

Edson Pantaleão
Rayner Raulino e Silva
Núbia Rosetti do Nascimento Gomes
Júnio Hora
(Organizadores)

INCLUSÃO, PROCESSOS ESCOLARES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR

**INCLUSÃO, PROCESSOS ESCOLARES E
PRÁTICAS EDUCATIVAS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
E DO ENSINO SUPERIOR**

Edson Pantaleão
Rayner Raulino e Silva
Núbia Rosetti do Nascimento Gomes
Júnio Hora
(Organizadores)

**INCLUSÃO, PROCESSOS ESCOLARES E
PRÁTICAS EDUCATIVAS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
E DO ENSINO SUPERIOR**

Copyright © das autoras e dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Edson Pantaleão; Rayner Raulino e Silva; Núbia Rosetti do Nascimento Gomes; Júnio Hora (Organizadores)

Inclusão, processos escolares e práticas educativas no contexto da educação básica e do ensino superior. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 246p.

ISBN 978-85-7993-611-1

1. Educação básica. 2. Ensino superior. 3. Inclusão e processos escolares. 4. Práticas educativas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2018

APRESENTAÇÃO

Este livro digital foi organizado a partir de estudos, debates e reflexões desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”. O grupo tem desenvolvido estudos na área de educação especial e inclusão escolar, com enfoque nas políticas e nos processos de gestão da educação, considerando os diferentes contextos e processos histórico-sociais. Estuda processos de interdependências nas relações humanas nos percursos históricos e sociais. Produz investigações relacionadas às figurações entre indivíduos e sociedade no processo civilizador, a partir da perspectiva teórica de Norbert Elias.

Articulados os debates do grupo de pesquisa ao processo de formação de Conselheiros Municipais de Educação, desenvolvido durante o curso intitulado “Formação Continuada para Conselheiros Municipais de Educação”, ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), pudemos sistematizar neste livro digital artigos que contribuirão para o processo de reflexão sobre as políticas públicas no âmbito dos Municípios e dos Estados.

O Curso Formação Continuada para Conselheiros Municipais de Educação foi uma ação desenvolvida pela UFES, por meio do Centro de Educação (CE), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime-ES) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme-ES), cujo objetivo foi capacitar profissionais que contribuíssem com o fortalecimento das ações dos Conselhos Municipais de Educação.

O curso foi destinado para os Conselheiros Municipais de Educação em efetivo exercício, e Técnicos pertencentes ao quadro efetivo das Secretarias de Educação dos municípios do Estado do

Espírito Santo, especialmente os que ainda não haviam instituído Conselhos Municipais de Educação.

Primordialmente, o curso procurou qualificar a atuação de Conselheiros de Educação e Técnicos das Secretarias de Educação em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação, de modo a tornar os Conselhos Municipais de Educação instâncias efetivas de proposição, fiscalização e normatização das práticas educacionais para que este se fortaleça enquanto lócus de diálogo e mediação entre o poder público e a sociedade, afim de alcançar a gestão democrática e a qualidade social da educação pública.

Nessa perspectiva, os textos aqui sistematizados congregam diferentes temáticas que articulam debates e reflexões que contribuem com o propósito supracitado. Promovendo diálogos que articulam a Educação Básica e o Ensino Superior, o livro “Inclusão, processos escolares e práticas educativas no contexto da educação básica e do ensino superior”, é iniciado com o artigo produzido por Elaine de Carvalho que aborda o poder público estatal e as políticas educacionais de correção do fluxo escolar no município da Serra-ES. Compreende que a defasagem é uma consequência de dois elementos: a interrupção dos estudos e/ou a reprovação. Por sua vez, a manifestação da defasagem desvela o “fracasso escolar”, e, portanto, as políticas educacionais de enfrentamento a esse fenômeno. Argumenta que as políticas educacionais têm características paliativas e focadas na resolução rápida e superficial do problema, desconsiderando as complexidades sociológicas que levam ao “fracasso escolar”.

O segundo artigo, escrito por Tânia Márcia Zulke Franco e Rayner Raulino e Silva, analisa o Projeto Político Pedagógico de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do município de Boa Esperança-ES, focalizando as desigualdades sociais. Considera as desigualdades sociais como produto de um conjunto de relações pautadas na propriedade como um fato jurídico e também político.

Assim, as políticas públicas têm grande responsabilidade pela produção de desigualdade no contexto da sociedade.

Na sequência, Alexandra Holz Rossin e Rayner Raulino e Silva discutem a construção do currículo escolar diante das situações de pobreza e desigualdade social no município de Vila Pavão/ES. Investigando de que forma o currículo escolar é construído, destacam a sua importância como um instrumento que pode contribuir para levar novas perspectivas de aprendizagem e de vida, aos alunos que vivem a condição de desigualdade.

O quarto artigo “Relação família e escola: civilização, poder e deficiência”, escrito por Reginaldo Célio Sobrinho e Edson Pantaleão, apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública municipal de Vitória-ES, que objetivou compreender como se expressa a *balança de poder* na relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência. Revela discussões oriundas das reuniões de um Fórum de famílias instituído na escola. Destaca que as interdependências na equipe de coordenação do fórum, possibilitaram a constituição de figurações que aproximavam familiares e profissionais do ensino em torno de debates que preocupavam uns e outros, produzindo sentimentos de pertencimento e de empoderamento dos pais na equipe coordenadora.

Estefânia Wolfgrann Miranda; Núbia Rosetti Nascimento Gomes e Edson Pantaleão, no quinto artigo, escrevem sobre a relação entre pedagogo e aluno no ensino médio. Expressam experiências e práticas pedagógicas em uma escola da rede estadual de ensino do Espírito Santo. Analisam os contornos da relação pedagogo/aluno no cotidiano escolar, conferindo importância às práticas pedagógicas voltadas diretamente para o aprendizado do aluno. Discutem sobre as diferentes funções que o pedagogo vem desempenhando na atualidade, bem como compreendem os modos de participação desse profissional na vida escolar de estudantes.

Potencialidades da articulação museu-escola e a (des)profissionalização dos educadores museais, é o que compõe o

sexto artigo deste livro. Escrito por Jonathan Pires Janjacomo e Geide Rosa Coelho discorre sobre os usos e potencialidades dos espaços científico-culturais na articulação entre museu e escola e apresenta, em específico, os Centros de Ciência, Educação e Cultura de Vitória/ES.

No sétimo artigo, Larissa Littig Francisco e Edson Pantaleão discutem os processos inclusivos na Universidade Federal do Espírito Santo. Analisam como a universidade tem se organizado para a garantia do acesso e da permanência do sujeito público-alvo da Educação Especial no ensino superior. Destacam que a universidade está num processo de instituir os movimentos inclusivos, entretanto muito há o que se fazer para a concretização da participação desse público de alunos nos diversos espaços onde o ensino, a pesquisa e a extensão de materializam.

Em seguida, no oitavo artigo, Mário de Jesus Xavier e Edson Pantaleão fazem um debate sobre sentidos de inclusão e/ou exclusão nas realidades brasileira e mexicana. O artigo compõe um estudo comparado no ensino superior. Analisando essa temática em uma universidade brasileira e outra mexicana, os autores destacam que tanto na Universidad Veracruzana quanto na Universidade Federal do Espírito Santo, os discentes demonstram-se como fontes necessárias para a reflexão sobre a temática da inclusão nos diferentes processos individuais e sociais.

A formação didático-pedagógica de docentes da Universidade Federal do Espírito Santo é o nono artigo, escrito por Carla Briseida Choque Villarroel Silva e Reginaldo Célio Sobrinho. Analisa aspectos da implementação do curso de desenvolvimento e aperfeiçoamento: “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES” realizado em 2015. Destaca os dilemas vividos pelos docentes em suas ações cotidianas, relativos às práticas pedagógicas.

Ainda analisando questões relativas ao ensino superior, no décimo artigo Guilherme Horstmann; Pablo Ziolkowski e Edson Pantaleão abordam o acesso de alunos público-alvo da educação especial na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Destacam

que em decorrência do reconhecimento do direito à educação escolar e da expansão do acesso ao ensino superior, a Educação Especial, desde os anos de 1990 acompanha direcionamentos de políticas específicas para essa área, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior. No debate, analisam as condições de acesso e os serviços prestados aos alunos público-alvo da educação especial na Universidade Federal do Rio grande do Sul.

Finalizando o livro, no décimo primeiro artigo, José Maria Justo e Silvani da Silva Wingler escrevem sobre o uso de fármacos psicoestimulantes por universitários. Procuram refletir sobre os possíveis fatores que estão associados à prática do uso desses tipos de drogas. O artigo destaca as razões e justificativas utilizadas pelos universitários sobre o consumo dessas drogas, revelando que um dos principais motivos é o desejo de melhoria da produção e do desempenho cognitivo em universitários. Revelam ainda que a melhoria do desempenho nas atividades que envolvam habilidades cognitivas, a cobrança social por resultados e a necessidade de realizar bem um grande número de tarefas para ser aceito pelo grupo, foram os principais motivos que mais levaram esses jovens a fazerem uso de drogas psicoativas para fins de melhoria do desempenho acadêmico.

Esta obra, então, com suas diferentes temáticas, traz para o debate aspectos que contribuem com os profissionais da educação, no sentido de poderem delinear práticas educativas nos contextos das instituições de ensino. Além disso, evidencia elementos para se projetar políticas públicas para a garantia dos direitos sociais, especificamente, educacionais.

Desejamos a todos uma ótima e proveitosa leitura!

Edson Pantaleão

SUMÁRIO

1. Políticas educacionais de enfrentamento ao “fracasso escolar”: algumas contribuições sociológicas **13**
Elaine de Carvalho
2. O projeto político pedagógico e suas relações com as desigualdades sociais: um estudo de caso **35**
Tânia Márcia Zulke Franco e Rayner Raulino e Silva
3. A construção do currículo escolar diante das situações de pobreza e desigualdade social no município de Vila Pavão/ES **57**
Alexsandra Holz Rossin e Rayner Raulino e Silva
4. Relação família e escola: civilização, poder e deficiência **69**
Reginaldo Célio Sobrinho e Edson Pantaleão
5. A relação entre pedagogo e aluno no ensino médio: experiências e práticas pedagógicas em uma escola da rede estadual de ensino **93**
Estefânia Wolfgrann Miranda; Núbia Rosetti Nascimento Gomes e Edson Pantaleão
6. Potencialidades da articulação museu-escola e a (des)profissionalização dos educadores museais **119**
Jonathan Pires Janjacom e Geide Rosa Coelho
7. Os processos inclusivos na Universidade Federal do Espírito Santo **139**
Larissa Littig Francisco e Edson Pantaleão

8. Sentidos de inclusão e/ou exclusão nas realidades brasileira e mexicana: um estudo comparado no ensino superior **163**
Mario de Jesus Xavier e Edson Pantaleão
9. A formação didático-pedagógica de docentes da Ufes em perspectiva **187**
Carla Briseida Choque Villarroel Silva e Reginaldo Célio Sobrinho
10. O acesso de alunos público-alvo da educação especial na Universidade Federal do Rio Grande do Sul **213**
Guilherme Horstmann; Pablo Ziolkowski e Edson Pantaleão
11. O uso de fármacos psicoestimulantes por universitários: fatores associados a essa prática **229**
José Maria Justo e Silvani da Silva Wingler

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ENFRENTAMENTO AO “FRACASSO ESCOLAR”: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES SOCIOLÓGICAS

Elaine de Carvalho¹

Introdução

Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada “O poder público estatal e políticas educacionais de correção do fluxo escolar no município da Serra-ES”. Nosso objetivo aqui é o de propor um debate acerca do “fracasso escolar” e de algumas políticas educacionais que se contextualizam com essa temática. Esse debate se dá por meio de uma revisão de literatura, tendo como leituras iniciais alguns autores clássicos, como Bourdieu e Passeron (1975), Le Gall (1978), Esteban (2002), Patto (1999), Charlot (2000).

Tínhamos, como pergunta central da dissertação, quais seriam as políticas e/ou ações que visavam à questão da problemática da defasagem escolar no município da Serra entre 2011 e 2015. Porém, buscando em nossas análises, não sobrepor as micropolíticas às macropolíticas, nem vice-versa, compreendendo, assim, o contexto histórico da atual figuração do Estado neoliberal que permeia, entre outras questões, as políticas públicas em educação, tanto na conjuntura da municipalidade, da União e das relações internacionais.

Para tanto, a metodologia empregada para o desenvolvimento da dissertação seguiu primeiramente pelo caminho da pesquisa exploratória, uma vez que foi preciso obter uma certa familiaridade em relação ao contingente de estudantes em defasagem escolar no município da Serra-ES entre 2011 e 2015 e às políticas e/ou ações que

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Docente da Faculdade Brasileira (Fabra – Serra/ES) e professora de História da Rede Municipal da Serra/ES. carvalhohistoria@gmail.com.

foram desencadeadas acerca dessa temática no município estudado. Salientamos que, conforme nos afirma Gil (2010, p. 27), “[...] as pesquisas exploratórias [...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Assim fizemos na primeira etapa de nossa investigação: analisamos documentos nacionais e municipais para, daí em diante, ter uma visão mais definida sobre nosso tema. Só assim, foi possível prosseguirmos.

Na segunda etapa da investigação, nossa metodologia seguiu pelo caminho analítico descritivo por meio da realização de 24 entrevistas com membros de nove comunidades escolares e técnicos da Secretaria de Educação. O trabalho descritivo, em geral, caracteriza-se por procurar *status*, opiniões ou projeções nas respostas obtidas. Há a premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas. Dessa maneira, segundo Selltitz *et al.* (1965), a pesquisa analítica descritiva busca descrever um fenômeno ou situação em detalhe, permitindo não só abranger as características de um indivíduo, uma situação ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos.

Para fundamentarmos nossas análises, buscamos os aportes sociológicos de Norbert Elias, como a compreensão da inexistência de abismos entre indivíduo e sociedade, havendo, assim, o juízo de que as análises sociológicas devem ocorrer por meio da concepção das interdependências entre as diversas redes figuracionais que são constantemente tecidas.

Foi necessário também buscar na literatura alguns conceitos amplamente debatidos, tais como a defasagem e o “fracasso escolar”, para, a partir daí, ampliarmos a discussão. Dessa maneira, este artigo se caracteriza como parte de nossa revisão de literatura, a qual realizou, de forma integrativa, o debate entre alguns autores consagrados e nossas próprias análises, sempre buscando nosso embasamento na sociologia figuracional. A revisão de literatura integrativa pode ser uma ferramenta para as pesquisas que se

desenham nas análises teóricas e empíricas, “[...] podendo ser direcionados à definição de conceitos, identificação de lacunas nas áreas de estudos, revisão de teorias e análise metodológica dos estudos sobre um determinado tópico” (INSTITUTO DE PSICOLOGIA – USP – BIBLIOTECA DANTE MOREIRA LEITE).

Também, embasados na literatura analisada e em dados documentais, buscamos definir alguns conceitos tradicionalmente usados.

Definindo Conceitos

Neste artigo, usamos alguns termos dos quais acreditamos se fazer necessário certos esclarecimentos, tendo em vista a forma como comumente tais expressões são conceituadas na literatura em geral. Assim, a ideia sobre “fracasso escolar” tradicionalmente é abordada como a composição dos fenômenos de reprovação e evasão. Por sua vez, termos como reprovação/aprovação têm sido utilizados na literatura, inclusive nas tabelas oficiais de estatísticas educacionais, como aquilo que se refere ao resultado alcançado pelo estudante dentro do ano letivo. Caso esse resultado seja o da reprovação, o mesmo aluno se torna, então, repetente no ano letivo seguinte. Dessa maneira, segundo o INEP (2016), o estudante que, por dois ou mais anos, se encontra em atraso escolar entra nas estatísticas como estudante em defasagem idade-série(ano), sendo, nesse sentido, tratados também como sinônimos os termos *defasagem escolar* e *atraso escolar*.

Já as palavras evasão/abandono/desistência são amplamente utilizadas nas referências estatísticas para designar a situação do estudante que, matriculado regularmente na escola, deixa de frequentá-la (abandonando-a ou desistindo de sua matrícula), cuja ausência, no fim do ano letivo, é caracterizada como *evadido*. No entanto, preferimos abordar tal fato por um prisma diferente: segundo Coimbra (2008), seria mais adequado usar o termo *interrupção escolar*, e não evasão/abandono ou desistência, pois a ideia de interrupção consideraria as condições sociológicas que

forçam ou induzem a saída do estudante da escola. Portanto, neste trabalho, preferimos também essa terminologia.

Por seu turno, o termo fluxo escolar refere-se à trajetória do estudante na educação básica. Se pensarmos na analogia do fluxo de um rio e se, em seu percurso, não se encontrarem barreiras, o leito desse rio flui sem impedimentos. Essa associação é estabelecida com o termo fluxo escolar, em que o “ideal” seria que não houvesse interrupções nas trajetórias estudantis nem muito menos reprovações, deixando fluir o percurso do alunado ano a ano. No entanto, tal realidade é inexistente e, a cada fim de ano letivo, as escolas se põem a organizar (mediante resultados de evadidos e reprovados) o “fluxo”, ou seja, a concepção das turmas que devem ser formadas de acordo com a previsão desses resultados e novas matrículas.

Assim, quando tratamos de políticas de correção do fluxo, nos referimos àquelas políticas que levam, de diversas formas, o estudante ao estado de atraso escolar e a voltar para o seu “fluxo” regular de ensino, equiparando sua idade à série “esperada” em que ele deveria estar. No mesmo sentido, quando dissemos que existem políticas que visam à não interrupção do fluxo escolar, referimo-nos àquelas que implantam mecanismos de não reprovação, eliminando, assim, o maior dos quesitos que poderiam criar barreiras para esse fluxo.

Após tais esclarecimentos, queremos problematizar um dos termos em questão: o “fracasso escolar”, que neste texto empregamos sempre entre aspas, ao mencionarmos tal expressão, por sentirmos certo desconforto, conforme discutiremos a seguir.

“Fracasso Escolar”: da Escola ou da Política Educacional?

Fundamentados na literatura analisada, procuramos problematizar o próprio termo “fracasso”: existe realmente um “fracasso escolar”? Esse “fracasso” (se existe) é da escola, da família, do estudante ou da política educacional?

Marcamos as décadas de 1970 e 1980 como um período de efervescência acadêmica quanto ao tema. Nesse sentido, sociólogos como Althusser, Bourdieu e Passeron influenciaram grandemente o pensamento dos estudiosos dessa área. Assim, a ideia da escola como um aparelho ideológico do Estado, defendida por Althusser, fortalecia a concepção de uma escola que serviria apenas para legitimar as relações de dominação no sistema de classes, e, assim, todos os problemas que a educação pública enfrentava eram vistos por esse prisma. No mesmo período, as ideias dos sociólogos Pierre Bourdieu e Passeron foram fortes influências para os pesquisadores da educação, que analisavam o “fracasso escolar” mediante as diferentes posições dos sujeitos na estrutura social, demonstrando como a escola perpetuava as desigualdades sociais pela transmissão da herança cultural das classes dominantes (ALVES, 2007).

Assim, destacamos a teoria da violência simbólica desenvolvida por Pierre Bourdieu (1989), a qual defendia a ideia de que a escola é um local de reprodução cultural das desigualdades sociais presentes na sociedade, ratificando as diferenças, em vez de transformá-las. Por essa lógica, as crianças de famílias com um capital cultural proveniente das classes dominantes estariam mais sugestivas às aprendizagens dos conteúdos ensinados pela escola, uma vez que ela é um locus de reprodução social. Da mesma maneira, as famílias de condições menos abastadas e sem capital cultural teriam o fracasso na escola como trajetória quase inevitável. Isso, então, se traduz em uma “Violência Simbólica” (BOURDIEU, 1989), pois a cultura dominante seria a referência arbitrária para o sucesso ou insucesso escolar. Por essa visão, a escola não respeitaria os valores e os saberes das camadas populares, visto que suas crianças seriam interpeladas a aprender novos padrões e modelos de cultura. Por essa mesma lógica, comungam dessa teoria Stival e Fortunato:

[...] é evidente que para os alunos filhos das classes dominantes alcançar o sucesso escolar torna-se bem mais fácil do que para aqueles que têm que desaprender uma cultura para aprender um outro jeito de pensar, falar, movimentar-se, enfim, enxergar o mundo, inserir neste processo para se

tornar um sujeito ativo nesta sociedade (STIVAL; FORTUNATO, [s.d.], p. 12003).

Por sua vez, André Le Gall (1978, p. 24) também compartilha das ideias de Bourdieu afirmando:

Perante um insucesso – numa redação, por exemplo –, a família burguesa ajuda o aluno a levantar a sua moral, invocando o futuro. Relembra a segurança de sua fortuna, e o exemplo do pai, aluno considerado medíocre, mas que, no entanto, se saiu muito bem, ou do irmão obrigado a repetir anos escolares, mas cuja recuperação foi tão boa, que acabou por se licenciar em Direito. Perante o mesmo tipo de insucesso escolar, a família operária ou camponesa actua de modo diverso: denunciam as ambições excessivas com que quiseram influenciá-la, nas quais nunca tinha acreditado muito devido à sua consciência de classe inferior.

Portanto, estudiosos como Le Gall seguem pelo caminho das “deficiências culturais”, ou seja, enunciando que a ausência de uma cultura burguesa, no seio familiar das classes proletárias, marcaria o indivíduo em sua falta de perspectiva de vida profissional para além daquelas que eram evidenciadas por seus pais, reproduzindo, assim, um modo de vida e de sentimentos de inferioridade. Nessa mesma lógica, podemos citar Dóris Costa (1993, p. 58), que dialoga com esses pensadores, quando afirma:

As ‘histórias de vida’ dessas crianças mostram que as dificuldades e fracasso enfrentado na escola não são exclusividade delas. São problemas de toda a sua família, pois, em geral poucos chegam a cursar até a 5ª série do (antigo) 1º. Grau e estão sempre defasados em idade, devido às seguidas repetências. Além disso, os pais, por sua vez, são, na maioria, semi-alfabetizados (quando não alfabetizados) e os que muito conseguiram não chegaram a concluir o 1º Grau.

As pesquisas acima mencionadas, como a de Costa, são importantes para compreendermos como uma linha de raciocínio teórica foi seguindo desde Bourdieu, adentrando a academia brasileira e influenciado pensadores na década de 1990 e nas décadas seguintes, como também podemos perceber no pensamento de Maria Teresa Esteban.

Dessa forma, Esteban (2002) parte do princípio de que há uma cultura hegemônica impositiva na escola e que isso cria uma situação de choque cultural com os alunos que não pertencem à cultura dominante. Por isso, Esteban (2002) salienta a importância em (re)conhecer toda uma cultura (outra) que vai além daquela hegemônica. Em vista disso, o aluno que não sabe “fracassa”, na verdade ele desconheceria uma determinada produção cultural da qual os agentes educacionais são dominantes. Por sua vez, esses agentes, muitas vezes, desconheceria a riqueza de saberes construídos mediante experiências, realidades e objetivos de vida que fogem dos padrões normalizantes da escola. Portanto, o “fracasso escolar” estaria relacionado intimamente com o choque cultural promovido dicotomicamente entre quem ensina e quem aprende.

Assim também Patto (1999) afirma que há uma tendência a apresentar a carência cultural do aluno como explicação para o “fracasso escolar”. O problema, portanto, estaria focado no próprio aluno, convergindo, dessa forma, concepções preconceituosas que estereotipam as classes sociais mais baixas com as concepções biologizantes (previamente existentes) que, de toda maneira, culpabilizam o indivíduo (PATTO, 1999). Segundo Patto (1999), os primeiros especialistas que, desde o fim do século XVIII, se ocuparam de casos de dificuldade de aprendizagem foram os médicos com grande desenvolvimento das pesquisas médicas e biológicas, especialmente da psiquiatria. A partir daí, desenvolveu-se o conceito de “anormais escolares”, cujas causas do fracasso eram exclusivamente procuradas em alguma anormalidade orgânica.

Nesse mesmo sentido de análise, Pantaleão (1999) também destaca os estudos de Moysés e Collares (1992), Parente e Ranña (apud SCOZ et al., 1987), em que discutem o termo “dificuldade de aprendizagem” e afirmam que muito do que se tem caracterizado na escola como distúrbios de aprendizagem, focalizando a condição clínico-médica para que o aluno se desenvolva, são, na verdade, confusões que inserem em um mesmo grupo todos os que apresentam diferenças “do padrão” em seu comportamento. Assim, aquele que demonstra alguma

dificuldade no processo de aprendizagem seria classificado por algum tipo de distúrbio, caracterizando a biologização do processo educativo. Eis, portanto, a importância dos estudos por meio da perspectiva sociológica de Bourdieu, pois este inovou, ao desfocar o “problema” para as questões sociais, sem negar, com isso, a existência dos fatores biológicos.

Por outro lado, Bernard Charlot publicou o livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* (2000), em que contribui, de forma significativa, para as análises sociológicas a respeito do chamado “fracasso escolar”, colaborando também na superação das análises prioritariamente biologizantes. Porém, Charlot tece críticas às teorias que têm na carência cultural seus principais argumentos.

Esse teórico passou a questionar a própria noção de “fracasso escolar”, pois, para ele, trata-se de um objeto de pesquisa inexistente por si só. Para esse autor, o que na verdade existe são situações de fracasso, ou seja, histórias escolares que terminam mal. No entanto, ele acredita que “[...] é verdade que os fenômenos designados sob essa denominação são mesmo reais” (CHARLOT, 2000, p. 16). Assim, sua preocupação de estudo se direciona não a entender o “fracasso escolar” (uma vez que ele não existe), mas a compreender a relação dos alunos com o saber.

Em face disso, analisando os fenômenos que se manifestam nessas histórias escolares malsucedidas, Charlot (2000) explica que, nas décadas de 1960-1970, esses fenômenos foram analisados por meio da diferença que se estabelecia entre os estudantes: aqueles em situação de êxito e os em situação de “fracasso escolar”. Essas pesquisas que marcam as diferenças de posições entre os sujeitos contribuíram para ampliar a afirmativa que “[...] os alunos em situação de fracasso padecem de deficiências socioculturais: a posição torna-se, então, origem e a diferença é vista como falta” (CHARLOT, 2000, p. 17). Nesse caso, o problema seria avaliado de fora para dentro, mas limitando-se a compreendê-lo sob uma única perspectiva.

Segundo Charlot (2000), as sociologias que analisaram o “fracasso escolar” por meio das diferenças de posições entre os

alunos estariam longe de dar conta dos fenômenos evocados pela situação de fracasso. Em geral, pesquisadores como Bourdieu e Passeron, Baudelot, Establet Bowles e Gintis (apenas para citar alguns) tiveram em comum a preocupação em querer entender por que os alunos são levados a ocupar esta ou aquela posição no espaço escolar. Assim, muitas vezes, a leitura que se tem desses teóricos levou a uma crença de que o problema estaria na origem social, de deficiências e de causalidade (CHARLOT, 2000).

Assim, por exemplo, quando trazemos à tona a problemática do “fracasso escolar”, Charlot (2000) tece críticas às teorias que responsabilizam o indivíduo estigmatizado pelo insucesso como alguém deficiente sociocultural. Nesse sentido, a sociologia figuracional pode também contribuir para o nosso entendimento sobre esse indivíduo estudante em situação de defasagem escolar, que deve ser pensado em redes de entrelaçamentos sociais, e nunca como alguém isolado em seu percurso de individualidade.

Em Elias (1994), primeiramente destacamos a sua contribuição em explicar a formação da sociedade e do indivíduo sem a rigidez que separa um do outro, ou um como formador do outro. Esse autor nos apresenta um conceito de sociedade que foge das abordagens sócio-históricas, porque esse tipo de abordagem apresenta uma explicação (sobre a formação da sociedade) muito lúcida, como se, desde o início da formação social, as pessoas soubessem o rumo a que o processo levaria; por exemplo, a ideia de progresso como algo inevitável para a sociedade ocidental. Assim, dando a entender que haveria uma linearidade dessa formação, previamente determinada, que orientasse, desde sempre, os rumos que essa sociedade iria transcorrer (ELIAS, 1994). Portanto, é uma ideia que traz a dicotomia entre indivíduos e sociedade, pois seriam as pessoas individualmente que construiriam essa sociedade, desconsiderando todas as relações e entrelaçamentos que irrompem em meio às pessoas e às figurações que as constituem.

Diante dos autores mencionados até aqui, podemos averiguar que a discussão sobre as questões que envolvem a temática “fracasso

escolar” não é nova. E como temas indissociáveis se encontram as questões da repetência, da interrupção dos estudos, dos sistemas avaliativos, da formação de professores, dos problemas estruturais dos sistemas educacionais e das condições socioeconômicas das famílias populares que, em geral, apresentam, conforme já afirmava Bourdieu (1989), alguma relação com a situação de insucesso, sem deixar de lembrar que, como disse Charlot (2000), se trata de uma constatação, e não da origem do problema, além de compreendermos em Elias a impossibilidade de dissociar tal tema às questões gerais da sociedade, inclusive da figuração de Estado que hoje prevalece no Brasil.

Retornemos assim ao uso das aspas na utilização do termo “fracasso escolar”. Em nosso entendimento, isso se faz necessário, pois, assim como Charlot (2000), pensamos que o insucesso escolar é apenas uma constatação de um problema que não nasce na escola, mas se apresenta nela como figuração e se manifesta nos infortúnios dos processos escolares de determinados alunos. Trata-se de um termo equivocado, que “não dá conta” da complexidade que evoca à sua compreensão. Na perspectiva figuracional, observamos, então, que o debate não pode ficar restrito nem às questões da prática metodológica do professor nem à falta de capital cultural das camadas populares, tampouco às análises biologizantes.

No Brasil, tem-se buscado, principalmente desde a década de 1990, políticas públicas que visem amenizar a problemática do “fracasso escolar”, mas, a nosso ver, são mecanismos paliativos. Ou seja, há nessas políticas uma dissociação entre as questões gerais da sociedade e as problemáticas educacionais.

Escolarização e Defasagem Escolar: Políticas de Correção do Fluxo

No Brasil, segundo os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de cada cem estudantes matriculados nos primeiros cinco anos do ensino fundamental, 14 estavam em atraso escolar em 2014. Nesses mesmos dados,

referenciamos também os índices dos últimos quatro anos do ensino fundamental e os três anos do ensino médio, como também observamos que esses números chegavam a 27% e 28% de alunos em situação de defasagem, respectivamente (INEP, 2015).

Tais dados são utilizados aqui apenas como exemplificação de que, ao adentrar o século XXI, continuam muito elevados esses índices. E isso por si só nos remete à importância de “ainda” falarmos sobre o “fracasso escolar”. Vimos que a literatura desde a Escola Nova já apresentava preocupações quanto aos níveis de repetência no Brasil, mas tal tema ainda se mostra pertinente.

Dessa forma, Ribeiro (apud PRADO, 2000, p. 50) acredita que a “prática da repetência está na própria origem da escola brasileira [...] como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma natural”. Portanto, temos registros de pensadores como Dante Moreira Leite e Anísio Teixeira, que debatiam, de forma pioneira, essa questão e eram defensores de uma escola que superasse a mentalidade da reprovação e da não seriação. Ou seja, a repetência é considerada um problema “crônico” da educação brasileira. Desse modo, já se tem pensado, há algum tempo, em medidas de combate a essa prática (ou concepção de educação) e também em programas, ações e/ou políticas públicas que visem combater as consequências dessa prática, uma das quais é a defasagem escolar.

Assim, por exemplo, desde a década de 1970, o pesquisador Lauro de Oliveira Lima já “profetizava” sobre os projetos para a correção do fluxo:

Em toda parte onde o atraso da escolarização deixou para trás algumas faixas etárias, criaram-se classes especiais de aceleração, técnica pedagógica que ainda não entrou sequer para o vocabulário dos planejadores educacionais brasileiros. Aliás, a próxima “revolução pedagógica” será o fenômeno da aceleração em todos os níveis escolares. As faculdades de filosofia e as escolas normais já podem criar a “cadeira de aceleração”, de vez que logo mais o sistema solicitará técnicos nessa especialidade (LIMA, apud PRADO, 2000, p. 53).

É interessante notarmos que o comentário irônico de Lima se concretiza em parte nos dias atuais. A ideia de turmas de aceleração e ciclos não é nova, mas somente com a LDB 9394/96 houve a regulamentação dessas práticas com a caracterização de uma política nacional que seguia no mesmo sentido.

Ao observarmos os dados da década de 1990, notamos que houve queda nos índices. Por exemplo, na classe etária dos 13 anos, o índice de defasagem ultrapassava os 45% em 1991 (FAPESP 2016). É possível observar, então, que, desde a implementação de políticas de correção do fluxo escolar no país, de maneira geral os números apontam a diminuição dos índices de estudantes em atraso escolar.

Entre tais políticas, mencionamos aqui algumas tendências, como a parceria público-privada na implantação de programas², tais como: “Programa de Aceleração de Aprendizagem”, “Programa Acelera Brasil” e “Programa Ensinar e Aprender”, todos iniciados em meados da década de 1990, em diferentes estados, destacando a atuação do estado do Maranhão e São Paulo, e ainda se apresentam por diversos municípios com novos nomes e “novas roupagens”. Também destacamos a implantação das escolas em ciclos em detrimento do sistema de seriação como uma das alternativas para a não interrupção do fluxo escolar, evitando o crescimento do problema, economizando os cofres públicos e dando “fim” aos altos índices de reprovação, uma maneira rápida e fácil de “solucionar” a questão.

Portanto, desde tais políticas e parcerias, os indicadores foram, de fato, reduzidos, em geral, pela metade. No entanto, também evidenciamos que, desde o fim da década de 1990, os números têm-se mostrado com poucas variações, oscilando entre 20% e 30% (INEP, 2016), índices que consideramos ainda elevados. Alves

² Tais parcerias público-privadas se fortaleceram ao longo da década de 1990 tendo como principal instituição exponente deste fenômeno o Instituto Ayrton Senna (IAS). Este passou a ser gestor de diversos programas de correção do fluxo escolar por diversas partes do Brasil, estabelecendo parcerias com estados, municípios, Universidades Públicas e Governo Federal, as quais se mostram bastante fortalecidas nos dias atuais.

(2007), aponta que essa melhoria se deu devido ao processo de urbanização que se intensificou nessas décadas e ao aumento do nível de escolarização das mães em geral. No entanto, Alves (2007) também comenta a estagnação desse processo, afirmando que “[...] as iniciativas para reduzir ainda mais a taxa de analfabetismo não têm logrado êxito e que estagnação da melhoria do fluxo escolar, desde 1998, permanecendo elevados os índices de reprovação escolar e de defasagem idade série” (ALVES, 2007, p. 17).

Nesse sentido, buscamos contextualizar, por meio da LDB 9.394/96, quais os artigos que estabelecem a possibilidade de organização escolar que se manifestam como dispositivos de combates à defasagem idade-série. Assim, no art. 12, inciso V, afirma que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; no art. 24, inciso V, alínea B, diz da possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; e, complementando no art. 32, parágrafo primeiro diz que é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

Diante de alguns termos ditos na lei, como aceleração e ciclos, Vitor Paro (2003) discute sobre eles, apresentando-nos conceitos e polêmicas. Para esse autor, é necessário fazer a distinção sobre esses conceitos, pois, muitas vezes, a ideia de ciclo é usada como agrupamentos, continuando, assim, como uma ideia similar à seriação.

Assim, Paro (2003) defende uma mudança de paradigmas quanto à concepção de um ensino contínuo. Dessa maneira, podemos também buscar em Elias (1998) sua abordagem sociológica acerca do tempo. Acreditamos que pensar a escola não seriada significa mudar paradigmas, um dos quais sobre a própria noção do *tempo*. A sociologia eliasiana elabora uma abordagem sobre a concepção de *tempo* que foge de uma longa tradição de estudos que tratam desse assunto. Elias salienta que os estudos baseados na física conceituam o tempo como algo natural e distinto das relações humanas, distanciando, portanto, o homem da natureza. A proposta

desse sociólogo é quebrar essa dicotomia, assim nos apresenta um conceito de tempo como um objeto de estudo que não se separa dos indivíduos e, portanto, da sociedade.

Trata-se, dessa forma, de um objeto essencialmente construído socialmente, e não de algo dado e natural, o qual existiria por si só. Nesse sentido, Elias evidencia:

Em nossa vida social, é bem fácil observar, [...], a relativa autonomia do “tempo” indicado pelos relógios: sua relativa autonomia como instituição social e como dimensão de um movimento de caráter físico. Assim como uma língua só pode exercer sua função enquanto é a língua comum de todo um grupo humano, e viria a perdê-la se cada indivíduo fabricasse para si sua própria linguagem, os relógios, exatamente, só podem exercer sua função quando as configurações cambiantes formadas por seus ponteiros móveis – portanto, numa palavra, as “horas” indicadas por eles – são comuns à totalidade de um grupo humano. Eles perderiam seu papel de instrumentos de medida do tempo se cada indivíduo confeccionasse para si seu próprio “tempo” (ELIAS, 1984, p. 97).

Portanto, Elias (1984) enfatiza a divisão equivocada entre os conhecimentos da natureza e das humanidades e destaca que não se pode separar o sujeito do objeto. Por conseguinte, o tempo é um objeto de estudo que não se separa da humanidade; é essencialmente um objeto sociológico de investigação. Elias nos apresenta a analogia sobre o relógio para que fique evidente a sua simbologia e quanto o tempo (medido por esse instrumento) só tem sentido humano, quando todos atribuem a ele um mesmo valor. E, sendo assim, podemos também aqui pensar o tempo escolar, o tempo de aprendizagens, o tempo de aula, o tempo do planejamento, o tempo das atividades escolares, enfim, como tempos socialmente elaborados que trazem em si significâncias que só podem ser compreendidas com base nos valores atribuídos por meio das figurações sociais.

Em face disso, a conceituação do ensino em ciclos parte da concepção sobre a aprendizagem do estudante como algo complexo que precisa ser observada como um todo, guardando-se o devido respeito aos tempos diferenciados de aprendizagem,

compreendendo esse processo de forma ininterrupta e, portanto, não fazendo sentido pedagógico a reprovação. E, diferentemente do que talvez alguns possam pensar, isso não deveria significar a minimização de conteúdos para aqueles que já aprenderam determinado assunto.

Portanto, a questão do tempo de aprendizagem deve ser levado em consideração na concepção da escolarização em ciclos e não ser entendido (o que na prática tem ocorrido) como uma solução minimizadora de conteúdos. Por esse viés, Paro (2013) diz que a educação em ciclos, quando pensada dessa maneira equivocada, pode ser interpretada como uma educação de conteúdo reducionista “[...] para que o pobre consiga concluir os estudos”, como se fosse uma educação que servisse apenas para as camadas populares (2013, Transcrição de vídeo).

Paralelamente a esse caminho estabelecido por meio das implantações dos ciclos, há também sistemas que optam por projetos ou programas de “Aceleração de Aprendizagem”. Nesse caso, a organização escolar se mantém, em geral, em seriação, contudo são criadas classes diferenciadas com estudantes em situação de defasagem idade-série-ano. Essas turmas devem concluir duas séries apenas em um ano, formando assim um “ciclo”. O objetivo é que o estudante se reintegre ao ensino regular na próxima série, porém na idade adequada.

Outra questão bastante polêmica são os conceitos de “progressão continuada” e “progressão automática”. A LDB (9394/96), no art. 32, no parágrafo 2.º, diz: – Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Portanto, a lei traz a possibilidade da progressão continuada como uma alternativa para a não repetência. Nesse sentido, as diretrizes curriculares do ensino fundamental, na Resolução de n.º 07, de 14 de dezembro de 2010, no art. 27, no parágrafo 1.º, diz que a

operacionalização dos princípios da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” [...] para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem. Portanto, é notório que há uma interligação conflituosa entre esses termos e suas práticas.

Segundo Paro (2003a), a “progressão continuada” foi criada como uma medida intermediária entre a concepção revolucionária de ciclos e a reprovação em séries. Ou seja, o ensino é organizado em blocos (“ciclos”) e, ao final de cada etapa, o estudante poderá ficar retido para cursar mais um ano. Segundo Paro (2013), isso é muito usado para “maquiar estatísticas”, contendo as reprovações, mas sem que signifique mudança da mentalidade do ato educativo. Já o termo “progressão automática”, segundo Paro (2003), é considerado pejorativo, e, nesse sentido, traria uma ideia de uma prática de não reprovação (em séries ou ciclos) sem nenhum tipo de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, não haveria a preocupação sobre a reprovação (pois ela não existiria), mas também não haveria a preocupação sobre as ações de aprender e ensinar.

Por outro lado, Paro (2013) afirma também que a organização das escolas em ciclos (no sentido da utilização prática do termo, e não de uma concepção inovadora em educação) e a utilização da “progressão automática” (afastando o ato da reprovação para períodos mais longos) podem significar para alguns administradores públicos a escamoteação dos dados de reprovação.

Portanto, acreditamos que tais políticas têm sido implementadas sem que haja mudança dos paradigmas, evidenciando, assim, a questão da educação mercantilizada, pensada, exclusivamente em termos de gastos e muito pouco em questões pedagógicas. Isso se insere perfeitamente no momento histórico do capitalismo no Brasil, remetendo à questão da economia dos cofres públicos e da liberação das vagas no ensino fundamental, uma vez que as diversas retenções oneram o Estado.

Outros autores dialogam sobre o sistema de ciclos e manifestam visões ora positivas, ora negativas, e criticam principalmente a

forma como os governos o vêm implantando. Assim (apenas para citar alguns), temos: Ambrosetti (1990), Mainardes (2001), Guimarães (2001), Silva e Davis (1994, 1996). Em geral, apontam que esse sistema não deve ser visto como um mecanismo de economia para as contas públicas, visto que não há a retenção do aluno; mas, ao contrário, salientam a necessidade de investimentos na formação continuada, na ampliação do tempo para planejamento do professor e maior participação do professor nas decisões políticas da escola.

Temos certeza de que, assim, a temática “fracasso escolar” acaba por inevitavelmente se encontrar com outra temática, a da qualidade na educação. Dessa maneira, o que esses autores mencionam como necessidades de investimentos podemos também compreender como a relação que deve ser estabelecida entre financiamento educacional e qualidade social³ na educação. Nesse quesito, entendemos que, uma vez equalizada a questão da qualidade, a defasagem não mais seria “produzida” neste quantitativo atual e as manifestações de histórias malsucedidas já não aconteceriam com a mesma frequência. Assim, nossas considerações finais evocam nossas reflexões acerca do “fracasso escolar” e das políticas educacionais correlatas surgidas no Brasil com mais veemência desde a década de 1990.

Considerações Finais

Em geral, vimos que muitos pensadores tenderam a formular críticas à questão do “fracasso escolar” a partir das teorias das faltas, compreendendo assim que os alunos oriundos de nível socioeconômico e cultural caracterizado pela carência de recursos apresentariam desempenho escolar inferior, sendo, portanto, os

³ Acreditamos que a Qualidade Social é aquela que está comprometida com os princípios da universalização do ensino, da valorização do público e de uma educação que tenha como objetivo central formar indivíduos que se percebam como indivíduos cidadãos plenos em seu envolvimento político e social (CARVALHO, 2017).

principais candidatos à repetência e à evasão. Em geral, tais análises acabam por estereotipar pessoas e grupos sociais.

Coadunamos com Charlot (2000), quando acreditamos que não se pode negar que há relações entre os insucessos escolares e as questões sociais, culturais e econômicas que envolvem as diferenças sociais. Essas questões são reais e significativas para qualquer análise sociológica. Portanto, pensamos que observar tais diferenças socioculturais apenas constata uma realidade, mas sem apontar a origem do problema. Em outras palavras, a pobreza não determina a condição da trajetória escolar do indivíduo, mas obviamente muitas das histórias de insucessos se entrelaçam com as das desigualdades sociais. De quem então é a culpa?

Acreditamos na importância de compreender o indivíduo no fluxo dos processos sociais; afinal, em Elias, os indivíduos somente podem ser entendidos nas teias das relações e nas interdependências que constituem entre si e com os “outros”. Assim, não podemos culpabilizar o indivíduo sem antes discorrer sobre toda uma sociedade que valoriza as desigualdades, que produz e reproduz as faltas e as deficiências, mais para uns do que para outros. Portanto, o “fracasso escolar” nunca é a história de um único indivíduo.

Vimos também, ao longo de nosso texto, que no Brasil, com mais intensidade desde a década de 1990, foram sendo elaboradas políticas educacionais que buscavam amenizar a problemática do “fracasso escolar”. Tais políticas se manifestavam em duas vertentes: uma que procurava “acelerar” os estudos dos alunos em atraso escolar; e a outra que buscava retirar as barreiras da reprovação, para impedir que o fluxo seguisse seu “curso” sem retenções, evitando novos contingentes de estudantes em defasagem escolar.

Ambas as vertentes foram e continuam sendo mecanismos paliativos, os quais se mostraram eficientes na redução da defasagem escolar como respostas rápidas às necessidades governamentais. Portanto, acreditamos que tais políticas têm sido implementadas em meio à mercantilização da educação, pensadas

exclusivamente em termos de gastos e muito pouco em questões pedagógicas e socioeconômicas, desconsiderando as complexidades sociológicas que levam ao “fracasso escolar”.

Referências

ALVES, Fátima Cristina de Mendonça. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios**. 2007. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Pontifícia Católica. Rio de Janeiro, 2007.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. Ciclo básico: uma proposta vista pelas professoras. **Cadernos de Pesquisa**. n. 75, 1990. p. 57-70.

BORDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

BRASIL. **Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 12. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmaras, 2017.

CARVALHO, Elaine de. **O Poder público estatal e políticas educacionais de correção do fluxo escolar no município da Serra-ES**. 2017. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed editora, 2000.

COIMBRA, Sandra Regina da Silva. **Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do projeto de classes de aceleração**. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Fracasso escolar: diferença ou deficiência.** Porto Alegre: [s.n.], 1993.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia.** São Paulo: Edições 70, 1980.

_____. **Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. **Sobre o Tempo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Maria Nazaré do Nascimento **Práticas pedagógicas em época de progressão continuada: um olhar sobre a avaliação.** 2001. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2001.

ÍNDICE de Gráficos, Quadros e Tabelas da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.fapesp.br/indct/graftab/graftab1.htm#2>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

INSTITUTO Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). 2015. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

LE GALL, André. **O insucesso escolar.** Lisboa: Estampa, 1978.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.

PANTALEÃO, Edson. **A construção de uma prática pedagógica no processo de avaliação e diagnose de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Multimídia: Ciclos de aprendizagem e progressão continuada.** 2013. Disponível em: <<http://www>.

vitorparo.com.br/ciclos-de-aprendizagem-e-progressao-continuada/>. Acesso em: 21 ago. 2015.

_____. **Progressão Continuada e ignorância**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/vitor_paro.htm>. Acesso em: 28 dez. 2003a.

PATTO, Maria de Souza Helena. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PRADO, Iara Gloria de Areias. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. **Em aberto**, n. 71, v. 17, Brasília, jan. 2000. p. 49-56.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. Herder, São Paulo, 1965.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Claudia. **É proibido repetir**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental e UNESCO, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

Universidade de São Paulo (USP). INSTITUTO DE PSICOLOGIA - USP BIBLIOTECA DANTE MOREIRA LEITE. Disponível em: <<http://www.ip.usp.br/portal/images/biblioteca/revisao.pdf>>.

Acesso em: 10 nov. 2017.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUAS RELAÇÕES COM AS DESIGUALDADES SOCIAIS: UM ESTUDO DE CASO

Tânia Márcia Zulke Franco¹

Rayner Raulino e Silva²

Introdução

De acordo com Barbosa (2010) a educação em todos os seus níveis é um direito social básico e universal. Ela é decisiva para romper a lógica vigente, pela qual os mais pobres estariam destinados à exclusão e, por isso, deveriam ter acesso apenas a conhecimentos igualmente pobres, fornecidos por processos de instrução simplistas e simplificados, a partir de uma orientação política segundo a qual investimentos mais substantivos do ponto de vista da concepção ou do financiamento, por parte do Estado, significariam “desperdício” de recursos públicos.

A autonomia da escola pública é necessária, assim como a existência de um nível supra escolar que garanta a coordenação dos esforços de todas as unidades individuais. A preocupação de todos os que se interessam pela melhoria da escola pública deve se encontrar pela intencionalidade de favorecer a existência de uma autêntica educação.

¹ Graduada em Serviço Social pela Fundação Universidade do Tocantins. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Espírito Santo. Correio eletrônico: tania_zulke@hotmail.com;

² Professor do Centro Universitário do Espírito Santo/Unesc Campus Serra. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Participante do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: raynerraulino@gmail.com.

No Brasil, a autonomia da escola encontra suporte na própria Constituição, promulgada em 1988, que institui a democracia participativa e cria instrumentos que possibilitam ao povo exercer o poder diretamente (Art.1º). No que se refere à educação, a Constituição de 1988 estabelece como princípios básicos: o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público (Art. 206). Esses princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da autonomia da escola (...). Na história das ideias pedagógicas, a autonomia sempre foi associada ao tema da liberdade individual e social, da ruptura com esquemas centralizadores e, recentemente, da transformação social (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 47).

O maior desafio na gestão da escola consiste em envolver toda a comunidade escolar na definição de suas metas de educação, garantindo o engajamento (e até o entusiasmo) de seus membros como parte essencial e inseparável do processo de planejamento. A gestão de qualquer instituição requer liderança. Ser um bom criador, contador e modificador de histórias é um requisito do trabalho do líder propenso a produzir mudanças. Líderes eficientes devem mostrar na prática o que narram.

Refletindo sobre o contexto social, econômico e político que permeia a sociedade, por meio dos estudos de Mance (1998), é necessário repensar a ação pedagógica desenvolvida na escola e sinalizar em prol de uma estrutura educacional que deve ter como objetivo formar o cidadão crítico, reflexivo, capaz de criar, recriar e intervir na realidade em que vive.

Acreditamos que a “autonomia da escola” só é atingida quando se entende o significado de sua proposta pedagógica como fruto da ação de todos os envolvidos na dinâmica do processo ensino-aprendizagem, por isso a construção da proposta pedagógica deverá contemplar a autorreflexão de todos os participantes do trabalho educativo. Uma das alternativas para que a autonomia ocorra de fato, é o Projeto Político Pedagógico (PPP) que se constitui como uma proposta de construção coletiva. Nele define-se as finalidades e necessidades dos professores, educandos, funcionários e comunidade escolar. Para Vasconcellos (1995, p. 143):

Projeto Pedagógico [...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

Além do Projeto Político Pedagógico, o currículo é uma questão extremamente importante no aspecto escolar, não é estático, ele está sempre sendo construído durante sua aplicação, diante das necessidades do cotidiano e perfil dos educandos. Veiga (2002) complementa:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (VEIGA, 2002, p.7).

Portanto, compreendendo a relação do PPP e currículo como instrumentos de planejamento e organização da instituição escolar, esse trabalho tem por objetivo geral analisar o Projeto Político Pedagógico da equipe da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Antônio dos Santos Neves” de Boa Esperança – ES em relação às desigualdades sociais. Esse projeto foi elaborado com a intenção de demonstrar referências e evidências do ensino, na tentativa de promover condições para o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo, onde a finalidade da educação é integrar o homem ao seu meio de forma crítica e consciente para transformar a realidade em que vive. Tem como objetivos específicos: traçar o perfil socioeconômico do aluno e identificar a noção de pobreza apresentada no PPP da escola

Referencial Teórico

Diversas práticas não são percebidas no cotidiano da escola, o que não quer dizer que não estejam em movimentos, pelo contrário,

o fato de saírem da inércia é que faz com que não sejam facilmente notadas. No entanto, tais práticas podem levar ao acerto ou ao fracasso, dependendo dos propósitos que pretendem atingir. Assim, muitas vezes como nos instiga Novaes (2004), as práticas utilizadas na gestão escolar servem mais para controlar do que para estimular a descoberta de conhecimento e construção de saberes. Elas costumam padronizar tudo na esfera administrativa, que se torna responsável pela organização do trabalho, pela burocracia e pelo setor pessoal.

É preciso compreender que não há um único segmento a ser discutido, em uma única instituição. De nada adianta valorizar, quantificar e editar números quando não há um ciclo de funcionamento coletivo para o crescimento educacional. Segundo Novaes (2004), esse fato pode ser explicado pelo:

[...] processo de descentralização do ensino desde o período imperial. Essa descentralização foi danosa, pois ela significou delegação de responsabilidade para os poderes regionais, desonerando o central, gerando forte falta de compromisso do poder nacional (NOVAES, 2004, p. 47).

Dessa forma, tem-se a resposta para os déficits qualitativos e quantitativos da educação nacional que vem ocorrendo desde o século XIX e cresce gradativamente. Para melhor controle de qualidade é preciso atribuir valores que até então não foram absorvidos pela comunidade escolar. Um deles, por exemplo, é que para se fazer a medição de qualquer plano que envolva a escola não basta o corpo docente e administrativo estar presente, e sim que todos os segmentos participem ativamente e que as audições e exposições de opiniões sejam garantidas, registradas e discutidas em grupos.

No momento em que se observa o apoio da família, dos órgãos públicos municipais, dos vizinhos da escola, dos alunos e dos funcionários, esse tipo de evento, pode ser qualificado como indicador de bons resultados. A responsabilidade pela melhoria da educação é de todos aqueles que se relacionam com a escola e se mobilizam pela sua qualidade. Isso inclui agentes muitas vezes

exclusos das discussões eventuais, como ONG's, conselhos tutelares de educação, universidades e órgãos públicos. A busca pela qualidade da escola não é uma responsabilidade somente da comunidade escolar. Os três níveis de governo: municipal, estadual e federal, têm um papel fundamental na melhoria da educação no país. Mas, devido a alarmante desigualdade social e a corrupção em diversos setores de todo o país, a população ainda vê a escola como uma grande esperança:

[...] a desigualdade de oportunidades. Assim, áreas como educação, saúde, crédito e políticas voltadas para o desenvolvimento infantil deveriam ser priorizadas pela intervenção governamental, a fim de se produzirem resultados menos desiguais no futuro (PERO; SZERMAN, 2008, p.22).

Marx (2006) considera as desigualdades sociais, como produto de um conjunto de relações pautadas na propriedade como um fato jurídico e político. O poder de dominação é que dá origem a essas desigualdades. As desigualdades têm origem dessa relação contraditória, refletindo na apropriação e dominação, dando origem a um sistema social. Nesse sistema uma classe produz e a outra domina, originando as classes operária e burguesa.

O Brasil, através de programas como o Bolsa Família, conseguiu alcançar as pessoas que vivem em situação de pobreza extrema, e na medida em que a renda foi transferida para essas famílias, a desigualdade diminuiu. Mas é importante ressaltar que

[...] o Brasil precisa investir maciçamente em educação de qualidade se quiser conjugar a redução da desigualdade com crescimento e atacar a pobreza dos dois lados e de maneira sustentável. Em síntese: para que alcancemos reduções sustentáveis e continuadas da desigualdade, com melhoras no bem-estar social, é preciso desmontar o antigo regime de políticas sociais relativamente pouco focado e aqui representado pelo salário mínimo, e enfatizar um novo regime de políticas sociais, representado aqui por upgrades no Bolsa-Família e por uma política agressiva em prol da educação de qualidade (NERI, 2007, p. 73).

As relações de poder a serem estabelecidas nas práticas da gestão democrática, no entanto, estão muito além do setor

administrativo. A área pedagógica, com todos os seus indivíduos, faz parte deste círculo de relações. Educadores, estudantes e comunidade devem ser sujeitos ativos na construção do currículo, das atividades extraclasse, no sistema avaliativo e no próprio planejamento pedagógico.

Da escola, espera-se que ela promova a capacidade de discernir, de distinguir, de pensar que supõe assumir o mundo, a realidade histórica como matéria perceptível e com objetividade que nos permita sua maior compreensão e intervenções deliberadas. Da escola se espera o fortalecimento de sujeitos que, capazes de elaborar conhecimentos, contingências e estruturas, possam imaginar outros mundos ainda não concretizados e neles investir com paixão para construir tempos e lugares que ampliem as alternativas da realização humana e social (LINHARES, 1986, p. 16).

É através da sala de aula que todos os indivíduos conseguem atingir às posições mais relevantes da sociedade, vindo daí a importância de formar, desde cedo, cidadãos críticos que utilizam da democracia nas diversas situações com as quais se depararem.

A escola é ainda, para esses setores mais pobres da população, o sinônimo de progresso social. No entanto o quadro que hoje percebe-se é que a escola se mantém ainda excludente, presa a projetos autoritários de gestão herdados do passado, não abrindo caminho que efetivem de fato uma participação dos cidadãos em seus projetos (NOVAES, 2004, p. 48).

Gestores escolares, assim como outros indivíduos, antes de assumirem suas funções administrativas, também frequentaram a sala de aula, quer como professor quer como alunos. Decorre daí o fato que, muitas vezes, as experiências opressoras e antidemocráticas experimentadas enquanto professores ou alunos são transferidas para suas práticas na gestão escolar. Isso explica porque muitos profissionais não conseguem ou tem dificuldades para administrar democraticamente

A definição como nos instiga Novaes (2004) de uma política educacional democrática garante a participação, o controle e o compromisso por parte da gestão escolar em seus processos. As fundamentais decisões são tomadas em reuniões, e a comunidade

escolar envolve-se na gestão colegiada e por consequência tem poder decisório sobre os rumos de sua política educacional. O diretor de uma escola deve ter uma postura democrática e mediadora entre a instituição e a comunidade na qual está inserido.

Portanto, é possível afirmar por meio dos estudos de Novaes (2004), que uma política de reforma educacional é verdadeira quando conta com o envolvimento e a participação de todos que atuam nas escolas, pois a renovação das práticas não se decreta, a reflexão centra-se no lugar e no papel dos profissionais e dos educandos nas escolas e, de maneira geral, na relação entre a parte e o todo, o sistema e entre os atores.

O contexto educacional exige o entendimento sobre as questões relativas à eficiência e eficácia dos procedimentos de tomada de decisão no interior da escola. Considerando que a opção por determinadas decisões parte de um processo mais amplo de planejamento que envolve desde o diagnóstico da situação real, até a execução e avaliação desta, evidencia-se a relevância do processo de participação na discussão e implantação das mudanças.

A gestão escolar que pretende considerar procedimentos participativos no processo de tomada de decisão reconsidera suas funções, sua autonomia e inclui todos como reais participantes na organização do cotidiano. Descrever o momento da implementação da reforma no cotidiano da gestão escolar implica reconhecer que esta pode representar tanto uma simples reprodução de objetivos previstos em determinado programa, como também estabelecer um processo de transformação mais amplo, consciente e comprometido com as necessidades de mudança.

Nesse sentido, torna-se evidente que numa dada situação, uma realidade não é transformada apenas por sua determinação a partir de leis, decretos ou programas. É importante e necessário que a gestão escolar promova um clima propício de participação dos professores, alunos, pais e demais membros da comunidade, no processo de implementação de uma reforma educacional. Cabe considerar a experiência de cada membro da comunidade escolar,

seus conhecimentos específicos, suas necessidades e anseios no que se refere ao desenvolvimento da instituição escolar e dos seus próprios interesses. É um espaço onde cada um sente que faz parte do grupo.

A participação do indivíduo no processo de tomada de decisão na organização escolar torna-se altamente produtiva e influencia diretamente a atuação dos professores e dos alunos. São os seres humanos que garantem a integração e a cooperação nas ações do cotidiano escolar, sendo que o engano da teoria da máquina da organização é a suposição de que as pessoas são ferramentas para a realização de um determinado propósito e de que seu trabalho pode ser planejado sem consideração a variabilidade e reatividade humanas. (KATZ & KAHN, 1974, p. 140).

Enfim, cabe considerar a interdependência entre determinantes do contexto escolar de reforma e as pessoas que o compõem e são responsáveis por sua implementação, ou seja, nenhum planejamento organizacional pode prever todas as contingências dentro de suas próprias operações; nenhum pode antecipar, com precisão, todas as mudanças no meio ou controlar perfeitamente a variabilidade humana. Como proposição das políticas educacionais na área de gestão escolar cita-se alguns procedimentos participativos que toda unidade escolar deve adotar como pré-requisito de gestão democrática participativa.

Assim, as instituições dentro da educação são prioridades em busca de inovações, por exemplo, o Conselho de Escola, um órgão colegiado, organizado na forma de pessoa jurídica, sendo uma associação civil sem fins lucrativos, formado por representantes dos segmentos da comunidade escolar e local, constituindo-se num centro permanente de debates e órgão articulador de todos os setores escolares e comunitários. Tem como objetivo propiciar condições que favoreçam a autonomia da Unidade de Ensino, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, bem como contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e da

aprendizagem, na formação cultural dos alunos e na prática de vivências democráticas.

Vivemos hoje numa cultura que busca a democracia, ou seja, uma ordem social pautada na igualdade, equidade e participação coletiva nas decisões, e esses são os valores estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Dessa maneira, os princípios presentes na referida declaração são um guia de referência para a elaboração de projetos pedagógicos que objetivam a educação para a cidadania e para a construção de personalidades autônomas.

Porém, muito se fala em direitos humanos, mas continua a desigualdade social, indiscutivelmente, sendo o maior problema do Brasil, pois é o ponto de partida para todos os problemas, portanto uma diminuição significativa dessa mazela seria uma base para a erradicação de todos os outros problemas sociais oriundos da desigualdade.

Ao evidenciar este tema, o primeiro ponto de partida a ser discutido é a negligência do governo em relação ao sistema educacional. A educação não é tida como primordial, pois os investimentos são baixos, tanto em estrutura, como na qualificação dos educadores, causando uma ineficiência do sistema. Dessa ineficiência surge a falta de qualidade e pouca acessibilidade ao ensino público.

Uma boa educação custa caro, por isso é tão inacessível. A parcela rica da população pode pagar por este direito constitucional e a grande maioria, os pobres, tem que sujeitar-se a vontade do governo e este nem sempre oferece a educação de qualidade como deveria ser, então inicia-se aí um ciclo vicioso, em que os ricos desfrutam da qualidade educacional que podem pagar e os pobres dispõem apenas da inacessibilidade de tal adjetivo. Esta heterogeneidade da qualificação escolar é o reflexo de todo o processo desigual da educação, que se arrastou desde os primeiros passos até o início da vida profissional, a partir desta surge a

desigualdade dos salários, pois quem não tem qualificação jamais conseguirá um bom salário.

A desigualdade social nasce da falha do sistema da educação, que é de responsabilidade do governo, que ao ser omissor gera a pobreza e a falta de oportunidade a seus governados, tornando o país um celeiro da desigualdade social.

Um Caminho Metodológico

Este artigo analisa o Projeto Político Pedagógico da equipe de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Boa Esperança – Espírito Santo em relação às desigualdades sociais. Esse projeto foi elaborado com a intenção de demonstrar referências e evidências do ensino, na tentativa de promover condições para o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo, onde a finalidade da educação é integrar o homem ao seu meio de forma crítica e consciente para transformar a realidade em que vive. Tem como objetivos específicos: traçar o perfil socioeconômico do aluno e identificar a noção de pobreza apresentada no PPP da escola.

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois estudamos a partir de fenômenos educativos e como tais possuem várias marcas influenciadas por múltiplos sujeitos e saberes. De acordo com Minayo (1996, p. 21-22), a pesquisa quantitativa possibilita compreender múltiplos significados e a relação estabelecida entre os indivíduos que influenciam os fenômenos investigados. O formato da pesquisa em questão caminhou para um formato de estudo de caso.

O estudo de caso baseia na interpretação de um fenômeno que possui marcas pelo meio que se constitui, para compreender sua subjetividade (SARMENTO, 2003). Para tal, utilizamos como técnicas de pesquisa: questionário e análise documental que serviram de instrumentos para a produção de dados.

O cruzamento de informação permite explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão, e confirmar mais

seguramente o que converge. Mas não apenas. A triangulação da informação permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir [...]. (SARMENTO, 2003, p. 157).

O Método do Estudo de Caso enquadra-se como uma abordagem qualitativa. Para *Lakatos & Marconi* (2011)

O estudo de Caso refere-se ao levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos. Entretanto, é limitado, pois se restringe ao caso que estuda, ou seja, um único caso, não podendo ser generalizado (p. 276).

Contextualização do Campo de Investigação

Atualmente em Boa Esperança, como em muitos outros municípios do norte capixaba, este possui como fonte de sua economia a exploração quase que exclusiva da atividade cafeeira que tem como característica a absorção sazonal de mão de obra ocorrida apenas durante dois ou três meses do ano, mais de 40% da população se encontram à mercê da inconstância na oferta de emprego ou vivendo de subemprego. O meio urbano local torna-se então o refúgio para uma grande massa de mão de obra não especializada e enfrenta dificuldades impostas pela precariedade de sua infraestrutura.

Organizamos um questionário para traçar o perfil de alunos atendidos nessa escola. Realizaram essa entrevista 20 (vinte) estudantes, sendo 12 (doze) mulheres e 8 (oito) homens, entre faixa etária de 10 (dez) a 15 (quinze) anos. Dentre os sujeitos pesquisados 70% (14) se autodeclararam pardos, 20% (4) pretos e 10% (2) brancos, de acordo com a classificação de cor do IBGE.

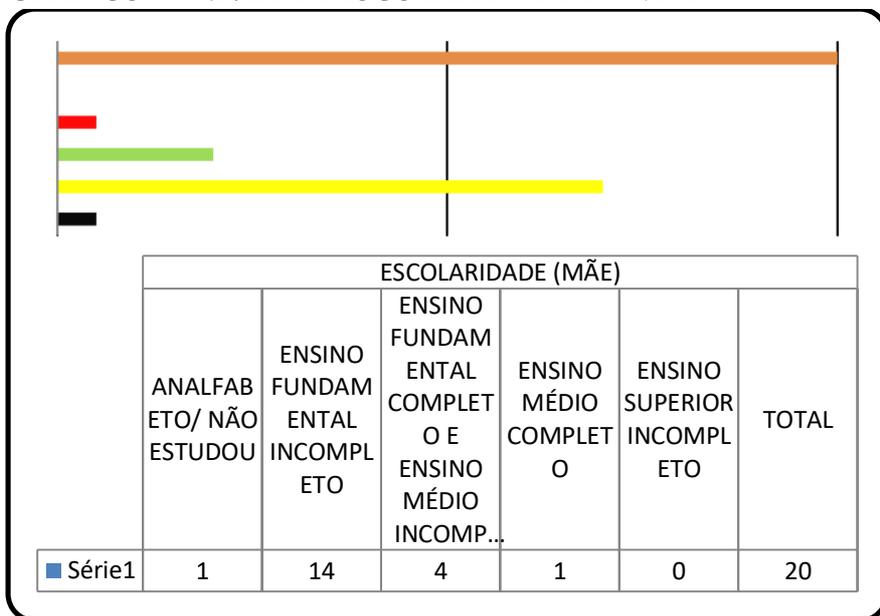
A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Antonio dos Santos Neves” está situada no centro de Boa Esperança e recebe uma clientela bastante diversificada, com idades que variam de 07 a 60 anos, de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Parte de nossos alunos é proveniente do interior, filhos de trabalhadores rurais, de

funcionários ligados aos ramos do comércio, do setor público, além de outras atividades. Um dos apontamentos realizados pelo questionário foi sobre o meio de transporte para ir à escola.

Os estudantes do noturno já estão engajados no mercado de trabalho e buscam na escola uma oportunidade de melhorias culturais, profissionais e socioeconômicos que alivie o fardo do pesado trabalho que executam.

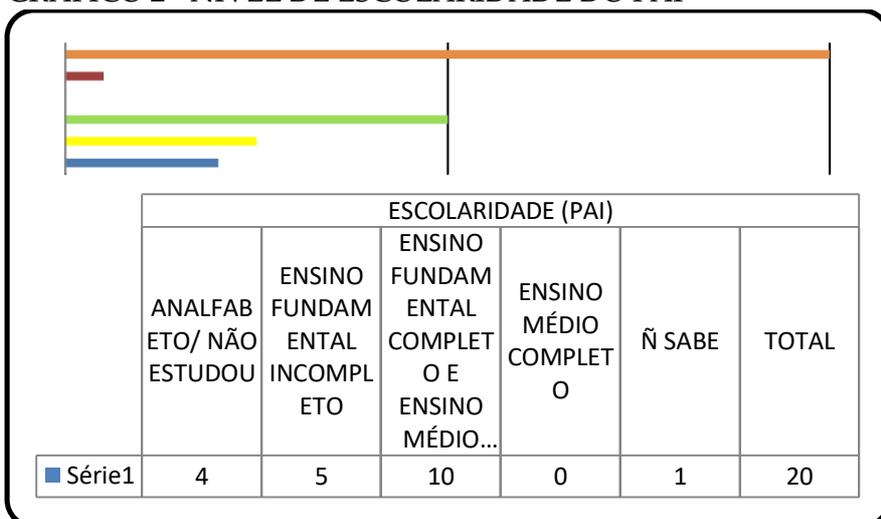
Outro aspecto relevante quanto à peculiaridade de nossos educandos, está relacionado às questões familiares, pois nos deparamos com conflitos causados pela desestruturação familiar que muitas vezes causa o abandono da educação de seus filhos, além de outros, necessitando assim de nossa intervenção zelando pelo bem-estar do aluno, buscando impedir que tais conflitos interfiram nos aspectos cognitivos, sociais e psicológicos, ou seja, na “mola mestra” da aprendizagem do mesmo.

GRÁFICO 1 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE



Fonte: Questionário aplicado aos sujeitos pesquisados. Organização e elaboração do autor.

GRÁFICO 2 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI



Fonte: Questionário aplicado aos sujeitos pesquisados. Organização e elaboração do autor.

Percebemos a partir dos gráficos 1 e 2 que o nível de escolaridade das mães e pais dos alunos pesquisados é baixo, portanto pode ser indícios de uma não possibilidade de rendimentos financeiros para o sustento familiar, pois quanto menor o grau de formação menor é o salário do profissional, em uma sociedade capitalista.

Atualmente, é prática constante a participação do Conselho de Escola e dos professores na definição das prioridades a partir dos objetivos propostos no PDE - Escola e na Proposta Pedagógica, bem como em todas as atividades realizadas pela escola. Destaca-se a implementação do Currículo Básico da Escola Estadual como instrumento organizador da ação educativa, garantindo o direito de aprender de todos os alunos.

Resultados e Análise dos Dados

Ao descrever os objetivos do Ensino Fundamental encontramos evidências que a proposta considera a educação como direito e a

aprendizagem uma consequência natural para quebrar as barreiras econômicas: “Buscamos uma educação comprometida com a dimensão humana e social”. As disciplinas isoladamente não fundamentam a realidade da educação contemporânea, pois o aluno deve ser visto como um todo, o que nos impulsiona perpassar discussões surgidas no âmbito da sala de aula e que se contextualizam no processo de ensino-aprendizagem, que provoca o dinamismo frente ao conhecimento, capaz de fazer com que o sujeito do processo alcance a criticidade do meio em que vive atuando nesta realidade de modo a transformá-la.

Para tanto, faz-se necessário um profundo conhecimento por parte do educando e mediação por parte do educador, para favorecer a aprendizagem potencializando o raciocínio e intensificando uma atitude investigativa. Assim, o aluno passa a refletir seu processo de ensino-aprendizagem e praticar efetivamente os conhecimentos adquiridos por si e no contexto.

Ao analisar a proposta pedagógica constatamos proximidade entre a teoria descrita no documento e o que a escola desenvolve na prática conhecendo os principais projetos realizados no decorrer do ano letivo.

A Instituição possui uma clientela variada, composta por alunos que necessitam de inserção no contexto social, desde os portadores de necessidades especiais e também alunos do noturno que já estão inseridos no mercado de trabalho, eis o desafio para a educação atual, oferecer um ensino com igualdade de condições sem desconsiderar as diferenças que torna cada pessoa um ser singular e igual ao mesmo tempo.

A Escola possui postura e proposta pedagógica, buscando a adaptação do nosso currículo, em conjunto com SRE e SEDU para uma educação que assegure o respeito aos direitos, constituindo estratégia essencial para garantir que uma ampla gama de grupos tenha acesso a qualquer modalidade de ensino.

Ao analisar a proposta pedagógica constatamos proximidade entre a teoria descrita no documento e o que a escola desenvolve na

prática conhecendo os principais projetos realizados no decorrer do ano letivo.

Nos últimos anos é crescente o envolvimento de crianças e adolescentes no consumo e tráfico de drogas que aumenta ainda mais a falta de vontade e apreço em estudar. Muitos envolvidos no mundo do tráfico aproveitam as proximidades do espaço escolar que está localizado ao lado do terminal rodoviário e da principal praça da cidade, para fazer a comercialização de entorpecentes provocando sérios conflitos de convivência que contribuem para o aumento no índice de reprovação, abandono escolar e baixa proficiência no PAEBES. Em termos de agravamento para a dificuldade em modificar a realidade da população através do ensino, de acordo com SILVA (2005), “crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo em que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização”.

Isto nos remete ao fato de que num município onde parte da população não vê perspectivas de transformação da realidade e sente-se desmotivada em sua cultura local, inserir ideologias de uma efetiva busca de identidade e conseguir melhorar as condições de aprendizagem, não é tarefa tão simples assim, ainda mais, em se tratando que boa parte da nossa clientela vivencia essa realidade de desmotivação ainda mais potencializada pelas baixas expectativas de sucesso escolar.

Foi justamente pensando e acreditando que esses desafios podem ser ultrapassados em que a escola vem adotando um trabalho contextualizado e práticas inovadoras, desenvolvendo atividades que valorizem o estudante em suas características e pensamentos, inserindo nos cotidianos temas que atendam aos desafios vivenciados no ambiente escolar, principalmente aqueles voltados ao entusiasmo pelo conhecimento, com aulas diferenciadas que buscam integrar valores éticos, morais e sociais e atenção sempre redobrada na convivência e busca por um ambiente favorável a aprendizagem.

A escola atende as modalidades Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integrado ao Ensino Médio com o curso Técnico em Informática e a modalidade Educação de Jovens e Adultos em todas as etapas, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Essa diversidade de atendimentos e características próprias dificulta o planejamento coletivo na busca da equidade e igualdade de acesso e sucesso, além de serem desafios para a equipe pedagógica diariamente. Nesse sentido, aproveitamos as aprendizagens que conquistamos ao fazer parte do grupo de escolas sorteadas pela Secretaria de Estado da Educação, no Programa Jovem de Futuro, parceria realizada junto ao Instituto Unibanco que apresenta à equipe escolar uma metodologia inovadora de planejamento de gestão com foco na aprendizagem filtrando os principais problemas da escola.

Considerando que nos dias de hoje é fortemente criticada a concepção tradicional de educação que centraliza a atividade na figura do professor e de sua disciplina, sem levar em conta as necessidades e interesses dos aprendizes é que pensamos em atividades que contam com o dinamismo da participação juvenil, pois como afirma Morin (2004), é exigida da escola uma postura que considere a condição humana como objeto essencial de todo o ensino. Adotamos a prática da “Roda de Conversa com os Alunos” como alternativa pedagógica para conhecer suas angústias, necessidades, sonhos e sugestões. Dessa forma, ao conhecê-lo e ouvi-lo melhor estabelecemos um novo vínculo, pautado no respeito, admiração e confiança. Identificamos seus posicionamentos durante todo o ano letivo e principalmente ao final de cada trimestre na avaliação institucional com o objetivo de assegurar a permanência na escola com sucesso.

O aperfeiçoamento do diálogo entre pais e escola é outra ação que fortalecemos no decorrer do projeto. As reuniões configuram-se em importantes momentos de debates das dificuldades e definição de atitudes conjuntas. São organizadas por série para facilitar o diálogo e ao mesmo tempo atender com mais qualidade todas as

famílias. Uma inovação ao desenvolver o projeto está sendo o atendimento individualizado família x aluno x equipe escolar. Nessa conversa identificamos possíveis problemas, tais como, desânimo, desinteresse, problemas de saúde, dentre outros com a intenção de resolver situações que podem desencadear no abandono e ou reprovação. Realizamos ainda diferenciados momentos de encontros com a comunidade escolar, pois acreditamos que atividades culturais e de lazer estreitam os laços afetivos entre as pessoas e torna a relação mais forte e confiante. Os projetos pedagógicos desenvolvidos durante todo o ano letivo oportunizam esses encontros e fortalece a parceria família x escola.

A música está presente na escola desde o ano de 2012 com o Coral “Pop Jovem Santos Neves” e a Orquestra de Violões, uma ação da SEDU para implementação da música nas escolas em parceria com a FAMES. Sabedores que essa atividade se torna uma fonte de inspiração para transformar o ato de aprender em atitude prazerosa no cotidiano do professor e do aluno incentivamos nossos alunos a participarem das aulas que acontecem no contra turno. É visível a alegria dos pais e alunos nessa atividade enriquecedora do currículo.

A Escola conta com a Rádio Escola desde o ano de 2007. Projeto que envolveu toda a comunidade escolar em sua instalação com o objetivo de oferecer um veículo de comunicação no espaço escolar com a intenção de diversão e participação cidadã. Os alunos, sob a orientação da equipe, preparam os programas que são feitos na hora do recreio, bem como utilizamos em vários momentos durante o ano com atividades pedagógicas, exemplo gincanas de literatura e comemorações.

O prazer pelo conhecimento precisa ser cultivado; dessa maneira, todos terão a garantia da aprendizagem com qualidade. Compreendemos que a escola deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades, por conseguinte, aprender se torna mais interessante. O mapa de ação definido com o envolvimento de todos, principalmente alunos

e professores tem apresentado resultados promissores mesmo com o pouco tempo de implantação, por isso concluímos que de posse de um bom planejamento, utilizando temáticas e metodologias que vem ao encontro dos anseios da comunidade escolar para o bom desenvolvimento do processo educativo, atingimos os objetivos desejados.

O projeto pedagógico aqui relatado fundamenta-se na participação de todos os envolvidos na atividade educativa, ou seja, pais, alunos, docentes e equipe pedagógica na adoção de ações e atividades para o crescimento de cidadãos capazes de enfrentar com dinamismo os desafios da sociedade contemporânea. Na avaliação dos estudantes as aulas “chatas” estão se transformando em aulas “gostasas” de participarem.

Percebemos que o sentimento de pertencimento e de confiança da comunidade escolar se faz presente na participação em assembleias, reuniões, eventos culturais com a presença marcante das famílias, dos alunos, dos funcionários, dos docentes e da comunidade local.

No entanto, o melhor reconhecimento acontece no dia a dia ao observar a emoção e o brilho nos olhos dos alunos ao cantarem o hino da Escola Santos Neves, Minha Chance de Vencer: “E o meu colégio é Melhor de todos! É o Santos Neves, A minha chance De poder vencer”.

Considerações Finais

Ao descrever os objetivos do ensino fundamental encontramos evidências que a proposta considera a educação como direito e a aprendizagem uma consequência natural para quebrar as barreiras econômicas: “Buscamos uma educação comprometida com a dimensão humana e social”. As disciplinas isoladamente não fundamentam a realidade da educação contemporânea, pois o aluno deve ser visto como um todo, o que nos impulsiona perpassar discussões surgidas no âmbito da sala de aula e que se contextualizam no processo de ensino-aprendizagem, que provoca

o dinamismo frente ao conhecimento, capaz de fazer com que o sujeito do processo alcance a criticidade do meio em que vive atuando nesta realidade de modo a transformá-la.

Ao analisar a proposta pedagógica constatamos proximidade entre a teoria descrita no documento e o que a escola desenvolve na prática conhecendo os principais projetos realizados no decorrer do ano letivo.

A Instituição possui uma clientela variada, composta por alunos que necessitam de inserção no contexto social, desde o público-alvo da educação especial³ e também alunos do noturno que já estão inseridos no mercado de trabalho, eis o desafio para a educação atual, oferecer um ensino com igualdade de condições sem desconsiderar as diferenças que torna cada pessoa um ser singular e igual ao mesmo tempo.

A escola possui postura e proposta pedagógica, buscando a adaptação do nosso currículo, em conjunto com Superintendência Regional de ensino de Nova Venécia - ES pertencente à Secretaria Estadual de Educação, para uma educação que assegure o respeito aos direitos, constituindo estratégia essencial para garantir que uma ampla gama de grupos tenha acesso a qualquer modalidade de ensino.

Referências

AGUILAR, L. E. **A gestão da educação: seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais**. Texto apresentado no III Congresso Latino-Americano de Administração da Educação – 21-25 de julho de 1997. Unicamp – São Paulo, Brasil.

³ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta que a modalidade da 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 (BRASIL, 2008, p.15).

ANTONIO DOS SANTOS NEVES. **Projeto Político Pedagógico da EEEFM “Antonio dos Santos Neves”**, 2016.

BARBOSA, Maria Rita L. da Silveira. **Inspeção Escolar: um olhar crítico**. Uberlândia, Gráfica Composer Editora Ltda. 2008.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (Orgs.) **Autonomia da Escola princípios e propostas**. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

KATZ, D.; KAHN, R. L. **Psicologia social das organizações**. São Paulo: Atlas, 1974.

LINHARES, C.F.S. **A escola e seus profissionais**. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

MANCINI, E. A. **O Filosofar como Prática de Cidadania**. 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

MINAYO, M. C. S. **Ciências, técnicas e arte: desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S. (ORG.); DESLANDES, F.; NETO, O. C.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

NERI, Anita L. **Feminização da velhice**. In: NERI, Anita L. (Org.). **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/ Edições SESC SP, 2007a. p. 47-64.

NOVAES, Izabel Cristina. **Gestão Compartilhada**. Em: FERREIRA, Elisa Bartozzi (org). **Política Educacional de Estado do Espírito Santo: a educação é um direito**. Vitória: SEEB/SEDU, 2004.

PERO, V.; SZERMAN, D. **Mobilidade Intergeracional de Renda no Brasil**. Pesquisa e Planejamento Econômico, v. 38, n. 1, p. 2-35, abr. 2008.

SARMENTO, M. J. **O Estudo de Caso Etnográfico em Educação**. In ZAGO, N;

SILVA, M. da. **O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.29, p.152-163, maio/ago. 2005

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2002.

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR DIANTE DAS SITUAÇÕES DE POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL NO MUNICÍPIO DE VILA PAVÃO/ES

Alexsandra Holz Rossin¹
Rayner Raulino e Silva²

Introdução

No âmbito escolar é fundamental que se olhe para a educação como uma instituição que atenda a todos indistintamente, pois hoje, o compromisso das escolas de um modo geral é formar cidadãos ativos, que tenham condições de agir e pensar na sua sociedade e que tenha a ética como base de todas suas condutas.

Para tanto, a temática de ampliar a compreensão sobre a forma de se construir um currículo escolar que perpassa por todas as esferas sociais e trabalhe para de fato inserir os menos favorecidos e dar a estes, condições de igualdade em seu processo de ensino e aprendizagem, se faz necessário.

O objetivo geral que leva esta pesquisa é analisar como o currículo escolar é construído no Centro Municipal de Educação

¹ Graduada em Serviço Social pela Fundação Universidade de Tocantins, Pós-Graduada em Gestão de Serviços Sociais e Políticas Públicas pela Faculdade FINOM, Instrumentalidade do Serviço Social pela Universidade Candido Mendes, Especialista em Serviço Social, Política Social e Família pelo Centro de Ensino Superior de Vitória- CESV e Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Espírito Santo. Correio eletrônico: alexsandrahholz@gmail.com;

² Professor do Centro Universitário do Espírito Santo/Unesc Campus Serra. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Participante do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: raynerraulino@gmail.com.

Agroecológica “Praça Rica”, localizada no município de Vila Pavão - ES, descrevendo sobre sua importância como instrumento de mudança diante das desigualdades sociais e das situações de pobreza que muitas crianças enfrentam até chegar à escola.

As questões de desigualdade e pobreza são tratadas nesse estudo no âmbito escolar, para tanto um de seus objetivos específicos é refletir como estas realidades afetam a aprendizagem do aluno e ao mesmo tempo se relaciona com as dificuldades apresentadas ao trabalho do professor.

Com esta pesquisa, busca-se também ampliar as reflexões sobre alguns pontos importantes, acerca das disciplinas tradicionais presentes no currículo escolar, tendo em vista que essas disciplinas tradicionais necessitam ser repensadas, dando destaque para questões, tais como o pluralismo cultural, que traz em seu interior o desenvolvimento de vários temas, que juntos com as outras disciplinas escolares podem enriquecer e possibilitar o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, de maneira mais crítica e reflexiva frente aos problemas sociais e atuais da sociedade.

Para este estudo foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica, através de livros, revistas e artigos publicados em sítios da Internet e também uma pesquisa de campo, junto aos alunos do 8º ano do ensino fundamental do Centro Municipal de Educação Agroecológica “Praça Rica”, localizada no município de Vila Pavão - ES, em relação aos debates sobre pobreza e desigualdade inseridos no trabalho desta Instituição.

Educação e Desigualdade Social

A desigualdade social, que também passa pelas questões de pobreza, que até pouco tempo era discutida apenas na área das políticas sociais, ganhou um novo olhar no âmbito educacional, Schwarzlzman (2005, p. 1) descreve que:

Entre as políticas sociais, a educação ocupa posição especial, não só de acordo com as teorias de capital humano, que atribuem à educação um papel fundamental para o desenvolvimento econômico, como também pela constatação mais recente e, muito bem documentada para o Brasil, de que as desigualdades educacionais são o principal correlato das desigualdades de renda, oportunidade e condições de vida.

A educação hoje deve ser pautada em propostas que ajudem a escola a conhecer melhor o país, as origens do povo brasileiro, seus grupos culturais, sociais e as desigualdades que vem trazendo tantas dificuldades para aqueles menos favorecidos.

Desafios postos à educação diante da pobreza e desigualdade social

Fala-se que a escola e a educação são os caminhos para um futuro melhor, mas é preciso analisar se suas propostas caminham para que os alunos vivenciados em situações de pobreza, desde seu nascimento, tenham também as mesmas possibilidades de enfrentar a sociedade como aqueles com mais estrutura tanto econômica, como social e familiar.

É certo dizer, como bem coloca Lázaro (2014, p. 11) que “não podemos atribuir isoladamente à educação, a tarefa de enfrentar e superar a pobreza”. Mas pode-se dizer que ela tem uma grande responsabilidade nas ações e condições que produzem e reproduzem a pobreza. Também tem a função, assim como as famílias de evitar que o preconceito se propague no ambiente escolar ao falar da pobreza que acomete muitas crianças inseridas nas instituições de ensino.

Lázaro (2014) evidencia também que a pobreza e as desigualdades são condições multidimensionais que afetam a capacidade de crianças, jovens e adultos de aprenderem, de fazer, de ser e conviver. Ela retira direitos e impõe muitos preconceitos na vida dessas pessoas, seja ela de qualquer faixa etária. Ainda na visão desse autor, ele coloca sobre a importância da educação, afirmando que:

A educação pode e deve oferecer informações que motivam a reflexão, a fim de fortalecer valores de justiça e respeito pelos outros, aproximar vozes e experiências humanas e ajudar a conhecer e a agir. A educação deve também promover e estimular a ação de pessoas e grupos em favor da justiça e de valores que representem o bem comum (LÁZARO, 2014, p. 11).

Como é possível identificar a partir da afirmativa, a educação e seu compromisso com a igualdade entre as classes sociais, está muito além de denunciar situações ou mostrar a realidade que acontece fora da escola, pois em muitos casos, as diferenças estão dentro das escolas e os conteúdos trabalhados passam muito superficialmente por estas questões.

Assim, acredita-se que existem grandes desafios a serem enfrentados pelos professores, pedagogos e gestores para ampliar estas discussões em sala de aula e na própria escola com os demais profissionais nela inseridos, pois a pobreza não é uma identidade de cada um, mas sim uma condição imposta por vários motivos, como capitalismo, configuração econômica que fundamenta as relações estabelecidas em nossa sociedade, ao longo do tempo dentro da sociedade e que hoje, parece mais evidente e preocupante.

Pobreza e Desigualdade no Currículo Escolar

O currículo escolar é um instrumento fundamental na escola e no processo de ensino e aprendizagem como um todo. Ele direciona o trabalho do professor no que diz respeito aos conteúdos que devem ser trabalhados em cada etapa de ensino. Silva (2004, p. 14) define que “o currículo é visto como a organização das atividades educacionais. A partir dele, sabe-se qual conhecimento vai ser ensinado”.

Ressaltando a importância do currículo escolar, Moreira e Candau (2008, p. 19) afirmam que “o currículo é o coração da escola, é o espaço central em que todos atuamos o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”. Os autores destacam assim, a relevância do professor na construção do currículo.

A construção do currículo escolar: pressupostos para trabalhar questões de pobreza e desigualdade

Diante da realidade em que uma parte da população vive na pobreza e sofre diariamente com a desigualdade social é fato dizer que a educação deve levar estas questões para o ambiente escolar. Onofre (2008, p. 108) refletindo sobre o currículo que é elaborado pelas escolas defende que:

O currículo precisa ser pensando coletivamente, em cada unidade escolar, visando enfrentar alguns desafios que a diversidade cultural tem trazido. Esses desafios passam pelo compromisso com uma escola cada vez mais democrática. A partir da temática da diversidade, a escola é chamada a enfrentar o desafio da diferença e do cruzamento de culturas. Ela precisa acolher, criticar e colocar em debate as diferentes manifestações culturais, sociais, os diferentes saberes, diferentes óticas e ser-fazer dos educandos.

Ao se construir um currículo a escola precisa pensar de forma ampla, não se pode criar um currículo escolar para um grupo específico de alunos. Assim, ela deve olhar para a pobreza, uma realidade no país, como uma realidade escolar. Precisa possibilitar que as crianças que vivem hoje à sombra da miséria, busquem nos estudos um meio de melhorar de vida, crescer e se desenvolver.

Onofre (2008) evidencia também que, um currículo não pode se limitar a conteúdos e temas estanques, mas deve possuir conteúdos que vem a somar com todo o tipo de aprendizagem que os alunos possuem e conhecimentos ausentes que estes adquirem em sua escolarização, mas que não são contemplados no currículo.

Moreira e Candau (2008, p. 21) já afirmavam que “a educação de qualidade deve propiciar ao estudante ir além dos referentes presentes no seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto” e ainda complementam:

[...] são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao aluno uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilite uma

ação consciente e segura do mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural.

A visão dos autores, ainda tão atual, revela que a educação deve contribuir para o estudante de forma a lhe possibilitar transformações e mudanças reais de vida. E para que isso aconteça, o currículo escolar deve ter como base todos os conteúdos necessários ao desenvolvimento da aprendizagem, e também trabalhar meios para que os alunos que vivem às margens da sociedade tenham oportunidades de transformação.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, junto ao Centro Municipal de Educação Agroecológica “Praça Rica”, localizada no município de Vila Pavão - ES, em relação aos debates sobre pobreza e desigualdade inseridos no trabalho desta Instituição.

Sobre a pesquisa qualitativa, Marconi e Lakatos (2010) descrevem que esta é uma pesquisa que tem o intuito de analisar e interpretar aspectos mais profundos, observando por exemplo, a complexidade do comportamento humano. Ela fornece reflexões mais detalhadas sobre as investigações realizadas.

A pesquisa bibliográfica é definida por Gil (1996, p. 48) como sendo aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Já a pesquisa de campo é conceituada por Lakatos e Marconi (1996, p. 75) como sendo a pesquisa em que se observa e coletam-se dados diretamente no próprio local em que se deu o fato em estudo, caracterizando-se pelo contato direto com o mesmo, sem interferência do pesquisador, pois os dados são observados e coletados tal como ocorrem espontaneamente.

Tanto a pesquisa bibliográfica como a de campo é importante para se compreender melhor o currículo escolar e a proposta da escola frente as situações de pobreza e desigualdade social. As fontes

utilizadas para a coleta de dados foram as primárias e secundárias, pois foi desenvolvido um estudo realizado a partir de materiais já publicados e também a coleta de novos dados a partir da pesquisa junto à escola.

Escola Objeto da Pesquisa

A escola em que foi realizada a pesquisa de campo foi em um Centro Municipal de Educação Agropecuária, localizada na zona rural do município de Vila Pavão - ES. Atualmente a escola funciona da Educação Infantil, creche – 3 anos e pré-escola, de 4 e 5 anos e anos iniciais do Ensino Fundamental no turno matutino, das 7h às 11h20' (recreio: 9h às 9h20'). As séries/anos finais do Ensino Fundamental no horário de 11h40' às 17h (recreio: 14h40' às 17h). Possui uma diretora, um coordenador pedagógico, uma secretária, três auxiliares de serviços gerais, 14 professores e um técnico agrícola. A escola trabalha em parceria com a Secretaria de Educação, Secretaria de Agricultura, Conselho de Escola, famílias e comunidade.

O Centro Municipal de Educação Agroecológica desenvolve seu trabalho baseado nos princípios norteadores e objetivos educacionais previstos para o nível de ensino ofertado e regulamentado pela Legislação Nacional, Estadual e Municipal. Tem como objetivo ofertar uma educação que possibilite ao estudante ser um agente transformador de sua realidade, resgatando e valorizando a agricultura familiar, através de uma proposta agroecológica que fortaleça o relacionamento escola, família e comunidade, elevar o padrão de desempenho da escola e do processo ensino e aprendizagem, desenvolver no estudante a consciência agroecológica, valorizar os diversos saberes existentes no campo, fortalecer o departamento de educação do campo e cumprir a Lei Municipal nº 614/2008 regulamentado pelo Dec. nº 296/2010, para garantir como instrumento norteador pedagógico a aplicação do Plano de Estudo, além de trabalhar a Base Nacional Comum em consonância com o projeto da Educação do Campo.

A escola trabalha com vistas a promover a dignidade da pessoa humana, a autoestima e o respeito mútuo, visando o bem-estar, por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do Meio Ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Tem como meta uma educação de qualidade, onde o processo de ensino e aprendizagem se efetiva com eficiência em todas as disciplinas, que se articulam através do Tema Gerador e do Plano de Estudo, com a missão de assegurar um ensino de qualidade, objetivando a formação de cidadãos críticos e atuantes, capazes de respeitar, valorizar, preservar e transformar o meio no qual estão inseridos.

O Centro Municipal de Educação Agroecológica é uma escola municipal com ensino voltado para filhos de pequenos agricultores, diaristas, meeiros, assalariados e assentados. Possui um currículo que privilegia a agricultura e a agroecologia nas séries finais, pois a escola atende em sua totalidade alunos que vivem no meio rural e mantém vínculo com a terra. A escola desenvolve um trabalho que aproxima os filhos dos pais, oportunizando uma troca de conhecimento entre a família, escola e estudante, promovendo assim a formação integral do educando.

As reuniões de equipe acontecem sempre no final de cada trimestre, com o objetivo de promover a participação de toda equipe escolar, nas tomadas de decisões, no campo administrativo, agropecuário e pedagógico, fazendo acontecer em gestão participativa, oportunizando um direcionamento das ações a serem realizadas na escola, conduzindo um trabalho de efetivo envolvimento entre todos da equipe.

Resultados e Discussão

A pesquisa junto aos alunos do Centro Municipal de Educação Agroecológica foi realizada com os alunos do 8º ano das séries finais

do ensino fundamental, que contou com um questionário semiestruturado contendo 8 (oito) perguntas fechadas e abertas.

Participaram ao todo 13 (treze) estudantes, 4 (quatro) do sexo masculino e 9 (nove) do sexo feminino sendo que, 10 (dez) possuem idade entre 13 (treze) e 15 (quinze) anos e 3 (três) estão na faixa de 10 (dez) e 12 (doze) anos conforme ficou demonstrado na entrevista. Ao serem questionados sobre a cor, 2 (dois) se consideram negros, 7 (sete) são pardos e 4 (quatro) alunos são brancos. Dos alunos entrevistados, 11 (onze) utilizam o transporte escolar público, disponibilizado pela prefeitura, que faz a locação destes veículos para atender os estudantes.

Sobre o grau de escolaridade dos pais, a pesquisa identificou que 2 (dois) pais são analfabetos, 2 (duas) mães não concluíram o Ensino Médio, outra mãe iniciou o Ensino Superior, 1 (um) aluno respondeu que não convive com o pai, então não tem conhecimento quanto ao grau de escolaridade do mesmo e os demais não chegaram a concluir o Ensino Fundamental.

Quanto a renda familiar os alunos não souberam relatar ou descrever, alegando que não tem estas informações. Mas o que pode ser observado é que muitas famílias não possuem sequer uma renda fixa mensal, por serem trabalhadores autônomos e lavradores, tendo uma renda variável de acordo com o trabalho temporário ou conforme a produção da colheita de café que é anual.

Ao serem questionados se participam de algum programa social, constatou-se que 8 (oito) famílias são beneficiadas pelo Programa Bolsa Família e 9 (nove) estão participando de oficinas oferecidas no contra turno da escola, na localidade de Praça Rica pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) que é vinculado ao Centro de Referência da Assistência Social - CRAS.

O serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do qual participam as famílias dos alunos que participaram da pesquisa é um serviço realizado com grupos, organizado de modo a prevenir as situações de risco social, ampliar trocas culturais e de vivências,

desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos e incentivar a socialização e a convivência comunitária.

Considerações Finais

Por meio da pesquisa de campo realizado com os alunos do Centro Municipal de Educação Agroecológica, pôde-se observar que a maioria está inserida em famílias de classe baixa, produtores e autônomos sem renda fixa, em que a maioria possui baixa escolaridade e participa de programas do governo.

Diante dessa realidade, é relevante que a escola, professores e pedagogos, discutam e reflitam como desenvolver os conteúdos curriculares que proporcionem aos educandos perspectivas futuras diante de suas realidades. Para essas reflexões finais sobre o trabalho apresentado, citamos o que disse Onofre (2008, p. 108) quando ele afirma que:

O currículo precisa ser pensando coletivamente, em cada unidade escolar, visando enfrentar alguns desafios que a diversidade cultural tem trazido. Esses desafios passam pelo compromisso com uma escola cada vez mais democrática. A partir da temática da diversidade, a escola é chamada a enfrentar o desafio da diferença e do cruzamento de culturas. Ela precisa acolher, criticar e colocar em debate as diferentes manifestações culturais e sociais, os diferentes saberes, diferentes óticas e ser-fazer dos educandos.

Assim, acredita-se que o trabalho pedagógico deve ser pautado na diversidade tanto cultural como social do educando, a escola e os professores tem um papel importante a desenvolver junto a estas crianças, que vivem em espaços que, muitas vezes, não lhes possibilitam desenvolver-se profissionalmente onde estão.

Ao mesmo tempo, pelo fato de muito dos alunos pertencerem a famílias cuja renda advém do trabalho rural, é relevante que estudem meios de ficar em suas comunidades e conseguir desenvolver um trabalho cujo sustento possa vir da própria terra.

Os alunos e suas famílias que participam das oficinas oferecidas na comunidade tem a oportunidade de participar de um serviço e espaço positivo para integrar as famílias e ajudá-las a descobrir novas possibilidades de trabalho e geração de renda, além da integração entre pais e alunos que é fator de fundamental importância para o desenvolvimento do educando.

Pode-se dizer que um currículo que esteja baseado na diversidade tanto cultural como social pode ser um caminho para contribuir na diminuição das situações de pobreza local e ajudar estes alunos que vivem neste espaço, a terem uma visão mais positiva sobre sua realidade e seu futuro. A valorização das diferenças é um fator importante e os currículos escolares devem estar abertos a trabalhar estas diferenças.

É relevante indagar que, ao conhecer a realidade onde a escola está inserida, os professores assim como outros profissionais inseridos no ambiente de ensino, devem ajudar a escola a rever suas formas de trabalhar o ensino dos alunos que, junto com suas famílias vivem à margem da pobreza e da falta de perspectivas. Oportuno também observar na necessidade de repensar as políticas públicas da educação e as formas de trabalhar aquele ensino que ainda é tradicional e não olha para a realidade do aluno.

Referências

GIL, Antônio Carlos. **Projetos de pesquisa**. 3. ed., São Paulo: Atlas, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LÁZARO, André. **Por que pobreza? Educação e desigualdade**. In. EITLER, Kitta; BRANDÃO, ANA PAULA (Orgs.). **Por que pobreza? Educação e desigualdade**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ONOFRE, Joelson Alves. **Repensando a questão curricular: caminho para uma educação antirracista**. Revista Práxis Educacional, v. 4, n. 4 p. 103-122, jan./jun. 2008. Disponível em: < <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/329/362> > Acesso em: 24 abr. 2017.

SACHWARTZMAN, Simon. **Educação e pobreza no Brasil**. 2005. Disponível em: < <http://br.monografias.com/trabalhos/educacao-pobreza-brasil/educacao-pobrezabrasil.shtml> >. Acesso em: 25 mar. 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 4. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2004. 154p.

VILA PAVÃO. Câmara Municipal de Vila Pavão. **Lei nº 614 de 2008**. Dispõe sobre a criação do Departamento de Educação do Campo, e dá outras providências. 2008.

VILA PAVÃO. Prefeitura Municipal de Vila Pavão. **Decreto nº 296 de 2010**. Regulamenta da Educação do Campo do município. 2010.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: CIVILIZAÇÃO, PODER E DEFICIÊNCIA

Reginaldo Célio Sobrinho¹

Edson Pantaleão²

Introdução

Neste texto sistematizamos resultados de uma experiência vivida em uma escola pública municipal de Vitória-ES. Os dados que apresentaremos neste texto decorrem de uma pesquisa realizada no período de março de 2007 a junho de 2008. A pesquisa esteve fundamentada nos pressupostos da Sociologia Figuracional elaborada por Norbert Elias, e buscou compreender como se expressa a *balança de poder* na relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento. Tomamos como espaço de investigação, um Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência, organizado em uma escola pública do município de Vitória, Estado do Espírito Santo/Brasil.

Este Fórum instituiu-se em 2004, quando os profissionais que atuavam naquela escola explicitavam um consenso em torno da crença de eles e os familiares de alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento precisavam de um *espaço*

¹Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil; Professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; Membro do grupo de pesquisa “Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”. E-mail: rsobrinho2009@hotmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil; Professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; Membro do grupo de pesquisa “Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”. E-mail: edpantaleao@hotmail.com

comum de formação, de troca de experiência, bem como de elaboração e avaliação da política adotada na escola.

Desde a instituição do Fórum, os encontros mensais eram planejados por uma equipe de coordenação que tinha autonomia na definição das temáticas e das dinâmicas dos encontros mensais, bem como a tarefa de garantir que as demandas dos pais, explicitadas nesses encontros, fossem cumpridas. Tratava-se de um grupo que, em termos numéricos, variava de seis a onze pessoas, entre as quais, familiares, profissionais do ensino, pesquisadores da área da Educação e estudantes de graduação (Pedagogia e Psicologia).

No decorrer da pesquisa, estudamos a dinâmica dessa equipe de coordenação. Observamos que aquele pequeno grupo vivia, de maneira bastante peculiar, um conjunto de tensões que, via de regra, caracterizam a relação família e escola no contexto mais amplo da educação. Nossas reflexões tomaram como referência a *sociodinâmica estabelecidos-outsiders*, elaborada por Norbert Elias e Scotson (2000).

Conforme esses autores, o *modelo* de uma relação estabelecidos-outsiders pode ser tomado como uma espécie de 'paradigma empírico' e ser aplicado como gabarito no estudo de outras figurações sociais, permitindo-nos compreender as características estruturais que diferentes figurações têm em comum.

Assim, na sistematização dos dados, estabelecemos analogias entre alguns aspectos comuns e constantes de uma *relação estabelecidos-outsiders* conforme destacado por Elias e Scotson e a dinâmica de trabalho da equipe de coordenação do fórum de famílias de alunos com deficiência. Nessa tentativa, partimos da seguinte questão:

[...] como e por que os indivíduos percebem uns aos outros como pertencentes a um mesmo grupo e se incluem mutuamente dentro das fronteiras grupais ao dizer *nós*, enquanto, ao mesmo tempo, excluem outros indivíduos, a quem percebem como pertencentes a outro grupo e a quem se referem coletivamente como *eles* [?] (ELIAS; SCOTSON: 2000, p. 37-38).

Desde então, buscamos compreender os referentes de poder que constituíam as inter-relações dos familiares de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e dos profissionais que compunham a equipe de coordenação do Fórum; analisar *se e/ou como* eram construídas e vividas as tensões nestas inter-relações e compreender *se e/ou como* essas tensões movimentavam a *balança de poder* na relação família e escola.

Das discussões e análises que realizamos sobre os trabalhos da equipe de coordenação do Fórum, trazemos aspectos relativos ao período em que atuamos em contexto: de março de 2007 a junho de 2008.

Antes, porém, fundamentados nos pressupostos da Sociologia elisiana, gostaríamos de destacar que os membros da equipe de coordenação são compreendidos por nós como *seres ambivalentes*. Conforme Cidade (2004, p. 163), a ambivalência “[...] é um conceito que foge completamente aos domínios da lógica clássica. Excluídos os princípios de identidade e contradição, um objeto qualquer pode ser simultaneamente todas as suas possibilidades (inclusive a sua negação)”. Para essa autora, uma qualidade particular no pensamento de Elias é justamente a forma como ele aborda as ambivalências, “[...] sem ignorá-las nem reduzi-las, mesmo que atentem contra a orientação normativa e a lógica [...]” (CIDADE, 2004, p. 164)³.

No estudo da processualidade da equipe de coordenação, distanciamos-nos da condição do *é* ou *não-é* e nos aproximamos do *é* e do *não-é* (CIDADE, 2004). Assim, por exemplo, veremos que um mesmo indivíduo participante das reuniões de planejamento da equipe de coordenação – fosse ele representante dos familiares ou um dos profissionais do ensino – move-se na condição e situação de

³ De acordo com Cidade, um exemplo dessa abordagem é o comentário de Elias sobre Mozart: “Mozart viveu a ambivalência fundamental do artista burguês na sociedade de corte, que pode ser resumida na seguinte dicotomia: identificação com a nobreza da corte e seu gosto; ressentimento pela humilhação que ela lhe impunha (ELIAS, 1995 Apud CIDADE, 2004, p. 164).

estabelecido e de outsider, permanece envolvido entre a rejeição e a aceitação, entre o estigma e o prestígio, o carisma e a vergonha.

A seguir, apresentamos brevemente a dinâmica e a organização do Fórum de Famílias de alunos com deficiência e descrevemos alguns aspectos do nosso percurso de investigação.

A Dinâmica e a Organização do Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência

O Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência instituiu-se em 2004. No período de 2004 a 2008, foram promovidas palestras com a participação de pesquisadores da área de Educação Especial, representantes do poder público Estadual e Municipal; relatos e conversas com pais, cujos filhos apresentavam deficiência; reuniões com os professores do serviço especializado em Educação Especial; participação dos pais em “reuniões abertas” com os profissionais que atuavam no turno matutino; discussão sobre a implementação de programas e de projetos da Secretaria municipal de Educação, relativos à escolarização dos alunos com deficiência, enfim, a realização do *“I e II Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência”*, o primeiro realizado em 18 de novembro de 2006 e o segundo em 27 de outubro de 2007. Nesses dois eventos os membros da equipe de gestão escolar articulados com outros profissionais do ensino que atuavam na escola onde desenvolvemos a pesquisa, buscaram a participação de pais e de profissionais que atuavam em outras escolas do município. Nos folders relativos a esses dois eventos encontramos os seguintes objetivos: “Possibilitar o debate sobre as políticas públicas na Educação inclusiva; oportunizar o diálogo entre a comunidade escolar, famílias e pesquisadores sobre possibilidades e desafios, no contexto educacional”

O quadro 1 apresenta a quantidade de participantes nos encontros mensais do Fórum no período de 2004 até 2008, identificando o membro da família que “representava” o aluno nesses encontros.

QUADRO 1 - Número e identificação do membro da família que participava dos encontros mensais do fórum, no período de 2004 até 2008.

PARTICIPANTES	2004	2005	2006	2007	2008
MÃE	12	14	09	31	15
PAI	03	02	01	05	01
TIA	-	-	-	01	-
AVÓ	-	-	01	01	-

É importante destacar que chegamos a esse total de participantes por ano, a partir da consulta às listas de frequência dos encontros. Para efeito de totalização, consideramos uma só vez os nomes ali contidos, assim consideramos tanto os nomes dos pais que compareceram apenas uma vez, quanto aqueles familiares que mantiveram participação regular aos encontros mensais do Fórum.

Entre os familiares que participaram de maneira mais sistemática dos encontros mensais, realizados em 2007 e início de 2008, podemos citar⁴: a Sr.^a Rosi (Do lar, concluiu o Ensino Médio); a Sr.^a Renata (Do lar, Ensino Fundamental incompleto); a Sr.^a Tania (professora, concluiu o Ensino Superior); a Sr.^a Flávia (recepcionista, Ensino Superior Incompleto), Sr.^a Sandra (Do lar, Ensino Fundamental incompleto); a Sr.^a Andréia (administradora de empresa, concluiu o Ensino Médio); a Sr.^a Diva (Do lar, Ensino Fundamental incompleto); a Sr.^a Luzia (Vendedora, concluiu o Ensino Fundamental), a Sr.^a Armanda (Do lar, Ensino Superior incompleto); a Sr.^a Joana (Diarista, concluiu o Ensino Fundamental) e o Sr.^o Nilson (balconista, concluiu o Ensino Fundamental).

Conforme destacamos, os encontros mensais do Fórum eram planejados por uma equipe de coordenação, formada por profissionais do ensino – professores do ensino comum e membros da equipe de gestão escolar – que atuavam no turno matutino da

⁴ Todos os nomes neste texto são fictícios.

escola e representantes dos pais, participantes desses encontros. Essa equipe de coordenação passou por diferentes composições no período de 2004 até 2008. Ao longo desse período, revezando entre si, nove profissionais do ensino – quatro professoras do ensino comum, três pedagogas, duas coordenadoras de turno – e seis mães, além de dois pesquisadores, integraram a equipe.

Aspectos Teórico-Methodológicos

Nessa referenciamos nos pressupostos eliasianos, sobretudo a compreensão de que os indivíduos, em interdependências, constituem figurações que estão em permanente processo de constituição e de transformação e o entendimento de que o poder é uma ocorrência cotidiana que faz parte das relações humanas.

Articulada a esses pressupostos, nossa investigação pautou-se na abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Uma abordagem que, por um lado, admite a necessidade de o trabalho de pesquisa se constituir em processo de formação e mudança em contexto e que, por outro lado, assume a indissociabilidade entre o político, o ideológico e o pedagógico ao longo do trabalho de pesquisa (JESUS, 2008).

De fato, a pesquisa-ação colaborativo-crítica se configura como uma investigação emancipatória, que vincula teorização educacional e prática à crítica (JESUS, 2008). Em contexto, o pesquisador entra em relação com as pessoas envolvidas na investigação e atua no sentido de problematizar as experiências, as preocupações, as atitudes e as necessidades vividas por essas pessoas, mobilizando dispositivos que os ajudem a instituir uma reflexão crítica impulsionadora de mudanças (JESUS, 2008). Desse modo, na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, a produção dos saberes educacionais se dá por meio da valorização da prática e a partir de ações e de reflexões coletivas.

Também se faz pertinente destacar que na abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, o envolvimento

ativo dos indivíduos e grupos em um trabalho sistemático de mudanças e de transformações não está estabelecido de antemão. Emerge aí um desafio que se coloca ao investigador no contexto dessa pesquisa-ação: assumir a mediação grupal. Barbier (2004, p.22) enfatiza-nos que essa empreitada “[...] implica um sentido agudo de mediação e paciência, uma arte de escuta, da parte dos pesquisadores profissionais [...]”, afinal, na processualidade do grupo, as interdependências geram uma dinâmica que demanda aos indivíduos “[...] lidar com algumas situações que necessitam ser ressignificadas no fluxo das interações, em meio a processos dialógicos intersubjetivos que potencializam e/ou paralisam ações e interações, isto é, ser ao mesmo tempo participante ativo da situação e seu interlocutor” (JESUS, 2008, p.142).

Nossas atividades de investigação-ação estiveram concentradas no turno matutino, às quartas-feiras, dia da semana em que eram realizadas as atividades do Fórum de Famílias – as reuniões da equipe de coordenação e os encontros mensais.

Constituíram sujeitos desta pesquisa, os familiares de alunos com deficiência que participavam mais sistematicamente dos encontros mensais do Fórum (um total de 10 mães e 1 pai), os profissionais do ensino diretamente envolvidos nas atividades do Fórum, basicamente, aqueles que compunham a equipe de coordenação do Fórum de Famílias (2 pedagogas, 2 professoras e o diretor escolar), uma estudante de Psicologia que, inclusive, coordenou um “grupo de vivência” envolvendo as famílias “do fórum”, ao longo de 2007 e outro pesquisador que também realizava sua investigação naquela escola.

Considerando a intenção de resgatar o movimento do Fórum desde ano de sua instituição, *construímos* sua trajetória dos anos de 2004, 2005 e 2006 a partir do estudo de documentos – atas das reuniões do Fórum; ofícios expedidos e recebidos pelo Fórum; convites aos pais para os encontros mensais do Fórum; bilhetes ou recados enviados pelos pais justificando suas ausências nos encontros; folder(s) relativos aos eventos organizados na escola,

sobretudo aqueles vinculados ao Fórum – e das entrevistas cedidas pelos "antigos" integrantes da equipe de coordenação do Fórum de Famílias.

Em termos de atuação, em 2007 e em 2008, participamos de quinze encontros mensais do Fórum de Famílias e de vinte e cinco reuniões da equipe de coordenação. Nesse período, a os encontros mensais do fórum tiveram a seguinte dinâmica/organização: Apresentação dos participantes e elaboração do cronograma de atividades do fórum para o primeiro semestre (MARÇO/2007); apresentação e discussão sobre a política de atendimento ao aluno com deficiência no município de Vitória/ES (ABRIL/2007); mesa redonda: *o trabalho clínico e o trabalho pedagógico* na escola (MAIO/2007); roda de conversa com os professores especialistas em Educação Especial e aprovação das atividades do grupo de vivência: *“os cinco sentidos”* (JUNHO/2007); apresentação e aprovação do cronograma de atividades para o segundo semestre, roda de conversa envolvendo professores das séries finais e início das atividades do grupo de vivência: *“os cinco sentidos”* (AGOSTO/2007)⁵; planejamento do *II Fórum ampliado de famílias de alunos com deficiência* e realização das atividades do grupo de vivência: *“os cinco sentidos”* (SETEMBRO/2007); roda de conversa envolvendo professores das séries iniciais e atividades do grupo de vivência: *“os cinco sentidos”* (OUTUBRO/2007); avaliação das atividades desenvolvidas no *II Fórum ampliado de famílias* e discussão sobre a inserção dos alunos com deficiência no Programa *“Educação em tempo integral”* (NOVEMBRO/2007); avaliação das atividades desenvolvidas pelo Fórum em 2007 e planejamento para 2008 (DEZEMBRO/2007); discussão sobre a inserção dos alunos com deficiência no Programa *“Educação em tempo integral”* e sobre o processo de sistematização do currículo da escola (MARÇO/2008); estudo sobre *“adaptação curricular e/ou currículo inclusivo”* (ABRIL/2008); definição sobre o revezamento dos encontros mensais do Fórum entre os turnos matutino e vespertino da escola e

⁵ Em agosto de 2007, realizamos dois encontros do fórum. Início e fim do mês.

discussão sobre a inserção dos alunos com deficiência no Programa “Educação em tempo integral” (MAIO/2008); primeiro encontro mensal do Fórum, no turno vespertino e discussão sobre a inserção dos alunos com deficiência no Programa “Educação em tempo integral” (JUNHO/2008).

No momento da pesquisa, a escola atendia um total de 937 alunos, distribuídos em três turnos – matutino (352 alunos), vespertino (345 alunos) e noturno (240 alunos). Desde 1998, a escola contava com a matrícula de alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Nos três turnos da escola identificamos estudantes diagnosticados com: deficiência intelectual (10); Síndrome de Willians (02); Síndrome de Down (02); Deficiência auditiva (02); deficiência visual (03); surdo-cegueira (01); deficiência física (01).

Na nossa percepção, “olhar” esse movimento a partir da perspectiva elisiana nos ajudou a compreender que, para a pessoa comprometida com a ação “*de dentro*” do fluxo, suas decisões assemelham-se a um rio que, apesar de seguir em direção ao mar, “[...] não encontra diante de si um leito fixo, previamente ordenado e sim um amplo terreno em que tem que buscar um curso definido” (ELIAS, 1994, p. 46). Afinal, em Elias, a história e a sociedade não são uma obviedade ou “[...] um sistema de alavancas mecânicas e de automatismos de ferro e aço, e sim, um sistema de pressões exercidas por pessoas vivas sobre pessoas vivas” (ELIAS, 1994, p. 47).

Considerando as questões que moveram o estudo, no próximo trazemos aspectos da dinâmica de trabalho da equipe de coordenação durante o período em que participamos de suas atividades – de março de 2007 até junho de 2008.

Aspectos da Dinâmica de Trabalho da Equipe de Coordenação: entre 2007 e 2008

A equipe de coordenação do fórum de famílias de alunos com deficiência iniciou o ano de 2007 contando com a atuação das

professoras Lena e Eli, das pedagogas Lucy e Sara, do diretor escolar e das representantes dos familiares - Sr^a Diva e Sr^a Rivia.

Contudo, entre os meses de maio e novembro, a pedagoga Lucy e a professora Lena, ambas em licença maternidade, afastaram-se de suas atividades profissionais e, portanto, das atividades da equipe de coordenação do Fórum de Famílias. Por outro lado, a baixa frequência das representantes dos familiares às reuniões da equipe de coordenação, impulsionou a “eleição” da Sr^a Tati e da Sr^a Andreia que passaram a comparecer regularmente às reuniões.

Por fim, conforme foi destacado, também atuamos na equipe de coordenação durante o todo o trabalho de investigação. Além da nossa participação, a equipe também contou com a participação de um outro pesquisador que vinha desenvolvendo seu trabalho de investigação na Escola Diamante. Esse pesquisador também era professor e atuava na supervisão do Estágio curricular de algumas estudantes do curso de Psicologia, das quais, três participaram das atividades do Fórum de Famílias - Rayane, Rafaela e Angel. Vale esclarecer que, no segundo semestre, apenas Angel continuou participando dos trabalhos dessa equipe de coordenação junto a esse outro pesquisador (seu professor), Edson Pantaleão.

Cabe observar ainda que, da mesma forma como vinha fazendo no ano anterior, a equipe de gestão da escola organizou a carga horária semanal das professoras Eli e Lena de maneira que pudessem participar das atividades do Fórum de Famílias, sempre realizadas às quartas-feiras.

Entre “chegadas” e saídas, substituições e afastamentos, entre antigos e novatos, podemos dizer que, em 2007, a dinâmica de trabalho da equipe de coordenação do Fórum de Famílias esteve marcada de maneira mais evidente pela participação da professora Eli, da pedagoga Sara, da Sr^a Tati, da Sr^a Andreia, de Reginaldo, de Edson e de Angel.

Ao longo do ano de 2007, as tensões vividas na dinâmica de trabalho da equipe de coordenação evidenciavam uma figuração que preservava os espaços de decisão e de controle para nós, os dois

pesquisadores, e para a pedagoga Sara. De acordo com Elias (2001), a partir do mês de maio, poderíamos atribuir também ao pesquisador Edson, a condição de *outsider respeitável*. Nessa condição, podemos compreender a margem de poder que nós dois assumimos ao atuar em contexto. A respeito de minha condição no grupo, reiteramos o fato de que desde a conclusão do nosso trabalho de mestrado, realizado naquela mesma escola, em 2003, continuávamos acompanhando e apoiando o movimento do Fórum de Famílias. O retorno à escola para um novo trabalho de pesquisa se deu de forma extremamente receptiva. Os profissionais guardavam ainda certa identificação com o trabalho que havíamos realizado em 2003. O outro pesquisador também era conhecido de alguns profissionais da Escola e já havia realizado encontros de formação continuada com a equipe de gestão escolar no ano anterior. Conforme destacamos, sua proposta de pesquisa demandava-lhe acompanhar e participar de diferentes espaços de formação e de atuação da equipe de gestão.

Contudo, o lugar *silêncio e de escuta* reservado aos demais membros da equipe, nem sempre garantiu a estabilidade da balança de poder nas inter-relações que ali se estabeleciam.

No primeiro semestre, essa distribuição de chances de poder se fez mais evidente. Sem contar com a participação mais sistemática das representantes dos familiares nas reuniões da equipe de coordenação e considerando o conjunto de atividades que estavam sob a responsabilidade da professora Eli e das estudantes de Psicologia, não nos parece muito difícil perceber a balança de poder nas inter-relações da equipe de coordenação e, nesta, a centralidade assumida por mim, por Sara e por Edson.

Mas a *direção* das inter-relações não estava dada de antemão. Na processualidade da investigação que realizávamos, buscamos, explicitamente, uma diminuição dos diferenciais de poder nas interdependências que estabelecíamos. Em decorrência dessa opção e ação, enfrentamos o risco de viver tensões mais intensas e explícitas. É que, numa inter-relação cujos diferenciais de poder se

reduzem, os que se encontram numa situação favorável, precisam lidar com sua perda de *status* no grupo. Passam a ouvir os “outros” e a considerar essas outras vozes. Isso implica ouvir o que, na maioria das vezes, não se gostaria de ouvir; implica, por fim, participar, ou não, da elaboração e da consolidação de outros referentes de poder nessas inter-relações.

Desde que chegaram ao grupo, Angel e suas colegas de curso observavam o fato de os pais falarem pouco durante os encontros mensais do Fórum. Um pouco mais adiante, a professora Eli e os demais integrantes da equipe de coordenação passavam a concordar com elas e a expressar preocupações quanto à existência de uma “lacuna” na dinâmica dos encontros mensais do Fórum de Famílias: “os pais não falam!”. Essas observações reforçavam as dúvidas e questionamentos apontados pelos professores especialistas, em 2004, acerca da legitimidade da *voz* e da *vez* dos pais no Fórum de Famílias. Mas isso não resolvia o “problema”. Os primeiros encontros de 2007 continuaram “carregados” de informações e dados relativos à política pública municipal e sobre a organização pedagógica e administrativa da escola Diamante. Nessa dinâmica, os pais mais ouviam e opinavam muito pouco.

Assim, durante o quinto encontro mensal do Fórum, Angel se propôs desenvolver uma ação junto aos familiares: “[...] Poderíamos desenvolver algumas dinâmicas com vivências para os pais se conhecerem melhor, trabalhar relaxamento, troca de experiências, de ideias. Um tempo para cada um falar mais para o grupo de maneira que a interação aumente”. A estudante observou: “[...] vocês quase não falam entre vocês [...] ficam muito afastados [...] queria propor algo que nos ajudasse a nos conhecer melhor e nos fortalecer como grupo”. A Sr^a Sandra, a Sr^a Tati, a Sr^a Andreia, animaram o grupo a aceitar a atividade: “[...] realmente os pais têm boas ideias mas não falam. [...] nós precisamos desse momento”. Ao definir o dia e a hora dos encontros, “[...] a Sr^a Tati sugeriu dois momentos, primeiro o relaxamento e depois discutir as propostas do Fórum” (ATA, junho de 2007). Com a aceitação por parte dos

familiares, as atividades do “Workshop: os cinco sentidos” iniciaram em agosto daquele mesmo ano.

Observamos, aqui, um *empenho* dos indivíduos em mudar, *sair do lugar*. Parece-nos importante considerar que a Sr^a Sandra, a Sr^a Tati, a Sr^a Andreia tiveram contato com Angel apenas nos quatro encontros mensais do Fórum, realizados até aquele mês. Angel, mesmo *incomodada com a condição dos pais*, também os conhecia apenas dali, daquele curto período, “assistindo” a tudo *de fora*. E mais, o vínculo entre as próprias mães participantes dos encontros mensais - Sr^a Rosi, a Sr^a Rívia, a Sr^a Tati, Sr^a Flávia, Sr^a Sandra, a Sr^a Andréia, Sr^a Diva; Sr^a Luzia, Sr^a Armanda e Sr^a Joana – era bastante incipiente. Ainda assim, aprovaram a proposta de que a dinâmica do Workshop assumisse a centralidade nos encontros mensais: “[...] primeiro o relaxamento e depois discutir as propostas do Fórum”. Angel trazia uma possibilidade. As participantes não hesitaram em aceitar.

Paulatinamente, por meio das dinâmicas de vivência, Angel deixou-se conhecer pelas outras participantes dos encontros, e a rede de interdependência estabelecida foi consolidando um sentimento de confiança mútua. Não sem razão, após a terceira atividade do Workshop, Angel trouxe para a reunião mensal do Fórum *a frase do grupo*: “ninguém de nós é tão bom quanto todos nós juntos”.

As intervenções de Angel, apoiada pela professora Eli, passava a fazer diferença dentro do grupo de coordenação. A estudante falava da necessidade de os pais poderem participar mais, de esses pais poderem participar de um momento só deles. Claro, não fazia isso de maneira explícita, nas reuniões de planejamento. Registrava no seu “diário” de campo e conversava com a professora Eli, com seu professor, com a Sr^a Tati e conosco, individualmente sobre isso. Nesse “arranjo”, sentia que poderia propor alguma ação na direção do que acreditava. Parece importante destacar que durante o último encontro realizado pelo fórum, em 2007, Angel destacou a importância das conversas que tinha com Eli, às quartas-feiras após os encontros. “[...] Eli avaliava comigo o que achou, falava sobre o

tempo das atividades, chamava minha atenção para não prolongar o tempo das dinâmicas”. Essa atitude provocou o aumento gradativo da coesão entre elas, o que repercutiu em confiança para a professora Eli, a Sr^a Tati e a Sr^a Andréia nos debates durante as reuniões de planejamento da equipe de coordenação no segundo semestre de 2007.

A proposta de Angel colocava nossas *boas intenções* sob suspeita. O que, de fato, estamos fazendo? Tinha mesmo que ser assim? Por que a pauta de discussão com os familiares devia ser aquela? Tínhamos muitas respostas para essas questões, mas nenhuma dessas respostas chegava perto dessa ousadia de Angel.

Nós tínhamos (e ainda temos?) uma compreensão linear dos modos de participação dos pais na escolarização de seus filhos. Elegemos um tipo ideal de participação dos familiares e *coisificamos* esse perfil de participação. Dificilmente arriscamos outra compreensão. Tínhamos medo de os pais perderem o interesse nos encontros e deixarem de comparecer. Mas também não tínhamos coragem de desafiar essa nossa expectativa quanto ao comparecimento dos familiares aos encontros mensais, como fizeram, até então, *as outsiders*. Queríamos aumentar o número de participantes nos encontros. Para quê?

Angel, em princípio, e as demais participantes do Fórum de Famílias – professora Eli, Sr^a Rosi, a Sr^a Rívia, a Sr^a Tati, Sr^a Flávia, Sr^a Sandra, a Sr^a Andréia, Sr^a Diva; Sr^a Luzia, Sr^a Armanda, Sr^o Nilson e Sr^a Joana – logo na seqüência, nos falavam do que, de fato, não gostaríamos de ouvir. As atividades do Fórum precisavam de uma reconfiguração, de um redimensionamento de ações e preocupações. Outras vezes precisavam aparecer nesse novo desenho.

Nesse sentido, outro aspecto digno de nota foi o fato de que, embora as dinâmicas de “relaxamento” – como as mães denominavam as atividades de vivências - tivessem início às 8h30min e terminassem por volta das 10h00min, todas as participantes permaneciam até o final. Não raro, lamentavam a

impossibilidade da *vivência* não se estender por mais tempo. Antes de esse trabalho ser iniciado, *nós*, da equipe de coordenação, estávamos sempre muito apreensivos quanto ao tempo de duração dos encontros mensais. Preocupava-nos o fato de os encontros se estenderem para além das 8h30min. Considerávamos que os familiares tinham pressa, precisavam sair logo da escola, certamente tinham afazeres. Já haviam sacrificado boa parte de seu tempo naquela manhã. Mas, para a nossa surpresa, em três oportunidades, algumas mães ficaram na escola aguardando o horário de saída de seus filhos, mesmo depois de ter encerrado o momento de “relaxamento”.

Assim, o grupo do *workshop* ganhava espaços na dinâmica da equipe de coordenação. Ele passava a ser ponto de discussão e de preocupação, nos encontros da equipe de coordenação. Durante a reunião realizada em setembro, a Sr^a Tati fez a seguinte avaliação:

[...] a dinâmica de uma escola é muito intensa, e isso acaba trazendo dificuldade para a dinâmica do *workshop*. [...] Nos encontros do Fórum é diferente dos encontros do *Workshop*, lá os pais sentem essa intensidade da escola, a relação mesmo com a escola [...] e aí entra a dificuldade de se expressar por causa da vergonha, da timidez....(DIÁRIO DE CAMPO, setembro de 2007).

Ainda nesse encontro, Angel também fez observações em relação às atividades do *Workshop*, evidenciando as mudanças de atitudes e comportamentos dos familiares entre si como grupo: “[...] É muito bom! A gente agora se vê e conversa entre a gente!” A Sr^a Tati completou: “[...] O legal é a troca de experiência e a interação. Porque me fortalece como mãe”. Naquele debate a preocupação da professora Eli era “[...] Como fazer isso continuar? Lá é tão bom! [...] Lá os pais falam, se tocam, se beijam (risos), se compreendem. Não tem mais aquilo assim, de chegar e nem se cumprimentar” (DIÁRIO DE CAMPO, setembro de 2007).

Assim, pela via do *Workshop*, gradativamente, Angel articulava-se à professora Eli e coordenava outro movimento do qual também participavam a Sr^a Tati e a Sr^a Andreia que, ao longo

do segundo semestre, participaram regularmente das reuniões de planejamento da equipe de coordenação.

Angel, embora fosse convidada a participar dos encontros da equipe, justificava sua ausência pela necessidade de planejar as atividades ou de organizar materiais e recursos para as dinâmicas que realizava com os familiares.

Na nossa perspectiva, a participação dessas *outras* nas fontes de poder da figuração da equipe de coordenação fez emergir e legitimar outro referente de poder do qual agora também participavam: *a capacidade de ouvir os pais*. Se antes os estabelecidos – Sara, Reginaldo, Edson – estavam seguros de sua posição e *status* no grupo, agora precisam se autorregular. Estávamos presos à pressão do “nós”. Já não são mais indiferentes à opinião dos *outros*. Agora precisam cuidar melhor da imagem de seu próprio *status* como membro do grupo superior. E essa preocupação caracterizava os vínculos e os comportamentos individuais do e no grupo. Todos precisavam de algum modo obedecer às regras e normas do grupo. A respeito da situação vivida pelos, então, integrantes da equipe de coordenação, Elias e Scotson (2000, p. 26) dão-nos esse esclarecimento:

[...] A participação na superioridade de um grupo e em seu carisma grupal singular é, por assim dizer, a recompensa pela submissão às normas específicas do grupo. Esse preço tem que ser individualmente pago por cada um de seus membros, através da sujeição de sua conduta a padrões específicos de controle dos afetos. O orgulho por encarnar o carisma do grupo e a satisfação de pertencer a ele e de representar um grupo poderoso - e, segundo a equação afetiva do indivíduo, singularmente valioso e humanamente superior - estão funcionalmente ligados à disposição dos membros de se submeterem às obrigações que lhes são impostas pelo fato de pertencerem a esse grupo [...].

Na processualidade da equipe de coordenação, observamos que, em decorrência de nossas tentativas em trazê-las para o grupo, ao longo do segundo semestre, a Sr^a Tati, a Sr^a Andreia e a professora Eli foram demonstrando “intimidade” com o grupo e sentindo-se em casa durante as reuniões de planejamento. Esse sentimento de pertencimento as impulsionou a participar de maneira marcante nos

debates que a pedagoga Sara e a professora Eli vinham fazendo com os professores do turno matutino acerca das atividades do Fórum de Famílias.

Fortalecidas nas interdependências estabelecidas no “grupo do workshop” e com o alargamento da margem de poder na figuração da equipe de coordenação, a Sr^a Tati e a Sr^a Andreia também entraram no *jogo* e, sentindo o *campo aberto*, questionaram mais seriamente o imobilismo da escola. Ao final do ano, sentiam que sua margem de poder havia ampliado o suficiente para que pudessem opinar mais diretamente sobre a organização escolar.

A partir do momento em que essas duas mães passaram a participar regularmente nas reuniões da equipe de coordenação, as questões relativas à inserção dos alunos com NEE nos projetos e ações pedagógicas da escola e a continuidade das dinâmicas de vivências entre os pais assumiram centralidade. Por exemplo, ao longo do segundo semestre, nos encontros mensais do Fórum de Famílias foram abordadas as seguintes temáticas: inclusão dos alunos com deficiência nas atividades do projeto jornada ampliada; continuidade das dinâmicas de vivência; nomeação do Fórum; aprovação e reprovação e a ressignificação do atendimento especializado aos alunos com deficiência.

No último encontro do Fórum, em 2007, a professora Lena estava de volta à escola. Durante o momento de confraternização, aproximou-se e afirmou: “[...] no ano que vem vamos trazer todo mundo de volta: a Sr^a Mara, a Sr^a Mariana, o Sr^o Fernando e a Sr^a Rosi têm que continuar vindo. Esse espaço pode ser um lugar de discussão sobre o Ensino Médio também”. E observou ainda: “[...] Engraçado né? elas são diferentes, esse grupo aqui é outro grupo, essas mães falam mais delas mesmas, as outras não, falavam mais da vida, das dificuldades com os filhos (DIÁRIO DE CAMPO, dezembro de 2007).

Para a Sr^a Tati, o fortalecimento do próprio grupo possibilitou a consolidação do Fórum de Famílias da Escola Diamante. Em entrevista nos afirmou:

[...] Nos reconhecemos como iguais e isso nos fortalece. Falar das angústias daquilo que incomoda e perceber no outro as próprias angústias nos faz mais unidos, mais fortes nos constituindo realmente um fórum. Esse trabalho no ano de 2007 foi gerado por Angel que foi fantástico. Ninguém fala por nós, falamos por nós mesmos [...].

Ou seja, um *grupo-nós* emergiu da dinâmica do Workshop. Conseqüentemente, a possibilidade de serem retaliados ou evitados na equipe de coordenação diminuiu significativamente. Os antigos *outsiders* passaram a “participar” cada vez mais nas fontes de poder existentes na figuração equipe de coordenação. Desde então, a Sr^a Tati e a Sr^a Andreia passavam a figurar entre as *mães respeitáveis* na escola. Ao final de 2007, já não havia necessidade, nem tendência dos profissionais em avaliar suas ações e intervenções no grupo a partir da atuação da Sr^a Mara ou da Sr^a Mariana.

De fato, emergiu uma nova figuração na equipe de coordenação ao longo dos anos de 2007 e 2008. Com algumas nuances, ao final de 2007, todos os integrantes eram parte da equipe de coordenação com um índice bastante elevado de coesão, mesmo que as razões de Angel e da professora Eli as colocassem numa *posição marginal* no grupo. É que Angel e a professora Eli prosseguiram na tentativa de estimular o potencial comunicativo dos pais entre si. Para elas, o eixo sustentador dos debates no Fórum deveria ser “o Fórum de Famílias como *lugar das famílias*”.

É importante destacar que essa já era uma preocupação da equipe de coordenação desde 2004, quando o Fórum iniciou suas atividades, mas o fato de *falar no lugar dos pais* ou *não deixar os pais falarem o que realmente pensam* não era motivo de comentários depreciativos entre os membros da equipe de coordenação naqueles primeiros anos. Essas atitudes passaram a ser alvo de críticas somente ao longo do segundo semestre de 2007 e início de 2008. Ouvir os pais e valorizar suas vozes passou a ser distintivo no grupo coordenador.

Em 2008, a professora Lena e a pedagoga Lucy estavam de volta e completavam o grupo coordenador com a pedagoga Sara, a professora Eli, a Sr^a Andreia e a Sr^a Tati. É possível que novas figurações emergirão nesse contexto e por consequência, novas preocupações provocarão as

direções dos debates e tensões no Fórum de Famílias. Contudo, do que pudemos perceber, a necessidade de responder às questões trazidas pelos familiares nos encontros mensais do Fórum vinham se tornando cada vez mais evidente e impossível de ser ignorada pelos integrantes da equipe de coordenação.

Pouco a pouco, a dinâmica de trabalho da equipe de coordenação no período 2007-2008 colocava seus integrantes perante as *respostas* que davam a possibilidade de fazerem emergir e de consolidar fontes de poder de natureza diferente daquelas que, até então, explicavam e justificavam os processos de estigmatização e de segregação social por que passaram (e passam) as pessoas (os alunos) com deficiência e seus familiares.

A dinâmica das inter-relações estabelecidas nutria um sentimento de confiança entre os membros da equipe de coordenação, de maneira que “suportassem” a quebra de *status* e a reconstituição de lugares na figuração que formavam. Nessa mesma direção, possibilitava a uns e a outros arriscarem suas concepções de sociedade, de inclusão, de escolarização e de deficiência.

Os *Outros*, um *Nós* e a Balança de Poder na Relação Família e Escola: alguns apontamentos finais.

Finalizamos este texto observando que refletir sobre as interdependências dos integrantes da equipe de coordenação do Fórum de Famílias implica *admitir* e na nossa perspectiva, questionar a condição de estabelecida assumida pela escola na relação com os familiares dos alunos.

Via de regra, “*nós da escola*” temos uma explícita pretensão de escolarizar também os familiares de nossos alunos. Nossas expectativas de que estes possam arregimentar elementos capazes de contribuir no processo de escolarização de seus filhos ficam reduzidas ao “acompanhamento” do que a escola faz e do que a escola produz. A literatura é farta em destacar essa perspectiva escolarizada na relação família e escola.

Assim é que, de modo geral, falar em relação família e escola ou em participação e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos “[...] significa automaticamente, para a maioria dos agentes educativos (professores, em particular), equacionar as famílias como extensão da escola, constituir *school like families*” (SILVA: 2003, p. 63).

Mas, esse protagonismo docente na relação família e escola não se dá num vazio sociológico. Ele é nutrido no contexto das relações estabelecidas entre os atores do processo educativo: profissionais do ensino e os próprios familiares.

De fato, articulando os dados coletados em nossa investigação à literatura que versa sobre a relação família e escola, inferimos que, passado quase um século de universalização da educação escolar, constitui consenso, entre familiares e profissionais do ensino, a compreensão de que “a escola” protagonize os mecanismos de contatos e interação entre pais e profissionais do ensino.

É no fluxo das relações, mediados por tal perspectiva, que os profissionais do ensino assumem uma condição de estabelecidos – condição que lhes faculta a possibilidade de imprimir um “modelo ideal” de relação família e escola. A partir desse “modelo ideal”, avaliam, expressam e imprimem suas percepções quanto ao que denominariam *processos ideais* ou exemplares de envolvimento e participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Nesse contexto, conforme nos aponta Silva (2003), a tentativa de estreitamento entre família e escola implica, inevitavelmente, em “*mais do mesmo*”, ou, nos termos do próprio autor, implica nos aproximamos muito mais de uma operação de cosmética.

Efetivamente, por essa via, desobrigamo-nos da revisão dos pressupostos que utilizamos para qualificar (ou depreciar) os modos pelos quais os familiares se envolvem na escolarização dos filhos, nos⁶ afastamos do necessário questionamento em relação aos parcos retornos que damos às expectativas positivas que os familiares

⁶ Utilizamos esta expressão com base na crença pessoal de que, na condição de profissional da educação, nos constituímos e ressignificamos nossa prática profissional e minha profissionalidade no fluxo dessas tensões.

depositam na “escola”. Nas atividades da equipe de coordenação, novamente, essa agenda se fez evidente.

A partir do que nos aponta Elias (2001), inferimos que essa predisposição em escolarizar os pais refere-se também à nossa permanente tentativa de manter o monopólio das fontes de poder que emergem na *relação família e escola*. Por essa via e a partir das interdependências, construímos e consolidamos um tipo ideal de participação que supõe a presença e o contato físico com os familiares na escola, nos dias de reuniões e no horário marcado previamente por nós. Legitimamos uma participação que supõe evidente compreensão por parte dos familiares quanto às dificuldades da escola em atender as necessidades dos alunos. Veiculamos uma participação que sugere total apoio dos familiares às reivindicações da “escola” nos órgãos administrativos. Por fim, consolidamos uma participação que sugere a assunção de um *discurso escolarizado* pelos familiares. Dessa crença, partilhada nas figurações sociais, temos a possibilidade de estigmatizar aqueles que, porventura, se arrisgam em *invadir* o terreno escolar.

As reflexões em torno dessas questões, a partir do estudo realizado por Elias em Winston Parva, possibilitaram-nos refletir *como e por que* os familiares aceitavam essa condição *outsider* na figuração que formavam com os profissionais do ensino. Enquanto não tinham recursos que lhes possibilitassem contraestigmatizar, enquanto não puderam fazer parte do grupo-nós, estiveram sob a tutela da “escola”. Nessa situação, legitimavam a imagem que os profissionais do ensino lhes atribuíam.

Mas essas reflexões também nos possibilitaram compreender que a distribuição das chances de poder na equipe de coordenação não se faziam fora dos indivíduos e de suas interdependências. Elas eram definidas pela natureza dos vínculos sociais ali estabelecidos. Assim, o fluxo das interdependências na equipe de coordenação, sobretudo no período de março de 2007 até junho de 2008, possibilitou a constituição de figurações que *aproximavam* familiares

e profissionais do ensino em torno de debates que preocupavam uns e outros.

Nesse movimento de aproximação, ocorreram mudanças nas estruturas das relações funcionais, possibilitando que os familiares contestassem a coerção por que passavam. Do que pudemos perceber, paulatinamente, essa contestação ocasionou a produção de novos referentes de poder, alterando a estrutura das relações e, portanto, delineando novas/outras figurações sociais na trajetória da equipe de coordenação.

Pouco a pouco, o *vínculo duplo* estabelecido entre os integrantes da equipe de coordenação, balizava a construção de novas expectativas e, então, no fluxo dessas interdependências, a “escola” passava a ser questionada do ponto de vista de sua efetiva competência para *bem educar* os alunos (com deficiência ou não).

Nesse sentido, o estudo da dinâmica de trabalho da equipe de coordenação arregimentou elementos que sustentam nossa crença de que nas inter-relações dos familiares de alunos com deficiência e dos profissionais do ensino, podem emergir tensões que favoreçam, a uns e a outros, a construção de expectativas mais positivas quanto à educabilidade do aluno com deficiência. Essas “novas” expectativas, desde então, mobilizam as pessoas, provocam “reagrupamentos”, aproximações, afastamentos, enfim, desenham outras relações que, por um lado, não se baseiam unicamente à formação ou à ocupação profissional, às questões de gênero, ou ainda, às condições econômicas das pessoas envolvidas e, por outro lado, colocam em movimento a *balança de poder* da relação família e escola. É que no fluxo das tensões, outros referentes de poder passam a *explicar* os sentimentos de pertencimento e de empoderamento, mas também de inclusão, de escolarização, de aprendizagem e de deficiência.

Referências

- Barbier, R. (2004). **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora.
- Cidade, R. E. A. (2004). **Atletas paraolímpicos: figurações e sociedade contemporânea**. Tese, Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- Elias, N. e Scotson, J. L. (2000). **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Trad. Vera Ribeiro; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Elias, N. (2001). **A sociedade de Corte: Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Elias, N. (1994). **Conocimiento y poder**. Madrid: Las ediciones de la Piqueta.
- Jesus, D. M. (2008). O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? En: C. R. Baptista, K. R. M. Caiado, D. M. Jesus (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Silva, P. (2003). **Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder**. Porto: Edições Afrontamento.

A RELAÇÃO ENTRE PEDAGOGO E ALUNO NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Estefânia Wolfgrann Miranda¹

Núbia Rosetti Nascimento Gomes²

Edson Pantaleão³

Introdução

Este trabalho ocupou-se em investigar a relação estabelecida entre o pedagogo e o aluno no ensino médio. O interesse pela pesquisa deu-se primeiramente como aluna do curso de Pedagogia, que procurou conhecer os fundamentos da constituição do profissional egresso desse curso. Alguns aspectos que nos impulsionaram para realizar essa investigação nos remetem às vivências que tivemos na condição de aluna do ensino médio relativamente às questões educacionais que permearam o cotidiano escolar vivido.

Abordamos essa temática pela consideração de sua importância no contexto social e educacional, bem como pela necessidade do

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Correio eletrônico: estefaniawolfgrann@hotmail.com.

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Participante do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: nrosetti80@hotmail.com.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil; Professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; Membro do grupo de pesquisa “Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”. E-mail: edpantaleao@hotmail.com.

conhecimento da relação existente entre o pedagogo e o aluno nessa etapa de ensino, visto que esse profissional possui práticas pedagógicas voltadas para esse aluno, as quais, na maioria das vezes, não são identificadas pela comunidade escolar. Sendo assim, entendemos que a relação entre ambos os sujeitos deve ser proveitosa no âmbito educacional. Nesse sentido, identificamos a necessidade de compreender como ocorre essa relação. Ao considerarmos o pedagogo e seu papel com o aluno, assim entendemos:

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2000, p. 25).

Portanto, as práticas pedagógicas visam, entre tantos aspectos, à formação humana, fator que está inerente ao convívio com o aluno e à preocupação com seu comportamento, seu aprendizado, suas relações com os outros sujeitos da escola. Assim, precisa-se conhecer o contexto social em que ele está inserido, ou seja, a cultura do bairro, a família, as relações que ele estabelece com os grupos sociais com que se envolve fora do ambiente escolar, logo para além dos muros da escola, pois, conforme o Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo (2010), o pedagogo (nomenclatura utilizada por eles) precisa “participar na elaboração do planejamento curricular, garantindo que a realidade do educando seja o ponto de partida para o seu redirecionamento” (Art. 52, II, p. 25).

Para tanto, este deve ser um profissional presente e atuante com o aluno, já que sua prática se volta para oferta de uma educação de qualidade para esse sujeito. Partindo dessa compreensão, procuramos refletir sobre as funções que cabe ao pedagogo, entre as quais seu desempenho, dentro da instituição, no processo de construção de uma escola crítica. Desse modo, entende-se que é importante que os alunos compreendam que a real função do

pedagogo não está especificamente no âmbito de controle e monitoramento, mas se faz presente em toda prática escolar, o que nos leva a buscar a compreensão dos contornos da relação pedagogo/aluno no cotidiano escolar, conferindo importância às práticas pedagógicas voltadas diretamente para o aprendizado do aluno, que é o objetivo geral de nosso trabalho.

Assim, para alcançarmos o objetivo proposto, buscamos identificar, nos documentos normativos e na literatura existente, as nomenclaturas destinadas a nomear o profissional que desempenha a função de acompanhamento pedagógico no âmbito escolar, esclarecer as diferentes funções que elevem desempenhando na atualidade e compreender os modos de participação desse profissional na vida escolar desses estudantes, enfatizando as práticas pedagógicas e os diálogos entre pedagogo e aluno.

Diante dessa organização, buscamos entender que o pedagogo tem uma posição ímpar dentro do contexto escolar, desempenhando as funções que lhe são cabíveis e buscando favorecer primordialmente os alunos que, por sua vez, dão base ao seu trabalho.

Dessa forma, esses sujeitos que fazem parte da caminhada da escola se fortalecem na relação de dependência humana, afirmando-se que a escola vem a ser um lugar onde se faz política. Nesse sentido, Barbosa (2007) contribui para o debate, quando nos diz que a política

[...] surge a partir da constatação que os seres humanos são dependentes entre si, que se relacionam e, por serem diversos, precisam formular possibilidades de convivência [...] A política é capacidade de construção do diálogo com os outros com os quais devo chegar a um acordo (BARBOSA, 2007, p. 77).

Essa política que está presente dentro da escola pode não ser percebida como política, mas faz todo o sentido quando refletimos sobre os movimentos cotidianos, ora nessa relação de dependência, ora no diálogo e na afirmação de acordos. Estes últimos são explícitos, podendo ser percebidos nas mais diversas situações da escola, já que esta se constitui também de regras e acordos para um

bom funcionamento. Todas essas reflexões nos levam à formação de uma escola crítica que seja capaz de se organizar por meio do diálogo e da coletividade, portanto embasada em uma gestão democrática.

Revisão Bibliográfica e Referencial Teórico

No intuito de fundamentarmos nossas argumentações, realizamos uma pesquisa sobre o tema no site da Capes, onde constatamos a existência de pouquíssimos trabalhos referentes a essa temática, justificando, assim, a importância de nosso estudo. Nesse sentido, encontramos as seguintes pesquisas:

QUADRO 1 - Levantamento dos trabalhos sobre a temática

APRESENTAÇÃO DE DISSERTAÇÕES		
TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	ENFOQUE
A prática do coordenador pedagógico Limites e perspectivas	Ennia Débora Passos Braga Pires	[...] discutir a prática do coordenador pedagógico das escolas da Rede Pública Estadual do Estado da Bahia. A investigação focalizou o processo de organização do trabalho da coordenação pedagógica, tendo como categorias analíticas o confronto do trabalho prescrito na legislação com o trabalho real (p. 1).
Desafios da formação e da prática do pedagogo no contexto da educação inclusiva	Graça Maria de Moraes Aguiar e Silva	Nesta pesquisa, interessa-nos o pedagogo que se vê diante de uma nova demanda na sala de aula: escolarizar alunos, cujos padrões e características de desenvolvimento e

		aprendizagem, em geral, não são discutidos no âmbito da formação inicial [...] (p. 16).
O professor do ensino médio e as transformações no mundo do trabalho	Yara Aparecida de Paula	Esta pesquisa busca, portanto, entender as mudanças que estão ocorrendo na organização do trabalho e compreender se as transformações advindas dessas alterações interferem na maneira de o professor do ensino médio pensar e organizar o seu próprio trabalho.

Fonte: Quadro elaborada pela autora.

Diante do quadro apresentado, observamos que a pesquisa de Pires (2005) foi a que mais nos auxiliou, apesar de a nomenclatura utilizada ser diferente e se referir ao estado da Bahia. Sendo assim, o profissional de que trata a autora é o coordenador pedagógico, o qual entendemos como pedagogo no estado do Espírito Santo. Observamos também significativa semelhança entre as atribuições desse profissional quando analisamos o Regimento Comum das Escolas do Espírito Santo e a Lei n.º 8.261/2002, que trata das atribuições do cargo de coordenador pedagógico. Exemplificamos tal semelhança no quadro a seguir, em que citamos algumas funções desse profissional.

QUADRO 2 - Descrição das atribuições do pedagogo nos estados do Espírito Santo e Bahia

Art. 8.º - São atribuições do coordenador pedagógico – Bahia:	Art. 52-São atribuições do pedagogo integrante da gestão pedagógica – Espírito Santo:
--	--

<p>II- articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;</p>	<p>I- participar, juntamente com o setor pedagógico, na elaboração, coordenação, execução e avaliação da proposta pedagógica;</p>
<p>XI- analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no planejamento pedagógico;</p>	<p>XII- diagnosticar, junto ao corpo docente, dificuldades de aprendizagem do educando, sugerindo medidas que contribuam para a superação da mesma;</p>
<p>XII- propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional;</p>	<p>VII- zelar pelo aperfeiçoamento constante do corpo docente, além de engajar-se nas atividades extraclasse de cunho pedagógico; IX- coordenar o planejamento curricular do corpo docente, de forma individualizada e coletiva;</p>
<p>XV- promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania;</p>	<p>VI- encaminhar ações pedagógicas, a partir do interesse e necessidade do corpo docente e discente, acompanhando sistematicamente o processo ensino-aprendizagem;</p>
<p>XVII- organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos;</p>	<p>XIII- planejar, participar e avaliar as reuniões do conselho de classe, orientando os participantes em relação aos educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou problemas específicos;</p>

Fonte: Quadro elaborada pela autora.

Observamos que as funções se assemelham no que se refere à organização e execução do projeto político-pedagógico, no planejamento com os professores, na busca por meios de aperfeiçoamento de pessoal por meio de palestras e outras dinamicidades que envolvem toda a escola, na identificação das dificuldades dos discentes, promovendo ações que auxiliem na mudança desse quadro, ou seja, o pedagogo deve envolver-se nas questões pedagógicas da escola como um todo, desde os alunos até o diretor, sempre numa relação horizontal.

Nessa mesma direção, a pesquisa de Pires (2005) apresenta, por meio de um levantamento histórico, a relação existente entre supervisão escolar e coordenação pedagógica, o que nos leva a compreender as origens desse cargo e a maneira como a Pedagogia vem de uma formação fragmentada, conforme podemos constatar: “O coordenador pedagógico é um profissional que teve sua formação em nível de graduação no curso de Pedagogia, nas antigas habilitações de orientação educacional e supervisão escolar, que recebe agora nova denominação e aglutina as funções que antes exercia” (PIRES, 2005, p.17).

Assim, os pedagogos são sujeitos advindos historicamente das habilitações em orientação e supervisão escolar, ou seja, profissionais que, conforme sua formação, agirão de determinada maneira em sua prática profissional. Em outras palavras, a formação diz muito sobre a forma como um profissional agirá em sua prática, de modo que esta é a influência primeira de sua forma de trabalho.

Portanto, é preciso conhecer a história da Pedagogia, do pedagogo, conforme nos apresentou Pires (2005) em alguns momentos, como também nos expôs Silva (2010) no terceiro capítulo de sua dissertação, no qual retoma os processos históricos que envolvem os conceitos referentes à Pedagogia e aos pedagogos na atualidade. Desse modo, algumas de suas contribuições se dão no sentido de entendermos a Pedagogia desde tempos muito remotos:

Tal como outras áreas de trabalho e estudo, a pedagogia surgiu em decorrência da necessidade humana. Ademais, desde seu início possuía uma

função social inclusiva, como afirma Libâneo (2007, p. 163), —Certamente a pedagogia existe desde que houve necessidade de cuidar de crianças e de promover sua inserção num contexto social. Sua institucionalização ocorre com a modernidade, por volta do século XVI.

Como fruto da modernidade, surgiu em meio a acontecimentos cruciais, como a Reforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a Industrialização, as ideias de educabilidade e emancipação humana. Portanto, acreditamos, em sua essência ela veio para educar o homem formalmente, incluindo-o em sociedade (SILVA, 2010, p. 57).

Assim, percebemos que a Pedagogia surge da necessidade humana, atrelada ao ato de educar, sendo este um ato político, ou seja, tem uma função social, humana, inclusiva, partindo-se de um público infantil para outros públicos. Atualmente esse público é o mais diverso possível, pois a Pedagogia lhe permite o acesso a todas as faixas etárias, aos mais diversos lugares, atendendo a todos os espaços que necessitam de orientação pedagógica. No entanto, a escola ainda se destaca como local de maior acesso, no que se refere a essa orientação.

A dissertação de Paula (2006) também nos auxilia a pensar o espaço da escola de nível médio, pois este é o campo em que pesquisamos e nos inserimos para a realização deste trabalho. Em sua pesquisa, a autora teve por objetivo “entender como as mudanças que ocorrem na organização do trabalho interferem na maneira de o professor do ensino médio pensar e organizar o seu próprio trabalho” (PAULA, 2006). Observamos, ainda, que há uma preocupação na instrução dos alunos quanto ao trabalho no que tange a sua formação. Diante disso, essa dissertação contribuiu também para nosso entendimento sobre o mundo do trabalho, quando diz que “a atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores centrais e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos” (HARVEY, 2000, p. 144, apud PAULA, 2006).

Dando continuidade à nossa pesquisa sobre a relação que se estabelece entre professor e aluno no ensino médio, buscamos, em Libâneo (2002), a fundamentação teórica necessária para embasar

nossos estudos. Por intermédio dele, pudemos conhecer a historicidade da pedagogia e dos pedagogos, de modo que nos possibilita pensar esse curso com base na I Conferência Brasileira de Educação:

O marco histórico da detonação do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980, abrindo-se o debate nacional sobre o curso de Pedagogia e os cursos de licenciatura. A trajetória desse movimento se destaca pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores, mas o resultado prático foi modesto, não tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da formação de educadores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 12).

Ainda, para melhor elucidação da Pedagogia e do pedagogo, os autores acima citados – Libâneo e Pimenta – nos indicam a definição do curso e, conseqüentemente, as funções que o pedagogo pode desempenhar, de acordo com o espaço em que atua, da seguinte maneira:

Dissolve-se, assim, a designação “pedagogia” para identificar o curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, postulando-se a regulamentação do curso de Pedagogia destinado a oferecer formação teórica, científica e técnica para interessados em aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas – planejamento de políticas educacionais, gestão de sistema de ensino e das escolas, formação de professores, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, avaliação educacional, pedagogia empresarial, animação cultural, produção e comunicação nas mídias, movimentos sociais e outros campos de atividade educacional, inclusive as não-escolares (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p.31).

Assim, para compreendermos a problemática abordada, optamos por utilizar os pressupostos de Libâneo (2000), Saviani (1999) e Lück (2007). No que tange aos estudos sobre gestão, Libâneo nos auxilia no pensar a Pedagogia como ciência que tem suas especificidades, de modo a ser singular, ou seja, nenhuma outra pode suprir suas demandas. Em seu livro Pedagogia e Pedagogos,

para quê?, o autor traz reflexões pertinentes acerca do ato pedagógico: “O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa” (LIBÂNEO, 2000, p. 22). Assim, expande o nosso olhar sobre esse caráter social e político da educação, ou seja, é por meio das práticas pedagógicas que se intervirá em questões sociais, buscando novas formas de pensar e agir em determinada sociedade.

Ao começarmos os estudos no campo das habilitações, entendemos, por meio de Saviani(1999), que as ideias e ações centrais das habilitações já faziam parte de uma comunidade educativa antes mesmo de sua regulamentação oficial. Essa questão pode ser observada quando o autor nos diz que a supervisão escolar – uma das habilitações do curso de Pedagogia – já se fazia presente na sociedade antes de se consolidar burocraticamente como habilitação, conforme descrito no trecho abaixo:

Ao refletir sobre esse tema pareceu-me, grosso modo que a função supervisora, implicitamente, acompanha a ação educativa desde suas origens. Na medida em que essa função vai sendo explicitada, esboçando-se no espírito a ideia de supervisão, isto é, a representação mental da função supervisora, abre-se caminho para, bem mais tarde, se colocar a questão da ação supervisora como profissão [...] (SAVIANI, 1999, p. 13).

É exatamente nessa perspectiva que o autor contribui para nossa pesquisa, na reflexão acerca de como a ação supervisora já estava incumbida na sociedade, sem que ainda recebesse uma denominação específica. Somadas a essa historicidade da supervisão, muitas outras reflexões podem ser feitas, como a ideia de educação, que se inicia como uma educação que não se dava numa instituição, mas uma educação de pai para filho. Assim, fala-se de uma educação que se dá no dia a dia, não somente no âmbito escolar, pensamento com o qual concordamos e que entendemos ser importante para posteriores reflexões, quando abordamos o fato de conhecer o aluno ou o educando, já que este não se constitui apenas

dentro âmbito escolar, mas principalmente fora da escola e em outras instâncias da vida social.

Ainda nos referindo às habilitações, Lück (2007) traz contribuições para o momento em que as habilitações já estavam consolidadas, ou seja, já compunham o curso de Pedagogia, como a administração, a supervisão e a orientação educacional. Sua abordagem volta-se para a integração dessas especializações e para a função que cada um desses profissionais desempenhava dentro da escola. Entendendo que a escola é um espaço do aluno, conforme afirma a autora, “O aluno deve ser visto como o fim precípua da educação; para ele existe a escola e, portanto, para a promoção do seu desenvolvimento devem convergir, direta ou indiretamente, todas as ações” (LÜCK, 2007, p. 31). Assim, a autora nos leva a refletir sobre a escola: “A escola, como um sistema social, se compõe de um conjunto de funções, todas elas mais ou menos inter-relacionadas e todas elas interinfluente” (LÜCK, 2007, p. 7). Sendo assim, os profissionais que atuam direta ou indiretamente com esses sujeitos, principalmente aqueles que possuem sua formação voltada para o pedagógico, como o diretor, o professor e o pedagogo especialista (aquele que possui as habilitações), possuem níveis diferenciados de envolvimento e participação na vida escolar desse aluno.

Em nossos momentos de observação, concluímos que, na função de pedagogo, a relação com o aluno começa a estreitar-se em momentos de diálogos, escuta aos alunos, momentos em que é necessário transmitir recados na sala de aula durante o desenvolvimento de projetos realizados com os professores, em palestras destinadas aos alunos, além dos planejamentos realizados com os professores, nos quais são realizados diálogos acerca de conteúdos, metodologias e possíveis articulações entre as diferentes disciplinas. Esses contextos nos levam a perceber certa aproximação do alunado da escola com o pedagogo, de modo que a reflexão da prática tanto de professores quanto de pedagogos acontece por uma questão profissional, que está carregada de uma argumentação voltada aos alunos, como sujeitos de direito, que precisam receber

os conhecimentos clássicos, ou seja, aqueles que são de responsabilidade desse espaço social.

Temos também o coordenador, que lida diariamente e diretamente com os alunos, nos corredores e no recreio, mediante ações mais pontuais, como recados e avisos em sala de aula, reorganização de aulas quando um professor não comparece à escola, lida com alunos que se mostram indisciplinados quanto ao atendimento de regras de convivência estipulados pela escola, atende a reclamações acerca de professores, de alunos ou de turmas, organiza horário de aula de alunos e professores, entre outras funções. Para além dos coordenadores que lidam cotidianamente com os alunos, conforme já relatado, há os professores que são os profissionais que possuem maior envolvimento com os estudantes, pois se relacionam dentro de sala de aula, mediante conversas e diálogos constantes, transmissão de conhecimentos, troca de afeto e por meio do processo de aprendizagem nesse ambiente. Como esta pesquisa e voltou para o estudo da relação existente entre o pedagogo e o aluno, a gestão é importante temática a ser discutida, pois, nesta área, o pedagogo atua; logo, nesse processo gestor, a relação desses sujeitos acontecerá.

Voltando a retomar o foco central de nossa pesquisa, a Pedagogia tem um campo investigativo, que é o estudo da educação, da formação humana, não necessariamente sendo um professor que se encontra na sala de aula. Evidencia-se nas leituras de Libâneo, além de estar descrito na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n.º 1/2006, que regulamenta o curso de Pedagogia, o fato de que o curso não forma apenas o docente da sala de aula, ela vai além, conforme podemos confirmar:

O curso de Pedagogia pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas a docência, mas seu objetivo não é somente a docência. Portanto, o curso de Pedagogia não se reduz à formação de professores. Ou seja, todo trabalho pedagógico é trabalho docente. O professor está no pedagogo, o pedagogo está no professor, mas cada profissional desse pede uma formação diferenciada (LIBÂNEO, 2002, p. 61).

Segundo Libâneo (2002, p. 64) para entender de forma mais ampla a Pedagogia, é preciso entender a educação. Assim, esse autor nos diz que “A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal”. Sendo assim, o autor nos informa que esta se relaciona aos processos de comunicação e interação, ou seja, mediante o ato educativo que se dá pela comunicação e pela interação dos sujeitos, ocorre a aprendizagem. De modo que um aprende com o outro, desde os saberes do senso comum até os saberes científicos, cada um tem seu espaço e seu contexto de aprendizagem; no entanto, outros saberes permeiam esses espaços, como os valores, as habilidades, enfim, a cultura. Diante desse cenário, o pedagogo assume a importante função (entre outras) de mediar e conduzir esse processo educativo de forma coerente e significativa. Desse modo, é necessário que o pedagogo seja um

[...] profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2000, p. 25).

O pedagogo deve cumprir com suas funções, na busca do novo, da novidade, do diferente, não sozinho, mas com o outro, compartilhando ideias e ações, contribuindo nas diversas instâncias da educação e principalmente atendendo os alunos de modo significativo. Portanto, para que essas situações postas ocorram, é necessária uma gestão democrática que “implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos” (CURY, 2006, p. 21).

Considerando o que foi exposto acima, voltamo-nos para a escola-campo de nossa pesquisa. A escola sobre a qual nos debruçamos em estudar possui o ensino profissionalizante, porém julgamos desnecessária a apresentação de seus objetivos, já que a

pedagoga e os estudantes sujeitos de nossa pesquisa não possuem contato direto com essa modalidade em seu turno de trabalho e estudo, respectivamente. É importante explicar, mesmo que de forma geral, alguns aspectos do ensino médio, pois a pesquisa se passa nesse espaço. Sendo assim, conhecer como se consolidam suas políticas é de extrema relevância. Para isso, apontamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que traz as finalidades do ensino médio, ou seja, garantias que os profissionais da educação precisam cumprir para assim garantir o que está previsto em lei e, conseqüentemente, uma educação com maior qualidade.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, o pedagogo é atuante na gestão pedagógica, cumprindo com as exigências desse cargo e desenvolvendo ações de planejamento, reflexão sobre metodologias e práticas com os professores, assim como investigação e identificação das dificuldades dos alunos. Ademais, age na coordenação e desenvolvimento de projetos, condução no processo de elaboração do projeto político-pedagógico, atendimento aos alunos e famílias sempre que necessário, bem como informa a direção sobre os acontecimentos referentes ao cotidiano escolar.

Diante do que já foi colocado como funções desempenhadas pelo pedagogo, entendemos que este tem funções e objetivos específicos; portanto, demonstra que ele tem seu lugar e suas

funções próprias dentro da escola. É importante ressaltar que não negamos, tampouco compactuamos com ela, a ideia de que cada um faz seu trabalho independentemente do outro, muito pelo contrário: entre as funções supracitadas, é necessário que se possua uma integração que independe da pessoa que as assume, pois elas são articuladas. Ao analisar os objetivos de cada função, verifica-se que alguns são bem parecidos, o que impede que se desarticulem. Portanto, a identidade do pedagogo conserva-se no sentido de ter funções exercidas especificamente por ele, mas não de forma isolada.

A produção de dados ocorridos na escola-campo contribuiu para nosso olhar acerca da relação existente entre pedagogo e aluno. A observação participativa deu-se por meio da disciplina de estágio supervisionado em gestão, da Universidade Federal do Espírito Santo. Nesse ínterim, foi possível observar que, entre outras ações, a pedagoga desenvolve um trabalho de orientação profissional com os alunos por meio de um teste vocacional. Este, por sua vez, não consiste em uma forma rígida e imposta de direcionamento à profissão, e sim em uma forma de colaboração com o estudante no que diz respeito à identificação de suas habilidades. Constatamos também a proximidade da pedagoga com os alunos no momento da entrega da ficha denominada⁴ “Narrativas sócio emocionais e pedagógicas – 2016”, a qual os alunos preenchem conforme as orientações dadas por ela no momento de aplicação do instrumento. Dando continuidade a essa ação, posteriormente a pedagoga realiza

⁴“Narrativas sócio emocionais e pedagógicas – 2016” é um documento elaborado pela pedagoga atuante na escola estudada, o qual os alunos preenchem e devolvem à pedagoga, no qual constam o nome e série/turma do aluno, nome do pai e da mãe com quem mora, bairro em que mora, telefone e data de nascimento. É organizado por perguntas, tais como: Por que escolheu esta escola? Qual sua expectativa no ensino médio? Já repetiu de série–motivo? Dificuldade e facilidade que você considera ter em alguma matéria – motivo; O que você pode fazer para se tornar um estudante melhor? O que você considera importante para sua formação escolar? História de vida; sonho, meta – data de início e término, passos e observações.

entrevista individual com cada aluno do turno matutino, preenchendo ela mesma outra ficha denominada⁵ “Diagnóstico pedagógico/2016 – matutino”. Essas fichas ficam arquivadas em pastas para cada turma, nas quais encontramos também uma ficha de planejamento de estudos semanais, que faz parte de um livro Orientações pedagógicas para organização dos estudos entregue no começo do ano a todos os alunos. Esse livro tem por objetivo orientar os alunos quanto aos estudos, antes, durante e após as aulas, trazendo questões sobre o tempo destinado a este e também apresenta métodos de estudos. Ainda levanta questões sobre provas e traz informações que contornam as relações sociais. Nesse sentido, levantam-se posições quanto a comportamentos agressivos e bullying. Ao final desse mesmo livro, há um teste de concentração e o planejamento de estudos semanais. Uma ficha desse planejamento fica com o aluno e a outra fica com a pedagoga.

Outras formas de atuação da pedagoga observadas foram os momentos em que a profissional transmitia recados à turma e em que se fazia necessária a intervenção desta pedagoga de forma um pouco mais “rígida” e ainda mais pontual com as turmas de primeiros anos. Essa intervenção ocorria devido ao fato de serem os alunos novatos naquele espaço e, por isso, ainda não tinham conhecimento de algumas regras da escola. Assim, a intervenção ocorria no sentido de conscientização e mudança de hábitos e atitudes que não condiziam com as realidades vividas em escolas municipais. Desse modo, a pedagoga tem ações junto desses alunos

⁵“Diagnóstico pedagógico/ 2016 – matutino” é um documento elaborado pela pedagoga da escola, por meio do qual a profissional organiza a entrevista com os alunos e ela própria preenche os campos do diagnóstico com informações dadas pelos alunos, tais como: dados pessoais; se possuem apelido e se gostam; se apresentam problemas de saúde; nome do pai e da mãe; questões como escolaridade, profissão, idade e telefone; tem irmãos – nome e idade; arranjo familiar; relacionamento no convívio familiar. Esse documento orienta a entrevista, porém é um momento dialogado, em que surgem outras questões, perguntas e dúvidas.

para discutir questões de indisciplina, adaptação às regras da escola e organização dos estudos.

Entre as ações da pedagoga já citadas, há algumas em que observamos maior proximidade aos alunos e outras em que indiretamente ela cuida dos interesses que a eles dizem respeito. Assim, dentre as ações em que ela mais se relaciona com eles é a das “Narrativas socioemocionais”. Por meio das entrevistas, no que se refere à relação com os alunos, ela nos conta:

A minha avaliação, não sei o que eles pensam sobre, mas a minha avaliação é de, é uma relação muito boa, respeitosa, saudável, é, tenho assim um encantamento muito grande pelos nossos alunos, e hoje mesmo passei nas salas de aula para dar um aviso, e tinha muito tempo que eu não passava, então eu comecei dizendo que eu estava com saudades deles e que estava passando para visitá-los, né, e que, se eu não fosse visitá-los, que eles poderiam me visitar. Então, a gente tem um relacionamento muito bom, eles procuram muito, é a pedagoga, eles se envolvem muito, às vezes até para questões familiares, os problemas familiares eles se abrem, as dificuldades de estudo, né, eles procuram muito a gente, se abrem bastante (6INFORMAÇÃO VERBAL).

Embasados nessa fala, podemos verificar que ela passa nas salas para dar algum aviso, alguma informação. Quando ela fala sobre o fato de os alunos se abrirem quanto às relações familiares e de estudos, podemos relacioná-lo a uma abertura da pedagoga para escutá-los, de modo que ela mesma enfatiza que seu trabalho se dá num tripé:

Na verdade, eu digo que o trabalho do pedagogo, ele é assim, ele é um tripé, nós trabalhamos com o aluno, a família e os professores. Então, basicamente eu me debruço muito sobre isso. Existe uma parte mais burocrática, mais administrativa que a gente também tem que dar conta, mas eu priorizo o atendimento, o acompanhamento, o planejamento coletivo com os professores, o atendimento individual ou coletivo é de alunos, é o atendimento às famílias, a gente aciona muito as famílias aqui, né, convida

⁶Entrevista concedida por TÓTOLA, Magda Luíza. Entrevista 1. [junho. 2016]. Entrevistador: Estefania Wolfrann Miranda. Serra, 2016. 1 arquivo.mp3 (11 min. e 28 seg.).

muito a família é para interagir, para participar da trajetória escolar (INFORMAÇÃO VERBAL).

Então, para além das entrevistas, esse tripé se constitui por intermédio dos alunos quando se sentem à vontade para ir até a pedagoga, de modo a conhecê-la melhor, saber também de suas funções dentro da escola e, assim, perceber que ela está ali para auxiliá-los, ouvi-los e orientá-los, principalmente no que tange aos estudos, mas também em outros contextos que influenciam na vida escolar deles. Quando ela diz que um desses tripés também está na família, destacamos a reunião coletiva e individual com os pais, as quais foram relatadas acima, de modo a convidar os responsáveis a estar presentes na vida escolar dos alunos, acompanhando de perto e se envolvendo nas causas que a escola trava todos os dias. Desse modo, com o apoio e auxílio dos responsáveis, isso pode ficar mais fácil de resolver.

Quanto aos professores, além dos momentos de intervalo em que geralmente passa para vê-los ou dar algum recado, a pedagoga realiza planejamento com os docentes das áreas de conhecimento quinzenalmente, nesses planejamentos, ela também se envolve com os alunos, desta vez indiretamente, pois, por intermédio dos professores, ela ouve como está a sala.

Portanto, compreendemos que todo o trabalho realizado por essa pedagoga está direta ou indiretamente relacionado aos alunos da escola, seja nos recados constantes em sala de aula, seja em uma entrevista; seja em um diálogo no pátio, seja em uma conversa com os professores. Todos esses momentos proporcionam a esse profissional o levantamento de hipóteses, pensamentos e ações que terão como objetivo maior a melhoria do ensino-aprendizagem com os alunos.

Ao indagarmos os alunos sobre o porquê da existência desse profissional na escola e perguntarmos se sabiam quais as funções que ela desempenhava, concluímos que a grande maioria dos alunos atribui a função desse profissional à orientação dos alunos e organização da escola. Assim, percebemos quão forte se faz a

orientação como função do pedagogo, ou seja, mesmo que o aluno não saiba a trajetória do curso de Pedagogia, ele consegue relacionar a ação desse profissional a um fato histórico, bem como relacionar outras facetas, como acompanhamento, fiscalização, controle e organização, conforme nos aponta Lück (2009):

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania (LÜCK, 2009, p.22).

Desse modo, é possível perceber que as funções/ações do pedagogo que mais sobressaem são a orientação e a organização, sejam das questões pedagógicas, administrativas, sejam de espaço físico. No entanto, não se restringem a essas, como aponta Lück (2009):

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p.23).

Assim como na citação da autora, os alunos também percebem que essas ações da pedagoga fazem parte do trabalho pedagógico desenvolvido na escola cotidianamente. Portanto, destacamos o pensar da pedagoga sobre esse cotidiano escolar:

É muito complicado é em se tratando de escola, pensar nesse cotidiano, nessa complexidade toda[...]O cotidiano ele não é um lugar previsível, não é um lugar que você tenha uma rotina. O cotidiano é um lugar cheio de surpresas. Então, por mais que você faça planejamento, e é necessário que seja feito mesmo o planejamento, você lida com situações inusitadas, com muitas surpresas, né? Ele é muito vivo, ele é muito intenso, ele é posto a todo momento para a gente (INFORMAÇÃO VERBAL).

Diante dessas informações, ficam perceptíveis as diversas funções que um pedagogo desempenha dentro do ambiente escolar, as quais se voltam principalmente para os alunos, sejam diretas ou indiretas, indo de acordo com as concepções de Lück (2009), já que, para ela, a escola deve ter como foco os alunos, os quais são

[...] pessoas para quem a escola existe e para quem deve voltar suas ações, de modo que todos tenham o máximo sucesso nos estudos que realizam para sua formação pessoal e social. Para tanto, devem ser envolvidos em ambiente e experiências educacionais estimulantes, motivadoras e de elevada qualidade. Alunos tendo sucesso na escola, pelo desenvolvimento de seu potencial e o gosto e hábito de aprender, são o foco principal da escola. Segundo esse princípio, a pedagogia escolar de qualidade é aquela centrada no aluno, que tem o aluno, sua formação e aprendizagem como ponto de partida e de chegada na determinação de todos os planos de ação e avaliação de sua efetividade (LÜCK, 2009, p. 21).

Considerações Finais

Durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, observamos que os percursos que se delineiam no contexto das relações não são fáceis de identificar, dadas as especificidades que envolvem o cotidiano escolar e a variedade de relações estabelecidas entre esses sujeitos.

Ao considerarmos que o cotidiano e o âmbito escolar dizem muito sobre a relação que se efetiva entre esses sujeitos, fez-se necessária nossa inserção em campo para a mínima compreensão desse fator, que não se limita a este trabalho, mas pode ser vivenciada em cada escola, seja de ensino médio ou não. Conhecer e compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola é envolver-se em seu cotidiano, entendendo os comportamentos de alunos e profissionais, ora na coletividade, ora na individualidade. Essas práticas retratam as funções que o pedagogo desenvolve na escola e, como consequência, estabelece o olhar que o aluno terá sobre o papel desse profissional na instituição.

Diante disso, ressaltamos que, neste trabalho, foi possível compreender funções específicas que o pedagogo desenvolve na gestão escolar, assim como também foi significativo o

reconhecimento, por grande parte dos alunos, do desenvolvimento dessas funções, como criação e manutenção de projetos, conversas individuais ou coletivas com alunos e familiares, planejamento com professores, mediação professor/aluno, aluno/professor, mantenedor da ordem da escola, orientação de estudos voltada para o desempenho escolar dos alunos, encaminhamentos futuros, entre tantas outras atividades que esse profissional exerce como mencionado no decorrer do trabalho.

Concluimos também que as funções desenvolvidas pelo pedagogo são voltadas aos alunos, de modo a imprimir maior qualidade em seu processo de ensino-aprendizagem. Mesmo sendo em atividades que não envolvam diretamente esses sujeitos, as ações realizadas ocorrem por meio da intervenção desse profissional.

Referências

- ALVES, Edson Pantaleão. **Histórico da Orientação Educacional no Brasil**. Vitória-ES: Faculdades Integradas São Pedro – FAESA/ Campus II, 2000. (Texto mimeografado para fins didáticos).
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In: FERREIRA, Nara Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.org e revisão técnica**; tradução do espanhol Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1999.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Projeto político-pedagógico para a educação infantil. In: MÜLLER, Fernanda; REDIN, Euclides.; REDIN, Marita Martins. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. – Porto Alegre: Mediação, 207. p. 77-82.
- BONI, Valdete.; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2, n. 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

_____. **Resolução CNE/CP**, n. 1, de 15 de maio de 2006.

_____. **RESOLUÇÃO/CD/FNDE N.º 38, DE 16 DE JULHO DE 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8147-i-res038-16072009-1-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 de julho de 2016.

BRITO, Antonia Edna. **Fundamentos Teóricos-Metodológico da Pesquisa**. UFPI/UAPI 2009. 75p.

CAMPOS, C. J. G. **Metodologia qualitativa e método clínico-qualitativo: um panorama geral de seus conceitos e fundamentos**. 2001. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIIsipeq/anais/pdf/poster1/05.pdf>>. Acesso em: 23 de maio de 2016.

Conferência nacional da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf>.

Acesso em: 08 de junho de 2016.

CURY, C. R. J. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor**. Brasília: Ministério da Educação. 2006. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>>.

Acesso em: 23 de maio de 2016.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. **História do curso de pedagogia no brasil:1939-2005**. VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Profissionalização Docente e Formação – PUC, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2016.

GERHARDT, T. E. et al. Unidade 4 – Estrutura do projeto de pesquisa. In: **Métodos de pesquisa/** [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-88.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, Grazielle Figueredo. **Intervenções pedagógicas frente ao consumismo nos anos iniciais do ensino fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso**. UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC, CURSO DE PEDAGOGIA. 2010, 43f. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/211/1/Grazielle%20Figueredo%20Gomes.pdf>>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. p.59-97. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. p.11-57. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada: Administração, supervisão e orientação educacional**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da pesquisa**. Universidade católica de Brasília – UCB. Programa de pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e tecnologia da informação. 2003. p. 108. Disponível em: <<http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>>. Acesso em: 04 de dezembro de 2015.

OLIVEIRA, Dalva. **Gestão democrática escolar: um estudo de expectativas, efeitos e avanços**. 1994. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro

pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo.

PAULA, Yara Aparecida de. **O professor do ensino médio e as transformações no mundo do trabalho**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.

PARO, V.H. Administração escolar e transformação social. In: **Administração escolar: introdução crítica**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.p. 123-169.

PEREIRA, J. C. L. “Qualidade” e controle: práticas de inspeção Escolar no contexto neoliberal. **Revista História**. Ed. 2015, v. 1, n. 1. p. 4- 15.

PIRES, Ennia Débora Passos Braga. **A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas**. 2005. 665p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas. 2005.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Nara Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação/ org. e revisão técnica; tradução do espanhol Sandra Valenzuela**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVANI, L. C; et al. **Pedagogo para o aluno: controlador ou articulador pedagógico?** IX Congresso nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, realizado na PUCPR, de 26 a 29 de outubro de 2009, p. 2911-2925.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Nara Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação/ org. e revisão técnica; tradução do espanhol Sandra Valenzuela**. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Carmem Silvia Bissolida. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo, Cortez, 2002, p.129-152.

SILVA, Graça Maria de Moraes Aguiar e. **Desafios da formação e da prática do pedagogo no contexto da educação inclusiva**. 2010. 137 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. Área de Concentração: Educação e Formação de Professores. Fortaleza, 2010.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: 14 de outubro de 2016.

VIEIRA, Suzane da Rocha. A trajetória do curso de Pedagogia – de 1939 a 2006. In: **1.º Simpósio Nacional de Educação XX semana da Pedagogia**. Cascavel/ PR. 2008.

VITÓRIA. **Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo**. 2010.

POTENCIALIDADES DA ARTICULAÇÃO MUSEU-ESCOLA E A (DES)PROFISSIONALIZAÇÃO DOS EDUCADORES MUSEAIS

Jonathan Pires Janjacomo¹

Geide Rosa Coelho²

Introdução

Quem nunca se deliciou com uma descoberta? E quando isso vem junto com a diversão de uma brincadeira é ainda mais gostoso. É dessa maneira que ocorrem os processos de aprendizagem de estudantes que visitam museus de ciências. É no prazer da diversão que conhecemos um pouco mais sobre o mundo que está a nossa volta, e conhecendo os detalhes das ciências que nos divertimos. Carregando essa característica em sua essência é que os museus de ciências estão de portas abertas para grupos de estudantes e visitantes que, instigados pela curiosidade ingênua e epistemológica, se permitem saber mais.

Todavia o acesso às novidades, ao diferente e ao conhecimento científico se dá pela via, prioritariamente, de mediadores humanos, que estudam, se dedicam e se esforçam para que os sujeitos saiam dali transformados. Hoje os museus virtuais têm surgido com alternativas, entretanto o contato humano é fator marcante na maioria dos museus de ciências. Dessa forma, reconhecemos

¹ Mestre em Educação e Graduado em Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Correio eletrônico: janjacomo1991@gmail.com.

² Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (Dtepe) do Centro de Educação (CE) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Ensino de Física (PPGENFis) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Participante do grupo de pesquisa: Formação docente, linguagem e cultura na educação em ciências (CNPq). Correio eletrônico: geidecoelho@gmail.com.

[...] o papel do monitor dentro do museu como instrumento interativo por excelência, com potencial invejável para mediar processos de construção do conhecimento. Não se trata de oferecer respostas, mas de estimular a crítica, a curiosidade e a indagação. De fato, os centros e museus de ciência são locais de aprendizagens, entretanto isso não é o essencial neles (PAVÃO; LEITÃO, 2007, p. 41).

Podemos dizer que o objetivo principal dos museus de ciências é despertar a curiosidade, o que popularmente conhecemos como “colocar uma pulga atrás da orelha” das crianças, jovens e adultos que pelos espaços passem. Com isso, é importante ter em mente que nem sempre o foco está nos conceitos científicos ou no desenrolar da história das ciências, mas sim na possibilidade do encantamento e da promoção de um pensar crítico. Na visão do ex-diretor da Cosmo Caixa Museum, em Barcelona:

Um museu da ciência não é feito para ensinar, informar ou formar pessoas – embora nada disso esteja proibido. Ele é feito para emocionar, para apresentar a realidade e algumas fatias do conhecimento que o homem acumulou sobre ela, de forma tão bela e sugestiva que desperte a irresistível vontade de compreendê-la melhor (WAGENSBERG, 2004, p. 14).

Toda essa dimensão impressiona, por isso pretendemos apresentar um pouco das potencialidades dos museus de ciências, com ênfase nos Centros de Ciência, Educação e Cultura de Vitória/ES e suas articulações com a educação escolar. Além disso, levando em conta a mediação humana nesses espaços, apresentaremos um tensionamento enfrentado por esses educadores, a sua formação e as políticas para um estatuto profissional. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é discutir as potencialidades da articulação museu-escola para alfabetização científica e problematizar a (des)profissionalização do educador museal e suas implicações nas ações desenvolvidas nesses espaços socioculturais.

As escolas vão aos museus ou os museus convidam as escolas?

Não vá se antecipando em dar uma resposta para a questão que intitula e gera as discussões desta seção, vamos apresentar um pouco

sobre algumas características a respeito das escolas e dos museus e assim, quem sabe, poderemos responder à essa pergunta.

A questão da relação entre museu e escola pode ser observada sob diferentes perspectivas, sendo que pelo menos duas delas são de fundamental importância para nossa discussão teórica: a da escola e a do museu. Antes mesmo de descrevermos teoricamente esses espaços, a mínima percepção que temos do mundo nos leva a crer que são locais diferentes, sendo “possível perceber que museu e escola são universos particulares, onde as relações sociais se processam de forma diferenciada, cada um com uma lógica própria” (MARANDINO, 2001, p. 88).

A diferença entre o museu e a escola começa no momento em que concebemos que um é típico dos espaços da educação não formal, enquanto a outra é específico da educação formal. A educação não formal é aquela que ocorre em locais que privilegiem aprendizagens múltiplas e não tem, necessariamente, o objetivo de avaliar as transformações que ocorrem nos sujeitos, em outras palavras, sua “finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (GOHN, 2006, p. 29). Já o contexto da educação formal é o da escola, que apesar das inúmeras possibilidades de intervenção e práticas pedagógicas diferenciadas estão amarradas à um conteúdo curricular, previsto nos documentos oficiais da educação básica brasileira.

A tarefa educativa realizada pelos museus/centros de ciências difere basicamente daquela desenvolvida pelas escolas nos seguintes aspectos: a essência dos museus são os objetos, as coisas, não o indivíduo; são ambientes de livre escolha; não são avaliativos nem competitivos; os aprendizes são heterogêneos; propiciam, freqüentemente, situações interativas; encorajam a aprendizagem em grupo e atuam fortemente no emocional dos visitantes (CONSTANTIN, 2001, p. 198).

De modo a tornar mais concreto o que nós compreendemos por museus, recorremos a Desvallées e Mairesse (2013), quando apresentam as definições sobre diferentes perspectivas e que nos

ajuda à definir o museu como sendo um espaço para guardar a memória da humanidade, garantindo o acúmulo e transmissão de conhecimentos culturais que produzem experiências sensíveis naqueles que usufruem e também auxilia na percepção de uma existência que interdepende do meio, da natureza e do contexto sócio-histórico em que o ser humano se insere.

Estando situados sobre as definições acima, podemos pensar na seguinte questão: quando as escolas vão aos museus? Qual a intenção do corpo pedagógico ao levar um grupo de estudantes a um museu? Como são utilizados os momentos da visitação pelas professoras e professores? As perguntas tendem a nos fazer buscar por respostas prontas, entretanto muitas seriam essas respostas e não daríamos conta de apresentá-las nesse texto, de toda forma apresentamos um esboço para o encaminhamento de possíveis respostas a essas questões. Coelho, Breda e Brotto (2016) realizaram uma investigação para compreender os motivos que levam professores/as a irem com seus estudantes aos museus de ciências, e obtiveram como resultados dos professores três respostas: “possibilidade de complementação de ações estabelecidas no contexto escolar, através da articulação da teoria com a prática; explorar o caráter lúdico e a dimensão interdisciplinar; e ampliar a cultura de seus estudantes” (2016, p. 536).

Quanto a primeira dimensão, é imprescindível que os professores e professoras tenham uma melhor percepção de como ocorrem as mediações pedagógicas e culturais nos museus, uma vez que não é incomum o desagrado dos docentes com a maneira como são postos em diálogo os fenômenos oriundos dos modelos presentes no acervo, chegando a alegar que “os centros de ciência são dispendiosos, excessivamente centrados no entretenimento e diversão, não proporcionam uma verdadeira aprendizagem [e] transmitem uma imagem errônea da ciência” (DELICADO, 2006, p. 56). Ora, tais inferências são demasiadas fortes e trazem consigo uma visão precipitada quanto ao papel que os museus de ciências devem exercer na sociedade. De modo a evitar frustração,

[...] há de se pensar e se investir na formação dos professores freqüentadores desses espaços educativos, para que esses possam articular e entrecruzar a cultura científica, o saber popular e o próprio saber com vistas à criação de novos conhecimentos e a sua divulgação de forma consciente e cidadã (JACOBUCCI, 2008, p. 64).

Diferente das escolas, os museus na maioria das vezes, não organizam seu acervo de acordo com os conteúdos curriculares, mesmo que tenham uma ligação intrínseca entre ambos, dessa forma “o museu se diferencia da escola não só quanto a seleção e amplitude dos conteúdos abordados, como também em relação a forma de apresentação deles” (MARANDINO, 2001, p. 92). O acesso à essa via alternativa de abordagem do conteúdo é um dos pontos que leva o corpo pedagógico à uma visita, uma vez que podem compreender a organização do espaço e transpor para o ambiente escolar, realizando atividades com estudantes, comunidade, familiares, docentes, e outras pessoas, ou seja, um grande evento de divulgação científica dentro da própria escola.

O último ponto apresentado já nos introduz a resposta para a segunda pergunta que trazemos como título da seção. Sim! Os museus de ciências convidam as escolas e, dessa forma, estão articulados ao universo dos estudantes. Nesse sentido buscam a ampliação cultural dos visitantes, incitando-lhes o espírito científico investigativo.

Todos podem redescobrir e deixar desabrochar sua curiosidade natural, ousar perguntar, ousar procurar respostas, ousar responder e aprender analisar as respostas; todos podem sentir o prazer da descoberta e, a partir daí, descobrir como se descobrem coisas. E, sendo um pouco cientistas, entender melhor o processo científico. É a partir deste entendimento que cada indivíduo poderá se apoderar do conhecimento científico como um bem cultural, entender melhor as relações entre Ciência e a sociedade, saber como uma nova descoberta poderá influenciar sua vida, seu ambiente, seu planeta e, assim, participar do processo de desenvolvimento científico como atores desse processo e não apenas como meros coadjuvantes ou sujeitos passivos (CAVALCANTI; PERECHINI, 2011, p. 1).

Se nos museus de ciências os estudantes assumem essa postura problematizadora, tomando gosto pelos saberes científicos, esperamos que voltem para a sala de aula mais questionadores, que insatisfeitos com a condição de não terem as respostas busquem uma maneira de solucioná-las. E mais, se a escola é um ambiente fundamental na vida dos educandos, esse deve levar para seu cotidiano os saberes aprendidos no ambiente escolar e nos museus, assim sendo, a ampliação da cultura passa a ser uma característica presente na vida dos alunos e alunas. Encerramos esse momento do texto reafirmando que a educação em ciências tem “participado da formação do cidadão crítico e consciente e a premência de tal formação para todos é um dos motivos que torna a alfabetização científica algo que precisa contar com a colaboração de diferentes instâncias educativas, inclusive os museus de ciências” (QUEIRÓZ et al., 2003, p. 1).

Os Museus de Ciências de Vitória/ES

Pensando na ampliação da ação docente em articulação com os espaços não formais como museus de ciências³, é que apresentamos os Centros de Ciência, Educação e Cultura localizados no município de Vitória (Espírito Santo). Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), algumas pesquisas vêm sendo realizadas no sentido de compreender as práticas educacionais que ocorrem nesses espaços.

Temos hoje na cidade de Vitória quatro espaços científico-culturais institucionalizados de caráter público e gratuito, oriundos de iniciativas que datam da década de 1990 e que atendem a população do estado e turistas. Atualmente os locais são: “Planetário de Vitória, inaugurado em Junho, 1995; Praça da Ciência, inaugurada em Outubro, 1999; Escola da Ciência - Física,

³ Escolhemos trabalhar com o termo museu de ciências abarcando os *Science Centers* (Centros de Ciências), que são espaços interativos de ciência e tecnologia para públicos em geral.

inaugurada em Abril, 2000; Escola da Ciência - Biologia e História, inaugurada em Novembro, 2001” (ZUCOLOTO et al., 2011, p. 11).

No decreto 17.015 de 02 de maio de 2017, encontramos as atribuições elencadas pela SEME, das quais trazemos algumas em destaque:

- a) proporcionar a relação entre o conhecimento científico e as vivências do currículo vigente na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- b) exemplificar por meio de experimentos concretos e vivenciais a complexidade dos conhecimentos curriculares, correlacionando teoria/prática/conhecimento/vivência;
- g) difundir conhecimentos científicos e o interesse pelo estudo do meio em que vive, possibilitando ampliação do saber e visão de seu público;
- h) promover a alfabetização científica como instrumento de acesso de todos ao conhecimento produzido pela humanidade;
- l) desenvolver capacidades de observação, evidenciando a amplitude e complexidade do conhecimento científico e sua relação com vida social (VITÓRIA, 2017, p. 6-7).

Essas atribuições nos mostram que as apostas feitas pela SEME têm total vinculação com os ambientes escolares, o que nos leva a considerar que os discursos dos mediadores e mediadoras podem ser direcionados para a complementaridade do aprendizado formal. Notamos também a vinculação dos objetivos ao aspecto da ampliação da cultura científica, discutida anteriormente, criando possibilidades de compreensão do mundo para além da sala de aula.

A seguir, apresentaremos os resultados de algumas pesquisas que temos orientado, e que direcionam sua atenção aos professores que planejam atividades educativas com seus alunos nos Centros de Educação, Ciência e Cultura de Vitória/ES, e também tentam incorporar o olhar dos próprios mediadores para ações desenvolvidas nesses espaços.

Monteiro (2013) em sua pesquisa buscou analisar as concepções de professores de física sobre as potencialidades educativas do Planetário de Vitória e a Escola da Ciência – Física. Através de entrevistas semiestruturadas com esses professores, Monteiro (2013) constatou algo semelhante ao que apresentamos anteriormente, ao

visitar um museu de ciências, os professores aproveitam para aprender sobre como organizar o espaço escolar para uma atividade de divulgação científica. Outro apontamento feito pelo autor, diz respeito à pequena participação do professor ou professora durante a visita. Infelizmente há esse estigma de que só quem pode falar nos centros de ciências são os educadores que lá trabalham, já mencionamos anteriormente Jacobucci (2008) que considera um elemento importante na formação docente a postura dos professores. Desse ponto de vista, Marandino (2001, p. 92) diz:

Na condição de professor, durante a visita, procuramos estar próximos dos alunos orientando-os quando era solicitado, incentivando a exploração de alguns modelos e espaços e organizando os grupos para que eles pudessem aproveitar ao máximo a visita [...]. Quando necessário, no entanto, intervínhamos chamando atenção dos alunos que pudessem estar colocando em risco a sua segurança pessoal ou dos colegas, ou mesmo do acervo exposto no museu.

Há que se pensar na formação dos professores e professoras para que sua participação potencialize a aprendizagem dos educandos, uma vez que são os professores que conhecem os estudantes e sabem direcionar as perguntas para maior participação. Esse tipo de formação é apontado por Ovigli (2010, apud MONTEIRO, 2013), que sugere estágios em espaços não escolares na formação de licenciandos.

Patrocínio (2013) apresenta um objetivo semelhante a Monteiro (2013), porém em sua pesquisa os sujeitos foram professores de ciências do ensino fundamental. Além das características apontadas pelo trabalho de Monteiro (2013), Patrocínio (2013) ouviu em sua pesquisa que a visita ao Planetário de Vitória contribui como um processo de formação continuada, em que as instituições de educação não formal “deve ser colocada na perspectiva de fortalecimento dessas duas instâncias, e nunca em termos de substituição ou de desvalorização” (ibid, p. 32).

Do ponto de vista dos mediadores, França (2017) considera que os centros de ciências contribuem com a formação humana e

profissional, construindo nos educadores uma visão crítica e reflexiva das relações pedagógicas. O autor, que atuou como mediador na Escola da Ciência – Física e no Planetário de Vitória, indica que uma das maneiras utilizada pelos educadores para se manter em constante pesquisa e formação, era anotando

as situações-problemas que surgiam durante as visitas em que eu não sabia como mediar ou até mesmo não tinha conhecimento sobre eventual fenômeno observado pelos visitantes, e compartilhava os meus desafios com os outros mediadores para debatermos e encontrarmos juntos uma solução” (ibid., p. 35).

Formar-se educador exige rigorosidade metódica (FREIRE, 2011) e amorosidade, que ficam evidentes no trabalho de França (2017), entretanto outras pesquisas não tem apontado para essa dimensão por parte dos mediadores e mediadoras (MONTEIRO, 2013; PATROCÍNIO, 2013; MOTA; CANTARINO, 2014).

O que temos encontrado é uma visão fragilizada das práticas pedagógicas, com uma concepção de formação centrada no conhecimento científico relativo aos objetos dos espaços e não à mediação humana em seu viés comunicativo e informativo. Precisamos pensar sobre quem são esses sujeitos que atuam nos centros e museus de ciências e refletir sobre quais são os fatores que influenciam sua maneira de ser e estar enquanto educadores.

Educadores em Museus: quem são esses sujeitos?

Outra vez iniciamos uma seção com uma pergunta. Certamente se você já foi a um museu de ciências se deparou com uma pessoa que acompanhasse os visitantes, que fizesse algumas perguntas e respondesse a outras. Esses sujeitos são conhecidos como “guia, monitor, anfitrião, animador, explicador [...] em diversos países, além de mediador” (GOMES; CAZELLI, 2016, p. 26), e é sobre a última nomenclatura que queremos nos debruçar um pouco mais.

A palavra em si carrega muito do significado ao que nos referimos, por exemplo, quando alguém me diz que é monitor em

algum local, logo entendemos que as atribuições dessa pessoa é monitorar (vigiar, verificar, acompanhar algo) o ambiente no qual ela trabalha e não que ela seja educadora, idealizadora ou conselheira. Da mesma forma, outras denominações reduzem as dimensões de atuação do mediador em museu. Talvez seja o caso de perguntar: mas e mediador não é quem, apenas, medeia? Devemos então abrir a discussão sobre o que é mediação.

Nascimento (2008) aponta para a abordagem sociocultural, bastante utilizada nas pesquisas em educação em ciências, na qual se leva em consideração o mecanismo de diálogo entre dois seres humanos, seja por relações humanas ou semióticas. Nesse sentido, o termo mediação pode ser considerado como “a função social que consiste em auxiliar o indivíduo a perceber e interpretar seu ambiente. Uma pessoa, o mediador, auxilia o outro a reconhecer certas características importantes, físicas e sociais, de sua experiência presente ou passada” (ibid, p. 14). Entretanto, outras funções podem ser solicitadas aos mediadores, tais como: recepcionista – guardando objetos pessoais como mochilas e roupas e dando as boas-vindas aos visitantes, segurança – zelando pelo acervo e orientando os usos dos objetos a crianças, orientador – apresentado o espaço e suas vizinhanças, de modo a melhor aproveitarem a estadia, dentre outras (JOHNSON, 2007). Estaríamos entrando em contradição se disséssemos que naturalmente essas são ações típicas de um mediador, porém estar educador em um museu de ciências nos parece ser bastante amplo, e segundo Caillet (1995, apud NASCIMENTO, 2008), o mediador apresenta esse diferencial, de poder atuar em diversas demandas sem perder sua característica principal, que é a de fazer a ponte entre visitantes e a ciência. Gomes e Cazelli (2016, p. 26) sintetizam da seguinte maneira o pensamento que apresentamos:

Considera-se que a existência dessas várias denominações é relacionada a diferentes concepções sobre o papel que um mediador de museus deve exercer. Todos esses termos expressam alguma característica ou função que o mediador pode desempenhar, mas que não são as únicas nem as mais importantes. Afinal, a natureza primordial dessa atividade é ser múltipla.

Todavia, essas diferentes nomenclaturas e atribuições divergentes em cada museu de ciências têm nos incomodado, ao ponto de questionarmos se não seria fundamental uma formação e, como consequência, um estatuto que delimitasse os saberes e fazeres de mediadores científico-culturais. De toda forma, mediadores são os educadores museais por excelência reconhecidos por sua potencialidade nas interações entre visitantes, objetos e conhecimento.

Para iniciarmos esse debate apresentamos a seguir a Política Nacional de Educação Museal e a problemática na ausência da profissionalização de mediadores.

A (Des)Profissionalização do Educador Museal e a Política Nacional de Educação Museal

No ano de 2017, na ocasião do 7º Fórum Nacional de Museus – Porto Alegre, foi concluído o documento Política Nacional de Educação Museal (PNEM), que teve suas discussões iniciadas no ano de 2012, no 5º Fórum Nacional de Museus – Petrópolis. A PNEM é “um conjunto de princípios e diretrizes com o objetivo de nortear a realização das práticas educacionais em instituições museológicas, fortalecer a dimensão educativa em todos os espaços do museu e subsidiar a atuação dos educadores” (IBRAM, 2017, p. 1).

O documento apresenta as diretrizes divididas em três eixos: (i) Gestão; (ii) Profissionais, formação e pesquisa; (iii) Museus e Sociedade. Para esse texto nos concentraremos no segundo eixo, pois nos interessa discutir nessa política aspectos que apontem para o processo de profissionalização do educador museal. Com relação aos profissionais a formação e a pesquisa as diretrizes do PNEM (2017, p. 6-7) destacam:

1. Promover o profissional de educação museal, incentivando o investimento na formação específica e continuada de profissionais que atuam no campo.
2. Reconhecer entre as atribuições do educador museal: a atuação na elaboração participativa do Programa Educativo Cultural; a realização de

pesquisas e diagnósticos de sua competência; a implementação dos programas, projetos e ações educativas; a realização do registro, da sistematização e da avaliação dos mesmos; e promover a formação integral dos indivíduos.

3. Fortalecer o papel do profissional de educação museal, estabelecendo suas atribuições no Programa Educativo e Cultural em conformidade com a Política Nacional de Educação Museal.

4. Valorizar o profissional da educação museal, incentivando a formalização da profissão, o estabelecimento de planos de carreira, a realização de concursos públicos e a criação de parâmetros nacionais para a equiparação da remuneração nas várias regiões do país.

5. Potencializar o conhecimento específico da educação museal de forma a consolidar esse campo, por meio da difusão e promoção dos trabalhos realizados, do intercâmbio de experiência e do estímulo à viabilização de cursos de nível superior em educação museal.

6. Valorizar a troca de experiências por meio de parcerias nacionais e internacionais para a realização de estágios profissionais em educação museal.

7. Fortalecer a pesquisa em educação em museus e em contextos nos quais ocorrem processos museais, reconhecendo esses espaços como produtores de conhecimento em educação.

8. Promover o desenvolvimento e a difusão de pesquisas específicas do campo por meio da articulação entre os setores educativos e agências de fomento científico, universidades e demais instituições da área.

9. Promover, em colaboração com outros setores dos museus, diagnósticos, estudos de público e avaliação, visando à verificação do cumprimento de sua função social e educacional.

As primeiras diretrizes já apontam para o processo de profissionalização docente e constituição da profissionalidade do educador museal que entendemos como “as características e capacidades específicas da profissão” (IMBERNÓN, 2011, p. 25), ou dizendo de outra forma trata-se do conjunto de conhecimentos, ações, saberes e fazeres, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser educador científico-cultural em um museu. Semelhante as discussões que discorrem sobre a profissionalização docente em Imbernón (2011) e Nóvoa (1992) somos levados a pensar nos processos sociais de se constituir um educador museal e, portanto, envolve os processos de formação inicial e continuada que estão bem demarcadas na sexta diretriz.

Para Roldão (2007) toda profissão é reconhecida por sua profissionalidade plena, por um saber próprio e exclusivo de um grupo que partilha, produz e faz circular, conhecimento esse que legitima o exercício da função profissional. As diretrizes 5, 7 e 8 parecem apontar para um processo de institucionalização e desenvolvimento de um campo de conhecimento específico referente a educação museal que é um processo importante para se constituir o status de profissão segundo a autora.

Rodari e Merzagora (2007, p. 14) sinalizam que em grande parte dos centros e museus de ciências “a maioria dos mediadores exerce a atividade como um trabalho temporário, em período parcial, enquanto completa seus estudos ou procura outro emprego”. A problemática apresentada pelas autoras parece ser minimizada com a concretização da quarta diretriz que se remete ao desenvolvimento profissional do educador museal. Entendemos que o desenvolvimento profissional articula várias dimensões e aspectos tais como os reflexos do mercado e as condições de trabalho, o salário e a constituição de um plano de carreira, a possibilidade de formar-se permanentemente. Relaciona-se também com os processos identitários, ou seja, estamos demarcando fatores que influenciam na busca por essa carreira assim como na continuidade do indivíduo nesse campo profissional (IMBERNÓN, 2011). O desenvolvimento profissional não envolve apenas as questões pedagógicas, o conhecimento e a compreensão de si mesmo e o desenvolvimento cognitivo e teórico, mas sim todos esses aspectos incrementados por questões relativas a uma situação profissional que influenciará no desenvolvimento de uma carreira como educador museal.

Esse cenário de desprofissionalização nos permite compreender o fato dos/as educadores nos museus, em muitos casos, não investirem na qualificação de suas atividades nesses espaços, pois seu foco principal está na formação para outra profissão, uma vez que esses sujeitos possuem vínculo temporário e, em sua maioria, são oriundos de cursos de “graduação em diversas áreas do

conhecimento, mas, sobretudo, em biologia, química, física, geografia e áreas afins” (GOMES, CAZELLI, 2016, p. 27). Não queremos aqui abrir um embate entre educadores em diferentes contextos, pois reconhecemos que a formação nas licenciaturas contempla diversos dos saberes necessários para a mediação em museus, entretanto bradamos que o reconhecimento seja também um processo de emancipação dos profissionais e que possam escolher seguir uma carreira em um espaço de educação não formal (QUEIRÓZ, 2015).

Se levamos em consideração as diferenças epistemológicas e metodológicas entre museus e escolas reconhecemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços não podem ser transferidas diretamente, mas sim reflexionadas e transpostas para atender as especificidades educativas desses dois espaços, sinalizando com isso para a importância da profissionalização destes agentes educacionais.

Dessa forma, é preciso, antes de mais nada, que se reconheça a formação para atuação como mediador científico-cultural em museus de ciências. Caso contrário esses educadores continuarão sendo vistos como subprofissionais, que “fazem bico”, e dificilmente vai desenvolver um sentimento de pertença ao espaço. A Política Nacional de Educação Museal, pelo menos no plano do discurso, parece avançar no que se refere ao processo de profissionalização do educador museal. A efetivação da PNEM consequentemente pode influenciar positivamente na qualidade das ações desenvolvidas nesses espaços socioculturais que visam ampliar a cultura científica da população e, como mencionamos anteriormente, têm sido muito utilizado por professores para o desenvolvimento de conteúdos escolares com seus educandos. Nossa visão otimista que aponta prospectivamente para o aumento na qualidade das ações nos museus, está relacionado ao fato da política demarcar os processos de formação específica e contínua, de ampliação do conhecimento produzido nessa área e também pela possibilidade da instituição

plano de carreira que pode refletir na permanência do profissional no seu campo de atuação.

Considerações finais

A nossa aposta é que até aqui você tenha conseguido responder a algumas das perguntas que foram feitas ao longo deste escrito, organizando e refletindo um pouco para chegar à resposta que te satisfaça enquanto educador ou pesquisador. Assim esperamos que seja! Esperamos também que tenha ficado clara a nossa visão de uma articulação entre os centros e museus de ciências e as escolas, uma articulação que só é possível com o planejamento, engajamento e participação dos professores e professoras antes, durante e após a visita. Queremos nesse momento deixar de lado a visão da complementaridade, de que os museus servem para mostrar na prática o que é estudado na escola, até porque acreditamos que nas escolas também devemos ter experimentações, aulas práticas e nos museus podemos ensinar e os alunos aprender elementos teóricos que ultrapassam o imaginado inicialmente sobre os objetos.

A nossa aposta está na formação permanente de educadores, sejam eles atuantes na educação formal ou não formal, pois ao se buscar conhecer mais sobre as potencialidades na articulação entre museu e escola e a sua participação no processo de alfabetização científica da sociedade, vão firmando parcerias e fortalecendo as dimensões pedagógicas de ambas instituições. ‘Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele’ (FREIRE, 2011, p. 52).

A mudança na concepção do papel dos educadores em centros e museus de ciências também tem que ser feita por eles, uma vez que a literatura tem nos mostrado a falta de compreensão quanto ao seu papel, em diversas vezes se colocando como explicadores e professores, quando também assumem a concepção de monitores que vigiam/cuidam do espaço. A Política Nacional de Educação

Museal vem para somar no processo de conscientização dos mediadores e mediadoras, porém ainda há muito no que avançar para de fato termos o que podemos chamar de classe profissional.

São múltiplas as variáveis que estão em jogo no processo de profissionalização desses educadores, com ênfase nas relações de poder presente nas hierarquias das instituições. Temos expectativas, e por ela lutamos, que num futuro próximo os mediadores científico-culturais terão um estatuto bem delimitado, formação específica e um plano de carreira que dê garantias para investir na educação em centros e museus de ciências.

Referências

CAVALCANTI, C. C. B.; PERSECHINI, P. M. Museus de Ciência e a popularização do conhecimento no Brasil. **Field Actions Science Reports** [Online], Special Issue 3, 2011.

COELHO, G. R.; BRENDA, V. C.; BROTTTO, T. R. A. Atividades em um centro de ciências: motivos estabelecidos por educadores, suas concepções e articulações com a escola. **Educação e Pesquisa** - Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 42, p. 525-538, 2016.

CONSTANTIN, A. C. C. Museus interativos de ciências: espaços complementares de educação? **Interciencia**, vol. 26, núm. 5 – mayo, p. 195-200, 2001.

DELICADO, A. Os museus e a promoção da cultura científica em Portugal. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 51, pp. 53-72, 2006.

DESVALLÉES, A.; MAIRESSE, F. **Conceitos-chave de Museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

FRANÇA, C. C. **Ensino por investigação em narrativas de mediadores de centros de ciência**. 2017. 46 f. Monografia (Licenciatura em Física), UFES, 2017. Disponível em: <<http://labec.ufes.br/graduação>>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas coligadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, nº 50, p. 27-38, jan/mar 2006.

GOMES, I. L.; CAZELLI, S. Formação de mediadores em museus de ciência: saberes e práticas. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.18, n. 1, p. 23-46, jan-abr, 2016.

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus. **Política Nacional de Educação Museal**. Coordenação de Museologia Social e Educação, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. -São Paulo: Cortez, 2011.

JOHNSON, C. Capacitação de mediadores em centros de ciências: Reflexões sobre o Techniquest. In: MASSARANI, L.; MERZAGORA, M.; RODARI, P. (orgs.) **Diálogos & ciência: mediação em museus e centros de Ciência**. – Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, p. 32-38, 2007.

MARANDINO, M. Interfaces na relação museu-escola. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 18, n.1: p.85-100, abr. 2001.

MONTEIRO, J. N. S. **Concepções de professores de física sobre os espaços de educação não formal**. 2013. 42 f. Monografia (Licenciatura em Física), UFES, 2013. Disponível em: <<http://www.fisica.ufes.br/pt-br/monografias-concluidas>>

MOTA, M. M.; CANTARINO, S. J. **Potencialidades e desafios da educação não formal: O que dizem os professores visitantes e os sujeitos que atuam na Praça da Ciência de Vitória – ES**. 2014, 49 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas), UFES, 2014. Disponível em: <<http://labec.ufes.br/graduação>>

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NASCIMENTO, S. S. O corpo humano em exposição: promover mediações sócio-culturais em um museu de ciências. In: MASSARANI, L. (org.) **Workshop Sul Americano e Escola de Mediação em Museus e Centros de Ciências**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa Oswaldo Cruz/Fiocruz, p. 11-20, 2008.

PATROCÍNIO, T. S. V. **Concepções de professores de ciências do ensino fundamental sobre os espaços de educação não formal**. 2013, p. 42. Monografia (Licenciatura em Física), UFES, 2013. Disponível em: <<http://www.fisica.ufes.br/pt-br/monografias-concluidas>>

PAVÃO, A. C.; LEITÃO, A. Hands-on? Minds-on? Hearts-on? Social-on? Explainers-on! In: MASSARANI, L.; MERZAGORA, M.; RODARI, P. (orgs.) **Diálogos & ciência: mediação em museus e centros de Ciência**. – Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, p. 39-46, 2007.

QUEIRÓZ, G. R. P. C.; VASCONCELLOS, M. M.; MENEZES, A.; DAMAS, E.; KRAPAS, S. Saberes da mediação na relação museu-escola: professores mediadores reflexivos em museus de ciências. **Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Bauru – 2003.

QUEIRÓZ, G. R. P. C. Tempo de mediação: A protagonização abrindo caminhos para a emancipação. In: VALENTE, M. E.; CAZELLI, S. (orgs.) **Educação e divulgação da ciência**. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, p. 67-84, 2015.

RODARI, P.; MERZAGORA, M. Mediadores em museus e centros de ciência: Status, papéis e capacitação. Uma visão geral europeia. In: MASSARANI, L.; MERZAGORA, M.; RODARI, P. (orgs.) **Diálogos & ciência: mediação em museus e centros de Ciência**. – Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, p. 7-20, 2007.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p.94-103, 2007.

VITÓRIA. Decreto 17.015, de 02 de maio de 2017. **Estabelece a forma de organização e regulamenta o funcionamento das Unidades Administrativas da Secretaria de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial do Município de Vitória do Estado do Espírito Santo, Edição nº 680. Vitória, 2017.

WAGENSBERG, J. Jorge Wagensberg: Na pele do cientista. **Revista Fapesp.** Ed. 104, p. 14-19, outubro, 2004.

ZUCOLOTTO, M. A. S.; WEILER JÚNIOR, I.; QUEIROGA, P.; CONTI, R. F.; BISCH, S. M.; SOUZA, E. M.; FERRACIOLI, L. Escola da Ciência Física: Ciência, Educação e Cultura no Município de Vitória, ES. In.: FERRACIOLI, L. (org.) **Espaços Não Formais de Educação: Educação em Ciência, Tecnologia & Inovação na região Metropolitana de Vitória, ES.** São Paulo: Mandacaru, p. 22-25, 2011.

OS PROCESSOS INCLUSIVOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Larissa Littig Francisco¹

Edson Pantaleão²

Introdução

São evidentes os avanços na área da educação especial e na educação por uma perspectiva inclusiva, cada vez mais se pauta as discussões no que diz respeito ao processo de inserção dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (TGD) no ensino fundamental, ensino médio e também, no ensino superior.

Observando os dados de matrícula no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), podemos destacar que os estudantes com deficiência e TGD estão ingressando no ensino superior. É importante destacar ainda, segundo Speller (2010), que essas e outras mudanças ocorridas em território brasileiro, no curso das últimas décadas, estão vinculadas a um conjunto de outras transformações sociais, políticas e econômicas de ordem internacional. No que se refere à Educação Superior, por exemplo, em decorrência do intenso debate sobre seu papel nos diferentes países, no final da década de 1990, foi realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Participante do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: larissalittig15@hotmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil; Professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; Membro do grupo de pesquisa “Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”. E-mail: edpantaleao@hotmail.com.

Cultura – UNESCO, a Conferência Mundial de Educação Superior – CMES 1998 (SPELLER, 2010).

Assim, algumas proposições políticas têm contribuído com esse processo, como por exemplo, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir). O Programa Incluir sugere ações que garantem o acesso de pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior. Segundo o documento orientador do Programa Incluir (BRASIL, 2013), entre 2005 e 2011, o Programa firmou-se através de chamadas públicas, que significou o início de elaborações de estratégias para identificação das barreiras ao acesso do estudante com deficiência à educação superior. No ano 2012 as ações se ampliaram para todas as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), ocorreu também uma contribuição para o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada.

Podemos destacar o crescimento significativo de acesso das pessoas com deficiência no ensino superior a partir do documento orientador do Programa Incluir (BRASIL, 2013), que nos apresenta indicadores do censo do ensino superior. Assim, pode-se observar o crescimento decorrente das ações para a inclusão. O referido documento orientador aponta dados do Censo escolar – MEC/INEP, destacando que no ensino superior, em 2003, as matrículas de alunos com deficiência eram de 5.078, subindo para 23.250 em 2011, indicando, assim, um crescimento de 358% de matrículas desse público nas universidades públicas e privadas do país.

Considerando essa conjuntura, parte-se do pressuposto que a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) tem se organizado para contribuir e garantir o que determina as políticas para a inclusão do público-alvo da Educação Especial no ensino superior. Sendo assim, pretendemos compreender como a UFES, por meio dos seus setores administrativos, tem se organizado nessa direção. Então, identificamos Diretrizes e/ou Resoluções que expressam a política de acesso e de permanência de estudantes com deficiência e TGD no ensino superior e que são balizadores das ações

administrativas da UFES. Bem como, investigamos como e o que estão fazendo esses setores para a contribuição dos processos inclusivos na universidade.

Além disso, tentando compreender o contexto universitário, fizemos um levantamento de trabalhos acadêmicos para identificar a expansão do ensino superior, a fim de compreendermos o processo da inclusão do público-alvo da Educação Especial no ensino superior.

Uma forma que me ajudou na realização deste relatório final é a minha participação nos encontros mensais do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: Contextos e Processos Sociais” coordenados pelos professores doutores: Edson Pantaleão Alves e Reginaldo Célio Sobrinho. Assim como, acreditamos que os resultados deste subprojeto de pesquisa, no caso, este relatório final ou demais encaminhamentos, contribui com o Projeto de Pesquisa intitulado “Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: o Ensino Superior em foco”.

Objetivos

Objetivo geral: analisar como a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) tem se organizado para contribuir e garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência e TGD no cotidiano universitário.

Objetivos específicos:

- Mapear trabalhos acadêmicos sobre a expansão do ensino superior no que diz respeito ao acesso e permanência desse público;
- Identificar Diretrizes e/ou Resoluções que expressam a política de acesso e de permanência de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (TGD) na Universidade;
- Investigar ações dos setores da UFES que contribuam para o processo de acesso e permanência dos estudantes com deficiência e TGD no ensino superior.

Metodologia

Para a realização deste estudo optamos pela perspectiva de pesquisa do tipo etnográfico, observando a situação real na universidade podemos “[...] aprender suas características, valores, hábitos, direcionando o seu interesse, principalmente para verificar como se dá o processo de ensino/aprendizagem e compartilhamento/transmissão de conhecimento” (MICHEL, 2015, p.76).

Para Michel (2015, p.75), o método etnográfico “[...] trata-se da observação participante, sistemática de um determinado grupo social, [...], com o propósito de conhecer e levantar seu sistema de significados, valores, formas de aprendizado e convivência”. Para o atendimento desse propósito, serão sujeitos desta pesquisa: coordenadores de cursos, e demais profissionais que atuam em diferentes setores administrativos da Universidade Federal do Espírito Santo.

Temos como foco de estudo os setores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sendo: o colegiado do curso de pedagogia, a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), o Núcleo de Acessibilidade da UFES (NAUFES), a Biblioteca Central, e a Prefeitura Universitária. Na coleta dos dados, utilizamos entrevista com sujeitos que de certa forma estão integrados nesses setores da universidade, e o estudo de documentos.

No primeiro momento da pesquisa, fizemos um levantamento de trabalhos acadêmicos sobre a expansão do ensino superior, para compreender os processos inclusivos referentes ao acesso e permanência de alunos com deficiência e TGD.

No segundo momento, verificamos as formas de ingresso de pessoas com deficiência na UFES, ou seja, identificamos como a universidade oportuniza a entrada do aluno público-alvo da Educação Especial no ensino superior. Além de buscar Diretrizes e/ou Resoluções que expressam a política de acesso e de

permanência de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (TGD) na Universidade.

No terceiro momento, realizamos entrevistas com a coordenadora de colegiado, a pró-reitora, os (as) coordenadores (as), o diretor, e a gerente, que atuam em diferentes setores administrativos da Universidade Federal do Espírito Santo. Para Gil (2008, p.110) “[...] a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação”.

A partir desses procedimentos e com a coleta e produção de dados, procuramos organizá-los e sistematizá-los fazendo a triangulação dos mesmos, com o propósito de compreender os movimentos desencadeados pela Universidade Federal do Espírito Santo para possibilitar a inclusão dos sujeitos público-alvo da educação especial no ensino superior.

Resultados e discussões

Partindo do objetivo geral desse estudo, que é analisar como a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) tem se organizado para contribuir e possivelmente garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência e TGD no cotidiano universitário, e do processo de coleta dos dados, iremos apresentar e discutir os dados coletados em três instantes, para tanto, no primeiro instante vamos expor o mapeamento do quantitativo de trabalhos acadêmicos que discutem a expansão do ensino superior em relação ao acesso e a permanência dos sujeitos público-alvo da Educação Especial; no segundo instante, iremos identificar em forma de tabela, as diretrizes e/ou resoluções que expressam a política de acesso e de permanência de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (TGD) no ensino superior; no terceiro e último instante iremos apresentar através das entrevistas realizadas, as

ações dos setores da UFES que contribuam para o processo de acesso e permanência desses estudantes.

Primeiro Instante: Realizamos uma busca na biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na qual selecionamos um artigo científico, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES (PPGE/UFES), que encontramos dois trabalhos acadêmicos, sendo um artigo científico e uma dissertação de mestrado, e por último, no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontramos o maior número de estudos, quatorze trabalhos, sendo todos, artigos científicos, alguns deles são desdobramentos de pesquisas mais amplas, como: dissertação de mestrado ou tese de doutorado, alguns são artigos das atividades acadêmicas, e outros integram algumas revistas, totalizando assim, dezessete trabalhos. Na tabela abaixo, trouxemos de maneira expositiva e organizada esses trabalhos acadêmicos que encontramos.

Tabela 1 - Mapeamento do quantitativo de trabalhos acadêmicos que discutem a expansão do ensino superior em relação ao acesso e a permanência dos sujeitos público-alvo da educação especial.

Nº	UF	AUTOR (A)	TÍTULO	ANO	PRODUÇÃO ACADÊMICA
1	SC	Gabriela Maria Barbosa Brabo	A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador.	2015	Artigo Científico
2	ES	Júnio Hora Conceição	Educação Especial no ensino superior: processos sociais comparados entre México e Brasil.	2017	Dissertação de Mestrado
3	ES	Suzana Couto Pimentel;	Concepções sobre a condição de deficiência: o olhar	2013	Artigo Científico

		Láise Lima Santana; Valterci Ribeiro	de estudantes do ensino superior que vivenciam essa realidade.		
4	AM	Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro	Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior	2012	Artigo Científico
5	SP	José Ildon Golçalves da Cruz; Tárcia Regina da Silveira	Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades	2009	Artigo Científico
6	BA	Telma Brito Rocha; Theresinha Guimarães Miranda	Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior	2009	Artigo Científico
7	SP	Josiane Pereira Torres; David dos Santos Calheiros; Vivian Santos	Inclusão na educação superior brasileira: análise da produção científica	2016	Artigo Científico
8	RN	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo; Eliana Rodrigues Araújo	Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional	2018	Artigo Científico
9	RS	Denise Molon Castanho; Soraia Napoleão Freitas	Inclusão e prática docente no ensino superior	2006	Artigo Científico
10	RS	Renata Vaz Pacheco; Fabiane Adela Tonetto Costa	O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade	2006	Artigo Científico

			Federal de Santa Maria		
11	RS	Eduardo Gauze Alexandrino; Daiane Souza; Adriane Behring Bianchi; Regiane Macuch; Sonia Maria Marques Gomes Bertolini	Desafios dos alunos com deficiência visual no Ensino Superior: um relato de experiência	2016	Artigo Científico
12	RS	Renata Domingosa; Georgia Bulian Souza Almeida; Sônia Maria da Costa Barreto	O papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC	2014	Artigo Científico
13	PA	Rosamaria Reo Pereira; Simone Souza da Costa Silva; Rosana Assef Faciola; Fernando Augusto Ramos Pontes; Maély Ferreira Holanda Ramos	Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática	2016	Artigo Científico
14	PR	Solange Leme Ferreira	Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais	2007	Artigo Científico

15	SP	Dionísia Aparecida Cusin Lamônica; Pedro Araújo Filho; Simone Berriel; Joaquim Simomelli; Vera Lúcia Santos Butiquiol Caetano; Márcia Regina Rodrigues Regina; Denise Maria Regiani	Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru	2008	Artigo Científico
16	RS	Danieli Wayss Messerschmidt Sabrina Fernandes de Castro	Docência com alunos com deficiência na universidade	2016	Artigo Científico
17	SC	Ana Paula Santana	A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil	2016	Artigo Científico

Fonte: Biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Elaborado pelos autores.

Após a exposição desses trabalhos acadêmicos, podemos observar que um número considerável de pesquisadores tem se preocupado com a temática envolvendo o acesso e a permanência do sujeito público-alvo da Educação Especial no ensino superior. E esses trabalhos são resultados de pesquisas recentes, dos dezessete trabalhos selecionados, seis trabalhos foram realizados há mais ou menos 10 anos atrás, e os demais trabalhos foram realizados nos anos anteriores, sendo que um trabalho foi concluído e publicado ainda nesse ano de 2018.

Além do mapeamento desses trabalhos, tivemos a intencionalidade de nortear esses trabalhos em alguns eixos, de acordo com o tema investigado em cada estudo. Portanto, destacamos nove eixos, sendo eles: a inclusão; a prática docente,

formação docente, formação inicial e continuada; políticas públicas, legislações, leis, normas; concepção de deficiência, concepção dos discentes sobre sua condição de deficiência; a avaliação; acesso e permanência, possibilidades de acesso e permanência; os maiores desafios encontrados por esses sujeitos no ensino superior; o papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC'S) na inclusão; e a acessibilidade arquitetônica.

Segundo Instante: A Constituição Federal de 1988 é uma delas, e tem como seu pressuposto geral uma educação que seja vista como um direito fundamental para o exercício da cidadania de todos os cidadãos brasileiros. De acordo com artigo 206 em seu inciso I determina que os sistemas de ensino garantam os princípios de igualdade, acesso e permanência de todos os alunos na escola. A partir desse momento podemos notar uma preocupação maior por parte do governo e das políticas públicas no ensino que garanta uma educação para todos, incluindo os sujeitos com deficiência.

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) propõem ações que podem ser desenvolvidas com os sujeitos público-alvo da educação especial no ensino superior

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17).

Ações essas que colaboram para uma educação no ensino superior que tenha em seus princípios de trabalho a educação especial na perspectiva inclusiva. É uma preocupação voltada para além da matrícula desses sujeitos público-alvo da educação especial, mas assim, com toda uma organização interna e externa para o acesso a permanência desses mesmos sujeitos no ensino superior.

O Programa Incluir criado em 2005, prevê em seu documento orientador, ações que permitem a acessibilidade dos sujeitos público-alvo da Educação Especial no ensino superior, permitindo uma possível inclusão desses estudantes neste nível de ensino.

E para possibilitar a expansão das universidades federais, foi criado em 2007, através do decreto nº 6.096, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Logo em seu art. 1º afirma

Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais -REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007, p. 1).

Em relação à estrutura arquitetônica das universidades, podemos ter como apoio a nova versão da Norma Brasileira – Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos (ABNT – NBR) 9050 de 2015, que é um instrumento que visa garantir a acessibilidade de todos os sujeitos da nossa sociedade, um direito garantido para todo cidadão brasileiro. É um documento que trabalha com o conceito 20 de desenho universal, que significa atender o maior número de variações possíveis das características da população.

Não podemos negar a importância que tem os documentos que garantam o direito à educação para os alunos público-alvo da Educação Especial, porque foi a partir dessas diretrizes, leis e resoluções que conquistamos espaços significativos para a educação desses sujeitos na educação básica e no ensino superior, permitindo um reconhecimento desses sujeitos por parte do Governo. Assim como contribui Oliveira (2015) “falar sobre a democratização do acesso e a inclusão na educação superior implica em estabelecer políticas que beneficiam variados atores sociais.” (p. 6). Mas concordo que só isso não garante uma educação inclusiva para esses educandos, por isso é importante que a universidade se organize

com ações políticas voltadas para esses estudantes, e são exatamente essas ações que me proponho a analisar.

Terceiro Instante: Neste terceiro momento, iremos iniciar a discussão apresentando e analisando algumas falas dos sujeitos que integram de alguma forma os setores administrativos da universidade, através das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas, os sujeitos e os setores administrativos são: a Pró-Reitora da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), o Coordenador do Núcleo de Acessibilidade da UFES (NAUFES), o Diretor da Biblioteca Central (BC), a Coordenadora do setor de matrícula da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e a Gerente do setor de planejamento físico da Prefeitura Universitária. Também registrei algumas imagens dos espaços da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e no decorrer dessa pesquisa iremos apresentá-las.

Como temos a intencionalidade de verificar as formas de ingresso para o acesso desses sujeitos na universidade, vamos começar pela entrevista realizada com a Coordenadora do setor de matrícula da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Começamos a entrevista indagando de que maneira a UFES tem se organizado para a garantia do acesso e da permanência do sujeito público-alvo da educação especial na universidade, e a entrevistada informou que

[...] como foi o primeiro ano que a gente foi obrigada, né, pela lei, a inserir as cotas pra deficientes, e pensando nisso a gente mudou o local da matrícula, que antes era realizado no CCE, no CCE o candidato tem que subir uma escadinha pra entregar o documento lá em cima do palco, então a gente mudou, viemos fazer no cinema, que tem mais acesso de rampa também pra quem chega do estacionamento, e não tem escada lá dentro para candidato que tenha alguma deficiência física, isso aí a gente fez [...]
(COORDENADORA – PROGRAD).

Através dessa fala, podemos desencadear dois questionamentos, um que é a alteração da Lei Nº 12.711/2012, com o Decreto Nº 9.034/2017, que regulamenta que parte das vagas dos cursos de graduação por turnos, das universidades públicas federais, deve ser destinada também para pessoas com deficiência.

E a outra foi à mudança do local para a realização da matrícula dos calouros, que por sinal, consideramos uma mudança positiva, sendo que nesse novo lugar escolhido, o Cineclube Metrópolis da UFES, as limitações, para esses sujeitos entrarem e utilizarem do espaço, são menores, como podemos observar nas duas imagens que serão apresentadas a seguir.

Figura 1 - Caminho para o Cine Metrópolis.



Figura 2 - Entrada do Cine Metrópolis.



Com essas figuras, do caminho para o Cine Metrópolis e da entrada do Cine Metrópolis, respectivamente, podemos observar que em relação a estrutura física, é um espaço que contempla calouros que possuem alguma deficiência física, pois na entrada contamos com piso sem ressaltos, e para a entrada ao espaço onde tem as cadeiras, temos duas opções, subir por escada ou pela rampa.

A partir do ano de 2018, como a própria entrevistada diz, a Universidade Federal do Espírito Santo se adequou a Lei Nº 12.711/2012, destinando parte das vagas dos cursos por turnos para pessoas com deficiência, e como a entrada desses sujeitos aumentou no ano de 2018, eles viram a necessidade de realizar uma organização depois da matrícula realizada, portanto eles fizeram

[...] um rastreamento de quem era os candidatos, qual era o tipo de deficiência, e em que curso eles estavam entrando, pra que? Pra avisar o coordenador do curso que vai entrar aí agora um aluno no segundo semestre, no primeiro semestre, nome tal, com deficiência visual, ou com deficiência de locomoção, ou com deficiência auditiva, e aí pra eles se prepararem, e a gente não tem como interferir no trabalho deles, mas a gente fez a nossa parte de avisar que vai entrar uma pessoa com algum tipo de deficiência (COORDENADORA – PROGRAD).

Nessa fala, observamos de maneira clara, uma preocupação da Pró-Reitoria de Graduação em avisar aos colegiados e aos centros que no primeiro ou segundo semestre iria entrar um estudante que obtinha alguma deficiência, como uma forma de possibilitar que o centro de ensino se organize internamente e externamente para a recepção desse aluno, e também para os colegiados dialogarem de que maneira esse aluno poderá permanecer no curso onde está matriculado. É importante destacar, que apesar de ter existido esse diálogo entre a PROGRAD e os centros de ensino, observamos que durante a entrevista realizada, existe um distanciamento muito grande entre essa Pró-Reitoria com os centros de ensino. E isso pode ser explicado por Elias (1994):

[...] A dificuldade parece estar em que, nas ordens sociais que se nos apresentam uma das duas coisas sempre leva a pior. Entre as necessidades e

inclinações pessoais e as exigências da vida social para haver sempre, nas sociedades que nos são familiares, um conflito considerável, um abismo quase intransponível para a maioria das pessoas implicadas (ELIAS, 1994, p. 17).

Tanto que ao perguntar sobre as ações que eles realizam para a permanência desse sujeito, a resposta foi:

Para a permanência dele? Nenhuma. Nós não temos como fazer nada, só o acesso, só à matrícula (COORDENADORA – PROGRAD).

Ou seja, podemos observar que a preocupação da Pró-Reitoria de Graduação é apenas com o acesso desse sujeito na universidade, em realizar a matrícula do mesmo. Em relação à permanência desse sujeito na universidade, eles acreditam que os centros de ensino devem se organizar em parceria com outros setores da UFES.

Dando continuidade nas entrevistas, enquanto na Prograd não identificamos de maneira clara esse diálogo, na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) quando indagamos acerca das ações realizadas por eles para possibilitar o acesso e a permanência dos sujeitos público-alvo da educação especial na universidade, observamos um diálogo existente entre eles com os centros de ensino, professores, alunos, funcionários a partir da seguinte fala:

[...] a gente tenta estimular os projetos e programas de extensão que são voltados pra essa área, então a gente tenta trabalhar com os diferentes centros de ensino, tentando sensibilizar os professores, os técnicos-administrativos, os estudantes, para participarem com esses projetos que trabalhem com inclusão (PRÓ-REITORA – PROEX).

E durante a entrevista, ainda complementa

Tanto a universidade, como assim, a PROEX, tem estado num momento de aprendizado de como fazer a inclusão, ainda tem muita coisa a ser feita, já tem sido tomadas iniciativas nesse sentido, principalmente porque é uma Política Nacional de Educação, mas como órgão público, a universidade depende de recursos do MEC, que não tem recurso, então assim, todas as ações têm sido realizadas com pouco recurso, e com muita criatividade, mas ainda tem muita coisa a ser feita e é um processo assim, eu acredito que seja um processo dinâmico [...] (PRÓ-REITORA – PROEX).

E realmente, também acredito que a universidade como um todo está num processo de aprendizado, mas também de avaliação das ações desenvolvidas. Mas é importante destacar que esse processo de aprendizagem avance de maneira significativa com ações positivas possibilitando além do acesso, a permanência desses sujeitos.

Já a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (PROAECI), conta com o Núcleo de Acessibilidade (NAUFES), que é o núcleo que abordaremos aqui, na qual realizamos a entrevista com o coordenador, questionei a respeito de como o núcleo tem se organizado para o atendimento dos sujeitos público-alvo da educação especial na universidade, e ele informou que é um atendimento

[...] bastante diverso de acordo com o campus, e é diverso não pra bom, é pra ruim. São Mateus não tem atendimento, aqui a gente tem a política mais voltada para o surdo, tem doze intérpretes de libras, três professores de libras, sete professores de tradução e interpretação em libras, as outras deficiências é trabalhado por meio de bolsistas, e no Campus de Goiabeiras é meio que um pra um assim, um bolsista, um aluno, aliás, um aluno, um bolsista, e no campus de Alegre é o que tem o melhor trabalho, atendimento, e trabalho pedagógico, porque tem lá os bolsistas, mas tem uma orientação pedagógica por trás disso, tem uma organização desse espaço, uma maximização do atendimento, e o aluno faz vários tipos de trabalho, não só atender o aluno de ficar igual babá na sala de aula (COORDENADOR – PROAECI).

Vale informar que a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) tem seu funcionamento ativo em quatro campi, que são eles: os Campi de Goiabeiras e Maruípe localizados no município de Vitória e os Campi de Alegre e São Mateus. E como destacado na entrevista, os quatro campi foram citados, na qual o Campus de São Mateus não recebe atendimento, quando ele diz “aqui” está se referindo ao Campus de Goiabeiras e Maruípe, e que destacou que é um atendimento mais voltado para o aluno surdo, tendo doze intérpretes de libras, mas que as outras deficiências são assistidas através de bolsistas, um ponto curioso e positivo foi que no Campus de Alegre existe um trabalho diferenciado com teor pedagógico, ou seja, os bolsistas tem uma orientação pedagógica, como cita o

coordenador na entrevista, para o atendimento, sendo considerado por ele, o Campus de melhor atendimento a esses estudantes. Podemos notar que a universidade segrega o atendimento entre os seus campi, fazendo com que a UFES seja avaliada por cada campus, como se não fosse uma universidade integrada com apenas uma política visando o acesso e a permanência desses sujeitos.

Na entrevista, ele também destacou a questão da acessibilidade arquitetônica da UFES está muito inviável e considerou a acessibilidade também como um desafio a ser superado. Complementou então que

[...] pra mim hoje, a universidade tinha que ter a acessibilidade se não for primeiro, entre os três primeiros de prioridades [...] (COORDENADOR – PROAECI).

E quando indaguei os demais entrevistados sobre a questão da acessibilidade todos consideraram a acessibilidade arquitetônica da UFES muito precária, não atendendo ao que preveem as leis de acessibilidade, sendo que em algumas entrevistas foi levantada a importância do papel da Prefeitura Universitária (PU) para a adequação de alguns prédios.

Portanto, nesse momento irei destacar alguns pontos da entrevista realizada com a gerente do setor de Planejamento Físico da Prefeitura Universitária. No início da entrevista, ao ser questionada sobre como a universidade tem se organizado para o acesso e a permanência do sujeito com deficiência na universidade, ela informou que a universidade se organiza de maneira a identificar na matrícula esse aluno e sua deficiência e também mostrou ter ciência sobre o Núcleo de Acessibilidade da UFES que atende através dos bolsistas à esses estudantes, mas também destacou que

[...] em relação à parte física a gente tem normas e leis que obrigam as edificações públicas a serem acessíveis, essas normas são relativamente novas, em relação à idade da nossa universidade, então a gente tem muitos prédios que já existiam antes das normas, então a gente tem muita necessidade de adequação, né, às normas vigentes de acessibilidade, mas no mais, as edificações novas a gente tenta quando possível já pensa-las acessíveis e

trabalha sempre também no caso de reforma de uma edificação a implementação da acessibilidade dela (GERENTE – PU).

Observamos que muitos prédios antigos da UFES não tem a acessibilidade que é preciso como citam as normas e as leis, mas que a Prefeitura Universitária está trabalhando para a adequação desses prédios, e que as edificações que estão sendo construídas recentemente estão sendo realizadas de maneira acessíveis. Ainda complementou que a ação realizada pela Prefeitura Universitária para a permanência desse aluno com deficiência é “[...] basicamente a adequação da estrutura física das edificações da universidade” (GERENTE – PU).

Ou seja, é uma ação de teor técnico, sendo realizada apenas com a adequação dos prédios existentes e incluir nas leis de acessibilidade os prédios que ainda serão construídos.

Por último, realizamos também uma entrevista com o diretor da Biblioteca Central da UFES, localizada no Campus de Goiabeiras/Vitória, esse local foi escolhido por ser um dos locais onde se encontra um número maior de circulação dos estudantes. Vimos durante a entrevista com o diretor, que um dos maiores desafios a serem superados na Biblioteca Central é a adaptação dos espaços arquitetônicos para que todos os alunos possam utilizar esse espaço de maneira acessível. Ao ser indagado da maneira como a universidade e a biblioteca estão se organizando para o acesso e a permanência do sujeito público-alvo da educação especial na universidade, ele informa que

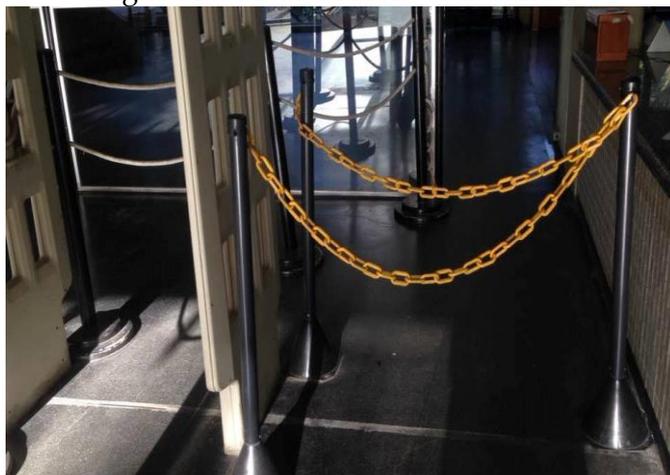
[...] na Biblioteca Central a gente vem trabalhando nessa temática afim de que, vendo a necessidade dos alunos, das pessoas que transitam esse espaço, adequar o ambiente da melhor forma possível, através de demandas de alteração arquitetônica, de acesso aos vários setores de trabalho da universidade. Com isso, a gente está com algumas ações propositivas, de intensificar realmente essas ações em permitir que os alunos tenham o melhor trânsito, que o fluxo de passagem dentro dos ambientes seja o mais livre possível (DIRETOR – BC/UFES).

E para dialogar com as falas do entrevistado durante a entrevista, iremos trazer algumas imagens da estrutura arquitetônica da Biblioteca Central.

Figura 3 - Acesso à Biblioteca Central.



Figura 4 - Saída da Biblioteca Central.



Nessas duas imagens acima, podemos observar que depois da porta de entrada da biblioteca central, para o sujeito ter acesso aos outros pavimentos, é preciso passar por essa entrada que está sendo mostrada na figura 3, com isso, podemos nos perguntar: e se a pessoa utiliza uma cadeira de rodas? E foi exatamente esse o questionamento que eu fiz ao funcionário que trabalha na recepção da biblioteca, e ele me informou que os cadeirantes entram na saída, que está sendo representados na figura 4, segundo ele, eles retiram essas correntes amarelas para o cadeirante ter acesso. Vimos nitidamente que logo ao entrar na biblioteca esse sujeito teria um desafio, que infelizmente não acaba aqui.

O acesso principal e visível aos outros pavimentos é através das escadas, mas existe um elevador na Biblioteca Central, que se encontra no interior da mesma, sendo que para chegar até o elevador à pessoa encontra alguns desafios, que são dois ressaltos no caminho, que dificultam sua chegada até lá.

Através desses estudos e diálogos com outros autores, posso afirmar que para ser possível uma educação inclusiva no ensino superior nas universidades públicas brasileiras é necessário um olhar mais atento por parte do Governo Federal preocupado com políticas públicas que discutam os direitos dos estudantes público-alvo da educação especial de terem acesso a essa educação, mas que também tenho como permanecer nesses ambientes educacionais. Por isso, também é importante que as universidades tenham uma arquitetura que permita que todos os estudantes explorem os espaços, é necessário ações institucionais internas para o atendimento desses sujeitos.

Conclusões

Com a realização desta pesquisa é possível afirmar que a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) está num processo com a finalidade de alcançar a garantia da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino superior, e está num

processo de aprendizado, como foi identificado em uma das entrevistas, esperamos que o acesso e a permanência desses estudantes sejam garantidos com sucesso. No decorrer da pesquisa identifiquei muitos desafios para que isso seja alcançado, como: falta de recurso, falta de um acompanhamento pedagógico, limitações na acessibilidade arquitetônica e falta de políticas na universidade.

Acredito que o nosso estudo possa colaborar de maneira significativa para esse processo que a universidade está vivendo, pois evidencia alguns problemas que precisam ser resolvidos e também mostra alguns pontos positivos que possa servir como exemplos.

A principal dificuldade para a realização desta pesquisa é por hora as limitações que alguns entrevistados traziam, como: dificuldades de horários e dias para as entrevistas, entrevistas que foram desmarcadas, algumas foram remarçadas, outra eu obtive a resposta da impossibilidade de uma nova remarcação, e isso dificulta o processo.

Pretendo utilizar parte dessa pesquisa para continuar com a realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na qual eu pesquiso um tema muito semelhante a esse, que é “A inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino superior”. E também quero ampliar essa pesquisa, possibilitando uma pesquisa mais detalhada sobre o tema, contendo mais dados e diálogos no nosso projeto de mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES.

Referências

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2015. Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior** – SECADI/SESu 2013. Disponível em: Acesso em 15 jun. 2016.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abr. 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília: Executivo, p. 7, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 30 nov. 2017.

_____. Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9034-20-abril-2017-784631-publicacaooriginal-152394-pe.html>. Acesso em: 13 jul. 2018.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html>. Acesso em: 13 jul. 2018.

_____. Emenda Constitucional, de 05 de out. de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. 1 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6ª ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. – 3ª ed. – São Paulo: Atlas, 2015.

OLIVEIRA, J. F et al. **Democratização do Acesso e Inclusão na Educação Superior no Brasil**. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266332907_DEMOCRATIZACAO_DO_ACESSO_E_INCLUSAO_NA_EDUCACAO_SUPERIOR_NO_BRASIL. Acesso em: 30 nov. 2017.

SPELLER, P. **Marcos da educação superior no cenário mundial e suas implicações para o Brasil**. In: OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M.; SILVA JUNIOR, J. dos R. [et al.] (org.). Educação Superior no Brasil: tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010.

SENTIDOS DE INCLUSÃO E/OU EXCLUSÃO NAS REALIDADES BRASILEIRA E MEXICANA: UM ESTUDO COMPARADO NO ENSINO SUPERIOR

Mario de Jesus Xavier¹

Edson Pantaleão²

Introdução

Este artigo está vinculado ao projeto de pesquisa “Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: o ensino superior em foco”, desenvolvido por dois grupos de pesquisadores, um brasileiro e um mexicano, que utilizaram instrumentos e procedimentos de investigação comuns na coleta e na sistematização de dados, objetivando analisar as políticas de acesso e de permanência dos estudantes com deficiência, envolvidos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal do Espírito Santo, campus Goiabeiras e da Universidade Veracruzana, campus Xalapa-Mx.

Buscou, assim, contribuir com o projeto de pesquisa supracitado no avanço do estado da arte no campo da Educação Especial, sistematizando reflexões sobre os processos históricos e políticos que garantem acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, em países periféricos à economia mundial, possibilitando-nos compreender os rebatimentos e as diferentes

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista do Programa Residência Pedagógica - Capes/Ufes. Participante do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: mariojxavier95@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil; Professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; Membro do grupo de pesquisa “Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”. E-mail: edpantaleao@hotmail.com.

configurações desencadeadas a partir das agências internacionais na definição das políticas locais.

Para compreender o contexto da Universidade contemporânea precisamos iniciar a nossa conversa a partir dos fatores que influenciaram para tal contexto, alguns estudos (TRINDADE, 2000; DURHAM, 1998; VOLPATO, 2011) apontam que o atual contexto foi influenciado por quatro momentos históricos, as saber: na Idade Medieval com a organização da igreja católica surge o modelo da universidade tradicional em Bolonha e Paris; no período Renascentista do século XV sob efeitos da Reforma e Contra-Reforma Católica; o terceiro no período do Iluminismo do século XVII com a influência da ciência como fonte de conhecimento e o quarto momento a partir do século XIX com a introdução das relações de interdependência entre Estado e a Universidade.

Os autores supracitados nos ajudam a entender que a partir do quarto momento há um rompimento na influência da Igreja na organização da Universidade que passa a ser de responsabilidade do Estado, contudo essa transformação de paradigma não ocorre de um dia para o outro e em alguns países a Igreja Católica continua sua relação de comando, essa simbiose deu origem a universidades públicas e católicas nos países de língua espanhola, diferente no Brasil.

No Brasil as instituições de Ensino Superior surgem em 1808 para atender uma camada social elitizada como aponta os estudos de Pimentel (2013), portanto, a ideia de democratização do saber não eram presentes nos espaços universitários, somente nas últimas décadas presenciamos políticas com a intenção de inclusão das camadas antes excluídas. Entre essas políticas destacamos a partir de 1980, entre elas, a Constituição Federal de 1988, que assegurou alguns direitos sociais, entre elas o direito a educação escolar como direito de todos. Temos também com certa urgência as políticas de “integração instrucional” de população antes marginalizada como a Política Nacional de Educação Especial de 1994, com viés orientador de processos de integração instrucional, condicionando o acesso à

classe comum do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). Ainda nessa década, a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, reserva um capítulo específico à Educação Especial, apontando direcionamentos para as políticas de educação relativas a essa modalidade (BRASIL, 1996).

Nesse percurso histórico, em 2001, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, foram implementadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre outros direcionamentos, essas diretrizes determinaram que os sistemas de ensino matriculassem todos os alunos nas escolas regulares, indicando que as escolas se organizassem para o atendimento aos educandos com “necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001). Os anos que se seguiram após a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, foram marcados por um conjunto de publicações oficiais que motivaram uma “nova” condução das políticas públicas em Educação Especial, principalmente a partir de 2008, com a instituição da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que, além de definir os sujeitos a serem trabalhados pela Educação Especial, sinaliza a necessária implementação de políticas públicas para que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham garantido o acesso, a participação e aprendizado nas escolas regulares (BRASIL, 2008).

É no fluxo desse movimento político e de outras transformações sociais que observamos um considerável crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 2008 e 2014 tivemos uma evolução de 86% no número de matrículas na Educação Básica. Em 2008 contávamos com 375.775 alunos com deficiência matriculados nas classes

comuns da Educação Básica, evoluindo para 698.768 em 2014. Em relação ao Ensino Superior, os dados do Censo registram um crescimento de 5.078 matrículas em 2003 para 23.250 em 2011, expressando um avanço de 357,86%.

Assim, considerando essas mudanças no número de matrículas de alunos com deficiência tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior bem como as proposições legais, implementadas nos últimos anos, destinadas a esse público, a perspectiva inclusiva na educação superior vem se constituindo em objeto de debates permanentes e consistentes desde o final do século passado. Principalmente porque, nesse nível de ensino, ainda carecemos de investimentos em pesquisas, e conhecimento mais aprofundado acerca das características desse público, suas possibilidades de acesso, permanência e participação das atividades acadêmicas e científicas no ensino superior.

A sistematização de reflexões no caminho para uma perspectiva inclusiva propõe evidenciar os marcos normativos e práticos que perpassam uma consciência educativa, firmada em dados importantes, por aportarem que a população público-alvo da educação especial também se efetiva em necessidades existenciais, políticas e históricas desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

E a nós é interessante saber que tanto a realidade brasileira quanto a mexicana estão envolvidas em contextos de exclusão educacional a longo prazo na América Latina, por fazerem parte de uma “universalização sem direitos”, conforme Gentili (2009). Para nosso estudo, levantar essas questões é imprescindível para a análise dos sentidos produzidos sobre inclusão e/ou exclusão de alunos com deficiência nos contextos acadêmicos da Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) e na Universidad Veracruzana (México).

Dessa maneira, precisamos direcionar nosso olhar para essa complexidade comparativa, contrapondo-nos ao pensamento reducionista, linear e simplificador que, durante muitos anos adotamos para justificar a não escolarização em nível superior de algumas minorias sociais, em especial, neste texto, de sujeitos

população-alvo da modalidade da Educação Especial nessas duas universidades e em outros contextos. Essa compreensão foi possibilitada com a nossa participação nas reuniões do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”.

Objetivos

Objetivo Geral: Analisar os sentidos produzidos sobre inclusão e/ou exclusão de alunos com deficiência nos contextos acadêmicos da Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) e na Universidad Veracruzana (México).

Objetivos Específicos:

1. Mapear os trabalhos acadêmicos brasileiros e mexicanos sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior;
2. Compreender as políticas públicas universitárias de inclusão desse público-alvo no ensino superior dos países investigados;
3. Mapear o número de alunos com deficiência nas duas universidades, a fim de identificar o processo de inclusão.

As razões pelas quais se quer atingir estes objetivos são que os trabalhos acadêmicos bem como os documentos legais norteadores apresentam discursos e práticas presentes nos espaços em questão e com isso seja possível identificar núcleos de significação de sentidos de inclusão e/ou exclusão e promover pensamentos possíveis para estabelecer outras possibilidades de inclusão.

Metodologia

A abordagem metodológica da pesquisa definiu-se como um fio condutor por meio do método comparativo para estabelecer similaridades e diferenças nos contextos estudados e, assim, confrontar os dados obtidos considerando os seus contextos.

Apoiados nessa perspectiva teórica e metodológica a partir dos objetivos previstos, Conceição (2017, p.23) nos ajuda a pensar que não se trata das “amarras da hierarquização” entre os contextos brasileiros e mexicanos, isto é, trata-se de entender os perfis comuns e saber comparar e lidar com o processo de colonização/exploração singular de cada Estado para a formação das políticas para a Educação Especial no Ensino Superior.

Como procedimento da pesquisa, nesse primeiro momento, procuramos mapear os trabalhos acadêmicos brasileiros e mexicanos sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Esse procedimento nos possibilitou organizar uma discussão, análise e comparação dos trabalhos levantados de modo a estabelecer similaridades e distanciamentos.

Pesquisar os indivíduos e suas interrelações significa trazer diferentes situações promovidas por estas interdependências. Ao mesmo tempo em que o pesquisador observa o micro (indivíduo) ele observa o macro (sociedade). Para este estudo a sua natureza de pesquisa é a qualitativa, como nos aponta Michel (2015), há uma relação entre pesquisador e objeto de estudo por considerar que existe uma relação fluida e contextual. “O ambiente da vida real é a fonte direta para obtenção dos dados, e a capacidade do pesquisador de interpretar essa realidade, com isenção e lógica, baseando-se em teoria existente, é fundamental para dar significado às respostas” (MICHEL, 2015, p.40).

Nessa busca de encontrar algumas respostas, partimos do conhecimento investigativo da estrutura do todo (nós) para compreender o indivíduo (eu) nas figurações determinadas, pois como Elias (1994, p.25) nos ajuda compreender os processos sociais: “[...] é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas e únicas e começar a pensar em termos de relações e funções”. Assim, nossa investigação pode ser instrumentada para a análise desse processo social na perspectiva eliasiana.

Para tanto, as razões que impulsionaram metodologicamente esse subprojeto, tratam, intrinsecamente, da busca epistemológica

que comparar significa mais que ter superficialidade no olhar, e sim, suspender características distintas e comuns com um cuidado investigativo com a intenção de discutir sobre a temática da inclusão (MICHEL, 2015).

Como procedimento da pesquisa, no *primeiro momento*, descrevemos a incumbência de mapear os trabalhos acadêmicos brasileiros e mexicanos sobre a inclusão de pessoas com deficiência e incapacidade no ensino superior; para depois, em um *segundo momento*, mapear o número de alunos com deficiência nas duas universidades. Por fim, fazer a *triangulação dos dados* para compreendermos os sentidos de inclusão produzidos.

Resultados e discussões

1º MOMENTO:

- a) Mapeamento dos trabalhos acadêmicos da educação superior mexicana e latino-americana

Tendo em vista a necessidade do diálogo comparativo entre os trabalhos e suas singularidades, identificamos no país vizinho, um movimento da Universidad Veracruzana a partir desta década, com visibilidade nas investigações que tratam, especificamente, para a inclusão no ensino superior. Identificamos também, em outros países próximos, algumas literaturas que nos possibilitam descrever concretamente sobre o tema. Teias de interdependência sobre trabalhos acadêmicos estão em ambos os lados, mas Vadillo (2017) pontua:

En México pocos han sido los estudios en torno al tema de la discapacidad y su atención en la universidad, en este sentido, existen más investigaciones relacionadas con el nivel básico que es el que más fuertemente ha pugnado por dar esta atención a la diversidad (VADILLO, 2017, p.181).

Para pensar os desafios da universidade pública mexicana e na reflexão sobre a carência nesses estudos, foi necessário realizar um levantamento para a análise das produções postadas. Sendo assim, identificamos 4 (quatro) trabalhos que compactuam com o contexto

de investigação do nosso estudo e o analisamos. As plataformas utilizadas para a coleta foram o Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas de América Latina e Caribe, España y Portugal com 2 (dois) trabalhos; e 1 (uma) tese de doutorado encontrada na biblioteca digital da Universidad Veracruzana, juntamente com 1 (um) artigo do mesmo autor. Como eixo de pesquisa as palavras *personas con discapacidad y ensino superior* foram utilizadas para a busca.

Sendo assim, num cenário inclusivo, o Observatório latino-americano de Políticas Públicas (OLPED) compôs em seus estudos uma característica notável na maioria dos países que fazem parte de nosso hemisfério, onde “[...] os sistemas de educação superior que são altamente excludentes, também refletem, dinâmicas sociais externas ou dinâmicas que excluem os próprios sistemas educacionais em níveis mais baixos”, *tradução própria* (SVERDLICK; FERRARI; JAIMOVICH, 2005, p.8).

Estas realidades aparecem nas entrelinhas sociodemográficas, nas figurações históricas, nas iminentes arbitrariedades das instituições sobre o papel social de cada cidadão e do dever do Estado com suas incumbências constitucionais; entretanto, nossos sujeitos de investigação – *as personas con discapacidad* apresentam-se ao leitor, na leitura que temos de Elias (1994, p.13) como “observadores retrospectivos” no linear do tempo. Isto é, não é justificável do ponto de vista social e da equidade, que olhemos para trás e examinemos que a maioria das barreiras quanto às desigualdades continuem no viés da amplitude e, respectivamente, da restrição. Corroborando para nossos estudos, as seguintes autoras afirmam que

[...] *la exclusión educativa comienza desde mucho antes de la universidad. En este sentido, es necesario considerar que el universo sobre el cual acotamos nuestra mirada está constituido por una población que ya ha pasado fuertes procesos de selección y discriminación. El colectivo en cuestión está restringido a una parte de la población que ha tenido el privilegio de llegar hasta el nivel superior de la escolaridad* (SVERDLICK; FERRARI; JAIMOVICH, 2005, p. 9).

O privilégio de chegar ao ensino superior é marcado por seleções de entrada e encabeça de vez a exclusividade, de forma geral, daqueles que não tiveram condições de acesso por toda vida até serem beneficiados por políticas compensatórias que favorecessem seu passo inicial no ingresso a universidade. A permanência será levada em conta no decorrer da análise dos trabalhos de pesquisa encontrados.

Ainda sobre a investigação das autoras que estabelece um diálogo de desenvolvimento científico com mesmo foco metodológico que o nosso – *estudo comparativo* – nos cinco países da América Latina, sendo selecionados como objetos centrais da pesquisa o Brasil, Argentina, México, Chile e Colômbia; constituem as pautas necessárias para entender os capítulos descritos analiticamente nas seguintes categorias – universidades latino-americanas: entre a desigualdade e a inclusão; as excludentes sociedades latino-americanas: a desigualdade social e educativa; acesso e demanda ao ensino superior; políticas de ações afirmativas na educação superior e comentários finais. Os comentários comparativos referentes à análise carregam em si, a militância real de entender a situação educativa atual desses países. O estudo foi realizado sobre a base de dados secundários utilizando diversas fontes de informação³.

Por finalizar, os resultados compreendem, inicialmente, duas formas de caracterizar o acesso aos estudos superiores nas cinco universidades (Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ; Universidade de Buenos Aires/UBA; Universidade Nacional Autónoma do México/UNAM; Universidade do Chile; Universidade Nacional da Colômbia/ UNAL) representados pela *demanda potencial* e *demanda efetiva* destes países. Compactemos nossas realidades cotidianas nas figurações educativas, com

³ *Se priorizaron fuentes oficiales, esto es, censos nacionales de población y vivienda, encuestas nacionales que miden condiciones socioeconómicas, anuarios estadísticos sobre educación superior, censos de estudiantes realizados por las propias universidades analizadas, etc* (SVERDLICK; FERRARI; JAIMOVICH, 2005, p. 8).

necessário comparativo e zelo, para assim, avançar da seguinte forma, segundo (SVERDLICK; FERRARI; JAIMOVICH, 2005):

Por *demanda potencial* nos referimos a aquellas personas que se encuentran en condiciones teóricas (en términos del nivel de estudios alcanzados) de acceder a la educación superior. Es un conjunto poblacional que podría, aunque no necesariamente lo hace, continuar estudios superiores. Por *demanda efectiva* estamos haciendo referencia al conjunto de personas que efectivamente intentan ingresar a la universidad, esto es, se inscriben o rinden cursos o exámenes de ingreso, que pueden significar su ingreso a la universidad o su exclusión de ella según los resultados del examen. En los casos en lo que el ingreso es formalmente irrestricto, demanda efectiva e ingresantes coinciden. En ambos casos se intentó relacionar estas categorías con las condiciones socioeconómicas y étnicas de quienes se incluyen en ellas (SVERDLICK; FERRARI; JAIMOVICH, 2005, p. 9. *Grifos do autor*).

Todavía, reestableciendo o debate, vemos o início daquilo que transcorremos desde os primeiros assuntos: a importância da educação básica e a continuidade desse processo, no caso, conforme as leis brasileiras. Até o intento ao ensino superior contextualizando as formas institucionais e as condições que (des) favorecem o início de uma vida acadêmica por parte do público-alvo da educação especial, leia-se, em outro cenário: a *discapacidade das pessoas* do ponto de vista normativo mexicano.

Desta forma, do lado mexicano, os níveis educativos *promedio* e *bachillerato* evidenciam-se incumbidos numa exclusão da seguinte forma, segundo Pérez-Castro (2016):

La pobreza es hasta ahora la causa más importante del rezago y abandono de la educación terciaria. De entrada, las personas provenientes de hogares pobres tienen muy pocas posibilidades de concluir los niveles educativos previos – se estima que sus posibilidades de dejar la escuela son tres veces mayores que las de los jóvenes de sectores más favorecidos (ONU, 2013) –; esto reduce significativamente sus posibilidades de llegar a la educación superior. Los efectos de la pobreza se hacen más grandes a medida que se avanza en el sistema educativo, por los costos directos e indirectos que les significan a los individuos y sus familias (PÉREZ-CASTRO, 2016, p.2).

Os níveis de escolaridade avançam e vemos a promoção de ações das instituições quanto à inviabilidade das “mudanças na balança nós-eu” (ELIAS, 1994). Desta forma, lamentavelmente as tensões de interdependências fazem com que o ato de desligamento dos sujeitos, negados à própria situação em virtude de um conhecimento entrelaçado nas estruturas de poder, sejam inalcançáveis à medida que o controle numa cadeia ininterrupta de inacessibilidade seja reduzido num processo social opressor das gerações (ELIAS, 1994). Isto é, pressupõem a sobrevivência por *processos planejados* de seletividade em detrimento das classes e de outros movimentos para personificação da meritocracia quando selecionados e aprovados.

Este é o objetivo do trabalho da pesquisa de Pérez-Castro (2016), analisar os processos que implicam os caminhos de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior mexicano, tendo por base investigativa a UNAM. Neste país, a autora concluiu que uma tomada possível estaria ligada, diretamente, por parte das instituições que deveriam fazer um esforço maior na integralização das suas diferentes medidas e estratégias, numa política institucional que contribua a melhorar as possibilidades de ingresso, permanência e egresso deste setor da população (PÉREZ-CASTRO, 2016). Ainda, refutamo-nos, sobre o processo civilizador que (*in*) dependentemente de ser planejado ou não, torna as possibilidades de ordem constitucional reduzidas à ordem neoliberal para o capital e que caminha, arbitrariamente, na seguinte questão objetiva de ascensão, seja individual ou coletiva: “[...] além disso, os custos diretos e indiretos da educação para uma *persona con discapacidad* são muito mais altos, às vezes até três vezes mais, do que para um indivíduo *sin discapacidad*” (PÉREZ-CASTRO, 2016, p. 4. tradução própria).

A tese de Vadillo (2016) apresentada no Instituto de Investigações em Educação da Universidad Veracruzana tem como temática central o seguinte título: *estudiantes universitarios: políticas y representaciones sobre discapacidad*. Concebe, desse modo, novo fôlego

para o debate contra os processos visíveis da inclusão excludente, uma vez que os universitários investigados nesta instituição de ensino superior, nosso lócus comparativo, são apontados pelos intelectuais e cientistas das ciências sociais do país, protagonistas na condição de reduzidos à esfera do preconceito e da homogeneização de suas minorias, sendo: “[...] grupos como os povos indígenas, homossexuais, mulheres e pessoas com deficiência, embora a legislação e as políticas tenham feito um esforço significativo, os estados da realidade mudaram pouco” (VADILLO, 2016, p. 292. tradução própria).

Prosseguindo, Vadillo (2016) aponta a desconstrução necessária para entendermos os caminhos de uma *discapacidad* que está inerente num fenômeno social e, numa outra visão, muito além de ser compreendido apenas com discursos que foquem na pessoa que a apresenta. O autor defende uma produção existencial que vá além do singular e a universidade deve fomentar ações que não se limitem ao contexto escolar, mas sim, no acesso e interação com os outros discentes e docentes. Vadillo (2016) reitera:

Si bien se pueden mencionar en la actualidad diversos grupos como los indígenas, los pobres, las mujeres, etc. que fueron objeto de exclusión, en este trabajo lo que interesa es abordar el tema de la discapacidad. Aquí, la discapacidad será entendida como una construcción que tiene que ver con lo relacional y la interacción de una persona en condición deficitaria (déficit) y un contexto que le es adverso, que lo discapacita y no le permite desempeñarse de forma autónoma. La discapacidad se situará entonces del lado de la discriminación, de una relación de desencuentros sociales donde las barreras son contextuales más que personales (VADILLO, 2016, p. 11).

Em outro artigo, Vadillo (2017) evidencia como resultados de sua tese apresentada anteriormente, as dificuldades dos grupos sociais excluídos historicamente em assumir sua autonomia nos processos sociais. Elias (1994) refere-se, neste entendimento, que os *seres humanos como indivíduos e como sociedades* estão alicerçadas por uma condição estruturante que vai além das subjetividades e que, de algum modo, perpassa a razão concreta do vivido, podendo ser afetado até a condição geracional de uma consciência futura. Com isso,

[...] parte das pessoas aborda as transformações sócio-históricas como se estas tivessem sido concebidas, planejadas e criadas, tal como agora se apresentam ao observador retrospectivo, por diversos indivíduos ou mecanismos (ELIAS, 1994, p.63).

As pessoas se apresentam ao ensino superior com suas histórias de superação e sempre estão olhando para os caminhos que percorreram até chegar à universidade. Por isso, Vadillo (2017) tem por objeto de estudo as políticas de inclusão educativa para alunos *com discapacidad* na Universidade Veracruzana/MX. Percebemos na leitura do texto a hegemonia do *habitus* hegemônico da visão médica imperante para o atendimento a esse público, portanto, diferente e potencialmente excluída.

b) Mapeamento dos trabalhos acadêmicos nas interdependências da educação superior brasileira

Para nos ajudar a pensar os desafios da universidade pública brasileira e na necessária reflexão sobre a carência nesses estudos, foi necessário realizar um levantamento para a análise das produções postadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT) onde encontramos 6 (seis) produções, na qual descrevemos palavras norteadoras em dois eixos para a filtragem dos trabalhos: ensino superior e educação especial; ensino superior e inclusão.

Também recorremos ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com 2 (duas) produções, na qual descrevemos palavras norteadoras, respectivamente, sobre dois eixos para a filtragem dos trabalhos: ensino superior e educação especial; ensino superior e inclusão. E, por fim, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES, onde encontramos 4 (quatro) produções com os mesmos descritores relacionados acima ou com pesquisas que se aproximavam com a temática como subsídio para as reflexões sobre a inclusão/exclusão na instituição. Por fim, nos apropriamos de 12

produções integrais para a construção dessa revisão de literatura, sendo elas, teses de doutorado e dissertações de mestrado acadêmico.

Portanto, tomamos como evidência para a teia dialógica e epistemológica em comunhão ao tema os trabalhos dos respectivos autores (OLIVEIRA, 2009, UERJ; CAETANO, 2009, UFES; FERREIRA, 2010, UFU; SILVA, 2010, UECE; BENEVIDES, 2011, UFC; RAMALHO, 2012, UERJ; AUSEC, 2013, UEL; CORRÊA, 2014, UNICAMP; FREITAS, 2015, UFBA); CARVALHO, 2016, UFES; BAZILATTO, 2017, UFES; CONCEIÇÃO, 2017, UFES). Porém, devido ao quantitativo de páginas do estudo, utilizamos somente 3 (três) produções integrais para a construção dessa sintética revisão de literatura, sendo elas, teses de doutorado e dissertações de mestrado acadêmico. A partir de seus resumos e movimentos da análise para a produção e coleta de dados nos dois segmentos, identificamos mediações de várias naturezas até a chegada nas narrativas docentes, inclusão dos alunos e práticas avaliativas de acesso e permanência.

Oliveira (2009) em seu trabalho intitulado: “Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na educação superior”, discute a continuidade da promoção de superação das necessidades de acessibilidade. A relação professor/aluno: entre a invisibilidade e o incômodo, o ponto crucial onde “[...] nosso ponto de partida é a concepção que professores são sujeitos de extrema relevância em qualquer projeto de inclusão educacional e social” (OLIVEIRA, 2009, p. 171).

Já a investigação de Freitas (2015), por meio de uma pesquisa de natureza descritiva exploratória com enfoque qualitativo e quantitativo, tenta analisar e compreender o ingresso e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência no ensino superior na UFBA, considerando o tipo deficiência, curso, renda, sexo, idade, cor e etnia (p. 63).

Na conversa sobre os contextos universitários, Bazilatto (2017) utilizando-se de um Acordo de Cooperação Acadêmica emerge sua investigação, formula suas questões e posiciona-se em sua dissertação de natureza qualitativa, apropriando-se do Estudo de

Caso para “[...] analisar as políticas de acesso e de permanência dos estudantes com deficiência, envolvidos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal do Espírito Santo, campus Goiabeiras e da Universidade Veracruzana, campus Xalapa-Mx” (BAZILATTO, 2017, p. 16). Especificadamente, delinea-se seu título em Surdez, Linguagem e conhecimento na Educação Superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México. Por assim serem, todos estes descritos comungam da necessária investigação nos processos sociais em andamento para a interdependência inclusiva do público-alvo da educação especial.

2º MOMENTO:

- a) Mapeamento do número de alunos com deficiência na Ufes

Contextualizamos⁴ a UFES em sua fundação no ano de 1954, sendo hoje, a mais importante e única IES pública do estado do Espírito Santo. Imaginamos assim, a ampla concorrência presente nas vagas dos egressos que disputam o vestibular na universidade, sem falar concretamente dos dados e informações presentes nessas estatísticas anuais.

A instituição é composta por quatro campi universitários distribuídos pela cidade de Alegre, São Mateus e dois na capital, situados em Goiabeiras e Vitória. A estrutura é organizada da seguinte forma: (Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas – CCJE; Centro de Ciências Humanas e Naturais – CCHN; Centro de Educação – CE; Centro de Ciências Exatas – CCE; Centro de Ciências da Saúde – CCS; Centro de Ciências Agrárias e Engenharias – CCAE e Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde – CCENS).

Empregando todos estes espaços nos cursos de graduação, a dissertação de Silva (2018)⁵ aponta para o seguinte fluxo de alunos

4 Disponível em: <<http://www.ufes.br>>. Acesso em: 11 de Dezembro de 2017.

5 SILVA, Rayner R. **Deficiência e inclusão**: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós Graduação em Educação. 2018.

matriculados com deficiência no ensino presencial e a distância, conforme vemos:

Tabela 1 - Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por tipo de necessidade especial – UFES

TIPOLOGIA	N.º DE ALUNO
Auditivo	32
Autismo	04
Física	49
Intelectual	05
Múltipla	04
Surdocegueira	00
Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)	07
Visual	57
Não informado	41
Total de alunos público-alvo	199

Fonte: SILVA (2018, p. 40) | NAUFES (2017).

Logicamente, o autor baseou-se em alguma fonte. Esta, por sua vez, foi o Núcleo de Acessibilidade da Ufes (NAUFES). Utilizamos tais dados quantitativos levantados em 2017, para demonstrar que não houve uma atualização real dos mecanismos de identificação desses alunos. Atualmente, esses discentes também efetivam sua matrícula pela autoidentificação, embora existam casos em que a família ou o próprio aluno entregam o laudo a universidade para uma resposta concreta na garantia dos direitos relacionados a acessibilidade e permanência desses em cobrança aos órgãos responsáveis. Evita-se assim, erros na autoidentificação das deficiências do público-alvo da Educação Especial e planos estruturantes ativos.

b) Mapeamento do número de alunos com deficiência na UV

Contextualizamos ⁶ a UV que fica Localizada no estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, no México, com cinco *campi*

⁶ Disponível em: < <http://www.uv.mx>>. Acesso em: 11 de Dezembro de 2017.

universitários. O seu ano de fundação aconteceu em 1944. Ainda sobre a pesquisa de Silva (2018, p. 65), esta universidade conta com 173 de cursos de graduação, 124 cursos de pós-graduação e mais de 20.000 alunos matriculados em oficinas, programas de educação não formal da universidade, totalizando 79.179 estudantes universitários. Vejamos a tabela:

Tabela 2 - Distribuição percentual de estudantes por tipo de discapacidade

Estudiantes con discapacidad (valor total)	441
Discapacidad Visual	84,1%
Discapacidad Auditiva	7,1%
Discapacidad Motriz	8,8%

SILVA (2018, p. 44) | Consumo de Drogas en Estudiantes Universitarios (CODEU, 2012).

A distribuição percentual de estudantes por tipo de discapacidade na UV é devido as modalidades de formação nas quais licenciatura, pós-graduação, técnico superior universitário e educação não formal, assumem o número alto de pessoas com *discapacidad* que são incluídas, conforme apresentado pelo CODEU (2012) e por Silva (2018). Ressaltamos assim, a prática orgânica das políticas universitárias no atendimento, encaminhamento e acompanhamento durante os níveis de formação que cada discente com *discapacidad* está (ex)incluso.

3º MOMENTO:

TRIANGULAÇÃO DOS DADOS: NORMATIZAÇÕES DOS PAÍSES

Nos estudos de Conceição (2017, p.24)⁷ apresentamos os seguintes levantamentos sobre as legislações e suas devidas atualizações:

⁷ Estes “[...] documentos utilizados são provenientes das páginas virtuais da *Cámara de Diputados do México* e da Assembleia Legislativa do Brasil, e estas se encontram

Tabela 3 - Legislações brasileiras sobre educação

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, de 1988.
Lei nº. 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990.
Política Nacional de Educação Especial, de 1994.
Lei 9.394 – Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional, de 1996a.
Portaria nº. 277 do Ministério da Educação, de 1996b.
Decreto nº. 3.298, de 1999a.
Portaria nº. 1.679, de 1999b.
Resolução nº. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE-CEB) – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001.
Portaria nº 3.284, de 2003.
Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 - Programa Incluir.
Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – Decreto Presidencial nº. 6096, 2007.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.
Decreto nº. 7.234 – Programa Nacional de Assistência Estudantil, de 2010.
Decreto nº. 7.611 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, de 2011a.
Lei nº 13.146 - Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa Com Deficiência, 2015.

Fonte: CONCEIÇÃO (2017, p.24).

O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007), a PNEE (2008) e o Programa Incluir (2004, 2005 e 2012) conceberam solidez ao cumprimento da acessibilidade na esfera acadêmica e a responsabilidade da garantia com aqueles que se encontravam para além da margem de exclusão nessas interdependências sociais. Moreira (2005, p.1) nos fala que para além da educação básica “[...] quase nada se tem sobre essa situação no contexto universitário, o que indica a carência de reflexões e, sobretudo, políticas públicas que contemplem ações que avancem para uma educação inclusiva no ensino superior”.

Tabela 4 - Legislações mexicanas sobre educação

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de 1917.
Código Civil Federal, de 1928.

elencadas nos quadros 1 e 2”, retiradas a partir da dissertação de Conceição (2017, p.24).

Ley Federal del Derechos, de 1981.
Ley de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, de 1992.
Ley General de Educación, de 1993.
Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación, de 2003.
Ley general de la infraestructura física educativa, 2008.
Ley para la Integración de las Personas con Discapacidad del estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, 2010.
Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad, de 2011.
Ley federal de justicia para adolescentes, de 2012.
Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad – 2014/2018, de 2013.

Fonte: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abroga.htm>

Algumas aproximações das leis brasileiras para as mexicanas e vice-versa se evidenciam nos processos políticos e históricos. O primeiro contexto instiga-nos a pensar sobre a diferente temporalidade das constituintes, leia-se, respectivamente: Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; e, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de 1917. Nosso país integrou na constituinte a maioria dos direitos que o outro ramificou no desenrolar de 71 anos. Sendo assim, não cabe a esse trabalho julgar a eficácia de cada uma em seus territórios tendo em vista suas particularidades de formação independente para o Estado Democrático de Direito, ainda mais pelos processos transformativos das nove versões de nossa carta magna.

Cabe-nos, com isso, perceber que a Ley General de Educación, de 1993 pode ser comparada com a Lei 9.394 – Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional, de 1996. Ambas propõe uma definição clara na estruturação sobre a educação de seus países. Observamos atentamente também, que não há no país do México uma lei específica para a acessibilidade no Ensino Superior, enquanto que no Brasil, o público-alvo da Ed. Especial está assegurado normativamente pelo documento orientador do Programa Incluir.

Discussão e Conclusões

Interessante saber que tanto a realidade brasileira quanto a mexicana estão envolvidas em contextos de exclusão educacional a longo prazo na América Latina. Isso porque o exercício de frustração como coloca Gentili (2009), remete cada vez mais para os sérios limites colocados desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ainda em 1948. Podemos ver esses mecanismos em três fatores que expandem a universalização sem direitos dos sistemas educacionais latino-americanos, segundo Gentili (2009):

- a) a combinação e articulação de condições de pobreza e desigualdade vividas por um significativo número de pessoas em nossas sociedades;
- b) o desenvolvimento fragmentado dos sistemas escolares e os enormes diferenciais de oportunidades que as escolas oferecem;
- c) a promoção de uma cultura política sobre os direitos humanos – e, particularmente sobre o direito à educação – marcada por uma concepção privatista e economicista que, longe de ampliar, restringe as fronteiras desse direito as oportunidades de acesso e permanência no mercado de trabalho. A exclusão incluída no campo educacional produz-se não apenas, mas em parte, graças à combinação destes três fatores (GENTILI, 2009, p.1064).

Estamos em um contexto de 180 milhões de pobres na América Latina, isto porque essas estatísticas se duplicam quando falamos para as populações de 0 a 18 anos e para a população indígena ou negra (GENTILI, 2009). Esses dados são importantes por apontarem que a população público-alvo da educação especial também se efetiva nessas necessidades existenciais e que

[...] a probabilidade de que os meninos e as meninas com menos de 5 anos terminem seus estudos primários em 2015 é igual ou superior a 95% na Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Panamá, Peru e Uruguai, e se situa entre 90% e 95% no Brasil, Costa Rica e Venezuela (GENTILI, 2009, p. 1061 apud UNICEF, 2006, p.44).

Decerto, o leitor deve-se perguntar: o porquê destes dados serem importantes para a análise resultante a partir da investigação do ensino superior no Brasil e no México? De fato, até chegarmos a

este nível de ensino passamos por uma construção social, cultural, subjetiva e instrucional na educação básica, conforme a estrutura curricular e organizacional de ambos os países postulados em diversos documentos supracitados no terceiro momento desse subprojeto. Entretanto, nós não devemos nos reduzir a reflexões rasas, ainda mais, quando o foco são os sistemas de ensino. Muito há o que se pretender e no que se engajar quando professores, ainda mais em nossa área e como colocado desde o início, nesta militância na atualidade política nacional e mexicana. Nas palavras de Moreira (2005) a inclusão do aluno com necessidade educacional especial (NEE) tem representado um desafio da Educação Infantil à Superior. E a nós está o desafio de incluir integralmente e efetivamente este indivíduo às suas razões de ser/estar nessa consciência educativa.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal: República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da inclusão escolar**, 2008.

BAZILATTO, Alexandre. **Surdez, linguagem e conhecimento na educação superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no**

México. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2017.158f

BENEVIDES, M. C. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência:** estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza- Ceará. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação. Fortaleza, 2011.

CAETANO, Andressa Mafezoni. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência:** o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2009. 238f.

FERREIRA, L. R. C. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em Instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia-MG.** 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2010.

FREITAS, M. A. G. **Equidade e eficácia no ensino superior:** o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência. 137 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina.** Educ. Soc. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

CONCEIÇÃO, Júnio Hora. **Educação Especial no Ensino Superior:** processos sociais comparados entre México e Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2007. 158f.

DURHAM, Eunice. **O ensino superior na América Latina:** tradições e tendências. **Revista Novos Estudos**, v. 51, 1998.

ELIAS, Nobert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MOREIRA, C. Laura. **A inclusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão**. Revista Educação Especial, núm. 25/2005, p. 1-6. ISSN: 1808-270x. Santa Maria: Brasil. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127395004>> ou <revista_educacaoespecial.ufsm@gmail.com>.

OLIVEIRA, C. B. **Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na educação superior**. 2009. 223 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

RAMALHO, M. N. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial**. 2012. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, A. C. B. **Políticas públicas para inclusão e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior**: a experiência da Universidade do Estado do Pará. 2010. 111 f. Dissertação (Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados. Fortaleza, 2010.

SILVA, Rayner Raulino. **Deficiência, Discapacidade e Inclusão**: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários. 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

PIMENTEL, S. C. (Org.). **Estudantes com deficiência no Ensino Superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB**. Cruz das Almas/BA: NUPI, PROGRAD, UFRB, 2013.

TRINDADE, H. **Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira**. *Estud. av.* São Paulo, v.14, n.40, p.122-133, Dec. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142000000300013>. Acesso em 25 de fevereiro de 2017.

VOLPATO, G. A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília. V. 92, n. 232, p. 678-701, set./dez. 2011.

PÉREZ-CASTRO, Judith. **La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México**. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación [en línea] 2016, (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 13 de abril de 2018] Disponible en:<<http://ucsj.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455011>> ISSN 1665-109X.

SVERDLICK, Ingrid; FERRARI, Paola y JAIMOVICH, Analía. Primera Edición: **“Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina”**. Serie: Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires, Nº 9. © Laboratorio de Políticas Públicas (Buenos Aires, 2005). ISBN: 987-22071-4-3.

VADILLO, R. C. **Estudiantes universitarios: políticas y representaciones sobre discapacidad**. 2016. 409 t. Tese (Doutorado em Investigação Educativa) – Programa Pós-Graduação, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. 2016.

_____. **Ordenamientos jurídicos y políticas sobre discapacidad en la Universidad Veracruzana: rupturas, desencuentros y omisiones**. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, n. 21, v. 8, 2017. p. 174-189.

A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE DOCENTES DA UFES EM PERSPECTIVA

Carla Briseida Choque Villarroel Silva¹

Reginaldo Celio Sobrinho²

Introdução

A Constituição Federal de 1988, Art. 205, considera a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Ainda nos termos constitucionais, a educação “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse documento destaca no Art. 206, que, em âmbito nacional o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Essa demanda institucional alcança certa peculiaridade e especificidade quando consideramos que a partir da década de 1990, em função da perspectiva inclusiva, especialmente na educação, os papéis e as funções das escolas comuns passaram a assumir diferentes contornos, exigindo novas culturas organizativas que impactam no trabalho docente. Registre-se que nos anos seguintes, mesmo que lentamente, tivemos um crescimento de matrícula de estudantes com deficiência no ensino superior.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista Iniciação científica pelo CNPq. Participante do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: silva47872@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil; Professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; Membro do grupo de pesquisa “Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”. E-mail: rsobrinho2009@hotmail.com.

A esse respeito vale considerar que, em âmbito nacional, de acordo com o anúncio feito pelo Portal Brasil, em outubro de 2012, “[...] a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior aumentou 933,6% entre 2000 e 2010 [...]”. Nesse cenário, não diferente do que vivenciamos na Educação Básica, durante as duas últimas décadas, a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior tem demandado o enfrentamento de questões relativas à formação de professores, à falta de estrutura física e de recursos mais adequados às demandas desses estudantes e, ainda, a elaboração de políticas institucionais mais inclusivas.

Compreendemos que as preocupações com a qualificação da formação de professores e suas condições de trabalho não são recentes. Mesmo com avanços, a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais e é um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições formadoras. Diferentes estudos (ANDRÉ et al., 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; FERENC; MIZUKAMI, 2005, dentre outros) apontam a pouca atenção dada às discussões relativas à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar.

Assim, observamos a pertinência de abordar neste trabalho aspectos referentes a formação de docentes no ensino superior e o processo contínuo de formação para o trabalho com a heterogeneidade dos estudantes, incluindo aqueles com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento.

Na perspectiva inclusiva no ensino superior, as instituições universitárias têm pela frente importantes desafios com vistas a garantir espaços e atividades nas quais os diferentes estudantes, com os mais diversificados percursos de escolarização, possam desenvolver-se no processo de ensino-aprendizagem (JESUS, 2002) e assim, permanecer e prosseguir os estudos acadêmico-científicos.

Nesse debate, destacamos que a Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) da Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Departamento Desenvolvimento Pedagógico (DDP), organizou um

curso de desenvolvimento e aperfeiçoamento para docentes da instituição. Esse curso teve como título: “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES”, e ocupou-se questões didáticas e metodológicas do Ensino Superior. O curso envolveu professores de diferentes centros de ensino dos 11 campus da UFES. Ressalta-se que um dos módulos desse curso foi dedicado ao estudo sobre o processos inclusivos no ensino superior.

Considerando os estudos desenvolvidos no âmbito do nosso grupo de pesquisa, especialmente a partir da pesquisa intitulada: “Estudo comparado internacional em educação especial: o ensino superior em foco”, observamos a pertinência de sistematizar reflexões sobre a estrutura e a organização curricular desse curso ofertado. Também vimos como promissora, a oportunidade de sistematizar reflexões sobre as demandas, as motivações e as expectativas pessoais e profissionais dos participantes do curso, bem como sobre os possíveis desdobramentos da formação realizada na constituição de saberes docentes.

Considerada essa nossa intencionalidade investigativa, temos a expectativa de que este subprojeto, possa nos ajudar a (re)conhecer a realidade institucional da UFES, permitindo-nos uma aproximação cuidadosa às expectativas e às que se colocam em relação à elaboração e à implementação continuada da acessibilidade educacional em nossa universidade.

Objetivos

Motivados pelas questões apresentadas anteriormente, neste subprojeto temos como objetivo geral analisar aspectos da implementação do curso de desenvolvimento e aperfeiçoamento: “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES” realizado em 2015, no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo. No cumprimento desse propósito, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o perfil dos participantes, a estrutura e a organização curricular do curso de desenvolvimento e aperfeiçoamento: “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES”.
- Conhecer as demandas, as motivações e as expectativas pessoais e profissionais dos docentes que participaram do curso de desenvolvimento e aperfeiçoamento: “Formação Didático Pedagógica de Docentes da UFES”;
- Identificar possíveis desdobramentos dessa formação realizada para a constituição de saberes docentes na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior;

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências. Assim, inicialmente, em contato com setores da Universidade Federal do Espírito Santo, realizamos um levantamento sobre o perfil dos participantes, a estrutura e a organização curricular do curso ofertado. Em seguida, buscamos contato com os participantes do curso objetivando realizar entrevistas semiestruturadas. Pretendendo realizar, pelo menos 15 (quinze) entrevistas envolvendo os docentes que participaram do curso. Por meio dessas entrevistas buscamos conhecer as demandas, as motivações e as expectativas pessoais e profissionais dos docentes que participaram do curso de desenvolvimento e aperfeiçoamento: “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES” bem como identificar possíveis desdobramentos da formação realizada para a constituição de saberes docentes na perspectiva da Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior.

Resultados e Discussões

- O perfil dos participantes

Começamos a nossa pesquisa procurando o setor responsável pelo Curso de “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES” dentro da Universidade Federal do Espírito Santo, para poder assim entender a origem, estrutura e a organização curricular do curso.

Ao sermos atendidos pelo Departamento de Desenvolvimento Pedagógico (DDP) /ProGrad /UFES, solicitamos a devida autorização para realizar as entrevistas aos docentes que participaram do Curso “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES”, assim como os documentos e registros relativos ao Curso. Desta maneira de forma muito colaborativa, o Coordenador do Curso e então Diretor do Departamento de Desenvolvimento Pedagógico da Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (DDP /ProGrad /UFES) concedeu-nos uma cópia do projeto do Curso e as listas de chamada com os resultados do Curso (aprovados e reprovados), mediante a qual conseguimos identificar os participantes da turma em que foi trabalhado o tema: “Acessibilidade e processos de inclusão de pessoas com deficiência”. Vale destacar que o Curso “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES” foi realizado com 4 turmas constituídas nos campi localizados em Alegre, em São Mateus e em Vitória, mas apenas na turma de Vitória, campi Goiabeiras é que foi abordado uma temática relativa à inclusão no Ensino Superior.

Com a ajuda da lista de chamada que nos foi cedida procuramos o contato com os docentes. Para isso, checamos a plataforma do Currículo Lattes e a página eletrônica da Universidade, meios pelos quais conseguimos identificar o setor onde alguns dos docentes realizavam suas atividades dentro do Campus, assim como seu endereço eletrônico. Nesse movimento solicitamos a participação e a colaboração dos professores para a realização da nossa pesquisa.

Inicialmente tínhamos como meta realizar 15 entrevistas, no entanto ao intentar contato com os docentes somente 11 (onze) participantes acenaram positivamente, possibilitando a realização das entrevistas. Desse grupo de 11 (onze) entrevistados, apenas 9 (nove) docentes participaram da turma que trabalhou o módulo de inclusão. Ocorre que, no curso da pesquisa consideramos importante entrevistar, ainda, outros 2 (dois) docentes vinculados à Universidade Federal do Espírito Santo: o Coordenador do Curso e a docente que ministrou a aula sobre o tema da Inclusão. Então, esses 11 (onze) docentes constituíram os sujeitos de nossa pesquisa.

No momento das entrevistas, os participantes preencheram um pequeno questionário cujas respostas nos permitiram sistematizar informações sobre o perfil dos docentes envolvidos nesta pesquisa. Com esses dados obtivemos os seguintes resultados:

Desses 11(onze) entrevistados 4 (quatro) docentes são de sexo masculino e 7 (sete) docentes do sexo feminino. Entre os 9 (nove) docentes que participaram do Curso “Formação Didático Pedagógica de Docentes da UFES”, 4 deles se encontram com idade superior aos 40 anos e contam com tempo mais prolongado de atuação no ensino superior: 13 anos, 23 anos e 24 anos de atuação. Entre esses 4 docentes com idade superior aos 40 anos uma docente tem 6 anos de atuação na UFES. Observamos também que dos 9 (nove) docentes que participaram das entrevistas, 5 docentes têm idade inferior aos 40 anos, contando com um tempo menor de atuação no ensino superior: entre 4 a 7 anos de experiência.

Entre os entrevistados, apenas 2 (dois) docentes atuaram com alunos com diagnóstico de deficiência em sua classe. Registra-se também que nenhuns dos docentes entrevistados têm experiência em outro nível de Ensino. Os nove docentes, envolvidos nesta pesquisa trabalham em regime de dedicação exclusiva na Universidade Federal do Espírito Santo.

Nas entrevistas, os docentes afirmavam a ausência de uma formação didático-pedagógica para exercer a docência. Destacavam que o desenvolvimento alcançado dentro da Instituição torna-se

empírico e nalguns momentos conflituosos, afinal, embora tenham formação acadêmica na área de sua competência profissional, não possuem experiência em nenhum nível de ensino. Isso ocasiona dificuldades em transmitir seus conhecimentos. Recorrentemente comentaram que a falta de uma capacitação para atuar na docência universitária constitui uma situação angustiante.

Ao respeito disto Tardif (2012, p. 236) afirma que “todo trabalho humano mesmo aquele considerado simples e previsível, exigirá do trabalhador um saber-fazer”, portanto todo trabalho demanda um sujeito de trabalho que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho. Enfatiza o autor que isso também deveria se dar no caso do trabalho docente. Afinal, no exercício profissional, os docentes “[...] realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações [...]” (TARDIF, 2012, p. 249). Tardif (2012) ainda acrescenta que tanto os conhecimentos profissionais quanto as consequências práticas são processos evolutivos e progressivos “[...] de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais [...]” (TARDIF, 2012, p. 249).

Dessa maneira compreendemos que o docente também se forma através do convívio social e da sua prática de ensino cotidiana. É importante ressaltar que o exercício da vida docente será uma construção de saberes, que supõem a reunião de vários tipos de saberes: “[...] o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão [...]” (TARDIF; LESSARD; LAHAY, Apud TARDIF, 2012, p. 297).

Comentando especificamente ao respeito da formação docente, Vasconcellos (2011, p. 36) considera que este tema é complexo merece atenção, pois apesar de ser uma construção social, “[...] a

qualidade do trabalho está estreitamente vinculada à formação teórica e prática do trabalhador”. Segundo Vasconcellos (2011, p. 36), esse tema torna-se delicado porque toca diretamente na autoimagem do educador, sobretudo quando ele vivencia em sua prática, certa fragilidade em sua formação “[...] conceitual, procedimental e atitudinal [...]”. Desta maneira acreditamos que apesar de a prática adquirida pelas suas vivências constituir diferentes saberes, é preciso, também, uma formação teórica pelo qual defendemos a ideia da necessidade de uma formação continuada em serviço. Ou seja, aquela formação que se realiza no próprio contexto de trabalho e, portanto, organizada institucionalmente.

- A estrutura e a organização curricular do curso de desenvolvimento e aperfeiçoamento: “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES

Ao acercarmos dentro do que foi o curso de formação docente, observamos que nele foram contemplados diversos temas que focalizavam questões educacionais, mas também, a organização do trabalho do docente dentro da universidade e temas didático-pedagógicos que, de maneira específica, contribuíssem no desenvolvimento da prática docente.

O Curso desenvolvido que analisamos neste estudo foi realizado [pela primeira vez] no Campus de Goiabeiras no período de 28/04 a 09/06/2015 com uma Carga Horária de 40 horas, das quais 28 horas foram presenciais e 12 horas à distância. Os encontros presenciais foram realizados no período da tarde, organizados em 7 terças-feiras. Nas 12 horas de curso, realizadas à distância, os participantes deveriam fazer leituras de textos que versavam sobre os temas a serem debatidos durante as aulas presenciais. Para isso, os textos foram disponibilizados na plataforma AVA/UFES que permitia o acesso dos docentes participantes.

Em entrevista, o coordenador do curso nos explicou que aquela formação surgiu com a constatação de um alto índice de reprovação

dos estudantes de graduação. Segundo destacou, essas reprovações provocavam um alargamento do tempo de formação dos estudantes. Ou seja, um curso de 4 anos de duração passava a ser concluído em 8 ou 10 anos. Essa situação gerou uma preocupação forte dentro da Universidade, já que influencia negativamente na avaliação institucional da Universidade em relação aos seus processos de formação na graduação. Conforme o coordenador do Curso, essa situação de reprovação dos estudantes de graduação também afeta a universidade em termos orçamentários, já que, os alunos que ficam mais anos na graduação geram um custo adicional para a instituição. Ademais, demanda a organização de um processo de acompanhamento desses estudantes, que se realiza, especialmente, por meio da elaboração de planos de estudos.

Desse modo, a partir desses dados a ProGrad preparou o Curso “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES”. Esse curso estava direcionado fundamentalmente para docentes dos cursos de bacharelado, considerando que, em muitas situações, esses docentes não tiveram formação didática pedagógica em seus cursos de graduação.

Conforme expusemos, o curso foi planejado a partir da análise das avaliações semestrais realizadas pela ProGrad junto aos alunos. Analisando essas avaliações, observou-se que muitos docentes eram conceituados negativamente pelos alunos. Recorrentemente, os alunos ressentiam que os docentes não conseguiam trabalhar adequadamente os conteúdos de ensino. Disse-nos, o coordenador: “Os professores não sabiam ensinar de fato, para usar a fala dos estudantes que apresentavam algumas reclamações de cursos e tem cursos que essas reclamações são freqüentes” (ENTREVISTA, 2017, COORDENADOR DO CURSO).

Durante a entrevista, o coordenador do curso nos informou que, embora o Curso “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES” tenha sido realizado em outras turmas - nos Campi de São Mateus e Alegre - somente a turma 23 (que teve o curso implementado no campus de Goiabeiras) abordou o tema de

Inclusão. Mais especificamente, o Curso realizado por essa turma 23 foi organizado em três módulos, a saber:

1. A universidade no contexto educacional brasileiro - Este módulo teve Carga Horária de 4 horas presenciais e 2 horas a distância. Neste módulo os participantes debateram sobre o trabalho docente no Ensino Superior no Brasil e na UFES, e também sobre a prática educativa e o papel docente.

2. Os sujeitos do processo educativo no ensino superior brasileiro e na UFES - Este módulo teve Carga Horária de 8 horas presenciais e 4 horas a distância. O módulo abordou os temas Identidade e constituição da docência; os saberes profissionais dos professores e os saberes dos estudantes universitários da UFES.

3. Os processos didáticos e componentes da prática pedagógica - Este módulo teve Carga Horária de 16 horas presenciais e 6 horas a distância. Os temas foram trabalhados em 4 tardes nas quais debateram acerca do ensino e a aprendizagem sobre a dinâmica do processo e os componentes como planejamento, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e inclusão escolar.

Vale destacar que o tema de inclusão escolar foi abordado somente em uma das tardes com carga horária de 4 horas. O tema foi trabalhado mediante uma palestra acerca de acessibilidade e processos de inclusão de pessoas com deficiência.

A divulgação do Curso de “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES” foi realizada por meio de correio eletrônico aos professores cadastrados na Pró-reitora de pessoas. Também foi divulgado pelos Departamentos, Colegiados e Centros de ensino da UFES.

Inicialmente, o primeiro critério para escolha dos docentes para participação no curso estava voltado referia-se aos docentes recém ingressados na universidade. Contudo como as vagas não foram completadas por docentes recém ingressados a universidade, as vagas remanescentes ficaram abertas a outros docentes. Assim

participaram do curso, além de docentes recém ingressados, docentes com mais de 20 anos de trabalho na Instituição.

Conforme destacamos, no mesmo ano, o Curso “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES” também foi desenvolvido nos Campi de São Matheus e Alegre. No entanto, houve um descontentamento por parte dos docentes que participaram do Curso. Isto devido à falta de tempo para poder assistir as aulas motivo pelo qual vários docentes foram reprovados por faltas. Este impasse ocorreu também na turma na qual realizamos nossa pesquisa. Na lista de participantes, observamos que dos 30 docentes que se inscreveram na turma 23, 12 (doze) docentes foram reprovados por faltas e somente 18 (dezoito) docentes foram aprovados

A partir dessas observações, a ProGrad observa a necessidade de aperfeiçoar a proposta do Curso, tomando em conta que existia interesse dos docentes, no entanto pelas suas múltiplas atividades dentro da Universidade, a sua disponibilidade de tempo era motivo de complicação.

Na entrevista realizada ao Coordenador do Curso ele nos disse:

O professor é muito atarefado e a gente teve problemas de frequência no curso, alguns faltaram 2 dias e não receberam o certificado por no ter o mínimo de frequência, o que nos levou a mudar o formato, especialmente nos Campus no interior que teve cursos de 20 pessoas que terminou com 8 (ENTREVISTA, 2017, COORDENADOR DO CURSO).

Embora isso nos indique a necessidade de considerar a falta de tempo dos docentes para participarem desses momentos formativos tão necessários para seu próprio desenvolvimento profissional (TARDIF, 2012), observamos por parte da Instituição de ensino uma mudança na proposta de formação de docentes que se vem realizando nos últimos anos. A ProGrad tem buscado ofertar formações com tempos mais curtos, efetuadas mediante seminários, palestras e mesas redondas. Consideramos que esses espaços sejam ricos e interessantes, contudo, parece-nos importante considerar a necessidade de realizar formações mais extensas que possibilitem

um tempo mais prolongado de contato entre os participantes permitindo-lhes a ampliação de saberes em contextos coletivos. A este respeito Tardif (2012) nos lembra que, embora existam críticas às reformas na proposição de formação de professores, seria um erro acreditar que elas não tenham trazido contribuições para a ampliação dos saberes docentes.

De toda forma, observando a dificuldade de tempo disponível dos docentes para participar de cursos de formação continuada acreditamos que seja necessário pensar em novos modelos de formação didática que permitam que, na coletividade, os docentes possam discutir e indicar as melhores estratégias para realização de encontros de formação continuada. Para Tardif (2012) é estranho que os docentes estejam aptos para formar pessoas, mas que não se reconheça a competência destes para atuar em sua própria formação, inclusive participando dos mecanismos de decisão a respeito da organização de sua formação continuada. O autor enfatiza que se desejamos professores que sejam sujeitos do conhecimento, será necessária uma autonomia para realizar suas próprias práticas como sujeitos competentes de sua própria profissão (TARDIF, 2012).

Não podemos então deixar de refletir acerca da mudança realizada nos processos de formação na Universidade Federal do Espírito Santo UFES. Acreditamos que, ao realizar os seminários e os processos de formação continuada específicos em cada departamento, conforme propõe a ProGrad, corremos o risco de estes processos sustentarem uma perspectiva mais individualista da/na experiência formativa. Acreditamos que a efetividade desta formação não é tão enriquecedora como a realizada em coletividade.

Essa nossa defesa está fundamentada na ideia de que “[...] As sociedades não são nada além de indivíduos conectados entre si; cada indivíduo é dependente de outros” (ELIAS, 2007, p. 70). Ainda a este respeito Elias (1994) refere-se que cada um de nós conforma uma rede a qual ele chama de “rede de interdependência” na qual nos ligamos uns aos outros. Ao conformar essa rede, cada indivíduo altera “[...] a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto essa

rede nada é além de uma ligação de fios individuais” (ELIAS, 1994, p. 35).

Defendendo essa construção de saberes na dinâmica coletiva, trazemos a pesquisa realizada por Stano (2015) desenvolvida no âmbito do GTPA - Grupo de Trabalho sobre a Pedagogia para a Autonomia, realizada na Universidade Federal de Itajubá-MG (UNIFEI). Conforme relatado pela autora, o grupo realiza encontros nos quais se compartilham práticas docentes, estreitando a relação teoria-prática de ensino a fim de identificar saberes, e formas de trabalhar em sala de aula. Os encontros presenciais são realizados uma vez ao mês e não são obrigatórios. Nessa dinâmica formativa constante, também são usadas ferramentas tecnológicas através da página oficial da universidade e do grupo de trabalho. Assim, mediante rede social os próprios docentes também compartilham entre si artigos, relatos de experiências, dicas de como enfrentar a indisciplina, o stress, entrevistas com teóricos que pensam a educação e indicações de ferramentas a serem usados no processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que essa dinâmica de formação continuada com autonomia “[...] no sentido de que tais práticas se reinventem e fortaleçam o próprio sentido da autonomia de professores [...]” (STANO, 2015, p. 278), poderia ser implantada dentro da Universidade Federal do Espírito Santo. Ela poderia promover a inter-relação entre os departamentos e realizar um projeto de formação continuada pautado no intercâmbio de experiências e de saberes didáticos entre docentes de diversas áreas do Campus. Tal experiência fortaleceria o saber construído individualmente permitindo que ao ser compartilhado com os outros docentes promova novos e diferentes modos de exercer a docência. Entende-se ainda que este exercício focalizado em compartilhar e narrar as práticas docentes ajudem a promover sua formação com flexibilidade a partir do saber social.

- Demandas, as motivações e as expectativas pessoais e profissionais dos docentes que participaram do curso

Já destacamos que a demanda dos docentes surgiu a partir da lacuna na formação profissional percebida pelos próprios docentes no seu cotidiano, na qual vivenciam a dicotomia entre a formação adquirida na graduação e o contexto de atuação profissional como docentes.

Ao nos relatar algumas experiências anteriores ao curso de formação “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES” os docentes entrevistados ressentiam não possuir métodos de ensino e constantemente encontravam problemas/dificuldades na sua prática cotidiana. Estes impasses dentro de sala de aula causavam angustias aos docentes recém ingressados que participaram do Curso, já que não alcançavam resultados satisfatórios para/com os alunos dentro de sala de aula.

A motivação principal dos docentes para participar do Curso de “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES” era o desejo de acessar/apropriar metodologias, práticas didáticas, e saberes teóricos que os ajudassem a exercer seu trabalho dentro de sala de aula. No pequeno grupo de docentes com mais de 10 anos dentro da Universidade que participaram do Curso “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES” percebemos que estes se interessaram pelo Curso já que ainda não haviam participado de um curso de capacitação voltado para as questões didáticas.

Por outro lado, a expectativa dos docentes recém ingressados na UFES também era a de superar a barreira da didática considerando que eles não tiveram formação específica no campo da docência. Ao comentar sobre o seu cotidiano, especialmente sobre a demanda relativa a como transmitir o conhecimento aos alunos, a Docente P3 declarou:

[...] estava tentando fazer algo diferente na época. Buscar recursos para constituir conhecimentos nos alunos. Quando eles lançaram o curso na ProGrad estava naquela angustia para melhorar, porque são cursos muito densos e via os meus alunos com muita dificuldade de compreender o que eu ensinava [...] (ENTREVISTA, UFES, 2017, DOCENTE P3).

Nessa mesma direção, a docente P9 comenta:

[...] eu me inscrevi para aprimorar minha forma de dar aula, de mediar o conhecimento com os alunos buscando uma capacitação de forma a tornar minhas aulas mais claras mais interessantes ao nível dos recursos a serem utilizados para os alunos [...] (ENTREVISTA, UFES, 2017, DOCENTE P9).

Outros docentes comentaram ao respeito da expectativa por adquirir saberes específicos no campo da Pedagogia:

[...] eu precisava desenvolver outras estratégias de avaliação para os alunos que tem maior dificuldade, no Curso de formação abordamos muita coisa que eu não tive na graduação, questões pedagógicas, autores e metodologias [...] (ENTREVISTA, UFES, 2017, DOCENTE P2).

Eu era recém ingressa na UFES, eu acho que o professor tem muitas angústias, quando ele se preocupa com o que ele faz, a minha expectativa era de compartilhar ideias, de conhecer novos métodos e de como tornar as aulas mais participativas, eram expectativas bem amplas, como metodologia, troca de experiência e uso das novas tecnologias [...] (ENTREVISTA, UFES, 2017, DOCENTE P1).

Esses relatos nos fazem perceber o grau de dificuldade para poder exercer sua profissão, já que vários deles não se sentiam capacitados para ser professor:

[...] eu não tinha formação nenhuma na área de ensino e isso me incomodava porque eu acho que se você tem pelo menos conhecimento teórico do que você exerce como profissão, fica mais fácil, então eu busquei o Curso na perspectiva de preencher essas lacunas [...] (ENTREVISTA, UFES, 2017, DOCENTE P4).

Uma das docentes com mais de vinte anos na Instituição nos disse:

Acho que há um despreparo muito grande, e os novos estão entrando e eu acho que deveria ser obrigatório esses professores que entram ter esses cursos [...] (ENTREVISTA, UFES, 2017, DOCENTE P6).

Outro docente enfatiza ainda mais

Fui fazer esse curso porque estava muito assustado com a qualidade do aluno, fui buscar o que outros professores falavam, pois eu comecei muito assustado, fui mais a buscar ajuda (ENTREVISTA, UFES, 2017, DOCENTE P7).

No transcurso da pesquisa percebemos que a Universidade tem consciência desta lacuna existente, por isto a realização do Curso. Destacamos aqui a importância de a Universidade estar atenta a necessidade de formação dos docentes tomando em conta que ser docente implica muito mais do que simplesmente possuir conhecimento, afinal, “[...] dominar bem uma área de conhecimento não nos faz professores, mas especialistas naquela área [...]” (VASCONCELLOS, 2011, p. 33). Ainda este respeito o autor comenta que para tornar-se um educador de profissão é necessário dominar saberes pedagógicos, sendo a Didática o eixo articulador mais específico da função docente (VASCONSELLOS, 2011).

Além de melhorar a didática, a formação de docentes precisa ser pensada a partir da necessidade de problematizar a educação no Ensino Superior, a qual “[...] não é um processo natural e desinteressado, ao contrário, está vinculada a disputas sociais, econômicas e históricas, pois sua forma de organização, concepção e qualidade determinam as possibilidades de transformações em uma dada sociedade (SEVERINO apud MARTINS et al, 2016, p. 67).

Consideramos importante ressaltar que o docente também exerce uma função na construção da sociedade, sendo um elo na sociedade que forma alunos para se tornar profissionais de conhecimento que conformam a sociedade (BISPO, 2014). O docente é um participante importante no processo educativo que colabora na formação dos profissionais para atuar na sociedade em geral.

Durante a pesquisa ao nos dizer que não se sentiam capacitados para exercer a docência percebemos que todos eles se sentiam responsáveis/angustiados por não saber como realizar a prática docente. Sobre esta responsabilidade que o docente assume para si mesmo em termos de buscar recursos para garantir melhores formas de transmissão e de apropriação de conhecimentos pelos alunos, Tardif (2012, p. 228) aponta que isso decorre da crença ainda muito

presente entre nós de que, ao fim e ao cabo, “[...] é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa [...]”.

- Desdobramentos da formação para a constituição de saberes docentes na perspectiva da inclusão no Ensino Superior

Nas entrevistas, os docentes evidenciaram que um primeiro desdobramento relativo ao curso dizia respeito ao fato de que o Curso permitiu uma interlocução entre docentes que se encontravam em diferentes etapas da profissão. Essa interação entre docentes de diversas áreas de ensino e de experiências variadas os ajudou a se identificar uns com os outros e a observar que não era só um deles quem padecia angústias dentro de sala de aula. P7 comentou:

[...] falavam as mesmas coisas que eu, as dificuldades com o comportamento dos alunos e isto me tranquilizou um pouco, eu precisava mesmo passar por esse curso de formação de professores (Docente entrevistado P7, UFES, 2017).

Observamos que, para os docentes mais novos, foi de extrema importância perceber que existiam outros docentes que vivenciavam os mesmos problemas, experiências e fragilidade. Quando os docentes relatam a aprendizagem adquirida na coletividade e a identificação com outros docentes como o ponto alto dentro do curso de formação, percebemos o “fenômeno reticular” estudado por Elias. Este fenômeno afirma que as pessoas nas relações de umas com as outras continuamente são transformadas a partir do outro “se moldam e remoldam” (ELIAS, 1994, p. 29) permitindo a partir das experiências vividas em conjunto aprender de maneira particular/singular e vivenciar um processo de aprendizagem que não é estático. Entender que cada indivíduo possui particularidades, mas que estas particularidades são resultado do conjunto de vivências em sociedade, nos permite entender a importância da coletividade de docentes de várias áreas do Campus no Curso de formação “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES”.

Outros docentes comentaram que o Curso em si não satisfaz as suas necessidades didáticas. Comentaram que os conteúdos metodológicos foram abordados de maneira superficial devido ao curto tempo do Curso. Os docentes também destacaram que eles teriam interesse em participar de cursos que dessem continuidade ao Curso “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES”. Todos os docentes destacaram a importância da interlocução entre docentes de vários departamentos e destacaram esta como a experiência mais enriquecedora e marcante do Curso.

Quanto aos desdobramentos dessa formação realizada para a constituição de saberes docentes na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior, percebemos que o tema da Inclusão dentro do Curso foi abordado de forma superficial, os docentes pouco conhecem acerca de alunos Público-Alvo da Educação Especial.

No transcurso das entrevistas observamos a dificuldade dos docentes em identificar o aluno Público-Alvo da Educação Especial no contexto universitário. Vários docentes nunca pensaram na possibilidade de ter alunos deficientes dentro de sala de aula. Destacavam certo receio por não saber como executariam sua prática pedagógica nesta situação. No decorrer das entrevistas surgiu a palavra invisibilidade, já que o ingresso do Aluno Público- Alvo da Educação Especial sequer é pensado pelo docente.

A este respeito a docente entrevista P2 comenta:

[...] desenvolver estratégias para receber o aluno especial, porque a gente sabe que existe, mas nunca pensa que vai acontecer com a gente só acontece com o outro. O tema da inclusão tem que estar mais presente na cabeça do docente, que não para olhar a este aluno porque não é visível na cabeça do docente por não ser uma realidade que a gente vivencia [...] (ENTREVISTA, UFES, 2017, DOCENTE P2).

Os dados reunidos neste item impulsionam reflexões sobre a importância de que, a Instituição de Ensino Superior deve organizar e garantir espaços sistemáticos de formação continuada para os docentes, incluindo-se nesse movimento, a disseminação de dados e

de informações sobre as eventuais matrículas desses estudantes na UFES. Essa nossa indicação se sustenta, na medida em que consideramos que a quantidade de alunos Público-Alvo da Educação Especial vem crescendo dentro das instituições de Ensino Superior, conforme nos mostra o estudo desenvolvido por Conceição (2017). Neste estudo o autor apresenta dados do Censo do Ensino Superior que registram um crescimento de 176,89% nas matrículas desses alunos entre 2008 e 2014 nas Instituições de Ensino Superior do Brasil. No Espírito Santo esta evolução de matrículas de alunos Público-Alvo da Educação Especial também vem crescendo na Universidade Federal do Espírito Santo como Silva (2018) aponta na sua dissertação em 2017, a UFES contava com 199 alunos com deficiência matriculados.

Desta maneira percebemos que a crescente demanda de matrículas desses alunos na Universidade faz necessária a organização de espaços institucionais de formação continuada para docentes. Tomando em conta que “[...] Profissões [...], são funções sociais especializadas que as pessoas desempenham em resposta a necessidades especializadas de outras [...]” (ELIAS, 2007, p. 89) e que a presença de Alunos-Público Alvo de Educação Especial na universidade tem tido um aumento significativo nos últimos anos é necessário também investir em espaços formativos que falem ao respeito da inclusão não só para beneficiar o aluno, mas também aos docentes.

Refletir sobre aluno Público-Alvo da Educação Especial dentro da universidade implica a execução de um conjunto de ações que precisam começar a ser pensadas pela Instituição de Ensino Superior, Centros e Departamentos antes mesmo de o aluno ingressar no Curso de graduação. Garantindo a este aluno uma qualidade de educação que possibilite a sua permanência na UFES. Entre elas, destaca-se, a organização de espaços sistemáticos de formação de docentes, bem como a criação de mecanismos institucionais que garantam a divulgação e a conscientização sobre a presença destes alunos nos Campi.

A pesar de o Aluno Público-Alvo de Educação Especial ser minoria entre os alunos dentro da Universidade este espaço lhe é garantido por direito pelo qual é necessário a Instituição de Ensino Superior colaborar com o processo de inclusão do Aluno Público-Alvo de Educação Especial na universidade. A este respeito (LESSARD, C., TARDIF, M, 2013, p. 89) comenta:

Esse processo de inclusão escolar se mantém pela instauração de um novo sistema de direitos (igualdade, democratização, integração das minorias, etc.) que se traduz na necessidade, do sistema escolar, de oferecer serviços cada vez mais diversificados a uma clientela cada vez mais diferenciada.

Por outro lado entendemos que as pessoas com deficiência vivenciam barreiras que impedem ou dificultam múltiplos aspectos do seu cotidiano na sociedade. Leonel, Leonardo, Garcia (2015 p. 668) afirmam “[...] as políticas públicas já asseguram os direitos, mas ainda existem muitas barreiras tanto arquitetônicas quanto sociais que dificultam o pleno exercício da cidadania”. Entendemos, assim, que os processos de acessibilidade das pessoas com deficiência na sociedade andam a passos lentos e que o pouco investimento na aprendizagem delas vem sendo garantido. Dentro da universidade ações que envolvem a educação dos alunos Público-Alvo de Educação Especial devem buscar garantir seus direitos no Ensino Superior, desenvolvendo uma política institucional que busque “[...] superar as dificuldades enfrentadas, atualmente, neste nível de ensino por todos os envolvidos no processo de inclusão [...]” (LEONEL, LEONARDO, GARCIA, 2015, p. 670).

Não podemos deixar de ressaltar que na nossa pesquisa dois docentes entrevistados já tiveram experiências dentro da sala de aula com Alunos Público-Alvo de Educação Especial. Um deles o docente entrevistado (P7) teve 2 alunos nos últimos 2 anos. Sendo estes alunos uma autista e um deficiente visual. A docente entrevistada (P5) antes da realização do Curso de “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES” teve um aluno de baixa visão.

A discussão daqueles docentes que declararam ter Alunos Público Alvo de Educação Especial fez nos perceber que eles ressentiram a falta de condições de trabalho principalmente a falta de apoio pedagógico e a necessidade de trabalhar com eles de maneira empírica

A respeito da aluna autista o docente P7 comenta:

[...] nenhum apoio eu acho que eles nem souberam, ninguém veio dizer que receberia uma aluna especial, não houve nenhuma razão ao respeito disso... Nem sei se a minha chefe foi avisada que a aluna autista ia chegar. Não tem um mecanismo claro (ENTREVISTA, UFES, 2017, DOCENTE P7).

A respeito de outro aluno com deficiência visual o mesmo docente diz:

[...] não tive nenhum apoio só chegaram e me perguntaram se eu o aceitava na minha sala, porque o aluno estava tendo problemas na outra sala e eu aceitei, foi bem na época que eu entrei, eu já estava tendo problema com os meus alunos, e esse menino estava fazendo outra matéria e parece que o professor falou para ele “que você está fazendo aqui, você nunca vai aprender!” [...] (Docente entrevistado P7, UFES, 2017).

Percebemos que ambos professores tiveram que desenvolver métodos próprios para poder realizar sua prática pedagógica. No fim da entrevista nenhum deles declarou ter tido dificuldades com respeito aos alunos, mas tiveram dificuldades estruturais e pedagógicas para oferecer a esses alunos um ensino de qualidade. Ambos docentes acreditam que poderiam ter uma formação específica que os prepara-se para lidar com esses alunos e que a falta de informação sobre a chegada desses alunos não lhes permitiu se preparar para elaborar ações específicas.

No tocante à Inclusão, a Universidade vem atuando da maneira possível de acordo a sua realidade, no entanto, é de suma importância pensar em novos caminhos de formação para os docentes que possibilitem uma educação de qualidade para o Aluno-Público Alvo de Educação Especial e ao mesmo tempo de garantir meios para que os docentes tenham possibilidades

concretas para desenvolver um trabalho que não seja fruto de improvisações.

Ao adentrarmos no tema formação de docentes, percebemos que várias são as críticas aos diversos modelos de formação para docentes no Ensino Superior. Numa pesquisa que estudo diversos programas de formações continuadas Martins, J. et al. (2018) comentam destacam a escassez de publicação de experiências de formação nesse nível de ensino. Isto pode ser um indicativo relativo à “[...] pouca prioridade dada a essa formação e os desafios enfrentados em sua concretização” (MARTINS, J et al., 2018, p. 77). Pensar em formação continuada é um desafio para a qualidade do Ensino Superior que não tem uma formula certa e que, acreditamos, precisa ser constantemente reformulada.

Conclusões

O trabalho de pesquisa realizado nos ajudou a observar o processo de formação de docentes realizado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) a partir do Curso “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES” e as necessidades dos docentes no Ensino Superior quando nos referimos a sua área de prática. Observamos que o processo de formação vivenciado a partir da participação no curso permitiu aos docentes, tanto aos mais novos como aos mais experientes dentro da universidade, suprir a ausência de uma formação didático-pedagógica para exercer a docência e superar impasses e desafios vividos na sua prática cotidiana.

A pesar da estrutura curricular do curso ser voltada para abordar diferentes temas que colaboraram para os docentes que participaram do curso como metodologias de aprendizagem e outros temas relativos à planejamento, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação, inclusão e saberes profissionais dos docentes. Percebemos que o curto tempo de duração do curso afetou de forma superficial a construção dos saberes dos docentes.

Compreender a construção do curso de Formação continuada “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES” nos permitiu refletir sobre a necessidade de a Universidade investir em tempos de formação continuada que permitam uma interlocução entre docentes, para a partir do compartilhamento das experiências e de seus fazeres poderem aprimorar sua prática pedagógica.

Finalmente, destacamos que entre os desafios que se colocam dentro das Instituições de Ensino Superior figura a pertinência de realizar processos de formação continuada que permitam quebrar a superficialidade dos cursos de formação de docentes realizados em curto tempo de duração e ao mesmo tempo incentivar a participação dos docentes na elaboração dos cursos de formação a serem ofertados pela instituição. Este contexto nos leva a pensar na necessidade de considerar a possibilidade de exercitar novos modelos de formação didática que permitam aos docentes, na coletividade, superarem a perspectiva de que o docente pode ensinar sem realizar um aprimoramento constante da sua profissão.

Referências

ANDRE, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=pt&nrm=iso>.

BISPO, dos Santos F.C; BISPO A.D.S.J. Título: O Docente do Ensino Superior: Educador ou Prestador de Serviços?, in **XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**. 2014. Resende, Rio de Janeiro. SEGeT, 2014.

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

CONCEIÇÃO, J. H. **Educação Especial no Ensino Superior: Processos sociais comparados entre México e Brasil**. 2017.

Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1994

ELIAS, Norbert. **The Genesis of the Naval Profession**. Dublin: University College Dublin Press, 2007

FERENC, A. V. F.; MISUKAMI, M. G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, Águas de Lindoia. **Anais do Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores**. Águas de Lindoia: CEPFE, 2005. v. 1, p. 3-11.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos**. Relatório final de estágio de Pós-Doutorado – USP. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

LEONEL, W. H. S ; LEONARDO, N. S. T. ; GARCIA, R. A. B. Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: Implicações na educação do aluno com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. especial, p. 661-672, 2015.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8.Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARTINS, J. et al. Formação Continuada de Docentes no Ensino Superior: experiências e contradições em tempos de neoliberalismo. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, v. 5, n.1 p. 62-78. 2016

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Programa Incluir: Acessibilidade na educação superior**. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial (Seesp) e Secretaria de Educação Superior (SeSu), 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao superior-1690610854/18124-em-10-anos-numero-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia-sobre-9336](http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao_superior-1690610854/18124-em-10-anos-numero-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia-sobre-9336). acesso em agosto de 2018.>

- SILVA, R. R. **Deficiência, *discapacidade* e Inclusão: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários**, 2018. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.
- STANO, R. de C. M. T. **O caminho de um grupo de formação continuada docente do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 275-290, jul./set. 2015
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. Ed, Petrópolis, RJ, Vozes, 2012
- TRIVIÑOS, A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987. p. 132.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos** /Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.v. 2 ; 186 p. ; 28 cm. – (Curso de Pedagogia).

O ACESSO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Guilherme Horstmann¹

Pablo Ziolkowski²

Edson Pantaleão³

Introdução

No final do século XX começou-se a pensar sobre os tradicionais sistemas de educação e suas práticas segregadoras, a partir de críticas aos modelos homogeneizadores de ensino e aprendizagem, geradores de exclusão nos ambientes escolares. A proposta de um sistema educacional inclusivo, pensada em diversos movimentos internacionais pela inclusão, como, por exemplo, na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994 e, no documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, passa a ser percebida na sua dimensão histórica como processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, políticas e pedagógicas, coerentes com o propósito de

¹ Aluno do Curso de Bacharelado em Políticas Públicas da UFRGS. Bolsista de Iniciação Científica do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar - NEPIE.

² Aluno do Curso de Bacharelado em Políticas Públicas da UFRGS. Bolsista de Iniciação Científica do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar - NEPIE.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil; Professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; Membro do grupo de pesquisa “Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”. E-mail: edpantaleao@hotmail.com.

tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988.

Num primeiro momento, o Brasil publicou o documento Política Nacional de Educação Especial em 1994, que revelou ser um paradoxo em relação ao movimento mundial pela inclusão, alicerçado ao paradigma integracionista, com base no princípio da normalização, centrando no modelo clínico de deficiência, o qual atribui às características físicas, intelectuais e cognitivas, caráter incapacitante que se constitui em impedimento para sua inclusão educacional e social, que ao invés de promover a mudança de concepção favorecendo os avanços no processo de inclusão escolar, essa política demonstrou fragilidade perante os desafios inerentes à construção do novo paradigma educacional.

Nesse contexto os documentos oficiais que delineiam as diretrizes educacionais brasileiras, acabam por contribuir, paradoxalmente, com práticas que mantêm um caráter substitutivo da educação especial. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação, demonstram ambiguidade quanto à organização da Educação Especial e da escola comum num contexto exclusivo, pois ao mesmo tempo em que orientam a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, mantêm a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo a escolarização.

No início do século XXI, essa realidade suscita mobilização mais ampla em torno do questionamento à estrutura segregadora reproduzida nos sistemas de ensino, que mantêm um alto índice de pessoas com deficiência em idade escolar fora da escola e a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial, em escolas e classes especiais.

A última década vem constituindo momento de definições nas políticas de educação especial, com implicações sobre o atendimento educacional de sujeitos com deficiência nas instituições de ensino. Com isso, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

da Educação Inclusiva, que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tem como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com necessidades especiais.

Corroborando esse movimento político e ampliando as possibilidades de acesso das pessoas com deficiência aos processos escolares, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu, em 2003, a Portaria nº 3.284 que estabeleceu os requisitos de acessibilidade para as pessoas com deficiência no ensino superior, nos processos de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Posteriormente, no período de 2005 a 2011, por meio do “Programa Incluir – acessibilidade na educação superior”, o governo federal desenvolveu ações no sentido de identificar as barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. Em linhas gerais, o Programa Incluir expressa as ações e medidas da política atual para instituir uma perspectiva inclusiva nas IES⁴ brasileiras, tema central deste artigo.

Na sequência deste texto discutiremos a inclusão no ensino superior no Brasil, destacando o processo histórico e político do Programa Incluir. Posteriormente, abordaremos a dinâmica de funcionamento desse programa na UFRGS, evidenciando os serviços prestados às pessoas com deficiência no âmbito da universidade. Finalizando o debate, apresentaremos algumas considerações e reflexões desencadeadas a partir das discussões apresentadas no decorrer do texto.

A Inclusão no Ensino Superior no Brasil e o Histórico do Programa Incluir

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 é que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências passa a ser ofertado preferencialmente na rede regular

⁴ Instituições de Ensino Superior.

de ensino, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN nº 9394/96) a educação especial passa a ser entendida, então, como uma modalidade de educação escolar. Nessa perspectiva, a partir da década de 1990, concomitante às legislações nacionais, inúmeras conferências internacionais começam a repercutir diretamente na educação das pessoas com necessidades educativas especiais. Destas conferências, destacam-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em 1990, com o intuito de revitalizar os debates acerca dos compromissos governamentais com a educação para todos os cidadãos; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, ocorrido em Salamanca, Espanha, que teve o propósito de reafirmar o compromisso dos governos com a Educação para Todos e a necessidade de garantir a educação para pessoas com necessidades educativas especiais em todos os níveis de ensino, na esfera de ensino regular; e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, com o propósito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2008)

No ano de 1994 a publicação da Política Nacional de Educação Especial no Brasil orientou o processo de “integração instrucional”, que condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994). Essa Política acabou sofrendo críticas por reafirmar pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, o que mostrou ser um paradoxo em relação aos movimentos internacionais pela inclusão, pois não provocou a reformulação das práticas educacionais, mantendo a responsabilidade da educação dos alunos com deficiência exclusivamente em classes especiais.

No âmbito do Ensino Superior, a primeira iniciativa relacionada à pessoa com deficiência se deu através da portaria nº 1793/94, emitida pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), por meio do Ministério da Educação (MEC), a qual recomendava a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente nos cursos de pedagogia, licenciaturas e psicologia. Porém, essa política surtiu pouco efeito na grade curricular desses cursos, como visto por Chacon (2001) e Moreira (2011).

Após essa iniciativa, em 1996 o Aviso Circular nº 277 do MEC/GM⁵ solicitou às IES a garantirem a viabilização das condições de acesso aos candidatos com deficiências em seus concursos vestibulares. Além disso, deveriam desenvolver ações que possibilitassem a flexibilização dos serviços educacionais, de infraestrutura e de capacitação de recursos humanos, de modo que fosse viável uma permanência de qualidade nessas instituições (MOREIRA, 2011).

Em 1999, foi instituída a portaria n.º 16.679/99 que versa sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. No mesmo ano, foi aprovado o Decreto n.º 3.298/99 que estabeleceu às IES a necessidade de adaptar as provas e conceder os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para a realização das provas, conforme as características da deficiência. O Decreto mencionado também determinou ao Ministério da Educação a responsabilidade por expedir instruções para que os programas de Educação Superior incluíssem nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados ao estudante com deficiência.

Na sequência das implementações políticas, em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

⁵ Gabinete Ministerial.

Definiu que as IES deveriam prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (MOREIRA, 2011).

Apesar dos movimentos pela inclusão de pessoas com deficiência nas IES, os censos educacionais dos anos 1990 não revelaram o número de alunos com deficiência no ensino superior brasileiro, o que demonstra a invisibilidade desse alunado, conforme estudos apontados por Moreira (2011). A partir do censo educacional de 2000, o número de alunos com deficiência passa a ser contemplado, mostrando que nos primeiros anos o número de matrículas no Ensino Privado prevalecia sobre o Ensino Público. Contudo, é possível verificar que em 2008 os mecanismos político-institucionais para a educação inclusiva no ensino superior público surtem efeito, pois o aumento do número de matrículas é muito expressivo a partir deste ano, com o maior percentual em 2014, conforme demonstrado no gráfico 1 abaixo.

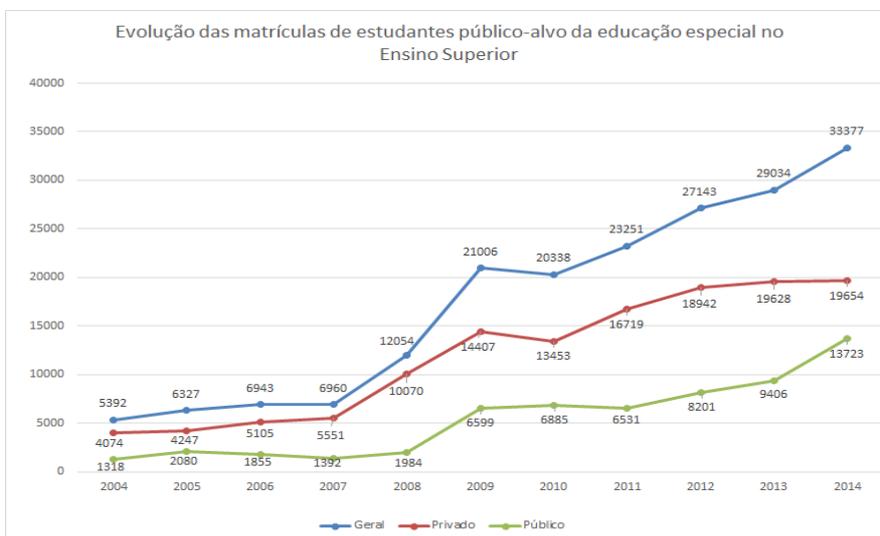
Esses resultados começam a ser mais expressivos em decorrência de novas ações políticas desencadeadas a partir dos anos 2000. Em 2003, por meio da Portaria Ministerial nº 3.284, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabeleceu os requisitos de acessibilidade para as pessoas com deficiência no ensino superior nos processos de reconhecimento de cursos e de credenciamento de IES. Em seguida, no período de 2005 a 2011, por meio do “Programa Incluir – acessibilidade na educação superior”, o governo federal desenvolveu ações no sentido de identificar as barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior.

Assim, em 2005, o MEC, por meio da Secretaria da Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/SESu, implementa o “Programa Incluir”. A partir do ano de 2008 o edital do programa passa a dar muita ênfase para os Núcleos de Acessibilidade das Universidades, o que fez com que o nome do programa mudasse para “Incluir – Núcleo de Inclusão e Acessibilidade”, que ainda se encontra em

vigência e desenvolvimento, propondo ações que garantam o acesso e permanência de pessoas com deficiência em Instituições públicas de ensino superior (SILVA, 2010).

Também, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, expressa que é de responsabilidade das IES, por meio de ações institucionais, promover serviços, tais como acessibilidade arquitetônica, pedagógica, de sistemas de comunicação e informação, que garantam o acesso, permanência e a participação de pessoas com deficiência da comunidade acadêmica (BRASIL, 2008). A partir dessas iniciativas, junto de outros marcos legais, pedagógicos e políticos, é possível verificar no gráfico 1 o aumento, entre os anos de 2008 e 2009, de 74% no número de matrículas de estudantes com necessidades educativas especiais, configurando o maior aumento desse número no período analisado.

Gráfico 1



Fonte: Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade no Ensino Superior. BRASIL, 2013.

Tendo em vista esses aspectos, no passado a principal pauta era focada no direito à matrícula. Hoje a base legal construída que garante o acesso à matrícula desse público, demonstra que a educação brasileira está em processo de transformação, pois, como observado e analisado no gráfico 1, entre os anos de 2004 e 2014 houve um aumento de 519% do número de matrículas desse alunado nas IES. Não obstante, a proposta da inclusão no ensino superior precisa ter uma organização pedagógica planejada, indo muito além do acesso à matrícula, deve ser devidamente financiada para assegurar os apoios e recursos físicos, humanos e materiais aos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente no sistema educacional público. A despeito de haver um grande salto no número de matrículas, 33.377 em 2014, ele ainda é pouco expressivo comparado ao número geral de matrículas do ensino superior, que em 2014 foi de 7.828.313, evidenciando que o Brasil está começando a solidificar a base da educação inclusiva e de qualidade nesse nível de ensino.

No próximo item discutiremos sobre a dinâmica de funcionamento e os serviços prestados pelo Programa Incluir na UFRGS.

O Programa Incluir na UFRGS: Dinâmica de Funcionamento e Serviços Prestados

Desde o final da década de 1980, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul oferece ações que visam o acesso e a participação do aluno com deficiência, sendo sua primeira iniciativa provas do concurso vestibular em braile, e depois, com recurso de impressão em letra expandida.

A instituição foi uma das primeiras do país a oferecer os serviços, que atualmente só crescem em demanda. Em 1997 a universidade passou a compilar dados acerca do ingresso de alunos surdos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, diante do que se buscaram alternativas para viabilizar a

permanência de aluno surdo com a presença de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais em sala de aula. Em 2001, foi fundado o “Núcleo de Pesquisa e Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNES” que visava a inclusão social através da educação, tecnologia e profissionalização, nesse esforço de inclusão, realizavam-se pesquisas e cursos de extensão, de capacitação, e profissionalizantes, além de promover o diálogo entre pessoas com deficiência e a comunidade, objetivando a diminuição do preconceito. Em 2005 criou-se o Setor de Apoio ao Aluno com Deficiência Visual, com o objetivo de atender as demandas de pessoas com deficiência visual, de possibilitar o desenvolvimento integral, inclusão social e capacitação às pessoas que trabalham com essa população. Além da realização de pesquisas na área de educação especial⁶.

O programa “Incluir- Acessibilidade à Educação Superior”, foi implantado pela Universidade em 2006, numa busca de formular estratégias para identificação das barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicação, possibilitando uma efetiva participação desses alunos na UFRGS. Nesse contexto, o objetivo geral consistia no atendimento de acadêmicos com necessidades educacionais especiais decorrentes de cegueira, baixa visão, mobilidade reduzida, deficiência auditiva e da condição de ser surdo, usuário da Língua Brasileira de Sinais, nesta Universidade⁷.

Ao analisar o programa até a conclusão do segundo semestre de 2015, percebe-se a ocorrência de diversas reformulações, sendo que a última delas foi em 2014, legitimando-o como o Núcleo de Acessibilidade da Universidade, e outra que a vinculação do programa passou da Pró-reitoria de Graduação para a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas, fazendo com que servidores e professores sejam atendidos. As políticas de acessibilidade, que estão sob a responsabilidade do Núcleo até o período atual iniciaram,

⁶ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/incluir/historia-da-acessibilidade-na-ufrgs>

⁷ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/inaugurado-oficialmente-programa-incluir>

oficialmente em 2008, até a inauguração do Núcleo, em 2014, cerca de 270 pessoas já foram atendidas. A partir do ano de 2014 o, então, “Incluir - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade”, buscou dar mais visibilidade para ampliar e consolidar ações que vinham sendo realizadas para garantir condições de equidade de acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento profissional e cultural para a população universitária com deficiência. Para isso, teve uma equipe que, em 2015, contou com 24 integrantes do Núcleo⁸.

Para efetivar as demandas da comunidade universitária, o núcleo dispõe de serviços que são oferecidos para atividades da universidade e são definidos de acordo com o pedido da pessoa ou unidade atendida. Sendo que o atendimento é feito através de uma reunião, “com vistas a avaliar as especificidades que cada pessoa já dispõe e necessita, buscando planejar algumas estratégias com a própria pessoa atendida e posteriormente com o local em que a pessoa está vinculada”⁹. Os gestores do núcleo, pois, analisam as condições de acessibilidade já disponibilizadas pela Universidade avaliando a situação da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais. Além de mapear as demandas individuais e coletivas, o Núcleo avalia as condições de articulação com os setores que acompanham os estudantes.

Entre os principais serviços estão: Ledor e transcritor; produção de materiais didáticos em Braille, áudio, ampliado e táteis; Guia vidente; acompanhamento em sala de aula e estudos extraclasse; tecnologia assistiva: acesso a softwares leitores e ampliadores de tela, lupas eletrônicas, entre outros; Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras) / Português; articulações com os diversos setores da universidade para criar e promover estratégias

⁸ Divisão de cargos do Núcleo: 10 Bolsistas para adaptação de materiais ampliados, atuação como guia vidente, leitor escrevente e transcritoras de Sistema Braille; 08 Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - Libras; 01 Administrador; 01 Assistente em Administração; 01 Assistente Social; 01 Psicólogo; 01 Técnico em assuntos educacionais.

⁹ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/incluir/relatorios>

de inclusão, acessibilidade e permanência para os estudantes com deficiência.

Conforme relato dos técnicos responsáveis pelo Incluir na UFRGS, os desafios frente à demanda crescente de atendimento e às atividades específicas, ancoram-se, por exemplo, na produção de materiais em Braille e de audiodescrição, diante dos quais se buscará alternativas para a profissionalização dessas ações, assim como possibilidades de formação continuada para os integrantes da equipe.

Em 2015 o Incluir iniciou o cadastramento dos estudantes com deficiência, por meio do projeto piloto, o qual possibilitará uma qualificação do planejamento das ações de acessibilidade a serem desenvolvidas na UFRGS.

Conforme o relatório de autoavaliação institucional de 2014¹⁰, podemos acompanhar o histórico dos atendimentos feito pelo Incluir na universidade, de acordo com o quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Histórico de pessoas atendidas e suas respectivas condições

Condição	Nº de pessoas atendidas	Serviços e recursos utilizados
Surdos	14	Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e orientações aos professores.
Deficientes auditivos	2	Oralização e repetição para leitura oro-facial.
Cegos	3	Digitalização de textos, guia, impressões em Braille, articulações para adaptações arquitetônicas, leitor transcritor, orientações aos professores.
Baixa Visão	7	Digitalização e ampliação de textos, guia, articulações para

¹⁰ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/incluir/relatorios>

		adaptações arquitetônicas, lupa eletrônica, leitor transcritor, orientação aos professores, orientação quanto à instalação e uso de softwares leitores e/ou ampliadores de tela ao aluno, orientações aos professores
Mobilidade reduzida, cadeirantes, deficiência neuromotora, deficiência física adquirida.	9	Digitalização e ampliação de textos, impressões ampliadas em tinta, leitor transcritor e articulações para adaptações arquitetônicas, orientações aos professores, e acesso temporário ao estacionamento, empréstimo de equipamento.
DDA, Deficiência Intelectual, traumatismo crânio-encefálico com perda de memória recente.	1	Adaptação pedagógica, tempo adicional para realização de provas, orientações aos professores.
TOTAL	36	

Fonte: <http://www.ufrgs.br/incluir/relatorios>

É possível verificar que desde 2014, as atividades do núcleo giraram em torno do planejamento e organização dos processos de trabalho, sobretudo às ações de formação e produção de materiais acessíveis. Destaca-se também o início da construção do cadastramento dos estudantes com deficiência, por meio de projeto piloto.

O quadro pessoal teve atenção, tendo em vista que houve a reposição de alguns cargos e nomeação de outras vagas destinadas a ampliar a equipe do Núcleo até 2015. Há os desafios frente à demanda crescente de atendimento e às atividades específicas, diante dos quais o Núcleo busca alternativas para a

profissionalização dessas ações, assim como possibilidades de formação continuada para os integrantes da equipe.

Para que se possa consolidar o direito à educação da pessoa com deficiência é necessário que seja ampliando e sistematizando os processos de trabalho sob responsabilidade do Núcleo, tanto no que refere à articulação, fomento e consolidação da política de inclusão e acessibilidade na UFRGS, quanto ao acompanhamento e apoio técnico às pessoas com deficiência, sendo estes os eixos que norteiam a atuação do núcleo.

Através da análise dos relatórios de implantação e entrevistas com os profissionais é possível constar que essas linhas de ação precisam estar integradas de modo que toda pessoa da comunidade universitária tenha condições de equidade de acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento profissional e cultural. Com isso, a UFRGS está criando condições para consolidar a política de acessibilidade por meio da criação do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade na sua estrutura organizacional, havendo uma reestruturação das ações de acessibilidade no contexto institucional.

Considerações Finais

A educação especial no Brasil passou por diversas fases, algumas fazendo com que se efetivassem políticas de educação inclusivas e outras com que se criasse paradoxos em relação aos movimentos nacionais e internacionais pela inclusão.

A partir desses movimento, na última década, as instituições de ensino são responsabilizadas a desenvolverem ações que garantam o direito da pessoa com deficiência a educação. Com isso, é notado um expressivo aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência nas IES.

Analisando essas e outras medidas na UFRGS, tem-se um quadro em que houve uma evolução no atendimento às pessoas com deficiência. É possível verificar que desde a década de 80 a universidade adota ações na medida de atender o público com

necessidades educacionais especiais, mas a partir dos anos 2000 e de forma mais intensa com a inauguração do núcleo Incluir, em 2014, e que se passa a ter um compromisso mais sério com esse público.

Na trajetória metodológica, nos deparamos com a falta de dados a respeito dos dispositivos legais internos adotados pela Universidade, tendo acesso somente há uma notícia que trazia dados genéricos do atendimento e das ações desenvolvidas pela universidade ao longo do tempo. A existência dessa lacuna nos deixa aberto um caminho a ser descoberto, buscando entender quais normativas internas deram pano de fundo para as ações de acessibilidade desenvolvidas pela universidade a partir da década de 80.

A cada ano a UFRGS, através do Núcleo, desenvolve medidas para conseguir dar conta das necessidades dessas pessoas com a devida atenção. Com todos os desafios organizacionais e institucionais, é possível ter um caminho para uma educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva, em que a universidade seja plural e de todos. Dos desdobramentos seguintes ao artigo, é possível ainda fazer uma análise qualitativa do atendimento ao público com deficiência na universidade, e dar continuidade na análise documental, verificando como estão as ações e medidas executadas no ano de 2016 conforme os próximos relatórios de execução do núcleo e para se ter solidez da efetivação do direito à educação da pessoa com deficiência. Com isso, e dado a conjuntura política atual que é incerta, faz-se necessário também, estar atento para uma possível descontinuidade das políticas da educação especial.

Referências

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

_____. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2004-2014**: alunos portadores de necessidades especiais: Dados Estatísticos por cursos de graduação presenciais, por Instituição da Educação Superior. Brasília: INEP, 2004-2014.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2008.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 19 de fevereiro de 2002.

_____. 2013. **Documento orientador Programa Incluir** - Acessibilidade na Educação Superior.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

MOREIRA, Laura Ceretta. Dossiê - Educação Inclusiva: das políticas às práticas educacionais. In: MOREIRA, Laura Ceretta. **Ingresso e permanência na Universidades**: alunos com deficiências em foco. Revista Educar, Editora UFPR, 2011.

SILVA, Cleudimara Sanches Sartori. **Políticas de Acesso e Permanência no Ensino Superior**: uma análise do programa incluir no Mato Grosso do Sul. Editora UCDB, 2010.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa Incluir (2005-2009)**: Uma Iniciativa Governamental de Educação Especial para a Educação Superior.

O USO DE FÁRMACOS PSICOESTIMULANTES POR UNIVERSITÁRIOS: FATORES ASSOCIADOS A ESSA PRÁTICA

José Maria Justo¹

Silvani da Silva Wingler²

Introdução

As dificuldades encontradas pelos discentes no cenário universitário para obtenção de êxito são diversas, dentre elas estão as questões pessoais dos alunos no que tange ao déficit de aprendizagem no curso da educação básica, às exigências curriculares que devem ser atendidas e à adaptação ao ambiente universitário, dentre outros. Esses fatores implicam tanto no desempenho acadêmico como no desenvolvimento psicossocial dos estudantes. Durante toda a graduação, é exigida dos alunos uma maior autonomia para participação nas atividades curriculares e extracurriculares, como palestras, cursos, congressos e outros. (SANTOS et al, 2011).

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Graduado em Enfermagem pelo Centro Universitário São Camilo. Servidor público federal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo/Ifes campus Cachoeiro de Itapemirim cedido ao município de Jerônimo Monteiro/ES pra atuar como Secretário Municipal de Saúde. Participante do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: justojm70@gmail.com.

² Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Coordenadora do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades específicas (Napne) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo/IFES campus Cachoeiro de Itapemirim. Participante do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: s.wingler@yahoo.com.br.

Nesse sentido, o uso de drogas psicoestimulantes, por jovens e adultos, com vistas a melhorar o funcionamento cerebral e com isso aprimorar o desempenho cognitivo, é uma prática cada vez mais presente nos dias atuais. (PASQUINI 2012)

No Brasil, pouco se discute sobre o uso dessas substâncias, diferentemente do que ocorre em outros países. Segundo Barros e Ortega (2011), no Canadá, nos Estados Unidos e na Inglaterra o tema já é amplamente discutido desde o início dos anos 2000. Em 2008, um artigo de autoria de Henry Greely, Barbara Sahakian, John Harris, Ronald C. Kessler, Michael Gazzaniga, Philip Campbell e Martha J. Farah, publicado na revista *Nature*, defende o uso controlado de psicotrópicos com vistas à melhoria cognitiva.

O objetivo principal deste artigo é discutir, a partir de pesquisas feitas em materiais jornalísticos e científicos, as razões que interferem na decisão de alunos universitários em fazer uso de substâncias psicotrópicas que favoreçam o desempenho cognitivo, sendo que esses alunos não apresentam justificativa médica para tal prática. Apresentaremos também, porém com menos ênfase, alguns medicamentos que podem ser usados para esse fim.

Quanto às publicações jornalísticas acerca do tema, as pesquisas foram feitas na Internet através do site de busca Google. Foram lançadas palavras chaves como: “aprimoramento cognitivo”, “drogas inteligentes”, “pílulas da inteligência”, entre outros. A princípio o objetivo era fazer um recorte temporal curto, porém, devido ao pouco material encontrado, o período pesquisado foi entre os anos de 2009 e 2015. Como critério para a escolha das agências de notícias, optou-se por aquelas consideradas mais populares.

Outro aspecto a ser considerado, no que tange à investigação jornalística, é que as matérias selecionadas foram as que abordam os motivos que justificam o uso de drogas psicoestimulantes para fins de melhoria intelectual.

Drogas que Podem ser Usadas na Busca por Melhoria do Desempenho Cognitivo

Para Shirakawa et al. (2012), o “Aprimoramento Cognitivo Farmacológico” é o termo mais utilizado para nomear a prática de melhorar as funções cognitivas em pessoas saudáveis e normais por meio do uso de drogas psicoestimulantes. No que concerne os dias atuais:

[...]algumas substâncias psicotrópicas (psique – mente; topos – alteração), por modificarem os modos de ser, de viver e de trabalhar, apenas secundariamente são utilizadas para minimização do sofrimento. O seu consumo atual [...] vem constituindo uma estratégia de potencialização para aumento de produtividade diante das transformações ocorridas no modo de produção capitalista, desde as três últimas décadas do século XX (PASQUINI 2012, p. 37).

Após consultas em sites jornalísticos e publicações científicas acerca do tema, identificamos as drogas que podem ser utilizadas como suplemento cognitivo, dentre elas destacaremos as que são, segundo essas publicações, as mais utilizadas.

Para Pasquini (2012), o cloridrato de Memantina, Donepezil e Piracetan são medicamentos que agem no nível dos neurônios corticais exercendo influência favorável sobre a capacidade intelectual e nos relacionamentos. São indicados para o tratamento de perturbações da memória, atenção, concentração, julgamento e raciocínio; desvios de comportamento e dificuldade de adaptação; síndromes involutivas senis (demências); alcoolismo e toxicomanias; sequelas de afecções neurológicas de origem traumática, infecciosa e acidentes vasculares cerebrais.

Segundo Greely (2008), o Adderall e o Cloridrato de Metilfenidato estão indicados no tratamento do transtorno de *déficit* de atenção/hiperatividade (TDAH) ou Transtorno Hiperativo. Trata-se de um distúrbio de comportamento que pode afetar crianças, adolescentes e adultos. Esses fármacos agem melhorando as atividades de certas partes do cérebro que são pouco ativas,

aumentando o nível de atenção e a concentração, além de reduzir comportamento impulsivo.

Para Garcia et al. (2016), outras drogas alucinógenas, como a cocaína, LSD, maconha são comumente utilizadas por estudantes com a finalidade de contribuir no desempenho acadêmico, seja no aumento do período de vigília ou mesmo como mecanismo para aliviar o estresse da vida acadêmica.

O Neuroaprimoramento: Fatores Associados

Segundo Vera (2009), que escreveu para a revista *Época* um artigo que trata do uso de drogas psicotrópicas para fins de melhoria intelectual em pessoas mentalmente saudáveis, a pressão por resultados é o motivo mais usado por quem faz uso de drogas para estimular a memória e melhorar a concentração.

Petrinin (2014), aponta que, sob forte pressão para se sobressair, números significativos de estudantes de universidades europeias estão usando drogas para melhorar a cognição, as chamadas drogas inteligentes. Ele apresenta os resultados de uma pesquisa feita no mesmo ano com relatos de alunos que citam a pressão por resultados como a principal justificativa para o consumo dessas drogas.

Sahakian et al. (2010), em matéria que tinha como objetivo discutir questões éticas presentes no uso de drogas psicoestimulantes, afirma que tem sido crescente o consumo dos reforçadores cognitivos farmacológicos em alunos, principalmente em época de provas.

Schwarz (2014), em matéria publicada no site do jornal "A Folha de São Paulo", apresenta dados sobre o uso de drogas psicoestimulantes por alunos Norte Americanos. No material, o jornalista relata que o uso dessas drogas é corriqueiro entre os estudantes americanos e que a necessidade de tirar notas boas em função da cobrança familiar e das disputas com outros colegas são os principais motivos usados pelos alunos daquele país para o uso, sem indicação médica, de drogas psicoativas.

Nas sociedades contemporâneas em que a individualização e a competitividade permeiam constantemente as relações (os elementos do culto à *performance*, ao autocontrole, à busca pelo recorde, ao modelo de corpo, à promoção do bem-estar e da saúde, à possibilidade de emoção e prazer, ao estilo de vida ativa, e ao consumo de produtos que proporcionam status) estão presentes em todos os espaços. Com isso, para não perder a imagem de sucesso, faz-se necessário estar sempre em busca de melhorar o que se exhibe, sejam os objetos materiais, o aspecto físico, os conhecimentos, as habilidades de expressão ou os movimentos corporais (SAYÃO, 2015).

Nesse sentido, em que individualidade se sobrepõe à coletividade, o objetivo de garantir inserção social por meio da posição de destaque, em geral pode garantir status, bem como poder. O alto valor que se dá à *performance* na construção da identidade individual, é um dos fatores que pode estar na gênese da problemática do uso de drogas psicoativas por acadêmicos que com essa prática buscam sentir-se incluídos ou até mesmo destacados nos contextos sociais em que estão inseridos. Nesse sentido, Elias afirma que:

[...] o círculo de preceitos e normas é traçado com tanta nitidez em volta das pessoas, a censura e pressão da vida social que lhes modela os hábitos são tão fortes, que os jovens têm apenas uma alternativa: submeter-se ao padrão de comportamento exigido pela sociedade, ou ser excluído da vida num "ambiente decente" (ELIAS, 1990, p. 140).

Nessa perspectiva, para Pasquini (2012), a luta por destaque social tem se manifestado como um estímulo para o uso de drogas voltadas para o aumento da produção, e, este tipo de consumo atinge níveis cada vez mais crescentes e alarmantes no Brasil e no mundo.

Ao discutir essa temática, Ortega (2010) nos chama atenção para o fato de que nos dias de hoje a sociedade, sob a égide da competição por espaço no mercado, introduziu como pauta de horizonte para os

comportamentos individuais, um aprimoramento constante e uma necessidade permanente de melhoria de suas capacidades.

Portanto esse ambiente de cobrança pela melhoria da *performance* como pré-requisito para a construção da identidade individual e reconhecimento social, transforma a exigência do bom desempenho em uma necessidade imediata, e isso pode fazer com que os alunos adotem comportamentos que, muitas vezes, extrapolam as suas condições físicas e mentais, o que pode levá-los a recorrer ao uso de drogas psicoestimulantes.

Em 2011, Denize Barros realizou um estudo que teve como objetivo principal identificar as representações sociais de universitários acerca do uso do metilfenidato para o aprimoramento cognitivo. Nesse trabalho, que se utilizou de grupos focais como metodologia de pesquisa, a pressão social foi o motivo mais citado que levaram os discentes participantes dos grupos a usarem o medicamento como estratégia para a melhoria do rendimento acadêmico.

No que concerne ao reconhecimento social, para Ortega (2010), tanto está relacionado ao desejo da pessoa ser “igual” aos outros e, portanto, desejar ter o mesmo desempenho que esses, quanto ao objetivo de diferenciar-se (destacar-se) deles. Esta aparente divergência de aspirações decorre do desejo de estar homogeneizado ao grupo (sentimento de pertencimento).

A esse estar homogeneizado, Elias (2006), chamou de Nós-ideal, na passagem em que discutia a opinião pública inglesa no começo do século passado. O Nós-ideal para Elias

É algo que alguém, independente da sua nacionalidade, gostaria de ser ou não gostaria de ser, de fazer ou de não fazer; uma exigência que alguém coloca para si e para o outro. Existe como uma espécie de base comum, mais ou menos subentendida, é a imagem de como se deve ser, de como se comportar de uma forma e não de outra. A existência de um nós-ideal é que dá significado a uma nação. Sentimento de pertença (ELIAS, 2006, p. 119 - 120).

Portanto, esta exigência que o indivíduo coloca para si e para o outro como condição para pertencer a um determinado grupo,

posiciona-o concomitantemente em dois polos: o do oprimido e o do opressor que, no que meio acadêmico, cria-se, nesse espaço público, um ambiente de disputa e de individualidade que pode gerar naqueles que, por razões diversas, não obtiverem resultados semelhantes aos de seus colegas, uma sensação de exclusão.

No contexto universitário, a necessidade de 'dar conta' das tarefas acadêmicas e ainda obter bons resultados nos processos avaliativos é condição sem a qual não é possível, numa sociedade regida pela égide do individualismo e da busca pela excelência, alcançar reconhecimento social, e, portanto, ganhar visibilidade.

Para Brayner (2008), estar incluído é estar visível ao outro, é poder aparecer, com sua palavra, com sua capacidade de agir num espaço onde se possa partilhar ou até mesmo disputar com outros suas opiniões. Não é um estar entre os outros e anônimo. Portanto, para ter visibilidade pública, o sujeito precisa ser reconhecido como alguém relevante em uma determinada figuração.

No estudo realizado por Ortega et al. (2010) cujo objetivo foi analisar as produções, as práticas e os discursos presentes no uso do Cloridrato de Metilfenidato no Brasil, identificou-se a possibilidade da prática do aprimoramento cognitivo farmacológico gerar mecanismos sociais coercivos, já que a pressão social por resultados relatada por esses mesmos alunos, apareceu como a principal justificativa para o uso da droga para fins de melhoramento intelectual. Essa questão foi entendida, por quase todos os alunos entrevistados, como um problema, pois isso poderia ferir o direito à liberdade de escolha dos indivíduos.

Sobre essa questão, para Elias (2006) encontramos em todas as figurações, ou seja, em todos os contextos sociais, uma conversão das coações exteriores, que em nosso caso se traduz na necessidade de o aluno em se destacar no espaço acadêmico, em autocoações, resposta subjetiva à pressão social que o coagiu. Para ele, a coação social, a autocoação e a apreensão de uma auto-regulação individual, no sentido dos modelos sociais e variáveis de civilização, são universais

e sociais. Encontramos em todas as sociedades humanas uma conversão das coações exteriores em autocoações.

Ainda sobre os mecanismos coercitivos que podem estar presentes nas produções sociais que levam a drogadização do estudante, Elias (1994), ao teorizar sobre os processos de civilização, defende que:

[...] toda e qualquer transformação ocorrida na estrutura da personalidade do ser individual (psicogênese), produz uma série de transformações na estrutura social em que o indivíduo está inserido. Da mesma maneira, as diversas transformações que ocorrem constantemente nas estruturas das sociedades (sociogênese), especialmente nas relações sociais, produzem alterações nas estruturas de personalidades dos seres individuais que a compõem.

Se Flávio Brayner (2008) tem razão quando descreve a sociedade brasileira como quem traduz toda a diferença em desigualdade e toda desigualdade em hierarquia, é relevante considerar que, no momento atual, em função de várias ações estatais com vistas a democratizar o acesso ao ensino superior, os desníveis provocados por uma educação básica deficitária repercutem no espaço universitário, tornando-o cada vez mais diverso, desigual e, portanto, permeado por coações externas e autocoações.

Neste sentido, o contexto atual do espaço universitário poderia nos levar a refletir em que medida esse ambiente potencialmente hierarquizado, contribui para a drogadização do aluno, essa utilizada como mecanismos de superação da invisibilidade social ou até mesmo como forma de atenuar os traumas psicológicos decorridos de um ambiente já naturalmente cercado de estresse e pressão social.

Considerações Finais

A partir do que foi discutido neste breve texto, é possível fazer algumas reflexões acerca da problemática do consumo de drogas psicoestimulante para fins de melhoria da produção e do

desempenho cognitivo em universitários sem qualquer tipo de comprometimento cerebral que justifique o uso de tais substâncias.

Ao cabo da análise das publicações estudadas, foi possível identificar que o ideal da busca pelo reconhecimento social, a necessidade de se sentir incluído ou até mesmo destacado em uma dada figuração, a pressão por dar conta de todas as atividades presentes no cotidiano universitário e a inserção em um universo diferente culturalmente são alguns dos fatores que podem interferir na decisão de alunos universitários, neurologicamente saudáveis, a consumirem substâncias psicotrópicas, lícitas ou ilícitas.

Para além das proposições apresentadas neste breve texto, é possível sugerir a necessidade de outros estudos acerca da temática, como por exemplo: Do ponto de vista ético esse “doping” mental é legítimo? Quais influências são necessárias para a aquisição das drogas, sendo essas de uso controlado? Qual a eficácia do seu uso para o fim que se propõe? A legalização dessa prática poderia corrigir injustiças sociais ou agravá-las ainda mais? Existe o risco de dependência química? Os estudantes não adeptos a essa prática, o que acham dela?

Esses são alguns questionamentos que demonstram a necessidade de se produzir mais estudos sobre essa prática, cada vez mais comum nos dias atuais em especial no âmbito acadêmico, composto hegemonicamente por uma população numa faixa etária quando se definem a conduta ética e social de cada um.

Referências

- BARROS, D.; ORTEGA, F. **Metilfenidato e aprimoramento cognitivo farmacológico: representações sociais de Universitários**. Rio de Janeiro. Saúde Soc. São Paulo, v.20, n.2, p.350-362, 2011.
- BRAYNER, F. H. A, **Educação e Republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor**. Brasília. Liber livro. 2008.

GARCÍA, B. S. et al. **La migración interna em estudiantes universitarios. ¿Unriesgo para el consumo de drogas?** Veracruz-México. Ciencia UAT. 10(2): 23-32 (Ene - Jun 2016).

Elias, N. **O processo civilizador, volume I: uma historia dos costumes.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 1994.

Elias, N. **Escritos & Ensaio 1: Estado, processo, opinião pública.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 2006.

ORTEGA, F. et al. **A Ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas.** Rio de Janeiro. Comunicação, Saúde, Educação, v.14, n.34, p.499-510, jul./set. 2010.

PASQUINI, N. C. **Fármacos para turbinar o cérebro, uso por quem pretende entrar na universidade.** São Carlos. _Eletronic Jornal of Pharmacy, vol. XII, n. 3, p. 36-42, 2015

PETRUNIN, D. **Alunos usam 'drogas inteligentes' para irem bem em provas na Europa.** Disponível em: <<http://m.noticias.uol.com.br/midiaglobal/nytimes/2014/07/14/estudos-na-ue-mostram-que-cresce-uso-de-melhoradores-cognitivas-entre-alunos.htm>>. Acesso em: 08/05/2016.

RIBEIRO, M. **Exclusão e educação social: Conceitos em superfície e fundo.** Campinas – SP. Educ. Soc.vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

SAHAKIAN, B. J.; MOHAMED, A. D.; GONÇALVES, L.R.M. **É legítimo recorrer a medicamentos para melhorar desempenho mental?** Disponível em: <http://noticias.bol.uol.com.br/internacional/2010/06/27/e-legitimo-recorrer-a-medicamentos-para-melhorar-desempenho-mental.jhtm>. Acesso em: 12/05/2016.

SANTOS, A. A. A., MOGNON, J. F., LIMA, T. H., CUNHA, N. B. **A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários** – São Paulo. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Vol. 15, nº 2, 2011.

SAYÃO, M.N.**O culto (in)quieto do eu eficaz** – Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 2015.

SCHWARZ, A. **A ascensão da pílula da boa-nota.** Disponível em: <http://www.methodus.com.br/noticia/597/a-ascensao-da-pilula-da-boa-nota.html>. Acesso em: 09/06/2016.

SHIRAKAWA, D. M., TEJADA, S. N., MARINHO, C.A.F. **Questões atuais no uso indiscriminado do metilfenidato.** São Paulo. *Omnia Saúde*, v.9, n.1, p.46-53. 2012.

VERA, A. **A nova onda dos remédios para o cérebro.** Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,ERT72068-15224-72068-3934,00.html>. Acesso em: 10/05/2016.

INFORMAÇÕES DOS ORGANIZADORES

Edson Pantaleão Alves. Professor da Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação/Departamento de Educação, Política e Sociedade, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui graduação em Pedagogia e Psicologia pela UFES (1990 e 1993), especialização em educação (Administração, Supervisão e Orientação Educacional) pela UFES, Mestrado e Doutorado em Educação (1999 e 2009, respectivamente), pela UFES/PPGE, e Pós-doutorado em Educação pela UFRGS. É membro do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) e do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (LAGEBES) do Centro de Educação/UFES. É líder do grupo de pesquisa (CNPq): Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (UFES). Desenvolve pesquisas com os seguintes temas: políticas de educação especial; formação continuada de profissionais para a Educação Especial; gestão da Educação Especial, e; gestão escolar no contexto da escolarização do aluno com deficiência. Coordenador do Projeto de Pesquisa Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: o ensino superior em foco (Financiamento do CNPq). Correio eletrônico: edpantaleao@hotmail.com

Rayner Raulino e Silva. Professor do Centro Universitário do Espírito Santo/Unesc Campus Serra. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Participante do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: raynerraulino@gmail.com

Núbia Rosetti Nascimento Gomes: Doutoranda em Educação/Bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da

Universidade Federal do Espírito Santo. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: nrosetti80@hotmail.com

Júnio Hora. Doutorando em Educação/Bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Editor-chefe da Revista Pró-Discendente UFES. Correio eletrônico: jhora1988@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Elaine de Carvalho: Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Docente da Faculdade Brasileira (Fabra – Serra/ES) e professora de História da Rede Municipal da Serra/ES. Correio eletrônico: carvalhohistoria@gmail.com

Tânia Márcia Zulke Franco: Graduada em Serviço Social pela Fundação Universidade do Tocantins. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Espírito Santo. Correio eletrônico: tania_zulke@hotmail.com;

Rayner Raulino e Silva: Professor do Centro Universitário do Espírito Santo/Unesc Campus Serra. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Participante do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: raynerraulino@gmail.com.

Alexsandra Holz Rossin: Graduada em Serviço Social pela Fundação Universidade de Tocantins, Pós-Graduada em Gestão de Serviços Sociais e Políticas Públicas pela Faculdade FINOM, Instrumentalidade do Serviço Social pela Universidade Candido Mendes, Especialista em Serviço Social, Política Social e Família pelo Centro de Ensino Superior de Vitória- CESV e Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Espírito Santo. Correio eletrônico: alexsandraholtz@gmail.com;

Reginaldo Célio Sobrinho: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil; Professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; Membro do grupo de

pesquisa “Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”. E-mail: rsobrinho2009@hotmail.com.

Edson Pantaleão: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil; Professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; Membro do grupo de pesquisa “Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”. E-mail: edpantaleao@hotmail.com.

Estefânia Wolfgrann Miranda: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Correio eletrônico: estefaniawolfgrann@hotmail.com.

Núbia Rosetti Nascimento Gomes: Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Participante do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: nrosetti80@hotmail.com.

Jonathan Pires Janjacom: Mestre em Educação e Graduado em Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Correio eletrônico: janjacom1991@gmail.com.

Geide Rosa Coelho: Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (Dtepe) do Centro de Educação (CE) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Ensino de Física (PPGenFis) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Participante do grupo de pesquisa: Formação docente, linguagem e cultura na educação em ciências (CNPq). Correio eletrônico: geidecoelho@gmail.com.

Larissa Littig Francisco: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Participante do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: larissalittig15@hotmail.com.

Mario de Jesus Xavier: Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista do Programa Residência Pedagógica - Capes/Ufes. Participante do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: mariojxavier95@gmail.com.

Carla Briseida Choque Villarroel Silva: Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista Iniciação científica pelo CNPq. Participante do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: silva47872@gmail.com.

Guilherme Horstmann: Aluno do Curso de Bacharelado em Políticas Públicas da UFRGS. Bolsista de Iniciação Científica do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar - NEPIE.

Pablo Ziolkowski: Aluno do Curso de Bacharelado em Políticas Públicas da UFRGS. Bolsista de Iniciação Científica do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar - NEPIE.

Silvani da Silva Wingler: Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Coordenadora do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades específicas (Napne) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo/Ifes campus Cachoeiro de Itapemirim. Participante do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: s.wingler@yahoo.com.br.

José Maria Justo: Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Graduado em Enfermagem pelo Centro Universitário São Camilo. Servidor público federal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo/Ifes campus Cachoeiro de Itapemirim cedido ao município de Jerônimo Monteiro/ES pra atuar como Secretário Municipal de Saúde. Participante do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Correio eletrônico: justojm70@gmail.com.

Este livro foi organizado a partir de estudos, debates e reflexões desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”. O grupo tem desenvolvido estudos na área de educação especial e inclusão escolar, com enfoque nas políticas e nos processos de gestão da educação, considerando os diferentes contextos e processos histórico-sociais. Estuda processos de interdependências nas relações humanas nos percursos históricos e sociais. Produz investigações relacionadas às figurações entre indivíduos e sociedade no processo civilizador, a partir da perspectiva teórica de Norbert Elias. Articulados os debates do grupo de pesquisa ao processo de formação de Conselheiros Municipais de Educação, desenvolvido durante o curso intitulado “Formação Continuada para Conselheiros Municipais de Educação”, ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), pudemos sistematizar neste livro digital artigos que contribuirão para o processo de reflexão sobre as políticas públicas no âmbito dos Municípios e dos Estados. Os textos aqui sistematizados congregam diferentes temáticas que articulam debates e reflexões que contribuem com o propósito de fortalecimento dos processos de gestão democrática e da qualidade social da educação pública, promovendo diálogos que articulam a Educação Básica e o Ensino Superior.

Realização:



Programa Nacional de
Capacitação de Conselheiros
Municipais de Educação



Apoio/Parceria:



Laboratório de Gestão da
Educação Básica do Espírito Santo



União Nacional dos
Conselhos Municipais de Educação



ISBN. 978-85-7993-611-1



9 788579 936111