, pelo estabelecimento mais nítido dos valores dos ordenados dos professores, e de algumas normas gerais de administração e controle do trabalho docente. É defendida a tese de que as reformas pombalinas da educação propiciaram relativa expansão da escolarização, se considerada sua concentração institucional anterior, nas mãos da Companhia de Jesus e de algumas outras ordens religiosas, assim como se advoga que a criação das aulas régias e de todo o aparato relacionado ajudou a iniciar o processo de formalização do ensino e da profissão docente na América portuguesa.

Na seção “Professores régios e os modelos de bons costumes”, a autora lança luz sobre esses professores na Capitania de Minas Gerais, sua participação na vida social e cultural, suas diferentes origens e trajetórias pessoais, reconstituindo algumas delas a fim de esclarecer questões sobre o funcionamento da estrutura do ensino régio na América portuguesa. Para tanto, faz uso de uma perspectiva micro-histórica. Trata de temas diversos do universo dos professores régios mencionando alguns como exemplos, aponta as perspectivas de civilização

oriundas do iluminismo português, as qualidades esperadas dos mestres, que incluíam aspectos físicos e médicos, além de morais (como ser casado), e os exames de admissão a que eram submetidos. Refere-se ao tipo de educação destinado às elites – cuja essência eram a moral, o direito natural e o direito civil; a cuidados com os costumes dos alunos, incluindo a prática da religião, a fim de formar, além de um bom cidadão, um bom cristão, e menciona casos de denúncias contra professores feitas pelos pais às autoridades civis e religiosas da inquisição no Tribunal do Santo Ofício.

No capítulo 3, “Pobres ou abastados, os súditos se instruem e se educam na Capitania de Minas Gerais”, Fonseca demonstra, na seção “Civilizar e educar os órfãos e os pobres”, como ocorre a educação das camadas mais baixas da população mineira, associada à difusão da doutrina cristã e à formação profissional como meios de controle e realizada predominantemente em instituições de natureza caritativa, ligadas a ordens religiosas ou particulares. Desse modo, o ensino das primeiras letras visava fundamentalmente facilitar o aprendizado da doutrina, sem implicar a criação de possibilidades de ascensão social pela educação. De acordo com a autora, se em muitas capitanias foram abertos estabelecimentos que podiam abrigar órfãos e expostos pobres, dar-lhes sustento e educação, nas Minas Gerais sua existência foi tardia e menos vinculada diretamente à Igreja. Isso porque a presença das ordens religiosas foi proibida ali no início do século XVIII, e a assistência associada à instrução limitou-se à dimensão leiga. O espaço religioso foi ocupado pelas associações leigas – irmandades e ordens terceiras – que proporcionavam certa inserção social e proteção, principalmente aos seguimentos menos favorecidos da população, sendo que suas ações possuem mais um caráter assistencial do que educacional propriamente dito. Fonseca aponta ainda outras instituições

voltadas para o atendimento às necessidades sociais e religiosas da Capitania de Minas Gerais, como dois recolhimentos femininos, importantes para a educação das mulheres abastadas ou pobres, e o Seminário de Mariana, interferência mais direta da Igreja na educação, criado em 1750 pelo bispado local. A autora lembra que, para os pobres, a educação voltava-se prioritariamente para o aprendizado de ofícios mecânicos, embora eventualmente eles também fossem levados a aprender a ler, escrever e contar. Foi relevante ainda a atuação de professores particulares, principalmente de primeiras letras, mesmo depois da instituição das aulas régias, bem como dos mestres de ofícios mecânicos.

Na seção “Letras, ofícios e bons costumes longe da educação estatal”, Fonseca concentra a análise na Comarca do Rio das Velhas, mais particularmente na Vila de Sabará e seu termo, sobre a qual vem sendo realizada a pesquisa mais verticalizada acerca da educação fora do âmbito do Estado. Aqui é defendida a tese de que, muito antes das reformas pombalinas da educação e da criação das aulas régias, a população da Capitania de Minas Gerais já construía importantes relações com as práticas educativas que poderiam quer resultar no aprendizado da leitura e da escrita ou gramática, quer no de ofícios mecânicos, todos associados, de alguma forma, à doutrina cristã, por meio dos mestres particulares. São destacados aspectos da educação de meninos e meninas e as funções pedagógicas das irmandades e ordens terceiras.

A obra fornece subsídios importantes ao campo da História da Educação brasileira. Oferece contribuição no tocante à educação em diversas regiões da América portuguesa, antes e depois das reformas pombalinas e, principalmente, na Capitania de Minas Gerais, caso muito particular, haja vista leis específicas impostas à região para o maior controle do destino de suas riquezas minerais. Entre outras ações, essas leis proibiam a instalação nessa

capitania de ordens religiosas responsáveis pela educação, como o caso emblemático da Companhia de Jesus.

Aporte relevante é dado à esfera da educação desvinculada do Estado e da Igreja, com apontamentos sobre as práticas informais, de iniciativa privada, de indivíduos ou grupos organizados, como as irmandades e ordens terceiras leigas. Igualmente importante é o trato dado à educação não escolar, não necessariamente visando ao aprendizado de leitura, escrita e cálculos, mas voltada ao trabalho, à formação moral e religiosa, à civilização e controle social, muitas vezes de caráter assistencialista, baseados em princípios como a caridade, próprios do bom súdito cristão.

Uma observação deve porém ser feita, sobre a falta de apontamentos relativos à população indígena na obra, principalmente quando trata do caso de Minas Gerais. Essa omissão, diga-se de passagem, é comum à maioria dos trabalhos sobre o período e a região. Não obstante a participação dos indígenas na sociedade mineira era, desde o início da chegada de europeus e africanos à região, relevante a ponto de, mesmo em períodos posteriores à independência do Brasil, surgirem projetos de cunho estatal para a civilização e educação desses povos nas Minas Gerais, o que mereceria maior atenção por parte dos pesquisadores.

Finalmente, há de se considerar a obra uma referência valiosa, tanto pelas qualidades metodológicas do trabalho, quanto pelas contribuições ao conhecimento de um período histórico ainda carente de estudos concernentes à educação.

Ageu Quintino Mazilão Filho
Graduado em História (licenciatura e bacharelado) e mestrando em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei-MG
ageumazilao@yahoo.com.br

USP PARA TODOS? ESTUDANTES COM DESVANTAGENS SOCIOECONÔMICAS E EDUCACIONAIS E FRUIÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Wilson Mesquita de Almeida

São Paulo: Musa; Fapesp, 2009, 208p.

O estudo se propõe uma pesquisa sobre o uso do amplo potencial formativo disponível na Universidade de São Paulo – USP –, por estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais. Interroga a fruição das oportunidades educacionais no nível superior por meio de três eixos investigativos: socialização em ambiente familiar; trajetória de ingresso; socialização universitária.

O enfoque atual do debate sobre a questão é maior quanto ao acesso ao ensino superior (ainda bem diminuto: 8% a 9% dos jovens na faixa de 18 a 24 anos de idade) do que quanto à permanência nele. Isso parece acontecer em razão do crescente interesse das camadas desprivilegiadas de ingressar nesse nível de ensino. Por sua vez, o avanço das universidades particulares sobre a classe C é agressivo, como se pode constatar em recentes matérias jornalísticas¹ como assunto de capa. O trabalho pretende, na contramão da tendência de incorporação dos jovens de baixa renda pelo setor privado, discutir a permanência efetiva de alunos com as características mencionadas na universidade pública. O passo a frente da pesquisa consiste em abordar, creio eu, o problema maior no ensino superior público: permanecer, usufruir e concluir o curso com

1. TODESCHINI, M.; SALOMÃO, A. Um mergulho na nova classe média. *Revista Época Negócios*, n.33, capa/Economia, 5 nov. 2009; STANISCI, C., OLIVEIRA, E.; SALDANHA, P. A. Classe C com diploma. *O Estado de S. Paulo*, Cadernos Estadão Edu, p.10-12, 24 nov. 2009.

boa formação.

Para tanto, a pesquisa estuda um grupo de alunos da USP, o que, ao mesmo tempo, torna o foco da investigação original e interessante: não se está falando de estudantes que terão o pior ensino entre os universitários, mas de um dos “biscoitos mais finos” que esse nível de ensino pode oferecer no país. É evidente que esse “biscoito fino” não está isento de problemas; no entanto, não é lá, certamente, que se imaginaria encontrar o estudante pobre, ou, com “desvantagens socioeconômicas e educacionais”, como as denomina Almeida.

O fato de ser a USP a universidade de origem do autor não empobrece seu ponto de vista: ao contrário, o enriquece porque, para construir a problemática, ele se vale da vivência do curso de graduação em uma das faculdades tidas como “irmãs pobres”² na universidade.

Para selecionar a amostra, o pesquisador recorreu ao questionário socioeconômico aplicado aos candidatos ao vestibular da USP de 2003, utilizando quesitos que considerou ter forte relação com o sucesso escolar. Foram levados em conta: a renda familiar dos alunos, a realização de estudos no período noturno, a frequência à escola pública, o fato de terem pai e mãe com baixa escolaridade. Com base nesses critérios, o perfil dos sujeitos da amostra pode ser resumido da seguinte forma: escolarização

2. Estamos nos referindo em especial aos cursos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH –, a algumas licenciaturas (Física, Matemática, Ciências Exatas) e a outros cursos menos concorridos, como o de Contabilidade. Esse “desprestígio” não quer dizer, necessariamente, que os cursos não sejam bons ou não tenham boa infraestrutura. Alguns participantes da pesquisa elogiam, por exemplo, a estrutura impecável oferecida pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA – e pelo Instituto de Física – IF. O mesmo não ocorre com outros cursos da FFLCH, no dizer dos entrevistados.

fundamental e média realizada exclusivamente ou na maior parte em escola pública, ou em curso supletivo ou de madureza. Os que estudaram em escolas técnicas federais, sabidamente com qualidade comparável às melhores escolas particulares, foram excluídos. Além disso, o respondente deveria ter realizado a maior parte ou a totalidade dos estudos em período noturno; possuir pai e mãe com até o ensino médio incompleto e que não fossem empresários de qualquer porte ou profissionais liberais³; a renda familiar não deveria exceder a R\$ 3 mil. Um outro aspecto fundamental: os respondentes deviam também exercer alguma atividade remunerada no momento do ingresso e se sustentar durante o período do curso superior com sua própria remuneração, sem a colaboração dos pais.

Tais critérios são certamente rigorosos, porém, causa espanto que deles resulte, em todo o universo de ingressantes da USP em 2003, um subconjunto de apenas 39 indivíduos, dos quais 17 aceitaram participar da pesquisa⁴. Como procedimentos foram realizados dois grupos focais e entrevistas semiestruturadas. A discussão metodológica do autor, franca e madura, não hesitou em assinalar erros porventura cometidos e manifestou preocupação constante com a validade dos achados.

Dois reparos podem ser feitos. Um, que foge, na verdade, à competência do autor, é a

predominância dos estudantes de ciências humanas na amostra. Esse aspecto, evidentemente, diz respeito ao menor prestígio e menor caráter competitivo dos cursos dessa área, aos quais os alunos de baixa renda "obrigatoriamente" recorrem, como se pode verificar na análise do seu processo de escolha. No entanto, é fato que, ao se aprofundar no cotidiano desses estudantes, a análise fica muito marcada pela experiência particular dos cursos de humanas da FFLCH. As diferenças são mostradas, é verdade, pelas experiências dos outros estudantes, ainda que em menor número.

O outro reparo diz respeito à pouca importância dada aos condicionantes de gênero na questão do tempo. É conhecida a problemática do uso do tempo para as mulheres que, em razão de suas atribuições tradicionais em relação ao doméstico, incorrem em dupla jornada e, no caso das que estudam, em tripla. Na amostra, elas são minoria (seis mulheres e 11 homens), todas solteiras e sem filhos. Entre os homens, apenas um tem filho, entretanto a média de idade das mulheres (só uma tem menos de 27 anos) é bem mais alta que a da parcela masculina (mais da metade do grupo, oito indivíduos, tem até 27 anos). Questões como essas poderiam ser problematizadas na perspectiva de gênero, assim como a composição sexual do grupo de desistentes.

O conjunto dos 17 estudantes compõe-se basicamente de filhos de migrantes nordestinos (pelo menos a metade deles), de população proveniente de cidades do interior do estado e da Grande São Paulo, ou ainda de alunos migrantes, eles mesmos (um vindo do Paraná e outro de Minas Gerais). São também trabalhadores-estudantes.

Outro aspecto de destaque é o papel das mães no incentivo à leitura. O estudo mostra que seus interlocutores são "pobres diferenciados", ou seja, entre aqueles que se encontram em situação socioeconômica e educacional

3. O questionário não é muito satisfatório em alternativas nesse sentido, mas a escolha do autor permitiu que fossem selecionados sujeitos com pais que se poderiam chamar "trabalhadores", aqueles que dependem da renda do trabalho para a sobrevivência.
4. Em 2003, foram convocados para matrícula em primeira chamada 9.910 candidatas, conforme o Questionário de avaliação socioeconômica, da Fuvest, 2003 (disponível em: <http://www.fuvest.br/scr/qase.asp?anofuv=2003&fase=3&carr=TQT&quest=01&tipo=3&grupo=1>. Acesso em: 29 nov. 2009).

desvantajosa, eles possuem algum tipo de vantagem, o que os coloca, de alguma maneira, em condições de enfrentar o exame vestibular da Fuvest. Essas vantagens podem ser encontradas na trajetória social e familiar dos informantes, em diferentes combinações: incentivo aos estudos por parte dos pais, esses mesmos pouco escolarizados, ou de irmãos que conseguiram trilhar um caminho de relativo sucesso escolar e fornecem o necessário exemplo de possibilidade; escolas excepcionalmente boas, no sentido de que nem sempre são instituições de excelência, mas conseguem desenvolver capacidades mínimas entre os alunos.

Alguns dos sujeitos que compõem o estudo afirmam ter optado pela USP mais pressionados pela necessidade do que pelo prestígio que o nome da universidade pudesse deixar em seus currículos. Nenhum deles ignorava, porém, a força e importância desse nome, revelando uma imagem quase "mítica" da universidade. Esse caráter mítico não impediu, no entanto, o pequeno grupo de entrar na universidade, mas certamente desviou alguns por um tempo, retardando, por exemplo, o momento de prestarem a prova vestibular. Isso leva a supor que milhares de alunos de escolas públicas são barrados, não na prova escrita, mas pelos obstáculos decorrentes da violência simbólica de que são alvo: a ideia recorrente de que a USP, ou qualquer universidade pública, ou, ainda, que o ensino universitário de qualidade, não é o lugar em que deveriam estar. É doloroso ler o relato de uma estudante sobre o que ouvia dos próprios professores: "alunos de escola pública, vocês, por exemplo, não vão entrar na USP". Outro estudante, levado em uma excursão da sua escola a conhecer a universidade, ouve de um dos monitores o comentário: "vocês de escola pública, é bastante difícil entrar aqui". O comentário, seguido da correção de outra monitora, que afirma que é "difícil, mas não

impossível", aponta para o subliminar "aqui não é o seu lugar".

Uma vez tomada a decisão de prestar o vestibular, é o momento de escolher o curso. O autor passa ao exame do processo de escolha. Essa "escolha" com aspas significa que, em muitos casos, se trata de uma "não-escolha", ou de uma escolha restringida pelas condições materiais. Ao ultrapassarem as barreiras simbólicas que faziam da USP um "mito inatingível", os estudantes começam a apreender o "sentido do jogo"; mas, se a eles faltavam capital econômico e cultural, uma boa formação escolar e estímulos, a condição de desvantagem lhes proporcionava, viesadamente, o desenvolvimento de estratégias do possível e lhes permitia encarar uma rotina extenuante de trabalho e estudo.

A tarefa de ser bem-sucedido no seleto vestibular da USP, ainda que em carreiras menos concorridas, é lida através das lentes do "trabalhador-estudante". Aquele que estuda é, antes de tudo, um trabalhador, e por esse motivo carrega consigo os valores do trabalho, do esforço, da superação e da recompensa pelo mérito. Essa categoria explicativa que, à falta de melhor denominação, é chamada de "esforço descomunal" é que cria um "ethos do esforço e da responsabilidade". A discussão sobre cotas que emerge dos debates públicos apenas corrobora o perfil delineado pelo autor: majoritariamente contrários a elas, os participantes da pesquisa preferem apostar na "melhoria" da escola pública como forma de manutenção do critério meritório que reputam justo, sem, no entanto, ignorar a desigualdade de bases socioeconômicas inerente à disputa. Parecem, a um só tempo, incorporar os critérios puramente meritocráticos e, por meio da sua defesa, valorizar suas próprias trajetórias de conquista da vaga.

Uma vez conquistada a vaga, o cotidiano de estudo se afigura. As desigualdades entre

os cursos no interior da universidade e, entre os alunos no interior de cada curso, são exploradas. Dimensões como a infraestrutura oferecida em termos de biblioteca e laboratórios; a sociabilidade: contato com colegas, ida a festas e outros eventos; a vivência em um ambiente diferenciado e privilegiado do ponto de vista intelectual; a dificuldade no manejo de línguas (seja o português, seja as demais línguas necessárias em determinados cursos, como inglês, francês e espanhol), apontam para outros e novos obstáculos a serem superados. Sublinhe-se o déficit quase incontornável em relação ao que os sujeitos chamam de “base”, isto é, os conhecimentos fundamentais que deveriam ter adquirido nas etapas escolares anteriores e que agora fazem falta. O maior obstáculo é, contudo, a falta de tempo, até porque, se ela não impede, dificulta sobremaneira o acompanhamento do curso. O tempo, que para muitos é dinheiro, é escasso; faltam aos estudantes tanto um quanto outro.

As estratégias de acompanhamento do curso são inúmeras e frequentemente impróprias: avançar no tempo de sono, estendendo a jornada insone (alunos do período noturno que chegam em casa e continuam estudando ou que realizam os trabalhos das disciplinas nesse horário); deixar de ter “vida social”, avançando no tempo de lazer, já exíguo, ou burlando o horário de trabalho para estudar, ter lazer, ou mesmo para tirar xerox dos textos de leitura às escondidas do chefe ou patrão. Esse malabarismo faz dos estudantes mestres em encontrar “brechas” no trabalho, no tempo, na vida, para prosseguir no curso universitário, o qual demonstram, muitas vezes, amar intensamente. São apaixonados – digo sem medo de parecer exagerada – pelo trabalho intelectual, e resistem às adversidades em razão disso. É por esse motivo que, de maneira tão adequada, Heloisa Martins afirma em orelha do livro: “É dessa elite que a

universidade pública precisa: a que valoriza o conhecimento de qualidade e se esforça para alcançá-lo”.

Para alguns estudantes, a aproximação com a “mítica” da USP os leva a enfrentarem a dura realidade de parcas instalações e recursos, conhecida entre os que frequentam os cursos mais “pobres” da universidade. Ainda distantes, mas em processo de preocupante aproximação, esses problemas fazem lembrá-los daquilo que gostariam de deixar no seu passado educacional: banheiros sujos, instalações e equipamentos precários das escolas públicas que frequentaram, a exemplo do documentário *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim. Não se deve, a meu ver, descartar os efeitos desses aspectos no estímulo e na autoestima do estudante de qualquer nível. O contraste com unidades mais ricas, como a Faculdade de Economia e Administração e o Instituto de Física, constitui mais um indicador da desigualdade do interior da universidade.

Almeida faz por fim a sua discussão sobre a noção de “elite”. Na verdade, aponta o uso impróprio do termo, no caso dos alunos da Universidade de São Paulo, chamada pela mídia e por alguns trabalhos acadêmicos pejorativamente de “elitista”, no sentido de abrigar, primordialmente, as elites econômicas. O autor desmonta esses argumentos trazendo evidências de que a universidade pública, como espelho da sociedade, não é ocupada nem exclusivamente pela elite [econômica], nem pelos muito pobres, e sim, basicamente, pelos segmentos médios.

É verdade que há aqueles privilegiados, uma classe média “alta”⁵, com condições de propor-

5. A discussão do autor sobre elites também tangencia uma discussão sobre “classe”, apontando para a inadequação de alguns critérios classificatórios de natureza socioeconômica, como

cionar melhores colégios aos filhos no período da educação básica. Entretanto, a instituição dá também lugar a uma classe média “remediada”, que se priva de certos bens para dar educação aos filhos, e até a uma classe menos privilegiada, na figura dos seus membros, senão mais brilhantes, certamente, os mais persistentes. O pano de fundo dessa crítica, ainda que não explicito o autor, aponta para aqueles que se utilizam desses discursos para pleitear a privatização de universidades públicas, pois elas fariam o papel de um “Robin Hood às avessas”, uma vez que tiram recursos dos impostos pagos por uma sociedade “pobre” para custear o ensino da camada “rica”.

O autor mostra que esses alunos, sem incentivo, conseguem chegar à universidade e se manter a duras penas. Mas adverte que eles podem usufruir da universidade de maneira muito mais positiva quando recebem apoio na forma de algumas políticas, como, no caso da USP, o oferecimento de moradia estudantil, bolsa-alimentação ou refeições a preços subsidiados⁶ etc. Certa vez, ouvi de um professor da Faculdade de Educação⁷ a seguinte aposta: “Tenho certeza que o índice de ingresso de alunos de escolas públicas na USP, assim como na Unesp e Unicamp, aumentaria com uma política simples: isenção de taxas de inscrição no vestibular a todas as escolas públicas do Estado de São Paulo”. Compartilho da opinião e me parece que o trabalho de Almeida leva a pensar o modo pelo qual os alunos de escolas públicas – mais pobres – são afastados do projeto de

concorrer a uma universidade de excelência como a USP e outras públicas, uma vez que se autoexcluem pelas representações sobre as universidades como instituições elitistas, barrados não pelo vestibular, mas antes até dele. O livro leva a olhar, sobretudo, para um segmento importante dos alunos, que poderia usufruir mais das políticas universitárias de permanência se tivesse a orientação adequada por parte da própria universidade, criando condições de formar uma nova e saudável “elite”.

Arlene Martinez Ricoldi

Doutoranda em Sociologia pela Universidade de São Paulo
aricoldi@uol.com.br

PROFESSORES DO BRASIL: IMPASSES E DESAFIOS

Bernardete A. Gatti (coord.) e Elba Siqueira de Sá Barretto
Brasília: Unesco, 2009, 294 p.

Um estudo abrangente e alentado sobre a formação de professores e o exercício da docência na educação básica é apresentado neste livro, lançado há poucos meses pela Unesco. O trabalho oferece um panorama da inserção profissional dos professores no cenário socioeconômico e cultural do país, bem como examina aspectos centrais da sua formação. As autoras recuperam pontos-chave da legislação que rege os modelos de formação docente e analisam os gargalos das licenciaturas presenciais, os desequilíbrios presentes nas grades curriculares dos cursos superiores, agora encarregados de preparar os professores de todas as etapas da educação, e também discutem as características e as divergências relativas às licenciaturas a distância. Informações relevantes acerca do perfil dos universitários que procuram a docência, dos cursos de formação continuada e da carreira docente completam a análise da atual condição dos professores no Brasil.

o “Critério de classificação econômica Brasil”. Segundo essa classificação, em números de 2006, a classe mais alta, a “A1”, se caracterizaria a partir da renda média mensal de R\$ 7.793,00.

6. Atualmente, uma refeição no restaurante universitário custa, ao estudante, R\$ 1,90. O preço mantém-se há dez anos.

7. Trata-se do prof. Amaury Cesar de Moraes.

O primeiro capítulo reúne, com muita propriedade, dados extraídos principalmente da Relação Anual de Informações Sociais – Rais –, realizada pelo Ministério do Trabalho, e da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio – Pnad –, efetuada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, aliando essas informações às do Censo Escolar da Educação Básica, feito pelo Ministério da Educação, para apresentar o cenário da profissão docente. Os professores correspondem ao terceiro maior grupo profissional no total de empregos formais no país, sendo que mais de 80% deles ocupam postos públicos de trabalho. Ou seja, além do seu importante papel cultural, mobilizam uma enorme carga orçamentária do Estado, ângulo de análise que merece ser mais bem explorado pelos estudos da área. O texto traça um perfil socioeconômico dos docentes e levanta algumas características do seu trabalho. Ao final reitera a preocupação com a quantidade de professores ainda não formados no ensino superior ou na sua área de atuação e considera a distribuição desigual de oferta pública e privada de vagas nos cursos superiores.

Ao referir-se, no capítulo 2, aos marcos legais dos cursos de formação de professores, o estudo traça o percurso da formação docente desde o curso normal, a habilitação magistério, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério – Cefans –, os Institutos Superiores de Educação até a recente deliberação que atribui, à graduação em Pedagogia, a responsabilidade pela formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. As autoras alertam para a complexidade dessa tarefa, que se sobrepõe à formação de especialistas em educação, e para os riscos de simplificações na elaboração de matrizes curriculares que comprometem o preparo específico para a docência nesses cursos.

O terceiro capítulo focaliza a formação inicial para a docência em termos da distribuição da oferta e demanda de vagas no país e conclui que as condições de formação dos professores, de modo geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias. Mostra que a preparação de docentes para o ensino básico está sendo feita sobretudo pelo setor público nas regiões com economia menos dinâmica. Entre as instituições públicas do país, destacam-se as estaduais nessa tarefa.

As licenciaturas a distância são tratadas no capítulo 4, de forma a compor uma visão ampla e crítica sobre um tema emergente e complexo. O texto traz numerosas informações e referências que podem subsidiar outros estudos na área. Nas análises empreendidas, as autoras resgatam iniciativas de sucesso nessa modalidade e também apontam dificuldades, contradições e fragilidades observadas em sua expansão. Valorizam o potencial de democratização do ensino superior por essa via, ao mesmo tempo em que expressam o temor, fundamentando as suas apreensões, de que o ensino a distância possa resultar em formação ainda mais precária que a oferecida pelos cursos presenciais.

No capítulo 5, Gatti e Barretto se reportam a estudo que discute os currículos dos cursos que formam os docentes do ensino fundamental, englobando as licenciaturas em Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas. A análise destaca a desproporção entre a carga horária das disciplinas referentes à formação profissional específica e das outras disciplinas, em detrimento das primeiras. Registram a preocupação com a falta de articulação entre teoria e prática nos currículos examinados, bem como com a desvalorização das licenciaturas no modelo brasileiro de universidade.

A síntese a respeito de quem são os estudantes universitários das carreiras que conduzem à docência, apresentada no capítulo 6,

sistemiza informações coletadas pelo Exame Nacional de Cursos – Enade – em 2005, referentes aos estudantes de Pedagogia e demais licenciaturas. De um modo geral eles conjugam trabalho e estudo, e muitos são oriundos de famílias de baixa renda. As informações sobre o sexo dos alunos corroboram outros dados sobre a feminização da carreira docente, notadamente nos cursos de Pedagogia. Chama a atenção o fato de a maior parte dos estudantes não demonstrar grande interesse pela docência; esta aparece como uma segunda opção de atividade profissional.

No capítulo 7, são mencionadas as principais iniciativas de modalidades especiais de formação de professores, voltadas para docentes das redes públicas sem titulação em nível superior. Trata-se de um bom conjunto de referências na área e as autoras destacam como contribuição de alguns desses programas o cuidado com o planejamento do currículo e dos conteúdos, os quais têm como foco as habilidades profissionais básicas para o trabalho na escola e em sala de aula.

O tema da formação continuada é abordado no capítulo 8, em que são citadas experiências bem-sucedidas. Aponta-se para uma reconceitualização da educação continuada, a qual passa a incluir o reconhecimento de uma experiência profissional preexistente que serve de base para o desenvolvimento de novos conceitos e concepções. Alerta-se também para o fato de que a formação continuada acaba, muitas vezes, por funcionar como uma educação compensatória em vista da necessidade de suprir lacunas geradas por dificuldades na formação inicial dos docentes.

As condições profissionais dos professores são contempladas no capítulo 10, no que tange à carreira e ao salário de docentes da educação básica. O rendimento médio dos professores é mais baixo se comparado a outras profissões que exigem nível superior, mesmo

diante daquelas consideradas profissões femininas. Há indicações de que ainda são tímidas as iniciativas para a elaboração de planos de carreira docente que contemplem a possibilidade de progredir na carreira sem precisar abandonar a sala de aula. Salário e carreira são, portanto, dois aspectos muito ligados ao futuro do ensino no país e ao interesse manifesto pelas novas gerações para ingressar na docência.

Por fim, Gatti e Barretto, ao considerarem a complexidade dos temas educacionais e os muitos desafios para superar os problemas detectados, ressaltam a necessidade de ultrapassar interesses político-partidaristas e de adotar estratégias articuladas entre as diferentes instâncias formadoras de professores e as que os contratam como profissionais, com o fito de buscar soluções que tornem possível a melhoria da qualidade da educação oferecida no país.

Marina Muniz Rossa Nunes
Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas
mnunes@fcc.org.br





DESTAQUE EDITORIAL

O ESTADO DA ARTE SOBRE JUVENTUDE NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL – 1989-2006 (COL. EDUCERE, 2 V.)

Marília Pontes Sposito (coord.)

Belo Horizonte: Argumentum, 2009, 274 p.

Este livro representa o segundo balanço das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil sobre o tema Juventude. O primeiro balanço¹ cobriu o período de 1980 a 1998 e focalizou a produção discente dos programas de pós-graduação apenas na área da Educação.

O trabalho atual estende a pesquisa incorporando também as áreas de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e Serviço Social, e procura estabelecer parâmetros comparativos com a produção anterior.

O texto inicial elucida os procedimentos adotados e faz considerações acerca das características e tendências mais marcantes nos estudos realizados. Três artigos abordam aspectos referentes aos jovens e escolarização: "Juventude e escolar", "Jovens universitários" e "Jovens na intersecção da escola com o mundo do trabalho". As relações de gênero e a sexualidade e suas interfaces com a juventude são analisadas no estudo "Jovens, sexualidade e gênero". Pesquisa sobre os segmentos juvenis em situação de pobreza extrema e dos adolescentes em conflito com a lei é apresentada no artigo "Adolescentes em processo de exclusão social". Outros ângulos da condição juvenil são

examinados nos textos: "Jovens e trabalho", "Juventude, mídias e TIC", os estudos sobre grupos juvenis, juventude e política, além do trabalho que aborda estudos históricos sobre juventude.

A publicação dos dois volumes deste livro resulta de uma das ações do Projeto Diálogos com o Ensino Médio, uma parceria entre o Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais, o Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense e a Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação.

Os objetivos dessa parceria consistem na busca de diálogo entre as temáticas do ensino médio e da juventude, com vistas a subsidiar a elaboração, a implantação e o monitoramento de políticas públicas que atendam com qualidade a população jovem no espaço da escola pública. Ao mesmo tempo, fomentam o intercâmbio da academia com outros atores envolvidos no processo de educação e de produção de conhecimentos relativos aos jovens alunos do ensino médio.

A base de dados utilizada no estudo, assim como este livro estão disponibilizados no portal E M Diálogo (www.wmdialogo.com.br).

Sob a experiente coordenação da professora Marília Pontes Sposito, esta obra reúne uma diversificada equipe de pesquisadores, composta por professores, alunos da pós-graduação e bolsistas de iniciação científica das universidades federais de Minas Gerais e Fluminense e da Universidade de São Paulo.

A divulgação dos resultados deste trabalho de fôlego aporta relevante contribuição para que se estruture e se consolide o campo de estudos sobre a juventude no país.

1. SPOSITO, M. P. (Coord.). Juventude e escolarização: 1980-1998. São Paulo: Inep, 2002.





NOS RASTOS DA SOLIDÃO: DEAMBULAÇÕES SOCIOLÓGICAS (COL. ENCICLOPÉDIA MODERNA, N. 10)

José Machado Pais
Lisboa: Ambar, 2006, 373 p.

Neste livro o autor faz um exercício de pensar a solidão buscando apreendê-la através dos distintos rostos de quem a vive, no contexto dos enlaces e desenlaces que a produzem, para chegar à lógica complexa de que é permeada.

Convencido de que pode haver uma leitura social dos sentimentos individuais, o autor segue o rastro da solidão nos estudos de caso que retratam as vivências de mendigos de rua; esquizofrênicos e consumidores compulsivos; bêbados e alcoólatras; viúvos, idosos e moribundos; amantes virtuais; solitários que se projetam em mundos espirituais; pessoas que se afeiçoam a animais de estimação; imigrantes clandestinos.

Ao explorar as mediações entre o social e o individual como realidades interdependentes, seu desafio é ver a sociedade no plano dos indivíduos, tentando, ao mesmo tempo entender como ela se traduz na vida deles.

Menos preocupado com a explicação em abstrato do fenômeno da solidão do que com sua implicação relacional com determinadas características ou modos de viver, o autor interessa-se, mesmo em forma de silêncios, pelas correlações das ações em termos da presença ou ausência de vínculos sociais. O obscuro mais do que o claro lhe chama a atenção; o implicado, ou complicado, mais do que o explicado; o não dito, ou o interdito, mais do que o dito. Chega assim ao oculto do manifesto, por meio do transversal, do oblíquo, do interpessoal, tomando os registros de observação como uma possibilidade aberta a múltiplos sentidos, em vez de restringi-los a um sentido unido, preferindo a interpretação dos dados à sua

definição.

Um excelente exemplo de como trabalhar com a questão das subjetividades no plano social!

José Machado Pais é sociólogo e pesquisador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, professor convidado do Instituto Superior de Ciências e Trabalho da Empresa – ISCTE – e professor visitante em várias universidades europeias e sul-americanas. É também diretor da *Revista Análise Social*.



PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

PERIÓDICOS

CADERNO CRH

V.22, n.55-56, jan./ago. 2009

Centro de Recursos Humanos da Universidade Federal da Bahia
Salvador, BA

CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA

V.25, n.2 (supl.), n.7-11, jul./nov. 2009

Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz
Rio de Janeiro, RJ

CADERNOS PAGU

N.32, jan./jun.2009

Núcleo de Estudos de Gênero, Universidade Estadual de Campinas
Campinas, SP

EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

V.35, n.21, maio/ago. 2009

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal, RN

ESPAÇO PLURAL

V.10, n.20, jan./jun. 2009

Núcleo de Pesquisa e Documentação sobre o Oeste do Paraná, Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Marechal Cândido Rondon, PR

GUÍA DEL PSICÓLOGO

N.295-299, ago.2009/jan. 2010

Colégio Oficial de Psicólogos de Madrid
Madrid (Espanha)

IN-FAN-CIA

N.118, nov./dec.2009

Asociación de Maestros Rosa Sensat
Barcelona (Espanha)

INFANCIA ENEU-RO-PA: REVISTA DE UNA RED DE REVISTAS EUROPEAS N.09.17

La Asociación de Maestros Rosa Sensat, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
Madrid (Espanha)

PANORAMA SOCIOECONÓMICO

V.26-27, n.37-38, jul. 2008/jul. 2009

Universidad de Talca
Talca (Chile)

PERFILES EDUCATIVOS

V.31, n.123/124, 2009

Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México
México (D.F.)

PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA

V.25, n.2, abr./jun. 2009

Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília
Brasília, DF

RADIS: COMUNICAÇÃO EM SAÚDE

N.83-89, jul. 2009-jan. 2010

Programa Radis, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz
Rio de Janeiro, RJ

REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

V.34, n.20, jan./abr. 2009

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal, RN

Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.293-294, jan./abr. 2010



REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

V.20, n.51-53, maio 2008-abr. 2009

Universidad de Antioquia
Medellín (Colômbia)

REVISTA PADES Y MAESTROS

n.326, set. 2009

Coruña (Espanha)

SABERES INTERDISCIPLINARES

V.1-2, n.2-3, jul. 2008-jul. 2009

Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo
de Almeida Neves
São João Del Rei, MG

SOCIOLOGIAS

V.11, n.22, jul.-dez. 2009

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, RS

LIVROS

A ATENÇÃO À DIVERSIDADE NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS

Antonio Maria López Ocaña, Manuel Zafra
Jiménez
Porto Alegre: Artmed, 2006

EDUCACIÓN COM CALIDAD: CÓMO
CONCRETARLA?

Bernardo Restrepo Gómez et al.
Medellín: Facultad de Educación de La
Universidad de Antioquia, 2007

LÓGICA: UMA INTRODUÇÃO VOLTADA
PARA AS CIÊNCIAS

Stan Baronett
Porto Alegre: Bookman, 2009



INSTRUÇÕES A COLABORADORES

Cadernos de Pesquisa publica matérias inéditas, direta ou indiretamente relacionados com a educação, incluindo temas como trabalho, família, socialização de crianças, relações étnicas e de gênero. Possui as seguintes seções: Tema em Destaque, Temas em Debate, Outros Temas, Espaço Plural, Resenhas e Destaque Editorial.

Acolhe artigos sobre pesquisa de caráter inovador, ensaios que resultam de elaboração teórica, revisões críticas de bibliografia, entrevistas, resenhas, documentos de valor histórico e declarações públicas de entidades.

Publica textos em português e espanhol.

Os originais recebidos são apreciados por especialistas na área e pela Comissão Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos. Os autores recebem comunicação relativa aos pareceres emitidos. A Comissão Editorial se reserva o direito de recusar artigos que não atendam às solicitações de reformulação.

A revista se permite introduzir pequenas alterações formais nos textos que publica.

Ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Artigos publicados no exterior, em veículos que não circulam amplamente no Brasil, podem ser reeditados em caráter excepcional.

Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem a *Cadernos de Pesquisa*. Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

Extensão, folha de rosto, resumos, títulos, subtítulos: As matérias devem ser enviadas em duas vias, digitadas em software compatível com o ambiente Windows (Word 97) e acompanhadas do disquete ou CD contendo o texto completo, tabelas etc. A extensão do texto não pode exceder 25 páginas, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Cada página deve obedecer ao seguinte formato: 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; o espaço entre linhas é de 1,5; a fonte usada para o texto deve ser Times New Roman, no corpo 12.

Pede-se aos autores que enviem nome completo, endereço, telefone e endereço eletrônico para contato.

A extensão máxima da resenha é de 6 páginas, a do destaque editorial, de 2 páginas.

O título completo do artigo, o nome do/s autor/es e da instituição a que está/ão vinculado/s devem vir em página de rosto. O/s autor/es deverão anotar a respectiva filiação institucional, precisando a unidade de referência que possibilite sua fácil localização, bem como o cargo que nela ocupa/m ou a função que desempenha/m. A primeira página do texto deve trazer o título da matéria e omitir o/s nome/s e a inserção institucional da autoria, a fim de assegurar o anonimato no processo de apreciação.

Toda matéria, à exceção de resenhas e destaques editoriais, deve vir obrigatoriamente

te acompanhada de resumo em português e em inglês, de até 850 caracteres com espaço. Ao final do resumo em português devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto. O resumo em inglês deve trazer, em seu início, o título do trabalho.

Títulos devem conter, no máximo, 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções etc.), e subtítulos devem ser concisos e vir claramente indicados.

Citações, remissões e notas: As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor e ano da publicação. Em citações de três ou mais linhas, dentro dos parênteses, também deve ser indicada a página de onde foram retiradas, com **p**.

As remissões bibliográficas sem citação literal também são incorporadas ao texto entre parênteses (não são nota de rodapé). Ex.: Segundo Fonseca (1986, p.57-58)...; ...em estudo realizado em Recife (Unicef, 1986)...

As notas devem figurar no rodapé da página, numeradas sequencialmente.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas a primeira vez no artigo.

Referências Bibliográficas: A lista de referências completas, por ordem alfabética de sobrenome do autor, com apenas a inicial do nome, deve vir ao final do texto. Sua apresentação deve pautar-se pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2000). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

SILVA, J. *Título*: subtítulo. Cidade: Editora, ano. (Coleção tal)

SILVA, J., Rocha, M. A. F. *Título*. Cidade, ano. mimeo. [Apres. ao N. Encontro da Entidade Tal, Cidade, ano]

SILVA, J. et al. Título. In: ENCONTRO ANUAL DA ENTIDADE TAL, N. . *Anais*. Cidade: Editora ou SIGLA da Entidade, ano. p.- .

SILVA, J. Título do capítulo. In: ROCHA, J. (org.). *Título do livro*. Cidade: Editora, ano. p.-

(no caso de mesmo autor do capítulo e da obra:)

SILVA, J. *Título da obra*. Editora, ano. Título do capítulo, p.- .

(no caso da notação de artigos extraídos de periódicos:)

SILVA, J. Título do artigo. *Nome do Periódico*, Cidade, v., n., p.-, mês abreviado ano.

(no caso de periódico com nome genérico, acrescentar o nome da entidade entre colchetes:)

SILVA, J. Título do artigo. *Boletim Bibliográfico* [do SENAI], Cidade, v.etc.

a abreviatura do mês vem sempre no idioma da publicação.

(quando a autoria é institucional, não é preciso indicar a editora, quando é a mesma:)

FIBGE. *Censo demográfico 1980*. Rio de Janeiro, 1982. v., t.

(no caso de leis, documentos oficiais etc., deve-se incluir a ementa, se possível, e a referência da publicação:)

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Tal: Departamento Tal. Decreto n., data. Regulamenta o... . *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, v., n., 29 jan.1989.

(em referência a publicações estrangeiras, quando a cidade for pouco conhecida, ou tiver homônima, indicar o país abreviado entre parênteses:)

RODRIGUES GONZÁLES, M. *Título*. Santa Cruz (Méx.): Editorial, ano.

Tabelas, gráficos, quadros, figuras: São apresentados em folhas separadas, numerados



Instruções a colaboradores

com algarismos arábicos e em tamanho que permita a máxima clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. A indicação da fonte é semelhante à da referência bibliográfica – autoria e ano – sem parênteses.

No corpo do texto deve vir indicada a posição aproximada para a inserção da tabela, quadro ou outro.

DIREITO DE RESPOSTA

Cadernos de Pesquisa acolhe matérias de comentário a artigo publicado na revista, bem como de réplica ao comentário. Ambas estão sujeitas ao mesmo processo de avaliação das demais matérias. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente.

Enviar os textos para:

Cadernos de Pesquisa
Av. Prof. Francisco Morato, 1565
Jd. Guedala – São Paulo-SP
CEP: 05513-900





Uma revista aberta às questões de avaliação

Veja o conteúdo dos números 44 e 45



SET./DEZ. – 2009 – N. 44

Formação docente na sociedade do conhecimento *Inês Aguerrondo* •
Concepções de avaliação de professores e alunos da rede pública do
Estado do Paraná *Marfisa Bernardi de Almeida, Luciana del Castanheira Peron, Ricardo
Desidério* • O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da
carreira docente *Maria José da Silva Fernandes* • Avaliação de um programa
para o ensino de leitura e escrita *Thaize de Souza Reis, Deisy das Graças de Souza,*

Júlio César de Rose • Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos
dias atuais *Sandra M. Zákia L. Sousa* • Regulação educacional, formação e trabalho docente
Olgais Maués • Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional
na atualidade *Elba Siqueira de Sá Barretto*



JAN./ABR. – 2010 – N. 45

Avaliação institucional: uso de abordagens diversificadas de
pesquisa *Ana Cristina Oliver* • Avaliação das instituições públicas de
ensino superior: direções e interesses subjacentes *Zacarias Gama* •
Aumentando a eficácia e a eficiência da avaliação do ensino superior:
a relação entre o Enem e o Enade *Ana Carolina Pereira Zoghbi, Bruno Teodoro
Oliva, Gabriela Miranda Moriconi* • Avaliação da ação afirmativa no vestibular

da UFBA *Líliá Carolina Carneiro da Costa, Jessica Priscila Rivas dos Santos, Antonio Guimarães, Nadya Araujo
Guimarães* • Análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação do ensino
superior *Thiago Miguel Sabino de Pereira Leitão, Gabriela Miranda Moriconi, Mariângela Abrão, Dayse Souza
da Silva* • Ampliando o conceito de competência: contribuições às políticas públicas de
certificação de competências *Arturo Cavalcanti Catunda* • Pessoas com deficiência: concursos
públicos e cotas *Adriana Pagalme* • Matriz de referência para a medição do alfabetismo nos
domínios do letramento e do numeramento *Vera Masagão Ribeiro, Maria da Conceição Ferreira Reis
Fonseca* • O Funcionamento Diferencial do Item (DIF) como estratégia para captar ênfases
curriculares diferenciadas em matemática *Glaucio da Silva Aguiar* • Eficácia dos processos de
linkagem na avaliação educacional em larga escala *Wellington Silva, Tuffi Machado Soares*

Assine Estudos em Avaliação Educacional!

Assinatura da revista *Estudos em Avaliação Educacional* para o ano de 2010 (números 45, 46 e 47), no valor de R\$ 50,00 (cinquenta reais).

Aquisição de números avulsos no valor de:
do número 1 ao 15..... R\$ 15,00 (quinze reais)
do número 16 em diante R\$ 20,00 (vinte reais)

Marque o(s) número(s) desejado(s):

3	4	6	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25	26	28	29	30	31	33	34
35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	

Os números 1, 2, 5, 7, 27 e 32 estão esgotados.

DADOS DO ASSINANTE

Nome/Instituição _____

Contato _____

Setor _____ Telefone _____

Endereço _____

CEP _____ Cidade _____ Estado _____

OPÇÕES DE PAGAMENTO

Cheque nominal à Fundação Carlos Chagas.

Depósito bancário (enviar cópia via fax ou pelo correio)
Banco Bradesco, agência 2199-7, conta corrente 1000-6
CNPJ nº 60.555.513/0001-90, Inscrição Estadual nº 109.304.625.110

Obs: O formulário preenchido e o comprovante de pagamento devem ser enviados via fax ou correio para:

Fundação Carlos Chagas
Biblioteca Ana Maria Poppovic
Av. Prof. Francisco Morato, 1565
05513-900 • São Paulo • SP
Fax (11) 3721-2092 • Telefone (11) 3723-3084

Acesse nosso site: www.fcc.org.br



Educação e Pesquisa

revista da faculdade de educação da usp

jan./abr. 2010

volume 36 n. 1

SUMÁRIO

Artigos

A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau

Carlota Boto

Operando como conceitos: com e para além de Bourdieu

Zaia Brandão

Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología

Tania Pérez Bustos

Ciência e arte: investigações sobre identidades, diferenças e diálogos

Romão Ferreira

A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunidade

Eloiza Gurgel Pires

Circulação de textos midiáticos entre alunos de escola pública básica

Juvenal Zanchetta Junior

Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação?

Claudia Rosa Riolfi e Suelen Gregatti da Igreja

O professor de filosofia: limites e possibilidades - dinâmica e problematização do ensino-aprendizagem

Anderson Magno da Silva Pimentel e Dawson de Barros Monteiro

Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade

Caren Ruotti

Um caminho para atender às diferenças na escola

Letícia Portieri Monteiro e Kátia Stocco Smole

Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca

Ivone Marfins de Oliveira e Ademir Gebera

A relação entre federalismo e municipalização: desafios para a construção do sistema nacional e articulado de educação no Brasil

Gilda Cardoso de Araujo

A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores

Idevaldo da Silva Bodião e João Formosinho

informações, compra de exemplares e assinatura consulte o site www.fe.usp.br
e-mail: revedu@edu.usp.br/Fone: (11) 30913520 - Rosângela.



TRABALHO, EDUCAÇÃO E SAÚDE

VOLUME 8 | NÚMERO 1 | MARÇO-JUNHO 2010 | ISSN 1678-1007

ENSAIO

A 'teoria da práxis': retomando o referencial marxista para o enfrentamento do capitalismo no campo da saúde | *Regina Helena Simões Barbosa*

ARTIGOS

A política de atenção básica do Ministério da Saúde: refletindo sobre a definição de prioridades | *Camila Furlanetti Borges e Tatiana Vargas Baptista*

A inserção dos trabalhadores mais escolarizados no mercado de trabalho brasileiro: uma análise de gênero | *Moema de Castro Guedes*

Desdobramentos da educação permanente em saúde no município de Vitória, Espírito Santo | *Elizimar Pinto, Maristela Dalbello, Sílvia Matumoto, Ângela Aparecida Capozzolo, Maria Rosa Cardoso e Silvana Mishima*

A experiência de aprendizagem on-line em um curso de qualificação profissional em saúde | *Josué Laguardia, Ângela Casanova e Rejane Machado*

Trabalho, educação e saúde na perspectiva das concepções de enfermeiros em atividade docente | *Simone Carvalho, Graciele Oroski e Josete Luzia Leite*

Trabalho infanto-juvenil e formação humana: limites na potência ontológica e banalização do sujeito de direitos | *Ana Maria Marques Santos e Neise Deluiz*

RELATO

Educação popular em saúde a partir de um jogo: reflexões sobre participação na gestão e cuidado em uma unidade de Saúde da Família | *Bruno Bechara, Aline Almeida, Lucas Silveira, Carla Soleman e Márcia Nituma Ogata*

RESENHAS

Os marxismos do novo século. César Altamira. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, 460 p. | *Eurelino Coelho*

O que é o SUS?. Jairnilson Silva Paim. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009, 148 p. | *Sylvia Marisa Braga de Lima e Gustavo Corrêa Matta*



www.revista.epsjv.fiocruz.br

Trabalho, Educação e Saúde - EPSJV/Fiocruz
Avenida Brasil, 4365 - Manguinhos
CEP 21040-900 - Rio de Janeiro - RJ
tel: (21) 3865-9850 fax: (21) 2560-8279
e-mail: revtes@fiocruz.br

ENVIE ESTA FICHA HOJE MESMO PELO CORREIO, FAX OU E-MAIL!!

FAÇA JÁ A SUA ASSINATURA!! CADERNOS DE PESQUISA

Renovação

Novo Assinante

Nome _____

CODICFP _____ B/Gs _____ Sexo M F

Endereço _____

Rua _____

Nº _____ Apt. _____ Bairro _____

Cidade _____ CEP _____ Estado _____

DDD _____ Telefone _____ Ramal _____ Cód. de Assinante _____

E-mail _____

Minha Opção de Pagamento é:

Autorizo o débito total deste pedido em meu cartão de crédito 
Nº _____ cód. seg. _____ Validade do cartão: Mês ____ / Ano ____
Titular _____ Assinatura _____
Suas revistas serão entregues em seu endereço pelo correio.

Depósito em conta corrente, Banco do Brasil - Agência 1515-6 Conta nº 1.099-5 em favor de Editora Autores Associados Ltda. (passar FAX do recibo de depósito juntamente com o pedido e endereço completo ou envie o comprovante de depósito juntamente com o cupom do pedido, devidamente fechado e colado). Suas revistas serão entregues em seu endereço pelo correio.

Cheque nominal pré-datado para até 30 dias do pedido, à Editora Autores Associados (envie o cheque nominal junto com o cupom de pedido, devidamente fechado e colado). Suas revistas serão entregues em seu endereço pelo correio.
Cheque nº _____ Valor _____ Nº do Banco _____

Editora Autores Associados
Tel.: (19) 3249-2800 – Fax: (19) 3249-2801
e-mail: editora@autoresassociados.com.br
Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

**Cadastre-se
Hoje mesmo!**

**Receba Informações
o Ano Todo!**

**SEJA UM CLIENTE
PREFERENCIAL!**

PRT/SP 4302/96
UP AC/ UNICAMP
DR/SP

CARTÃO RESPOSTA
NÃO É NECESSÁRIO SELAR

O selo será pago por:

**AUTORES
ASSOCIADOS**
uma editora educativa
a serviço da cultura brasileira

13083-999 CAMPINAS-SP