

SUMÁRIO

EDITORIAL..... 1

NO DIZER DA PRÁTICA: O DISCURSO DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO..... 4

ON THE PRACTICE SAYING: THE DISCOURSE OF THE SUBJECT-TEACHER OF LANGUAGES IN FORMATION.....4

Beatriz Maria Eckert-Hoff

APRENDIZAGEM NA ESCRITA E ANSIEDADE ACADÊMICA: FOCOS ELACIONAIS DAS DIFICULDADES..... 20

Daniel Bartholomeu

Afonso Antonio Machado

Luana Luz Bartholomeu

José M. Montiel

António Rui Gomes

POR DENTRO DA CASA ECOLOGICAMENTE CORRETA: UM EXAME DAS REPERCUSSÕES EDUCATIVAS DE UMA FEIRA CIENTÍFICO-CULTURAL..... 39

INSIDE THE ECOLOGICALLY FRIENDLY HOUSE: A SCRUTINY OF THE EDUCATIONAL EFFECTS OF A CULTURAL & SCIENTIFIC EXPOSITION..... 39

Wanderley Carvalho

PROFESSORES E ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN: SUJEITOS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 54

TEACHERS AND STUDENTS WITH DOWN: SUBJECTS IN INCLUSIVE EDUCATION..... 54

Neli Klix Freitas

CATEQUESE ESPECIAL: UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA..... 68

SPECIAL CATECHESIS: AN INCLUSIVE EXPERIENCE..... 68

Marcos Jorge

Elizabeth Ávila

PROGRESSÃO CONTINUADA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO..... 84

CONTINUED PROGRESSION AND PHILOSOPHY OF EDUCATION..... 84

Eliezer Pedroso da Rocha

**PRÁTICAS ESCOLARES PAUTADAS NO MODELO DISCIPLINAR E A
PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR..... 95**

**DISCIPLINARY PRACTICES AND SUBJECTIVE PRODUCTION IN THE SCHOOL
CONTEXT..... 95**

Ladislau Ribeiro do Nascimento

**LA UNIVERSIDAD ANTE LA REALIDAD ESCOLAR: UN CAMINO HACIA LA
SIMBIOSIS..... 109**

**THE UNIVERSITY BEFORE THE SCHOOL REALITY: A WAY TOWARDS THE
SIMBIOSIS..... 109**

Ana María Castaño Gómez

**UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA DESDE EL ÁMITO SANITARIO
(Primeros Auxilios como contenidos transversales en el aula)..... 119**

**AN EDUCATIONAL EXPERIENCE FROM THE SANITARY ÁMITO
(The first Aids like transverse contents in the classroom)..... 119**

Ramón Pérez Peñaranda

EDITORIAL

Este número da Revista Educação contém um conjunto de nove textos produzidos por compromissados educadores e pesquisadores que atuam no campo da Educação.

O leitor que se detiver na análise dos textos poderá obter subsídios formativos tanto em relação a conceitos teóricos quanto ao que concerne a discussão de resultados de pesquisas e práticas desenvolvidas que abrem espaços para outras ações, novos saberes e múltiplos sentidos aos debates educacionais.

Beatriz Maria Eckert-Hoff, no artigo “No dizer da prática: o discurso do sujeito-professor de línguas em formação”, problematiza o processo de formação de professores e a tendência à homogeneização do sujeito, a partir da análise do *dizer da prática* do sujeito-professor de língua materna (LM). Sua análise é guiada pela ótica da Análise de Discurso de linha francesa, que envolve sujeito, discurso e sentido numa tessitura atravessada pelas condições de produção, estabelecendo uma relação entre o linguístico, o histórico e o ideológico, no que diz respeito à constituição do sujeito e de seu discurso.

Em “Aprendizagem na escrita e ansiedade acadêmica: focos relacionais das dificuldades”, os autores Daniel Bartholomeu, Afonso Antonio Machado, Luana Luz Bartholomeu, José M. Montiel e António Rui Gomes tomam o termo dificuldade de aprendizagem como o definido em 1988, pelo *National Joint Committee of Learning Disabilities*, mas, dentre as manifestações

de dificuldades de aprendizagem, o estudo proposto por eles, detém-se aos problemas de escrita. Os autores apresentam os resultados de uma pesquisa realizada com alunos de uma escola particular do Estado de São Paulo, onde se utilizaram do instrumento ADAPE - Avaliação de Dificuldade na Aprendizagem da Escrita. Os dados encontrados apontam para uma relação, de certa forma, indireta entre a ansiedade e erros de escrita, visto que a evitação da ansiedade e o medo de avaliações estiveram associados a eles, mesmo não tendo alunos com dificuldades mais graves.

Wanderley Carvalho, no artigo “Por dentro da casa ecologicamente correta: um exame das repercussões educativas de uma feira científico-cultural”, apresenta o mapeamento e a avaliação da trajetória de um grupo de alunos do Ensino médio que teve como tarefa elaborar e apresentar um trabalho em uma Feira Científico-cultural promovida pela unidade escolar em que estudavam e, como o próprio título do artigo diz, intitulava-se “Por dentro da casa ecologicamente correta”. Após uma breve discussão do conceito de Feira de Ciências e sua importância no espaço escolar, o pesquisador discute os resultados de sua pesquisa elencando falhas de percurso e, ao mesmo tempo, uma série de conquistas educativas. Como bem destaca o autor, compromisso, responsabilidade e competência emergem como elementos fundamentais para o sucesso de iniciativas como essa apresentada.

No artigo “Professores e alunos com Síndrome de Down: sujeitos em Educação Inclusiva”, Neli Klix Freitas traz uma discussão com base em uma pesquisa-ação realizada durante um programa de capacitação docente, em Florianópolis. A autora realiza uma análise da educação inclusiva a partir de percepções de professores e de alunos com Síndrome de Down, inseridos em escolas regulares de ensino. Afirma que, apesar da legislação em educação mostrar uma evolução favorável com a inclusão, outros fatores necessitam de uma revisão crítica permanente, considerando o vínculo inseparável entre educação e cidadania, como espaço físico, acessibilidade, formação docente e a dinâmica sobre inclusão e exclusão existente na vida em sociedade.

Em “Catequese Especial: uma experiência inclusiva”, Marcos Jorge e Elizabeth Ávila apresentam uma experiência de inclusão de portadores de deficiências intelectuais em uma comunidade religiosa na cidade de Londrina(PR). Os autores analisaram o projeto – Catequese Especial – que desenvolvia ações pedagógicas objetivando a evangelização e a catequese no interior de uma igreja católica e, segundo eles, este projeto não só levou os catequizandos a obterem sucesso nas atividades religiosas e sociais, como também possibilitou uma ação conscientizadora junto aos pais sobre a participação das crianças no projeto.

No diálogo estabelecido entre os Fundamentos da Filosofia da Educação e a Progressão Continuada, a relevância dos estudos do filósofo e educador J. Dewey é objeto de atenção de Eliezer Pedroso da Rocha, no texto “Progressão Continuada e Filosofia de Educação. Partindo da análise da progressão continuada sob um olhar filosófico, o autor se propõe em responder a pergunta: por que a progressão continuada pode ser pesquisada enquanto filosofia da educação e não somente enquanto política pública? Para responder esta questão, Rocha estabelece uma reflexão dialogando com Dewey, para quem a educação é um processo de reconstrução contínua da experiência.

Em “Práticas escolares pautadas no modelo disciplinar e a produção de subjetividade no contexto escolar”, Ladislau Ribeiro do Nascimento discute os dados de uma pesquisa realizada com jovens alunos em uma escola da Rede Pública Estadual do município de São Paulo. Por meio da observação participante, entrevistas, oficinas e diários de campo, o autor teve como foco a produção de subjetividade de indivíduos inseridos no contexto escolar. Sua análise centrou-se nas práticas pedagógicas voltadas ao controle de alunos pela ênfase no uso de dispositivos disciplinares. E, os resultados obtidos, apontaram processos de “dessubjetivação” no cotidiano escolar, embora tenham sido detectadas práticas criativas e inventivas que conferiram possibilidades de resistência e transformação diante dos dispositivos que concorreram para o assujeitamento subjetivo.

Já os dois últimos textos trazem as contribuições de pesquisadores espanhóis. Ana María Castaño Gómez, em seu texto “La Universidad ante la realidad escolar. Um camino hacia la simbiosis”, discute o papel da Universidade nos dias atuais. Para ela, esse deve ser um espaço

não só de transmissão de informações, mas sobretudo um local de preparação para uma sociedade do conhecimento que exige um profissional, principalmente, da educação, que detenha um saber prático.

Ramón Pérez Peñaranda, em “Una experiencia educativa desde el ámbito sanitario (Primeros Auxilios como contenidos transversales en el aula), apresenta um relato de experiência que mostra como os conhecimentos sobre primeiros socorros, aprendidos durante o curso de formação de professores, podem ser colocados em prática em situações de socorrismo na comunidade educativa, uma vez que estão diretamente relacionados à saúde e a sua prevenção.

Diva Otero Pavan

NO DIZER DA PRÁTICA: O DISCURSO DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO

Beatriz Maria ECKERT-HOFF¹

Resumo:

Temos por objetivo, neste texto, problematizar o processo de formação de professores e a tendência à homogeneização do sujeito, a partir da análise do *dizer da prática* do sujeito-professor de língua materna (LM). Buscamos examinar como as diferentes posições-sujeito operam no fio discursivo e como esse *dizer* (discurso) aponta para o discurso-outro. O gesto de interpretação é guiado pela tessitura teórica da Análise de Discurso de linha Francesa, que envolve sujeito, discurso e sentido numa tessitura atravessada pelas condições de produção, estabelecendo uma relação entre o lingüístico, o histórico e o ideológico, no que diz respeito à constituição do sujeito e de seu discurso.

Palavras-chave: Histórias de vida. Sujeito-professor. Identidade. Discurso. Formação.

ON THE PRACTICE SAYING: THE DISCOURSE OF THE SUBJECT-TEACHER OF LANGUAGES IN FORMATION

Abstract:

This paper aims at problematizing the process of teachers formation and the trend towards the subject's homogenization, from the analysis of the *practice saying* of the mother language teacher-subject. We have examined how the different subject-positions function in the discursive line and how this *saying* (discourse) points to the other-discourse. The act of interpretation is guided by the theoretical contexture of French Discourse Analysis, which involves subject, discourse and meaning in a contexture crossed by the conditions of production, establishing a relationship among the linguistic, the historical and the ideological, regarding the constitution of the subject and their discourse.

Keywords: Life Stories. Teacher-subject. Identity. Discourse. Formation.

¹ Beatriz Maria Eckert-Hoff é Doutora em Lingüística Aplicada pela UNICAMP. Atualmente é Diretora de Graduação e Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão no UNIANCHIETA; Professora convidada no curso de Mestrado em Lingüística Aplicada da UNITAU; Pesquisadora, integrante do grupo de pesquisa CNPq/UNICAMP, coordenado pela prof. Dr. Maria José Coracini; Pós-doutoranda na USP, no Programa de Letras Modernas. E-mail: eckert01@terra.com.br

Introdução

*As palavras me antecedem e me ultrapassam,
elas me tentam e me modificam,
e se não tomo cuidado será tarde demais:
as coisas serão ditas sem eu as ter dito.
Ou pelo menos não era apenas isso.
Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso
me resignar a seguir um fio só;
meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas
histórias. E nem todas posso contar.
(Clarice Lispector)*

Este texto resulta de nossos estudos realizados em três âmbitos de pesquisa: no curso de Mestrado (UFSM, 2000); no curso de Doutorado (UNICAMP, 2040; e principalmente no estágio-sanduíche do Doutorado (Portugal, 2003), realizado junto ao Programa de Didática de Línguas da ESES e da Universidade de Aveiro, coordenado pela professora Clara Ferrão Tavares e junto ao grupo de pesquisa da Universidade de Lisboa, coordenado pelos professores António Nóvoa e Jorge Ramos do Ó. Nesses estudos problematizamos o discurso do sujeito-professor de línguas, *em* formação, para mostrar o imbricamento de vozes que constituem o ser e o fazer do professor. Para tanto, interpretamos os “fios” que tecem a trama do discurso do sujeito-professor, tendo, como ênfase metodológica, a relação entre interdiscurso e intradiscurso, a partir de Pêcheux (1975), de Courtine (1981) e de Orlandi (1999), que balizam a passagem entre a materialidade lingüística e o discurso.

Para melhor compreensão de nosso estudo, tecemos, ainda que de forma sucinta, um percurso histórico sobre formação de professores. Em seguida, procedemos à análise de recortes discursivos para mostrar as diferentes posições que o sujeito-professor ocupa no discurso e, num gesto finalizador, apresentamos algumas considerações acerca dos estudos sobre formação de professores de línguas.

O sujeito-professor *em* formação: um percurso de sentidos

Repensar o processo de formação de professores implica a necessidade de compreender um trabalho de reflexão que não pode ser confundido com mera informação e mero aprendizado. O professor busca uma formação e se considera pronto para o seu fazer, como se a formação ocorresse num tempo determinado. Ele se identifica como aquele que transmite, inculca ou ‘doa’ um saber. Porém, se a aprendizagem designa aquisição de um saber-fazer, a formação é a aquisição de uma competência global, que inclui uma pluralidade de saber-fazer (Nóvoa, 1992).

Pensar sobre a formação do professor se torna indispensável para o nosso trabalho, pois *falar da prática* é falar de uma teoria, e, conseqüentemente, da formação. Os discursos *sobre* a formação, ao longo da história, são fundamentais para a interpretação de nosso objeto de estudo, uma vez que entendemos que “os ‘discursos sobre’ são uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos. Ou seja, o ‘discurso sobre’ é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos *de*)” (Orlandi, 1990, p. 37). O discurso *sobre* a formação é parte integrante da arregimentação e da interpretação dos sentidos produzidos no discurso *da prática* do sujeito-professor de LM, uma vez que é o discurso *sobre* que “organiza, disciplina a memória e a reduz” (Ibid.).

Interpretar o discurso do sujeito-professor, quando ele fala *da prática* e compreender como ele se posiciona no discurso, implica reportar o discurso às suas condições de produção² e estabelecer as relações que o sujeito mantém com a memória (saber discursivo, já-dito), uma vez que o percurso da formação do professor se constitui como um elemento fundamental da memória discursiva³. Nesse sentido, faz-se necessário descrever o processo histórico, — logo, social e ideológico — da formação, identificando práticas de formação, em determinadas situações históricas, que constituem determinadas linguagens e apontam sentidos possíveis.

As instâncias formadoras, segundo Nóvoa (1992), sempre tiveram um papel legitimador de um saber que veicula uma concepção de formação centrada na propagação e na transmissão de

² Conforme Pêcheux (1969), as condições de produção são as circunstâncias em que o discurso é realizado, o contexto, as formações sociais, históricas e ideológicas em que um enunciado é produzido.

³ Memória discursiva, conforme Courtine (1981, p. 53), é aquilo que concerne à “existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas determinadas pelos aparelhos ideológicos”.

conhecimentos e são entendidas, historicamente, como o “lugar do progresso”, o que gerou uma visão sublimada da escola — ora vista como salvadora, ora como mera reprodutora da sociedade — e contribuiu para que os professores acreditassem que a eles “estava cometida a missão de arautos do progresso” (Nóvoa, 1998, p. 20). Isso gerou, também, diferentes imagens acerca do professor, que foram se instituindo no imaginário social: a do “professor-modelo”, a do “professor-escultor”, a do “professor-salvador”, a do professor-espelho”, a de que o “professor sabe tudo”⁴. Essas imagens levaram à desconsideração do professor enquanto sujeito de seu fazer: seu fazer era pensado por outros, o que o reduzia a um mero aplicador de métodos.

Alves (1986) lembra que, nas décadas de 60 e 70, mais especificamente, a formação era vista como treinamento; portanto, bastavam as técnicas e os modelos, orientados pelas teorias tecnicistas e psicologizantes, que impunham um determinado perfil de professor, o que ele deveria “aprender a ser”. Já na década de 80, assinala-se um período em que se multiplicaram as instâncias de controle dos professores, reduzindo-os a meros executores de tarefas estabelecidas normativa e acriticamente. É característico, desse período, o surgimento dos cursos de treinamento, os quais tinham como pretensão habilitar o professor, formado em técnicas e estratégias para “transmitir” — da forma mais eficiente possível — os saberes socialmente valorizados. A partir da década de 90, a formação se volta para os sujeitos da sala de aula (alunos e professores), para a relação entre uns e outros. O professor passa a ser visto como mediador do conhecimento e como sujeito no processo de sua formação (Coracini, 1995). A formação começa a ser vista não como acúmulo de quantificações repetitivas, mas como um saber-fazer em movimento, o qual passa a ser pensado no seu valor de transformação e não mais como um método e uma técnica a serem aplicados. A formação, que antes era inculcada, ensinada, agora passa a ser questionada⁵.

O professor oscila entre imagens e posições conflituosas e contraditórias (Alves, 1986; Beillerot, 1988; Nóvoa, 1992, 1995; Coracini, 1999), o que converge para a perspectiva da impossibilidade de uma relação pedagógica estruturante, uma vez que o movimento da formação

⁴ Este estudo sobre o percurso histórico da formação e as conseqüências disso para o ensino está melhor descrito em Eckert-Hoff (2002).

inclui um trabalho de transformação, como parte integral da formação em si, já que o saber-fazer é integrado, interiorizado e se desenvolve num movimento de identificações que não terminam e não têm fronteiras. Esse movimento aponta para práticas diversas, conflituosas, contraditórias, produtoras de sentidos, que se constituem de múltiplas vozes. Vozes essas que se constituem como um campo de significações sócio-histórico e ideologicamente instituídas, que habitam — como pré-construído⁶ — o imaginário dos sujeitos-professores.

No movimento de sentidos: os deslizos de posição-sujeito

Partimos do pressuposto de que o sujeito se constitui pela dispersão e pela multiplicidade de discursos e, ao enunciar, o faz ocupando várias posições. Essas posições marcam a heterogeneidade que é constituída de redes de filiações históricas e ideológicas. O discurso produz sentido em relação às posições-sujeito, e em relação às formações discursivas (FDs) em que essas se inscrevem. As FDs se constituem como práticas em constante movimento, entrecruzando-se e, conseqüentemente, (trans)formando-se e (re)produzindo saberes, por meio do interdiscurso. Elas são constitutivamente freqüentadas pelo discurso do outro e suas fronteiras são fundamentalmente instáveis; por isso é entendida como heterogênea a ela mesma, pois, internamente, pode haver oposição de saberes, gerando conflitos e contradições (Foucault, 1969; Pêcheux, 1975).

Assim, o sujeito, embora acredite, ilusoriamente, ser a fonte de seu discurso, ele nada mais é do que o suporte e o efeito do mesmo. Sob esse enfoque, o discurso é intrinsecamente heterogêneo, isto é, marcado pela multiplicidade e pela alteridade, pois as palavras vêm sempre de um já-dito na fala de outro. Conforme Authier-Revuz (1990, p. 72) “nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’” pelos *outros* discursos e pelos discursos do *outro*.

⁵ Cabe trazer a contribuição de Beillerot (1988), que distingue ensinar de formar, entendendo que há uma diferença radical entre formar e ensinar, apesar de não conseguirmos delimitar as fronteiras entre os significados. Entende ensinar como inculcar algo, e formar como um processo em movimento.

⁶ Entendemos pré-construído como o “que remete simultaneamente ‘àquilo que todo mundo sabe’, isto é, aos conteúdos de pensamento do ‘sujeito universal’ suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma ‘situação’ dada, pode ser e entender (Pêcheux, 1975, p. 171).

Considerando que o sujeito é heterogêneo e, fundamentalmente, histórico e ideológico, entendemos que ele se mostra no discurso, à medida que ele simula o interdiscurso⁷ no intradiscurso. O que permite atar o fio do discurso (intradiscurso) à sua exterioridade (interdiscurso) é a memória discursiva do dizer. Ao enunciar, o sujeito-professor tece discursos e, para tanto, mobiliza a memória discursiva, produzindo *uma mexida na rede de filiação dos sentidos*, e o faz — ainda que inconscientemente — com palavras já-ditas. Tais efeitos ganham corpo e presença, no seguinte recorte discursivo⁸:

“...bem na minha prática // eu dou tudo na sala de aula / Nós temos que ser psicólogo um pouquinho / não tem que ser mãe mas tem que ser mãe madrinha tia né companheiro amigo tem que ser confiável porque o aluno confessa muitas coisas através de textos / você tem que ser responsável pelas informações que você recebe / tem que ser um mediador né um orientador né / é uma formação de um cidadão...”

Observemos que o sujeito-professor, instado a *falar da prática*, enuncia: *“eu dou tudo na sala de aula”*. Intradiscursivamente, o *dar tudo* aparece para marcar o fazer desse sujeito. Em seguida, ele passa a enumerar o que julga precisar *ser*, para poder *dar* e reporta seu dizer à representação de mãe, madrinha, tia, que indicam sentidos de âmbito familiar; e, por outro lado, de companheiro, amigo, que apontam para relações sociais. Inicialmente, ele se assume na posição-sujeito psicólogo *“nós temos que ser psicólogo um pouquinho”*, o que, por sua vez, desata o sentido de doação, de *dar* o seu tempo, colocando-se numa posição de escuta, de compreensão. Ao mesmo tempo, rejeita o instituído: *“não tem que ser mãe”*, e volta a deslizar no mesmo sentido — deslizar, no sentido de transferência de sentidos — *“mas tem que ser mãe”*. Na posição-sujeito *mãe*, ele leva ao sentido da proteção, do acalento, da compreensão, do carinho. Nessa mesma ordem, desliza para a posição-sujeito *madrinha*, reafirmando o instituído: *dar* presentes, ser responsável e ser aquela que ampara. *Tia* (a mãe reserva), a que dá carinho, a que protege, a que ajuda. A posição-sujeito *companheiro* e *amigo* indicia *dar* ajuda nos momentos em que necessitamos; *dar* apoio, fazer companhia, manter uma amizade. Esta posição-

⁷ O interdiscurso é definido como a memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra (Orlandi, 1999).

sujeito, no entanto, evidencia menos uma posição de assimetria e mais uma posição de igualdade, ou seja, a de estar ao lado de.

Relacionadas ao *dar tudo*, emergem, ainda, outras posições-sujeito: a de mediador, a de orientador “*tem que ser um mediador... um orientador*”, as quais apontam para o sentido de mostrar caminhos; intermediar. Elas não estão em outra ordem discursiva, uma vez que *ser mãe* é também mostrar caminhos.

É a partir do referencial discursivo da formação que o sujeito fala *de sua prática*, à medida que ele se identifica com uma dada FD. Podemos entender que os diferentes discursos, acerca da formação, levam o sujeito a produzir enunciados — no gesto de *falar da prática* — que estão na memória discursiva. O sujeito-professor atribui vários sentidos para a *prática*, identificando-se, ou contra-identificando-se ao sujeito de saber de sua FD. Os enunciados “*ser psicólogo... tem que ser mãe madrinha tia né companheiro amigo...*”, no sentido parafrástico, podem ser entendidos como “ser professor implica dar, ensinar”, o que indicia uma relação de doação. Haja vista que os sentidos, produzidos historicamente, em relação ao professor, tiveram um impacto no contexto social e contribuíram para que o professor fosse visto como um doador, como “professor modelo” (Nóvoa, 1998). Já os enunciados “*tem que ser aberto a críticas... tem que ser um mediador né um orientador*” diferenciam-se dos anteriores, uma vez que desvelam uma postura de professor contrária à da doação.

A FD da qual o sujeito-professor fala não é considerada homogênea, pois há oposição de saberes, gerando uma contradição interna; logo, essa FD é aberta, permeável, podendo abarcar outros saberes, vindos do interdiscurso. É nesse interdiscurso que se define o dizível pela relação entre as diferentes FDs de formação, pois o interdiscurso remete a uma filiação de dizeres. O sujeito-professor, ao enunciar o *dar tudo*, desliza nas diferentes posições, pelas diferentes FDs de formação, isto é: o *dar-se* enquanto professor-mãe, como professor-psicólogo, enquanto *companheiro*, como *mediador*: “*eu dou tudo na sala de aula / Nós temos que ser psicólogo tem que ser mãe madrinha tia né companheiro amigo tem que ser confiável tem que ser um mediador né um orientador*”. Esses enunciados indicam diferentes domínios de saber — da formação

⁸ Os recortes utilizados para este estudo foram retirados das entrevistas realizadas com sete professores de LM pertencentes a 18ª CRE de Canoinhas/SC, tanto para o estudo de Mestrado como para o estudo de Doutorado.

inicial e da formação continuada —, e fazem parte da memória discursiva, do interdiscurso, uma vez que foram institucionalizados, em diferentes períodos de formação, e sustentam um já-dito. As teorias tecnicistas e psicologizantes, veiculadas em cursos de formação, impunham um determinado perfil de professor, o que ele deveria “aprender a ser” (Alves, 1986); bem como as teorias dos anos oitenta e noventa, nas quais o professor passa a ser um mediador, estão, ambas, presentes no discurso e conduzem às relações de diferença — entendida como diversidade, variedade de posições-sujeito (Indursky, 1997) — que o professor assume dentro da mesma FD.

As FDs, pelos efeitos de pré-construídos, são o lugar de um trabalho de (re)configuração de diferentes saberes: o da *mãe*, o da *tia*, o do *psicólogo*, o da *madrinha*, o do *orientador* etc... Assim, o sujeito-professor *fala de sua prática* a partir de determinada FD e configura e reconfigura as relações de sentidos produzidas em seu percurso de formação.

Entendemos que essas diferentes posições-sujeito mostram o atravessamento de diferentes FDs e apontam para uma heterogeneidade de domínios de saber, dentro da FD dominante. O que determina a dominação de uma FD é o interdiscurso que, sob a forma de pré-construído, remete àquilo que todo mundo sabe, ao saber do sujeito universal, “suporte da identificação” (Pêcheux, 1975, p. 171).

Há um pré-construído, nesse funcionamento discursivo, o qual instaura um novo dizer e leva o professor a transitar entre a posição de repassador de conhecimentos, e a de mediador, orientador. O pré-construído indicia que o sujeito-professor enuncie: “*tem que ser um mediador né um orientador né*”, porque esse é o discurso que circula nos cursos de formação, atualmente. O sujeito, interpelado pelas relações de poder-saber⁹, não pode deixar de abarcar esse discurso de ser, também, “um *mediador*, um *orientador*”. Mas, ao mesmo tempo, ele se coloca nesse discurso: “*é uma formação de um cidadão*” e retorna à ordem anterior: o cuidado que deve ser dispensado na formação de alguém, o *dar tudo* de si para essa formação se realizar. Esse deslize

⁹ Neste estudo, aproximamos a questão da interpelação ideológica, como possibilidade de resistência — apresentada por Pêcheux (1975) —, à concepção de ideologia de Foucault (1979), aqui entendida como possibilidade de resistência, a partir das relações de poder-saber. Conforme Lecourt (1971), a ideologia, em Foucault, é pensada sob a categoria do saber, enquanto sistema de relações estruturado de forma hierárquica e investido em práticas, nos quais a ideologia é entendida como uma instância de toda formação social.

final esmaga o discurso anterior — de *mediador* e *orientador* — e leva a um domínio de saber, aquele da formação inicial.

“*Dar tudo*” envolve: “*ser psicólogo ser mãe madrinha tia né companheiro amigo tem que ser confiável ser um mediador né um orientador*”, como envolve *formar um cidadão*, e nos remete “àquilo que todo mundo sabe” (Pêcheux, 1975) o que é da competência de. Está instituído que o professor “sabe tudo”, e se espera que ele “*dê tudo*”.

As imagens que foram instituídas acerca do professor, como vimos, permanecem na memória discursiva desse sujeito e têm efeitos de poder. Os deslizos de posição-sujeito para os quais *dar tudo* aponta, no recorte: “*dar tudo: dar-se como psicólogo, dar-se como mãe, dar-se como mediador, etc...*”, desatam uma diferenciação de posições-sujeito, sendo o pré-construído — marca de discursos anteriores — que possibilita desvelar essa variedade. A pista da diferenciação (de posições-sujeito) é dada pelos enunciados “*eu dou tudo na sala de aula; é uma formação de um cidadão*”, que revelam determinado domínio de saber que vem de encontro aos enunciados “*tem que ser um mediador, né, um orientador*”, que indiciam um domínio de saber em outra ordem discursiva. Esses diferentes domínios de saber, por sua vez, relacionam-se diferentemente com a forma-sujeito¹⁰.

O sujeito-professor assujeita-se ao saber/poder/dever dizer de *sua prática* e, em diferentes posições-sujeito, sustenta um discurso que desliza para diferentes sentidos, sem romper com a FD que o domina. São diversos domínios de saber — atravessados pelo saber de diferentes FDs — que convivem no interior da FD, mostrando a sua heterogeneidade. Esses diversos saberes foram se construindo, a partir de dizeres da formação que circularam nos diferentes momentos de sua carreira.

Entendemos que são os pré-construídos que permeiam o discurso *da prática*: “*temos que ser psicólogo..., tem que ser mãe..., tem que ser confiável..., tem que ser responsável..., tem que ser um mediador..*”. Há um universo de dizeres com o qual a posição-sujeito se identifica, em função da relação entre as FDs, porque há um entrecruzamento de várias FDs. A posição-sujeito é interpelada a se identificar com o universo do dizível que a ela está ligado. Os deslizos de

¹⁰ É a “forma-sujeito (pela qual o ‘sujeito do discurso’ se identifica com a formação discursiva que o constitui) que tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso” (Pêcheux, 1975, p. 167).

posição-sujeito — no recorte discursivo em análise — sinalizam a identificação e/ou contra-identificação do sujeito-professor com o sujeito de saber da FD, o que indicia um movimento de sentidos, evidenciando a historicidade da microfísica da formação e a não-homogeneidade do sujeito.

A historicidade da microfísica da formação — como nos referimos anteriormente —, constituiu-se e constitui o professor em diferentes imagens e posições, e mostra que o sujeito, atravessado por uma multiplicidade de vozes, ocupa várias posições ao *falar de sua prática*, o que podemos, também, observar no seguinte recorte discursivo:

“... a prática tem que ser renovada diariamente né porque tem professores que estão sempre na mesma maneira trabalhando né // Eu não consigo dar a mesma aula em outra turma / não é para fazer diferenciação né mas você tem que fazer essa diferenciação né // você tem que dar motivos prá ele [aluno] caminhar prá ele buscar // porque o meu aluno vejo como se fosse uma flor né / Se você tirar a água dele o fruto dele ele morre / Então você tem que estar sempre alimentando motivando né.”

O sujeito-professor, ao ser instado a falar *de sua prática*, coloca-se, inicialmente, numa posição que remete ao sentido da inovação, diferenciando-se dos que trabalham sempre da mesma forma: *“a prática tem que ser renovada diariamente né porque têm professores que estão sempre na mesma maneira trabalhando”*. Ele reafirma seu discurso, tentando fixar sua posição de inovador: *“eu não consigo dar a mesma aula em outra turma”*. O *dar a mesma aula*, nesse dizer, desata a contradição: *“não é para fazer diferenciação né mas você tem que fazer essa diferenciação né”*. Esse paradoxo coloca o sujeito em posições-sujeito divergentes, convivendo no mesmo domínio de saber, mas numa certa tensão (Indursky, 1997).

Há um pré-construído que diz que não pode haver diferenciação entre turmas e alunos, como se fosse possível a homogeneidade entre salas de aula e entre alunos. O pré-construído é ativado pela memória discursiva, e os dizeres que circulavam em cursos de formação, como *“o professor deve tratar os alunos com igualdade”*, vêm à tona. Entretanto, o sujeito desliza de posição-sujeito e resiste: *“mas você tem que fazer essa diferenciação né”*. Lingüisticamente, *tem que* marca uma ruptura no fio intradiscursivo e mobiliza um discurso que aponta

(discursivamente) para a resistência a dizeres instituídos. Todo discurso faz circular discursos anteriores, “d’autres formulations, qu’elle répète, réfute, transforme, dénie” (Courtine, 1981, p. 52). A resistência leva o sujeito-professor a ocupar outra posição-sujeito.

“*Dar a mesma aula e não diferenciar as turmas*” indica a repetição e a manutenção de um já-dito, o de conservar uma aparente homogeneidade na sala de aula. No entanto, o sujeito desliza dessa posição para marcar sua diferença, refutando esse discurso. Há, pelo menos, duas posições-sujeito em conflito que indicam diferentes domínios de saber e que causam uma tensão dentro da FD. O sujeito é tomado numa ordem anterior e exterior a ele, incorpora o interdiscurso — de forma livre, assujeitada — e dissimula / esquece seus elementos no intradiscurso, o que lhe dá a ilusão de ser a origem de seu dizer (Pêcheux, 1975). Ele dissimula um discurso instituído, a fim de se esquivar de um confronto direto, procurando evitar que seu dizer possa transparecer um saber equivocados.

Coracini (1995) observa que, no imaginário social, foi se construindo uma imagem de professor como dono do saber — competência autorizada —, sendo que ele foi formado, ou é, para não ter dúvidas. Para corresponder a esse modelo, quando as dúvidas surgem, o professor procura cerceá-las. Disso, entendemos, resulta o dizer *tem que fazer*, que se apresenta de forma autoritária, o que incita uma tomada de poder-saber. O sujeito-professor assume um poder que engendra um saber, o que marca a resistência. É a voz do outro (interdiscurso) que ecoa no discurso.

Em seguida, o sujeito-professor desliza para a posição-sujeito que indica o sentido da doação: “*você tem que dar motivos prá ele [aluno] caminhar prá ele buscar*”. *Dar motivos* desata o sentido da dedicação, da devoção. Faz entender o sujeito-professor como responsável pelo “progresso” do aluno: se ele não *der motivos*, o aluno não caminha, não busca saberes. Relacionado ao “*dar motivos*”, o sujeito enuncia “*tem que estar sempre alimentando, motivando*”, depois retoma a imagem do jardineiro e imagina seu aluno “*como se fosse uma flor né / Se você tirar a água dele o fruto dele ele morre*”. O sujeito desliza de posição, e esse deslizar evidencia um movimento marcado pela multiplicidade e pela alteridade, pois, em todo discurso, há uma alteridade, considerada como “o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única” (Coracini, 1997, p. 40).

Os enunciados “*you have to give reasons for him [student] to walk for him to search // because my student sees me as if I were a flower né If you take the water from him the fruit from him he dies*” nos levam à imagem do professor como um modelo de jardineiro. São imagens de um professor construídas ao longo da história da formação, como vimos anteriormente, nas quais o sujeito-professor aparece em diferentes posições que marcam o movimento de sua formação. Todo enunciado traz, nele mesmo, uma memória de sua relação com a exterioridade e das condições em que foi produzido. Relação essa que faz emergir os discursos-outros que habitam o dizer do sujeito, isto é, descortinam um “enunciador externo ao seu discurso” (Authier-Revuz, 1990, p. 32).

Gesto finalizador

Os gestos de interpretação de nosso estudo nos levam a entender que o discurso do *dizer da prática* do sujeito-professor de LM não é independente das redes da memória discursiva e das filiações sócio-históricas e ideológicas de identificação. Do *falar da prática* emergem diferentes domínios de saber, por vezes conflituosos e contraditórios, que marcam um movimento de configuração e reconfiguração dos saberes da/na/pela formação.

Nossa análise mostra que o sujeito-professor é sempre atravessado pelo discurso do outro, e identifica-se ao sujeito de saber de sua FD, seja pelos diferentes discursos da formação inicial, seja pelos discursos atuais da formação, seja pela oposição / sujeição a esses discursos, assim como no conflito entre esses discursos, uma vez que “não é difícil perceber, na fala dos professores, as vozes múltiplas, e muitas vezes conflitantes” (Coracini, 1997, p. 53).

O discurso do *falar da prática*, como todo discurso é, também, atravessado de anteriores e diferentes vozes, de diferentes situações do percurso de formação do professor. Ao *falar da prática*, o sujeito-professor fala de si, fala também do outro e fala de uma prática social de formação. Esse falar não tem origem nele, mas vem da incorporação de uma multiplicidade de outros fazeres e dizeres que são dissimulados, o que é evidenciado pelos deslizamentos de posição-sujeito.

A multiplicidade de dizeres e de fazeres, isto é, de sentidos que emergem do discurso, inscreve-se no sujeito ao longo de sua história, sem que ele tenha consciência, ou controle sobre eles. Esses discursos estão imbricados, entrelaçados e constituem o sujeito em sua formação, embora ele imagine ser a fonte daquilo que diz e acredite ser compreendido como pretendia, ao se enunciar, como se o sentido fosse transparente. O confronto contínuo com essa multiplicidade de dizeres e de fazeres leva a um movimento que gera contradições e conflitos, seja a partir da mesma FD, seja no entrecruzamento de várias, esse movimento produz um efeito de heterogeneidade. Esse sujeito-professor é múltiplo e ocupa várias posições. Posições marcadas, em suas relações discursivas com o outro sujeito, cindidas entre diferentes interdiscursos, que vão estabelecer contradições.

Ao *falar da prática*, levando em conta a heterogeneidade e a multiplicidade de discursos incorporados pelo sujeito ao longo de sua formação — da formação inicial e da formação continuada —, o sujeito-professor faz emergir vozes que provêm de diferentes situações e de diferentes concepções de professor, uma vez que foram institucionalizados, em diferentes períodos de formação, e estão na memória discursiva do sujeito, sustentando um já-dito.

Entendemos a formação do professor (e nosso estudo nos mostra isso) como um processo contínuo, um movimento que não ocorre num determinado tempo, mas num tempo entrelaçado da vida, num desenrolar duradouro: “les apprentissages qui sont toujours ponctuels sont le matériau de l’Apprentissage, de l’action de durée“ (Beillerot, 1988, p. 34). Logo, sua constituição e seu processo de formação — tanto inicial como continuada — devem ser compreendidos de forma inacabada, onde o poder convive com a resistência, numa relação de conflitos e contradições, de forma que, em seu percurso de formação, o sujeito-professor possa trabalhar o movimento de sua identidade e elaborar a sua história de sentidos (Eckert-Hoff, 2002). Isso porque há uma multiplicidade de discursos-outros que entram na constituição do sujeito-professor e de seu dizer — ao *falar da prática* —, que se entrelaçam, que se dividem e que se multiplicam em sentidos vários.

Os cursos de formação devem ser vistos, então, não como uma repetição que não historiciza, mas como uma formação que acolhe as inovações e possibilita o atravessamento da memória ideológica, que permite a (re)significação do movimento de identificações do sujeito-

professor e a construção histórica dos sentidos. O sujeito-professor vai acolhendo as inovações, as mudanças e vai tecendo um pano (no sentido de Derrida), de sentidos múltiplos, variados, heterogêneos (Eckert-Hoff, 2008).

Metaforicamente, podemos entender esse pano como um manto de Arlequim, pois, como ensina Serres (1992, p. 8), “vous ne cessez de coudre et tisser votre propre manteau d’Arlequim”. Esse pano que se tece ao *falar da prática*, tal como o *manteau d’Arlequim*¹¹, se constitui por uma trama de sentidos “multicoloridos”, pela diferença, pela multiplicidade, pela heterogeneidade, o que marca sua incompletude, sempre aberto a outras possibilidades. Compreendemos que permitir que cada sujeito-professor “teça” seu próprio *manteau d’Arlequim*, é permitir a produção de sentidos, no fazer do sujeito-professor, é admitir a necessidade de “pôr as mãos no ‘objeto’, única chance de entrar no jogo tomando-o entre as mãos” (Derrida, 1972, p. 7).

¹¹ O *manteau d’Arlequim* acolhe a idéia de que a constituição do sujeito é marcada pela multiplicidade, pela continuidade, pela incompletude, o que, no processo de formação, leva-nos à certeza de que nada está pronto (Eckert-Hoff, 2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. *Formação do jovem professor para educação básica*. Cadernos CEDES. São Paulo: Cortez/CEDES, (17), p. 05-20, 1986.
- AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 19. Trad. J. W. Geraldi. Campinas, IEL, São Paulo: UNICAMP, 1990.
- BEILLEROT, J. *Voies et voix de la formation*. Paris, Editions Universitaires, 1988.
- CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 1995.
- _____. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. *Alteridade e heterogeneidade*, Revista Letras: UFSM, n. 14, p. 39-63, jan./jun., 1997.
- _____. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.
- COURTINE, J. J. *Analyse du discours politique*. Langages, Paris, n. 62, 127 p., juin, 1981.
- ECKERT-HOFF, B. M. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó: Argos, 2002.
- _____. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas: Mercado de Letras / FAPESP, 2008.
- DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. 2. ed. Trad. R. Costa. São Paulo: Iluminuras. (ed. consultada: 1997), 1972.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 5. ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. (ed. consultada: 1997), 1969.
- _____. *Microfísica do poder*. 12 ed. Trad. R. Machado. Rio de Janeiro: Graal. (ed. consultada: 1995), 1979.
- INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. São Paulo: UNICAMP, 1997.
- LECOURT, D. A arqueologia e o saber. In: FOUCAULT, M. et al. *O homem e o discurso a arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 43-66, 1971.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-31, 1992.
- _____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, L.E. et

al. *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, p. 19-39, 1998.

ORLANDI, E. P. *Terra à vista Discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, Campinas: UNICAMP, 1990.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69) *In*: GADET, F., HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Trad. E. P. Orlandi. São Paulo: UNICAMP, p. 61-162. (ed. consultada: 1997), 1969.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Trad. E. P. Orlandi, et al. Campinas: UNICAMP. (ed. consultada: 1995), 1975.

_____. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Trad. E. P. Orlandi. São Paulo: Pontes. (ed. consultada: 1997), 1988.

SERRES, M. Appartenance et identité. *In*: AUTHIER, M. et PIERRE, L. *Les arbres de connaissances: préface de Michel Serres*. Éditions la découverte, Paris XIII, 1992.

Aprendizagem na escrita e ansiedade acadêmica: focos relacionais das dificuldades

Daniel Bartholomeu
Afonso Antonio Machado
Luana Luz Bartholomeu
José M. Montiel
António Rui Gomes ⁽¹⁾

Resumo

O termo dificuldades de aprendizagem como um conjunto de transtornos que se manifestam por meio de problemas na escrita, soletração, matemática e dificuldades na leitura, podendo ocorrer com qualquer pessoa com inteligência normal ou superior e em qualquer momento da vida. Foi utilizado como instrumento o *ADAPE – Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita* (SISTO, 2001). Consiste de um ditado composto por 114 palavras, das quais 60 apresentam algum tipo de dificuldade ortográfica prevista em nossa língua. Os dados encontrados apontam para uma relação, de certa forma, indireta entre a ansiedade e erros de escrita, já que a evitação da ansiedade e o medo de avaliações estiveram associados à eles, mesmo não tendo alunos com dificuldades mais graves.

Palavras-chaves: dificuldade de aprendizagem, ansiedade, avaliação.

Learning in writing and academic anxiety: a relational view of difficulties

Abstract

The term learning disabilities as a group of disorders manifested by problems in writing, spelling, math and reading difficulties, and can happen to anyone with normal intelligence or above and at any time of life. This research was used as the instrument ADAPE - Assessment of Learning Difficulties in Writing (SISTO, 2001), which consists of a dictation consisting of

¹ Daniel Bartholomeu é Mestre e doutor pela Universidade São Francisco, bolsista CAPES e docente da Faculdade Anhanguera de Jundiá e do Centro Universitário Salesiano de Americana. É colaborador do Laboratório de Avaliação Psicológica e Educacional (LaBAPE) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia do Esporte (NEPESPE).

Afonso Antonio Machado é Livre Docente pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestre e Doutor em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas. Colaborador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia do Esporte (NEPESPE). Atualmente, é docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP- Rio Claro), onde coordena o Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicologia do Esporte. É bolsista PQ- CNPq.

Luana Luz Bartholomeu é discente do curso de Psicologia da Faculdade Anhanguera de Jundiá, membro do Laboratório de Avaliação Psicológica e Educacional (LaBAPE) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia do Esporte (NEPESPE).

José Maria Montiel é Mestre e Doutor em Avaliação Psicológica pela Universidade São Francisco, docente da Faculdade Anhanguera de Jundiá e membro do Laboratório de Avaliação Psicológica e Educacional (LaBAPE, do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia do Esporte (NEPESPE) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicologia do Esporte, onde inicia seu pós-doutorado).

António Rui Gomes é psicólogo, mestre e doutor pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. Investiga a Psicologia Educacional e Desportiva, autor de inúmeros estudos e publicações na área, além de livros tradicionais na Psicologia do Desporto.

114 words, of which 60 have some type of difficulty spelling provided in our language. There was the assessment, from the mistakes made by children tested. The findings point to a relationship in some way, indirectly between anxiety and clerical errors, as the avoidance of anxiety and fear of ratings were associated with them, not even having students with more severe difficulties.

Keywords: learning disabilities, anxiety, evaluation.

Introdução

Por definição, entende-se o termo dificuldades de aprendizagem como um conjunto de transtornos que se manifestam por meio de problemas na escrita, soletração, matemática e dificuldades na leitura, podendo ocorrer com qualquer pessoa com inteligência normal ou superior e em qualquer momento da vida. Essa definição foi inicialmente proposta pelo *National Joint Committee of Learning Disabilities* (NJCLD), em 1988, e tem a aceitação da maior parte dos profissionais da área, muito embora a literatura que concerne a esses aspectos também concorde que existe uma grande dificuldade em se definir as dificuldades de aprendizagem em decorrência da heterogeneidade de sintomas.

Nesses termos, podem existir alunos com problemas situacionais de aprendizagem, ou seja, que as apresentam em certos contextos apenas; ou resultantes muitas vezes de anos de vivência permissiva em casa que se confrontam com a aprendizagem formal da escola; problemas de interação e comunicação; problemas emocionais; problemas de ordem pedagógica; e problemas múltiplos, combinando mais de um destes citados. Nesse ponto, as dificuldades de aprendizagem diferem-se dos distúrbios de aprendizagem, já que este último pressupõe problemas de ordem neurológica, com déficits físicos, sensoriais, emocionais e intelectuais, enquanto as dificuldades de aprendizagem, podem ocorrer em crianças que não apresentam quaisquer destes problemas, mas que, em alguma época da vida, apresentaram algum tipo de atraso nas aquisições acadêmicas (DROWET, 2001; SISTO, 2001).

Vale ressaltar que em qualquer época da vida as pessoas podem manifestar dificuldades de aprendizagem, podendo ocorrer problemas momentâneos e em áreas específicas. Esses problemas só adquirem caráter de dificuldade de aprendizagem conforme sua persistência ao longo da experiência escolar, tornando-se processos automatizados, o que os complica ainda mais. Uma das maneiras mais usuais de se avaliar tais dificuldades consiste em considerar o rendimento ou fracasso escolar dos alunos, o que aumenta a chance de

incorrer em erros de diagnóstico, já que podem haver crianças com bom desempenho mas com dificuldades em áreas específicas que estejam sendo superadas a duras penas e passem desapercibidas, enquanto outras podem simplesmente não estudarem por preguiça ou desinteresse e serem classificadas como apresentando problemas de aprendizagem (SISTO, 2001).

Dentre as manifestações de dificuldades de aprendizagem, este estudo se detém aos problemas de escrita. Escrever supõe tomada de decisões acerca do que vai ser escrito e como, ou quais letras devem ser empregadas. Embora os fonemas constituam a unidade básica da linguagem que apresentem significado, não são as únicas, já que alguns grupos fonéticos estão sujeitos a regras de pronúncia não previsíveis pelas regras de conversão fonema-grafema. Nesse sentido, crianças que iniciam o processo de alfabetização podem apresentar problemas que, de fato, são normais considerando tais arbitrariedades que nossa língua dispõe. Tais dificuldades podem ocorrer em diferentes fases do processo, como converter sons em letras, e /ou combinar sons com seus desenhos para escrever palavras (SISTO, 2001; CRUZ, 1999).

Segundo Cruz (1999), em seu trabalho, são apresentados alguns aspectos essenciais na determinação da escrita. O primeiro é o processo construtivo que implica elaboração, interpretação e construção do significado. A necessidade da pessoa agir de forma ativa para aprender a tarefa é o segundo processo e envolve estratégias cognitivas e metacognitivas a serem utilizadas na solução de problemas. Outro aspecto é o desejo de escrever ou o processo afetivo que implica estabilidade emocional e interesse pela aprendizagem. Dessa maneira, os fatores afetivo-motivacionais teriam relação com o rendimento do aluno.

Dessa perspectiva, a aprendizagem da escrita seria dependente de fatores atrelados à adaptação afetiva e à personalidade da criança, podendo-se mencionar o gosto pela escola e relações com pais e professores. Pode-se conceber que possíveis alterações afetivo-emocionais estariam no cerne de tais problemas de aprendizagem (AJURIAGUERRA & GRAJAN, 1995; WEISS, 1992).

Assim, embora a absorção dos conhecimentos pelo aluno esteja subordinada à maneira como foram transmitidos, ou à dosagem da quantidade de informação, entre outros, a cobrança exagerada desta aprendizagem pode passar a gerar ansiedade no aluno, que por sua vez desorganiza sua conduta por não suportar este estado. Podem ocorrer ainda situações nas quais os objetos de conhecimento ultrapassam as capacidades do aluno, produzindo um tipo

de “ansiedade confusional” na qual os objetos passam a serem confundidos uns com os outros (WEISS, 1992).

Esses problemas experienciados pelas crianças são, na maioria das vezes, vivenciados como situação de fracasso, pois, por não conseguirem obter êxito nas demandas escolares, passam a perceberem-se como menos hábeis que os colegas e começam a ter um sentimento de incompetência e frustração, produzindo comportamentos desadaptados o que pode causar o abandono da escola. Além disso, existem outras causas que podem produzir ansiedade na escola como feedbacks negativos por parte dos professores, expectativas não realistas por parte dos alunos, bem como dos pais relativas ao desempenho da criança, comparação social, sistema de avaliação rígido e intimidador. Todos esses fatores, aliados a outros do aluno podem alterar se desempenho (SISTO, 2001; WEISS, 1992; TOPAZEWSKI, 2000; WIGFIELD e ECCLES, 1989; SOGUNRO, 1998).

O surgimento da ansiedade pode estar ainda associado à capacidade da criança de interpretar não só o seu desempenho, como também de estabelecer comparações do próprio rendimento com a atuação de outras crianças, sobretudo em situações avaliativas. Nesse sentido, ocorre uma experiência repetida de insucessos acompanhadas de um sentimento de inferioridade, frustração e incompetência frente à turma, produzindo ainda mais dificuldades e podendo culminar no fracasso escolar (BORUCHOVITCH e COSTA, 2001; TOPAZEWSKI, 2000; WEISS 1992; SISTO, 2001).

A ansiedade apresenta-se como uma sensação altamente desagradável acompanhada de reações corporais como sudorese, cefaléia, necessidade de evacuar súbita, entre outras, que serve como um alerta para informar sobre um perigo eminente afim de que a pessoa tome medidas para lidar com esta ameaça que pode variar desde danos corporais, até possível punição ou frustração de necessidades sociais ou corporais. Ressalta-se que as experiências de ansiedade possuem dois componentes: a consciência de sensações fisiológicas, acompanhado do fato de se estar nervoso (KAPLAN & SADOCK, 1993).

Inúmeros autores forneceram diferentes definições de ansiedade com base em inúmeras perspectivas. Nesse estudo, a concepção de ansiedade adotada é do Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) e da Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Estes Manuais mencionam sintomas como *inquietação, sensação de estar com os nervos à flor da pele, fadigabilidade, dificuldade de concentração, irritabilidade, tensão muscular, perturbação do sono, sudorese, palpitações, tonturas, desconforto*

epigástrico, medos preocupação que causam sofrimento e prejuízo em algumas áreas importantes da vida do indivíduo (Organização Mundial de Saúde, 1993).

Essas manifestações em contextos com situações ameaçadoras são consideradas normais, sendo considerada patológica quando é uma resposta inadequada a certo estímulo, em virtude de sua intensidade e duração. A ansiedade normal seria aquela que nos acompanha ao longo do desenvolvimento e das experiências novas a fim de formar uma identidade, sendo, nesta perspectiva, um sinal de vitalidade e servindo para despertar e motivar o organismo adquirindo assim, caráter de sobrevivência. Ressalta-se que a ansiedade de forma geral impele a realização de determinadas ações visando à remoção da ameaça. Dessa forma, não é necessariamente prejudicial ao bom desempenho escolar, já que um certo nível de ansiedade pode beneficiar a aprendizagem, dependendo do grau que se apresenta (BORUCHOVITCH e COSTA, 2001; KAPLAN & SADOCK, 1993; BRAGHIROLI, BISI, RIZZON, & NICOLETTO, 1990).

A ansiedade dentro do contexto escolar recebeu maior atenção dos pesquisadores a partir da década de 1950. Ao fazer uma relação entre ansiedade e desempenho da criança da pré-escola, jardim de infância e da primeira série, Grossman (1969) encontrou que a ansiedade interferiu na aprendizagem apenas dos alunos da 1ª série.

Um modelo que relaciona a aprendizagem com a ansiedade foi elaborado por Tobias (1985). O autor esclarece que o estado da ansiedade teria um efeito indireto no aprendizado. Em outros termos, afetaria os processos cognitivos que regula a aprendizagem. Nesse modelo, esse processo de instrução divide-se em três partes, *input*, processamento e *output*, sendo que a interferência pode ocorrer em qualquer desses. Uma explicação proposta é que, em decorrência da avaliação, a aprendizagem não seria demonstrada, embora tivesse ocorrido. Questiona-se ainda que a ansiedade afete a capacidade do aluno de recordar conteúdos aprendidos. Wigfield e Eccles (1989) sugeriram que alunos ansiosos apresentam também hábitos de estudo inadequados e estratégias deficientes na realização de provas escolares, justificando seu mal desempenho.

Nesse contexto, algumas pesquisas investigaram as relações entre a ansiedade e os problemas de aprendizagem. Dentre elas, Sarason (1972), analisou a ansiedade relativa à avaliações, definindo-a como tendência para emissão de respostas irrelevantes e exageradas à tarefa quando da percepção de uma ameaça real ou implícita, nesse caso de não obter um resultado favorável na avaliação. O autor evidenciou que indivíduos com alta ansiedade

nessas circunstâncias voltam sua atenção para o fato de que sua performance está sendo avaliada e para o medo do fracasso, produzindo preocupações que não os permitem concentrar em estímulos relevantes.

Num trabalho interessante sobre os efeitos negativos da ansiedade sobre a performance do vestibular, Coes (1991) aplicou a Escala de Reações a Teste em alunos de dois grupos, um com experiência prévia no vestibular e outro sem experiência. Verificou-se diferenças significativas entre a ansiedade e performance dos grupos. Os com mais experiência demonstraram mais ansiedade do que o outro grupo, embora estivessem academicamente melhor preparados para o exame, dado fornecido pelos simulados. Esse último foi preditor de desempenho no vestibular oficial entre os sujeitos com experiência prévia.

Em outra pesquisa, Costa (2000) procurou relacionar o uso de estratégias de aprendizagem com o nível de ansiedade de alunos do ensino fundamental. Os resultados indicam que muitos alunos brasileiros não sabem utilizar estratégias de aprendizagem apropriadas. Demonstrou ainda que o uso de algumas estratégias de aprendizagem relaciona-se com o nível de ansiedade do aluno favorecendo ou interferindo negativamente de acordo com a diversidade de estratégias de aprendizagem.

No trabalho de Cierkowski (1975) com adolescentes, identificou-se que sujeitos com alta ansiedade tendiam a apresentar baixo desempenho na escola, recordando-se pouco dos conteúdos, com percepção deficitária das tarefas, bem como com mais conflitos com amigos e professores. Também Manzolli (1975) estudando os efeitos da ansiedade alta e baixa e da instrução oral e escrita sobre o condicionamento verbal em crianças de escola e hospital, concluiu que a ansiedade, instrução e ambiente não foram significativos em relação ao condicionamento verbal, mas os meninos obtiveram melhores resultados nesse aspecto que as meninas.

Por sua vez, Tennuson e Woolly (1971 citado por Eysenck, 1981) denotaram maior estado de ansiedade em pessoas envolvidas em situação de solução de tarefas complexas em comparação com pessoas envolvidas em tarefas mais fáceis. Da mesma forma, Spielberger (1972) encontrou que a aprendizagem de tarefas mais difíceis aumentou a ansiedade, principalmente nos estágios iniciais da aprendizagem. Yaegashi (1997) conclui ainda que o rendimento acadêmico de crianças que iniciam o processo de escolarização é afetado pelo estado emocional das mesmas, sendo que a ansiedade pode constituir um problema emocional

importante, principalmente no caso da aprendizagem da escrita pelo fato de produzir uma confusão mental que influenciaria a representação gráfica de um determinado conteúdo.

Uma pesquisa com alunos entre sete e nove anos com diferentes níveis de habilidade mental relacionando ansiedade e desempenho acadêmico foi levado à cabo por Forrai (1965). Os dados apresentados evidenciaram que crianças com alta habilidade mental obtinham, de modo geral, bom desempenho escolar e baixa ansiedade, enquanto outras com a mesma habilidade mental mas com níveis de ansiedade mais elevados tiveram pior desempenho. Por sua vez, alunos com habilidade mental média e alta ansiedade apresentavam boa performance escolar e alunos com habilidade baixa foram mais ansiosos e com desempenho pobre na escola.

Já Borchert, Horn e Schmidt (1979) realizaram uma investigação com crianças com dificuldades de aprendizagem que foram divididas em grupos de alta e baixa ansiedade. Os resultados apontaram para diferenças significativas com menos problemas de aprendizagem no grupo de baixa ansiedade. Assim, muitos estudantes que tem um desempenho escolar inferior ao esperado apresentam uma excessiva ansiedade, sendo que esta pode afetar a inteligência, tendo efeito negativo na aprendizagem, principalmente nas complexas. A ansiedade estaria ainda ligada à dependência, hostilidade, agressividade e déficits na relação com os professores, sendo que o treino do relaxamento poderia constituir uma alternativa para a redução da ansiedade de estudantes, podendo estar inserido nas escolas (Proeger & Myrick, 1980).

Kaplan (1970) realizou um estudo procurando mostrar ao professor que devem compreender o tipo de ansiedade que os alunos sentem para poderem ajudá-los em seu desempenho, produzindo maior autoconfiança. Em consonância, a pesquisa de Nickel e Schluter (1970) identificou que o nível de exigência do professor altera a ansiedade do aluno, sendo que os mais rígidos produzem as crianças mais ansiosas. Mulroy (1968) observou relações entre a ansiedade e performance em leitura e escrita em crianças de escolas primárias com diferentes níveis sociais por meio da Escala de Inteligência Infantil, teste de leitura silenciosa, Teste de Raciocínio Mecânico, Escala de Ansiedade de Teste e de Ansiedade geral. Os resultados indicaram que, independentemente de sexo, idade ou *status* social, a ansiedade prejudicou o desempenho nos demais instrumentos.

Analisando as relações entre medidas de realização, desempenho em aritmética e leitura e ansiedade, Cox (1964) utilizou crianças de quarta e quinta séries. Os dados obtidos

apontaram para uma correlação negativa entre ansiedade e aritmética e positiva entre conduta de realização e leitura. Wigfield e Meece (1988) investigaram as crenças, atitudes e valores das crianças com relação à matemática, sendo que os resultados apontam para a evidência de dois componentes da ansiedade com relação a essa área do conhecimento: um componente de reações afetivas negativas e outro componente cognitivo. Desta forma, o componente afetivo da ansiedade em matemática foi mais forte e negativo do que os componentes de preocupação com as habilidades de percepção e performance em matemática. Ressalta-se que nas meninas essa reação afetiva negativa foi mais forte que nos meninos.

Estudando a atitude em relação à matemática e ansiedade, Rosamilha (1971) utilizou a Escala de Ansiedade Manifesta – Forma Infantil e Escala de atitude em relação à matemática. A análise feita possibilitou confirmar a hipótese de que correlação negativa entre essas variáveis, indicando que mais ansiedade é indicativa de uma atitude mais negativa quanto à matemática. Por sua vez, Bryan e colaboradores (1983), empregaram a Escala de Ansiedade para Crianças e a Escala de Mentiras em crianças com problemas de aprendizagem e evidenciaram que essas crianças eram mais ansiosas. Margalit e Zak (1984) também identificaram alta ansiedade e baixo conceito de si em crianças com problemas de aprendizagem. Em outro estudo, Lucey e Reay (2000) procuraram verificar, por meio da Escala de Ansiedade para Crianças (Test Anxiety Scale for Children) e da escala de mentira para crianças (Lie Scale for Children), a relação entre “medo de falhar” e dificuldades de aprendizagem em 60 crianças das quais metade foram definidas pelas suas escolas como com dificuldades de aprendizagem. Os resultados apontam que essas crianças possuíam índices de ansiedade maiores que as outras além do que as pontuações de ansiedade foram significativamente relacionadas para os escores de aquisição da leitura e matemática.

O desempenho é mais afetado negativamente pelo componente de preocupação, do que pela emotividade conforme sugerem Morris, Davis e Hutchings (1981). De acordo com Dembo (1994), este efeito da preocupação em detrimento da emotividade no desempenho ocorre na medida em que os sintomas da emotividade tendem a diminuir ao início do exame, enquanto as preocupações permanecem até depois do término do mesmo (BORUCHOVITCH e COSTA, 2001).

Do ponto de vista psicofisiológico, Beidel (1988), analisaram, a partir de técnicas de auto-relato e entrevistas clínicas, as respostas autonômicas de crianças ansiosas e não ansiosas quando solicitadas em duas tarefas avaliativas sociais. Os resultados demonstram que crianças

ansiosas têm uma taxa de batimentos cardíaco significativamente maior que as crianças não ansiosas. Desta forma, estas crianças devem ter esse tipo de resposta em situações sociais avaliativas quaisquer já que existiu uma similaridade entre as taxas de batimento cardíaco nas duas situações.

No que concerne aos problemas no desenvolvimento da linguagem escrita, Kaplan e Sadock (1993) identificaram nessas crianças características como relutância em frequentar a escola e fazer deveres de casa e desinteresse pelo trabalho escolar. Esses alunos ficam frustrados e irritados pelos sentimentos de inadequação e fracasso acadêmico. Assim, o prognóstico depende não somente da idade ou série, mas os problemas emocionais das crianças.

Embora a literatura sobre problemas de aprendizagem e ansiedade seja bastante extensa e aponte sempre na direção de uma associação entre essas variáveis, em relação à aprendizagem da linguagem escrita, poucos trabalhos foram identificados. Neste sentido, o presente trabalho pretendeu verificar o efeito da ansiedade no âmbito escolar nas dificuldades de aprendizagem na escrita.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 24 alunos da segunda série do ensino fundamental de uma escola particular do interior de São Paulo, sendo 58,3% do gênero masculino e 41,7% do gênero feminino. As idades variaram de oito a nove anos com média de 8 anos (desvio padrão = 0,50).

Instrumentos e Critérios de Avaliação

1 - *ADAPE – Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (Sisto, 2001)*. Consiste de um ditado composto por 114 palavras, das quais 60 apresentam algum tipo de dificuldade ortográfica prevista em nossa língua. Realizou-se a avaliação a partir dos erros apresentados pela criança, sendo feita a tabulação dos dados por palavras, considerando-as como unidades. Os erros ortográficos considerados foram: ausência de letras; ausência ou uso indevido de acentos e letras maiúsculas ou minúsculas indevidas. Cada erro recebeu o valor 1 e o acerto zero. Dessa maneira, a soma dos erros forneceu a pontuação que cada criança obteve e a máxima pontuação a que poderia ser alcançada seria 114.

A validade desse instrumento foi desenvolvida por Sisto (2001). O autor, primeiramente, procurou diferenciar crianças alfabetizadas e em processo de alfabetização. Nesse estudo, o autor questionou as professoras quais crianças seriam classificadas como alfabetizadas e quais não e efetuou-se a aplicação do ADAPE. As crianças foram ainda separadas em razão das séries e do nível de alfabetização. Pode-se observar que o percentual de erros por palavras diferencia os grupos nitidamente, sendo que as crianças-critério (classificadas como bem alfabetizadas pelas professoras) erraram menos em cada palavra em particular, as de segunda série um pouco mais e as de primeira mais ainda. Verificou-se ainda uma semelhança de classificação do nível de alfabetização das crianças pelo instrumento e pelas professoras. A precisão do ADAPE foi tomada pelo método de Spearman-Brown para as crianças-critério, de primeira e segunda séries e no geral e os índices foram 0,87; 0,97; 0,97; 0,97 respectivamente, apresentando coeficientes similares pelos métodos de Guttman e Alfa

2 – *Escala de Ansiedade* (Oliveira, 2001). Essa escala é constituída de 38 questões relacionadas à ansiedade no contexto escolar. Na correção, atribuiu-se dois pontos (2) para as respostas sempre, um ponto (1) para as respostas às vezes e zero (0) ponto para as respostas nunca. Nas frases 3, 9, 18, 24 e 28 esses valores são invertidos, ou seja o “sempre” passa a valer 0, o “às vezes” 1 e o “nunca” 2. Para se obter os fatores somou-se os valores das respostas dos sujeitos de cada item pertencente aos fatores 1, 2, 3 e 4. Nesse sentido, o fator 1 corresponde ao medo genérico e é composto por 19 questões, possuindo, assim uma máxima pontuação de 38; o fator 2 diz respeito a compensação da ansiedade e é composto por 8 itens com pontuação máxima de 16; o fator 3 informa sobre evitação da ansiedade, possuindo 5 itens positivos e outros 3 negativos, e a maior pontuação a ser alcançada é 4; por fim, o fator 4 concerne ao medo de situações avaliativas e é composto por 6 questões, logo a pontuação máxima possível é 12. A soma dos itens dos fatores 1, 3 e 4 indica a ansiedade, sendo a pontuação máxima de 64.

Os estudos psicométricos foram feitos por Oliveira (2001). Primeiramente, a autora investigou a estrutura fatorial da escala, evidenciando uma solução de quatro fatores que explicaram 37,93% de variância, sendo que o fator 1 explicou 18,92% de variância; o fator 2, 8,22%; o terceiro, 7,69%; e finalmente, o quarto fator explicou 7,02% de variância. Os índices de precisão por Alfa de Cronbach foram de 0,88 para o fator 1; 0,66 para o segundo; 0,68 no terceiro fator; o fator 4 apresentou 0,69 e a escala geral 0,84, sendo encontrados coeficientes

similares pelos métodos de Spearman-Brown e Guttman. Utilizado como evidência de unidimensionalidade da escala, os índices de correlação item-total foram todos acima de 0,3, padrão indicado como mínimo para se aceitar um item.

Procedimentos

A aplicação dos instrumentos foi coletiva e realizada na sala de aula durante o período normal de atividades. Participaram da pesquisa somente os alunos cujos pais autorizaram pela assinatura do Termo de Consentimento. A sala de aula foi dividida em duas partes, e enquanto a uma delas era aplicado o ADAPE, à outra foi aplicada a Escala de Ansiedade. Após finalizada essa aplicação, inverteu-se as turmas. Assim, a classe que anteriormente havia respondido ao ADAPE, respondeu à Escala de Ansiedade e vice-versa. Foi ainda fornecido às crianças uma folha de papel sulfite A4 para que escrevessem os ditados, sendo explicado que seria efetuado um ditado de um texto, que as palavras seriam lidas uma a uma e não seriam repetidas, sendo ainda orientados para que escrevessem todas as palavras. Deu-se ainda a cada criança uma folha de respostas da Escala de Ansiedade. As questões desse instrumento foram lidas pelos avaliadores sendo que os alunos deveriam escolher uma das respostas e assinalar um “X” na folha de respostas.

Resultados

As estatísticas das medidas de ansiedade e do ADAPE encontram-se na Tabela 1. As médias dessas avaliações foram baixas, indicando que as crianças da amostra em questão apresentaram um bom desempenho na escrita e baixa ansiedade.

Tabela 1 - Estatísticas das medidas de ansiedade e da pontuação do ADAPE (N=24).

	Média	Desvio padrão	Valor mínimo	Valor máximo
Total de erros na escrita	18,9583	10,77226	7,00	53,00
Ansiedade	15,9167	5,50033	4,00	24,00
Medo Genérico	10,4583	4,37363	3,00	19,00
Compensação da Ansiedade	12,5833	1,01795	11,00	15,00
Evitação da Ansiedade	-0,4167	1,71735	-3,00	3,00
Medo de situações avaliativas	5,8750	2,09165	1,00	9,00

Vale ressaltar que apenas a variável Compensação da Ansiedade apresentou médias mais altas, considerando o ponto médio da escala desse fator, sugerindo mais capacidade de resistir à situação de ansiedade, com elementos de preocupação e sentimentos de rejeição por parte das crianças. No que concerne aos outros fatores que compõem a ansiedade, evidenciou-se médias baixas em relação as suas respectivas escalas, embora as pontuações máximas obtidas indicaram que houve sujeitos que concentraram bastante medo genérico e medo de situações avaliativas, bem como evitação da ansiedade. Outro aspecto que deve ser destacado é que apenas um sujeito apresentou dificuldades de aprendizagem na escrita leve, sendo que o restante dos alunos foram classificados [conforme a classificação fornecida por Sisto, (2001) para a segunda série] como sem indícios de dificuldades de aprendizagem.

Investigou-se até que ponto as dimensões da escala de ansiedade teriam um efeito sobre o total de erros na escrita obtidos no ditado. Para isso, utilizou-se a análise de regressão linear com método forward. Esse método insere as variáveis preditoras de acordo com a variância única que cada uma apresenta com a variável predita. São incluídos preditores no modelo um por vez conforme atingem o critério de entrada. A cada passo são analisadas as correlações entre os resíduos da variável independente (erros na escrita) depois de ajustado essa primeira variável, com o resíduo da variável candidata dependente a partir da previsão dela pelas demais dependentes. Uma vez na equação, elas permanecem. Essa análise selecionou como preditores as dimensões Evitação e Medo de situações avaliativas

O modelo explicou 48% da variância do total de erros na escrita (R^2 squared), tendo sido observada uma ANOVA significativa do mesmo [$F(2,23)=25,963, p < 0,001$]. O sumário do modelo encontra-se na Tabela 1.

Tabela 1. Sumário do modelo de regressão linear com método forward ($N=23$).

Modelo	R	Eta ao quadrado	Eta ao quadrado ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,705 ^a	,497	,474	7,81416
2	,844 ^b	,712	,685	6,04962

a. Preditores: (Constante), medo de situações avaliativas

Modelo	R	Eta ao quadrado	Eta ao quadrado ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,705 ^a	,497	,474	7,81416
2	,844 ^b	,712	,685	6,04962

a. Preditores: (Constante), medo de situações avaliativas

b. Preditores: (Constante), medo de situações avaliativas, evitação da ansiedade

c. Variável Dependente: total de palavras erradas

Vale destacar que as variáveis não aparentam possuir colinearidade, uma vez que os índices de colinearidade (Tolerância e VIF) encontraram-se em patamares adequados. A Tabela 2 apresenta os coeficientes obtidos por meio da regressão e diagnóstico de colinearidade.

Tabela 2. Coeficientes da regressão linear

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes Padronizados		Estatísticas de Colinearidade		
	B	Erro Padrão	Beta	t	Sig.	Tolerância	VIF
2 (Constante)	10,739	1,754		6,123	,000		
medo de situações avaliativas	4,576	,817	,659	5,599	,000	,990	1,010
evitação da ansiedade	2,459	,621	,466	3,963	,001	,990	1,010

a. Variável dependente: total de palavras erradas

Diagnóstico de Colinearidade^a

Modelo	Dimensão	Eigenvalue	Condition Index	Proporção de Variância	
				(Constante)	medo de situações avaliativas / evitação da ansiedade

1	1	1,481	1,000	,26	,26	
	2	,519	1,690	,74	,74	
2	1	2,032	1,000	,09	,10	,10
	2	,647	1,772	,04	,84	,20
	3	,321	2,515	,87	,07	,70

a. Variável dependente: total de palavras erradas

Pode-se observar que as variáveis contribuíram significativamente para o modelo, sendo que a o fator medo de situações avaliativas foi o que teve maior peso na previsão do total de erros na escrita, o que foi observado por meio da comparação entre a magnitude dos coeficientes Beta. Foi possível observar que o aumento de um ponto (um erro na escrita) é acompanhado por um aumento de 0,66 no escore da dimensão medo de situações avaliativas e cerca de 0,47 no fator estratégias de evitação de ansiedade. A Tabela 2 também traz a informação sobre multicolinearidade entre as variáveis preditoras que são obtidas dos índices estatísticos de Tolerância e VIF, o primeiro quanto mais próximo de 1,00 melhor e o segundo não pode ser muito elevado. Como pode ser notado, os dados obtidos nessa regressão estão ajustados não denotando multicolinearidade. Isso é confirmado pelo fato de nenhum Condition Index ter sido maior que 15.

Discussão e Considerações Finais

Tendo como referencial a pouca literatura que se dispõe a respeito da temática, pode-se apontar que em geral a ansiedade é mais frequentemente associada a crianças que não apresentam desempenhos escolares satisfatórios. Ressalta-se que as experiências de fracassos continuadas tendem a aumentar a ansiedade infantil (BORUCHOVITCH e COSTA, 2001; LUCEY e REAY, 2000; GROSSMAN, 1969; SARASON, 1972; CIERKONSKI, 1975; FORRAI, 1965; BORCHERT, HORN & SCHMIDT, 1979). Tais fatos não puderam ser observados diretamente neste estudo já que não ocorreram crianças com níveis demasiadamente alterados de ansiedade bem como com maiores problemas na aquisição da linguagem escrita. Entretanto, algumas considerações devem ser feitas quanto aos resultados encontrados.

Um dado interessante a se notar foi que as crianças que utilizam estratégias de evitação de ansiedade e que apresentam medo de situações avaliativas tenderam a apresentar incrementos nos erros na escrita. A evitação da ansiedade foi definida por Oliveira (2001) como capacidade de evitar a situação de ansiedade, sendo que, suas frases foram construídas com base nos sintomas de preocupação e sentimentos de rejeição do CID-10 e DSM-IV. Assim, quanto maior evitação à ansiedade, menos acertos na escrita as crianças tenderam a apresentar. Alguns autores como Proeger e Myrick (1980) e Costa (2000) mencionaram a necessidade do uso de estratégias adequadas no manejo da ansiedade, ressaltando que poderiam melhorar a aprendizagem de alunos. Todavia, aparentemente, esse tipo de estratégia não apresenta eficácia na redução de erros de escrita, podendo ser sugerido que talvez algumas estratégias sejam mais úteis para cada tipo específico de dificuldade de aprendizagem.

No estudo de Proeger e Myrick (1980) os autores sugeriram que estratégias como relaxamento poderia ser uma alternativa na redução da ansiedade de estudantes e possibilitariam uma redução dos problemas de aprendizagem dos alunos. Já Costa (2000) destacou o papel das estratégias de aprendizagem, atacando o problema em ordem inversa, ressaltando que o uso adequado dessas poderia favorecer o aprendizado e diminuir a ansiedade de crianças no processo de escolarização.

Ao contrário do que se encontrou na literatura sobre ansiedade e problemas de aprendizagem, não foram identificadas associações entre os erros de escrita e ansiedade (GROSSMAN, 1969; SARASON, 1972; CIERKONSKI, 1975; FORRAI, 1965; BORCHERT, HORN & SCHMIDT, 1979). No entanto, dois aspectos devem ser considerados. O primeiro deles foi que o medo de situações avaliativas tendeu a aumentar os erros na escrita, sugerindo que, possivelmente, essa seja uma variável que afete o desempenho das crianças e estratégias que trabalhem com a redução de ansiedade nessas circunstâncias podem ser efetivas na melhora do desempenho das crianças. Isso pode ser mais bem investigado em estudos futuros. Há que se considerar ainda que não houveram crianças com dificuldades de aprendizagem mais grave segundo a classificação de Sisto (2001) para alunos de segunda série. De fato, apenas uma evidenciou nível leve de problemas de escrita. Esse fato restringiu a análise dos dados, e, com efeito, a discussão dos mesmos. Em suma, os dados encontrados apontam para uma relação, de certa forma, indireta entre a ansiedade e erros de escrita, já que a evitação da ansiedade e o medo de avaliações estiveram associados a eles,

mesmo não tendo alunos com dificuldades mais graves. Considerando esse fato, pode-se sugerir que outras pesquisas investiguem crianças com maiores problemas de aprendizagem em relação à ansiedade, que estudem em instituições públicas também, já que as crianças em questão são provenientes de uma escola particular.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, Juan. & GRAJAN, Alexsander. *Manual de Psicopatologia*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1995.
- BEIDEL, Debora. C. Psychophysiological assessment of anxious emotional states in children. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 80-82. 1988.
- BORCHERT, John.; HORN, Fernand.; & SCHMIDT, Michel. Reduction of anxiety in pupils with learning difficulties by observational learning. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 26(4), 193-198. 1979.
- BORUCHOVITCH, Evely., & COSTA, Elis.R. O impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação de alunos. Em BORUCHOVITCH, Evely. & BZUNECK, Aloisio. (Orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 134-147). Petrópolis: Vozes. 2001.
- BRAGHIROLI, Elisabeth. M., BISI, G. P., RIZZON, L. A. & NICOLETTO U. *Psicologia Geral*. Porto Alegre: Editora Vozes. 1990.
- BRYAN, John.H. et alli. The relationship between fear of failure and learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 16(2), 217-222. 1983.
- CIERKONSKI, Zierkowitch. Studies of learning difficulties in nervous adolescents in secondary school. *Psychologia Wychowawcza*, 18(5), 703-713. 1975.
- COES, Michael.C.R. Ansiedade: uma avaliação quantitativa de seus efeitos negativos sobre o desempenho no vestibular. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7(2), 137-147. 1991.
- COSTA, Elis.R. *As estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.
- COX, F.N. Anxiety and School. *Diary of Educational Research*, 35(3), 909-915. 1964.
- CRUZ, Vitor. *Dificuldades de aprendizagem: fundamentos*. Portugal: Porto editora. 1999.
- DEMBO, Mary. H. *Applying Educational Psychology*. New York: Long-man Publishing Group, 5 ed. 1994.
- DROWET, Ricardo. C. R. *Distúrbios de Aprendizagem*. São Paulo: Ática. 2001.
- EYSENCK, Hans.J. *A model for personality*. Springer-Verlag Berlim, Heidelberg, New York. 1981.

- FORRAI, Benjmin.E. Suergetes hatasa az iskolai teljesitmenyre kueloenboezo mertekben rongo 7-9 eseteben de tanulok. *Journal Magyar-Pszichologiai-Szemle*, 22(1-2), 53-69. 1965.
- GROSSMAN, Bryan. A study to determine the relationship between anxiety and learning in Young children. *ERIC ED 043926*. 1969.
- KAPLAN, B.L. Anxiety: one close-up in the class. *Journal Elementary School Diary* 71, 70-77. 1970.
- KAPLAN, H.I., & Sadock, B.J. *Compêndio de Psiquiatria: Ciências Comportamentais – Psiquiatria Clínica*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1993.
- LUCEY, Helen.; & REAY, Diane. Identities in Transition: Anxiety and Excitement in the Move to Secondary School. *Oxford Review of Education*, 26, 191-205. 2000.
- MANZOLLI, M.C. Efeitos da ansiedade na instrução oral ou escrita no condicionamento verbal de crianças de um hospital e de uma escola. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 27(4), 30-39. 1975.
- MARGALIT, M. & ZAK, I. Anxiety and self-concept of learning disable children. *Journal of Learning Disabilities*, 17(9), 537-539. 1984.
- MORRIS, L.W., DAVIS, M.A., & HUTCHINGS, C.H. Cognitive and emotional components of anxiety Literature review and a revised worry emotionality scale. *Journal of Education Psychology*, 73, 541-555. 1981.
- MULROY, I. Anxiety and success scholar. *Journal Psychology Document*, 2(1), 32-33. 1968.
- OLIVEIRA, Sandra.M.S.S. *Estudo exploratório para uma escala de ansiedade escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco. Bragança Paulista. 2001.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE *CID-10 – classificação de transtornos mentais e de comportamento: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre, Artes Médicas. 1993
- PROEGER, C.; & MYRICK, R.D. Teaching children to relax. *Research Bulletin*, 14(3), 176-185. 1980.
- ROSAMILHA, N. *Psicologia da ansiedade infantil*. São Paulo: EDUSP. 1971.
- SARASON, I.G. Experimental approaches to test anxiety: attention and the uses of information. Em SPIELBERGER, C.D. *Current trends in theory and research*. Academic Press, New York. 1972.
- SISTO, Fermino. F. Dificuldades na aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). Em Fermino. F. SISTO; Evely. BORUCHOVITCH; Lucila. D. T. FINI; Roseli. P.

- BRENELLI & Selma. C. MARTINELLI (Orgs.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 190-213). Petrópolis: Editora Vozes. 2001.
- SOGUNRO, O.A. Impact of evaluation anxiety on adult learning. *Journal of Research and Development in Education*, 31, 2, 109-120. 1998.
- SPIELBERGER, Charles.D. Anxiety as an emotional state. In SPIELBERGER, Charles.D. *Anxiety and behavior*. Academic Press, New York. 1972.
- TOBIAS, Samuel. Test anxiety: interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 24(2), 159-183. 1985.
- TOPAZEWSKI, Adriana. *Aprendizado e suas desabilidades: Como lidar?* São Paulo: Casa do Psicólogo. 2000.
- WEISS, Mark.L.L. O uso lúdico no diagnóstico psicopedagógico. Em *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.
- WIGFIELD, Alan., & ECCLES, John.S. Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24, 2, 159-183. 1989.
- WIGFIELD, Alan., & MEECE, Judith. L. Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 80, 210-216. 1988.
- YAEGASHI, S.F.R. *O fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo com crianças de escolas públicas*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 1997.

POR DENTRO DA CASA ECOLOGICAMENTE CORRETA: UM EXAME DAS REPERCUSSÕES EDUCATIVAS DE UMA FEIRA CIENTÍFICO-CULTURAL

Wanderley Carvalho¹

Resumo

Este estudo teve como objetivo avaliar uma experiência de montagem e apresentação de um trabalho para uma Feira Científico-cultural vivenciada por um grupo de alunos de uma escola pública do município de Jundiaí-SP. A coleta de dados empregou a observação estruturada e a entrevista não-estruturada, a primeira exclusivamente com os alunos e a segunda tanto com os alunos quanto com a docente que os acompanhou. Os resultados mostram falhas de percurso e, ao mesmo tempo, uma série de conquistas educativas. Compromisso, responsabilidade e competência emergem como elementos fundamentais para o sucesso de iniciativas como essa.

Palavras-chave: feiras de ciências, feiras científico-culturais, enfoque globalizador, ensino-aprendizagem de ciências

INSIDE THE ECOLOGICALLY FRIENDLY HOUSE: A SCRUTINY OF THE EDUCATIONAL EFFECTS OF A CULTURAL & SCIENTIFIC EXPOSITION

Abstract

This study aimed to assess an experience of a group of public school students which had a task of designing and showing an exhibit for a cultural & scientific exposition. Data were collected by structured observation and non-structured interview, the first carried out with the students only, and the latter carried out both with students and the teacher who tutored them. Results reveal failures in the course of the experience as well as a number of educational achievements. Commitment, responsibility and competence emerge as pivotal ingredients for successful educational initiatives.

¹Doutor em Educação-Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Centro Universitário Padre Anchieta.

Keywords: scientific expositions, cultural & scientific expositions, global educational approach, science teaching and learning

INTRODUÇÃO

Entende-se por Feira de Ciências toda exposição pública de trabalhos resultantes de atividades técnicas, científicas e culturais realizadas por alunos de qualquer nível de ensino, seja ele público ou privado (ORMASTRONI, 1990; PEREIRA; OAIGEN; HENNIG, 2000). Dessa forma, embora na maior parte das vezes surjam sob a denominação “científica” ou “de ciências”, esses eventos não se restringem às investigações desenvolvidas exclusivamente no âmbito das Ciências da Natureza, por meio do uso do método científico (HENNIG, 1986), mas a um estudo sistematicamente conduzido sobre qualquer tema, abordado em seus aspectos sociais, educacionais e metodológicos, entre outros, assumindo-se assim como Feiras Culturais (NEVES; GONÇALVES, 1993) ou Científico-culturais, como costumam ser chamadas.

O surgimento das Feiras de Ciências no Brasil data da década de 1960, período em que os trabalhos eram voltados quase que exclusivamente à elaboração de alguma coisa “[...] funcional, capaz de prestar serviço, promover entendimentos ou demonstrar algo” (PEREIRA; OAIGEN; HENNIG, 2000, p.37). À medida em que a experiência na elaboração e condução desses eventos cresceram, os trabalhos passaram a ter cunho cada vez mais investigativo, muitas vezes com uso quase que exclusivo do método científico, porém com ganhos qualitativos incontestáveis tanto no processo quanto no produto das atividades conduzidas.

Estes projetos investigatórios considerados como um todo refletiam, basicamente, uma atividade de busca, de solução de problemas, de compreensão dos fatos, entendimento de princípios, identificação e proposição de problemas, formulação de hipóteses, testes experimentais, coleta, ordenação e interpretação de dados, conclusões operacionais. (PEREIRA; OAIGEN; HENNIG, 2000, p.37)

Assim, as Feiras de Ciências passaram a constituir-se, cada vez mais, em espaços nos quais os alunos podiam fazer demonstrações, oferecer explicações e contestar métodos, condições experimentais, idéias e perguntas (ORMASTRONI, 1990), ao mesmo tempo que começaram a ser vistas como um excelente recurso a favor da aprendizagem, especialmente em Ciências

(PEREIRA; OAIGEN; HENNIG, 2000). A partir dessa visão, tornou-se cada vez mais aceita a ideia de que a grande importância das Feiras de Ciências reside no fato delas refletirem um processo de vários meses, muitas vezes estreitamente vinculado ao trabalho de sala de aula (PEREIRA; OAIGEN; HENNIG, 2000) que, por sua vez, pode fazer parte do projeto político-pedagógico da unidade escolar ou até da diretoria de ensino da qual esta faz parte. Concebidas dessa forma, as Feiras de Ciências representam “[...] a culminância dos trabalhos escolares realizados durante o período letivo” (NEVES; GONÇALVES, 1993, p.38).

Sob o ponto de vista educativo, várias são as contribuições atribuídas às Feiras de Ciências. Na qualidade de investigação planejada e executada pelo aluno, sob orientação do professor, o trabalho que será apresentado em um evento dessa natureza permite: a) despertar o interesse pelo estudo e pelas disciplinas escolares; b) estimular a pesquisa; c) despertar aptidões e vocações; d) revelar capacidades; e) despertar o espírito criativo; f) incentivar a aplicação do conhecimento acadêmico no tratamento ou solução de problemas do cotidiano; g) desenvolver o espírito de equipe e o senso de responsabilidade; h) melhorar as relações aluno-aluno e professor-aluno; i) aperfeiçoar a linguagem e o vocabulário; j) aprofundar-se no tema investigado; l) desenvolver habilidades específicas e m) adquirir princípios e valores (ORMASTRONI, 1990; NEVES; GONÇALVES, 1993; PEREIRA; OAIGEN; HENNIG, 2000; OLIVA et al., 2004). Quanto aos valores, especificamente, merece destaque o caráter competitivo que costuma acompanhar as exposições científicas (PEREIRA; OAIGEN; HENNIG, 2000), aspecto que pode atuar tanto favorável quanto desfavoravelmente na formação de um espírito ético e solidário em nossos estudantes.

Como evento, em si, as Feiras de Ciências contribuem para: a) o estreitamento de vínculos entre escola e comunidade; b) a divulgação do conhecimento produzido durante a realização do trabalho, o que pode ser de extrema relevância para o público geral e c) o intercâmbio de investigações, seus métodos e resultados entre os expositores (ORMASTRONI, 1990; NEVES; GONÇALVES, 1993; PEREIRA; OAIGEN; HENNIG, 2000).

Neste estudo, buscamos mapear e avaliar a trajetória de um grupo de alunos do Ensino Médio que teve como tarefa elaborar e apresentar um trabalho em uma Feira Científico-cultural promovida pela unidade escolar em que estudavam. Interessou-nos, aqui, conhecer mais detalhadamente as circunstâncias gerais em que ocorreram a escolha do tema, a divisão de tarefas, a busca de informações e a elaboração do trabalho propriamente dita, bem como as eventuais contribuições que a atividade proporcionou aos seus protagonistas.

METODOLOGIA

Contexto e sujeitos da pesquisa

O trabalho intitulado “A casa ecologicamente correta” foi apresentado pela primeira vez em uma Feira Científico-cultural realizada em uma escola pública estadual do município de Jundiaí-SP, entre o fim de novembro e o começo de dezembro de 2003. Na ocasião, os cinco estudantes que faziam parte da equipe que planejou, executou e expôs o trabalho cursavam a 2ª série do Ensino Médio no período noturno. Quatro deles contavam com 16 anos e um com 18 anos de idade quando da realização do evento.

O trabalho contou com o acompanhamento, e não propriamente a orientação, da professora de Biologia da turma, que procurou oferecer aos alunos as melhores condições para que, dentro dos vários limites existentes, principalmente os que se relacionavam aos prazos, a tarefa pudesse ser executada. Reunindo-se semanalmente no horário de aulas, às vezes durante todo o período, nas dependências da unidade escolar, os alunos planejaram e executaram o trabalho com uma distribuição desequilibrada de tarefas. Segundo a docente e os alunos, a Feira não representou a convergência das atividades desenvolvidas em sala de aula, constituindo-se apenas em um evento paralelo, cujo tema central era “qualidade de vida”. De caráter obrigatório, a apresentação do trabalho reverteria em nota para os participantes no âmbito das disciplinas de Matemática, Química, Física, Biologia e Português.

Em setembro de 2004, os cinco alunos, então cursando a 3ª série do Ensino Médio, realizaram uma única apresentação para graduandos da 3ª série do curso de Ciências – Habilitação em Biologia do Centro Universitário Padre Anchieta. A referida apresentação se deu em uma aula da disciplina de Prática de Ensino, então ministrada por este pesquisador, e resultou de uma solicitação dos alunos à professora de Biologia que os havia acompanhado na elaboração do trabalho. Segundo os próprios alunos, o investimento em estudo e trabalho manual havia sido grande demais para que o produto — uma maquete e um relatório, além de todo o conteúdo do qual haviam se apropriado — ficasse restrito ao âmbito da escola e a apenas um dia de apresentação ao público. Foi no ensejo dessa apresentação que surgiu o interesse em investigar a experiência vivida por esses alunos e sua professora.

Coleta de dados

A coleta dos dados ocorreu a partir dos seguintes instrumentos:

- a) Observação estruturada², conduzida por este pesquisador e mais 14 graduandos do curso de Ciências – Habilitação em Biologia, na época da apresentação realizada pela equipe de alunos convidados. Com esse instrumento, buscamos reunir elementos capazes de nos fornecer um perfil satisfatório a respeito do produto do trabalho, em si, ou seja, a maquete e, principalmente, a apresentação oral. No primeiro caso, interessava-nos a coerência do modelo com a proposta anunciada pela equipe; no segundo, dirigimos nossa atenção para aspectos como domínio do assunto, sequência lógica, comunicabilidade, adequação do conteúdo ao tempo disponível, autocontrole, vocabulário e postura adotada.
- b) Entrevista não-estruturada³, conduzida por este pesquisador com a equipe de alunos, com o objetivo de obter informações que revelassem, desde a gênese, o processo que culminou com a apresentação pública da maquete e do conteúdo a ela vinculado.
- c) Entrevista não-estruturada, conduzida por este pesquisador com a professora responsável por acompanhar a equipe em sua trajetória, com o intuito de conhecer a concepção daquela profissional quanto ao processo trilhado tanto pela equipe de alunos sob sua tutela quanto por ela própria.

Os instrumentos de coleta empregados e os sujeitos envolvidos permitiram obter dados provenientes de três pontos de vista distintos (do professor, dos alunos e de um observador externo⁴), procedimento conhecido como triangulação (McKERNAN, 1998).

RESULTADOS

Maquete

A maquete demonstrou ter sido minuciosamente pensada e habilidosamente construída. A equipe preocupou-se tanto com aspectos técnicos quanto com a questão estética. Contudo, a

² Na observação estruturada, “o observador tem sua atenção centrada em aspectos da situação que são explicitamente definidos e para os quais são previstos modos de registro simples, rápidos, que não apelam para a memória e que reduzem os riscos de equívoco.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.178)

³ A entrevista não-estruturada é aquela em que “o entrevistador apóia-se em um ou vários temas e talvez em algumas perguntas iniciais, previstas antecipadamente, para improvisar em seguida suas outras perguntas em função de suas intenções e das respostas obtidas de seu interlocutor.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.190)

⁴ Os pontos de vista deste pesquisador e dos graduandos do curso de Ciências-Habilitação em Biologia foram considerados em seu conjunto e, portanto, como correspondentes ao olhar de um único observador externo, tendo em vista que as apreciações individuais foram objeto de relato, debate e síntese antes de integrarem o corpo de resultados deste estudo.

madeira empregada (ipê) pode não ser a ideal, pois provém de árvores nativas, o que exigiria autorização de diversos órgãos ligados à questão ambiental. Além disso, a espécie vegetal sugerida não apresenta ampla distribuição geográfica em nosso país, fato que, sob a ótica da sustentabilidade, inviabilizaria sua utilização em todo o território nacional. Aspectos econômicos não foram abordados pela equipe.

A apresentação

O quadro 1 traz uma síntese da avaliação realizada em torno da apresentação que a equipe de alunos fez nas dependências do Centro Universitário Padre Anchieta.

Quadro 1 – Avaliação da apresentação oral.

Quesito	Avaliação
Domínio do assunto	Atendido
Sequência lógica	Atendida
Comunicabilidade	Excelente
Adequação do conteúdo ao tempo disponível	Atendida
Autocontrole	Excelente ⁵
Vocabulário	Adequado
Postura adotada	Adequada

O percurso da equipe em suas próprias palavras

A motivação inicial

O depoimento dos alunos parece indicar que o fator preponderante para que eles se lançassem na tarefa de elaborar um trabalho para a Feira foi o vínculo com a nota.

Valia nota para várias matérias e acho que foi isso que acabou fazendo com que bastante gente participasse (Renata).

Não obstante, uma experiência anterior, vivida por um dos alunos, deu origem à proposta de construção de uma casa ecologicamente correta.

Eu estava na sexta série mais ou menos e teve concurso em Franco da Rocha que tinha esse tema, “A casa ecológica”. Inclusive, várias coisas que tinha como obrigatória para estar participando desse concurso, foram até utilizadas no projeto que a gente fez, né? (Sandro)

⁵ Merece destaque o fato de tratar-se de uma apresentação em local estranho e para alunos de um curso superior que, em sua maioria, eram mais velhos que os autores do trabalho.

A constituição do grupo

O propositor da idéia foi também o elemento agregador. Conversas com colegas do seu convívio trouxeram o apoio de Everton, Marcus e outros quatro rapazes que acabaram não permanecendo por “não se encaixarem no perfil do grupo”.

(...) eu passei essa idéia pra ele [Marcus] e ele aceitou, legal, tudo bem (Sandro).

O toque feminino

Os planos em torno do que viria a ser o trabalho começaram a ser traçados pela recém constituída equipe, porém algo parecia estar faltando.

Só que aconteceu o seguinte: tinha muito homem no grupo e a gente não estava conseguindo ter algumas idéias. Aí a gente achou melhor (...) Detalhes, né? Que mulher principalmente na elaboração, na arquitetura da casa; uma pintura aqui, um detalhinho aqui, uma florzinha aqui (...) não só a parte artística como a teórica também (Sandro).

Assim, não tardou para que Renata e, algum tempo depois, Ingrid, passassem a fazer parte da equipe.

Em uma semana, todo mundo tava junto (Renata).

Sucesso: a grande motivação

Na verdade, eu estava entusiasmado nisso mesmo. Não tanto pela questão da ecologia, de estar passando uma outra idéia para as pessoas, mas sim pela questão de eu estar fazendo um trabalho (...) que marcasse, que todo mundo gostasse. A gente queria fazer sucesso, na verdade. (...) Pra falar a verdade, até um pouco antes da Feira ainda era essa a ideia (Sandro).

É, no começo não tinha esse negócio de conscientização, de fazer uma casa ecológica para estar conscientizando as pessoas. Então, era mais a coisa do sucesso mesmo (Renata).

Administração do tempo

A cultura do “em cima da hora” parece não excluir o universo dos nossos entrevistados.

Só que aí, pra falar a verdade, quando a gente começou a juntar tudo pra fazer uma parte teórica, foi uma semana antes da Feira, praticamente. Uns dois dias antes, o Marcus foi na minha casa e lá a gente montou e de lá mesmo foi encadernar, imprimir...(Sandro)

É, aí eu fui a fim da gente dividir o trabalho. Tantos ficam na casa, na parte braçal, vamos dizer assim, montando mesmo a casa, e tantos vão pesquisar (Marcus).

Liderança

Os alunos são unânimes em afirmar que, do início ao fim do trabalho, não houve alguém que assumisse a liderança ou o gerenciamento da equipe. Contudo:

Porque quem se preocupou, realmente, com a parte teórica, foi o Sandro e eu. Então, a gente pedia pra, vamos dizer assim, pra Ingrid, “Ingrid, pesquisa tal coisa pra gente”. Aí ela ia e trazia (Marcus).

Eles falavam “Tem condições de fazer isso? Tem como você procurar isso?” Aí a gente falava “Ah, tenho” “Então traz amanhã” (Renata).

Não teve nenhum, vamos dizer assim, líder (Marcus).

Uma coisa que atrapalhou... não teve uma pessoa que pegou pra organizar assim, e pá, tal, tal... Um membro do grupo. Porque tinha muita gente, aí ia fazendo muita coisa e, quanto mais coisa a gente fazia, mais coisa aparecia pra fazer e parecia que não rendia o serviço, entendeu? Por exemplo, pegava dois e começava a fazer uma coisa, aí tinha cinco parados... sabe, por ter muita gente e não ter ninguém, assim, que gerenciava de verdade (Sandro).

Enfim, a casa ecológica

A gente começou a pensar mesmo na parte ecológica lá pra setembro/outubro (Renata).

Exatamente, porque, no meio do trabalho, a gente tinha que construir e saber onde deviam ser posicionadas as janelas, pra onde devia ser direcionada a casa, o telhado... Então, tinha que ter essas informações pra poder terminar de construir a casa, né? (Marcus)

Pesquisa, porém nem tanto

Olha, pra falar a verdade, em alguma coisa eu enrolei muito. Eu falei que pesquisei na Unicamp, mas, na verdade, muita coisa eu já tinha na teoria do passado e acabei não pesquisando (Sandro).

Eu liguei numa empresa e perguntei sobre aquecimento solar. De placas solares, quanto que era, mas ela não pode me passar valor. Só me passou como funcionava (Marcus).

Nada de livro. Só Internet (Sandro).

Decepções, reflexões, avanços: nasce a segunda fase

A nota saiu...

Todo mundo teve nota (...) na apresentação do trabalho da Feira (Renata).

... mas parece que a equipe não se contentou.

(...) a gente trabalhou, vamos colocar, quatro meses. A gente trabalhou quatro meses pra apresentar um dia na Feira e ... a gente teve que montar tudo no dia e desmontar tudo no dia. E não teve muito tato que ... pra montar foi difícil (Renata).

Depois da Feira, a gente, eu e o Marcus, tava comentando: “Pô, a gente não vai querer ficar só com isso. A gente trabalhou tanto, fez um trabalho tão bom pra

ficar só nisso, num pequeno espaço, onde muitas pessoas passavam, olhavam e iam embora. Não, vamos apresentar em outro lugar. Nós temos a Feira do Divino⁶, vai ter uma Feira em outro lugar.” E fomos na direção conversar. Aí... Não teve apoio nenhum, nenhum (Sandro).

Mas com o apoio da professora...

Depois, só quando a gente falou com a professora, aí ela... (Renata)

Aí ela assumiu o trabalho com a gente. Então, praticamente quem levou o trabalho até o Anchieta foi a professora Ana Rita (Sandro).

... a qualidade melhora a olhos vistos!

Na verdade, a gente melhorou a casa pra poder apresentar no Anchieta porque não tava compatível. E a teoria teve que ser a nível, com certeza (Marcus).

Na teoria, entrou uma coisa importante, também, que é o seguinte: adaptar a casa ao dia-a-dia. Por exemplo, a questão da área verde nos grandes centros ou a questão do aproveitamento da dinâmica solar, né? Então, fazer um trabalho em que as pessoas pudessem pegar isso e usar no dia-a-dia (Sandro).

Nessa segunda fase, a pesquisa foi mais profunda. Porque (...) a gente dividiu e... outra... eu fui atrás, assim, eu mandei e-mail pra empresas que são especializadas na área, fui junto com o meu pai (Renata).

Um olhar sobre si próprio: a aprendizagem percebida

Os conteúdos de que os alunos declaram ter se apropriado encontram-se no quadro 2.

Quadro 2 – Aprendizagem de conteúdos sob o ponto de vista dos alunos.

Categoria ⁷	Conteúdos aprendidos				
	Marcus	Renata	Everton	Sandro	Ingrid

⁶ Colégio Divino Salvador, instituição de ensino privada e confessional localizada em Jundiá-SP.

⁷ As categorias seguem a “tipologia dos conteúdos” proposta por Coll (1996) e discutida por Zabala (1998). Conteúdos factuais deixam de ser contemplados por não apresentarem relevância para esta investigação, muito embora possam ser inferidos a partir da terminologia contextualizada empregada pelos alunos durante a apresentação oral e a entrevista.

Conceituais	- Áreas verdes e saúde humana; - Sistemas lacustres e saúde humana; - Princípios do aquecimento solar; - Ventilação doméstica; - Iluminação doméstica natural; - Tratamento da água.	- Princípios de captação de energia solar; - Tratamento da água.	- Áreas verdes e saúde humana; - Reciclagem; - Princípios de captação de energia solar.	- Sustentabilidade.	- Tijolo ecológico; - Verniz ecológico.
Procedimentais	- Controle de pH; - Montagem de maquetes; - Elaboração de projetos; - Falar em público.	- Montagem de maquetes; - Redação de textos e resumos.	- Trabalho em equipe.	- Trabalho em equipe; - Falar em público.	- Habilidade de manual.
Atitudinais	- Convivência.	- Convivência; - Flexibilidade diante de opiniões alheias.	- Relacionamento interpessoal.	- Compartilhar conhecimento.	- Convivência; - Respeito mútuo.

Professora. Quem é esta personagem?

Eu acho que a Profa. Ana Rita agiu como muitos deveriam agir. (...) Ela simplesmente opinou em algumas coisas, mas o trabalho realmente foi desenvolvido por nós e ela realmente confiou no nosso trabalho. E isso é o que falta em muitos professores (Ingrid).

(...) porque ela deu opção pra gente escolher o que a gente queria fazer, mas nem por isso ela deixou de dar um acompanhamento (Renata).

Na verdade, ela não foi só uma professora, ela foi amiga, soube a hora de cotucar, ela soube... agir (Everton).

Ela se preocupa muito mais em você estar se desenvolvendo como pessoa, em seu conhecimento, do que na própria nota. Eu acho que isso foi uma coisa que eu aprendi bastante com ela (Sandro).

(...) até por ela ser crítica, né, em certos aspectos ela interferiu mesmo e a gente teve que seguir porque viu que era aquele mesmo o caminho. E uma coisa importante que ela fez, também, foi jogar na nossa mão o trabalho, num momento em que a gente estava meio balançando (...) Ela falou “Gente, o que vocês querem fazer? Vocês vão continuar ou vão parar?” Então eu acho que ela jogou na nossa mão uma responsabilidade que a gente tinha assumido. E a gente falou “A gente não pode parar no meio do caminho, né, então a gente vai ter que seguir até o fim.” E aí foi a hora que ela mostrou pra gente que a gente é que estava fazendo o trabalho e não ela. Foi aí que... acho que foi experiência até pra ela, isso (Marcus).

O olhar docente

Sob os domínios de Chronos

Agora, o que eu acho que falhou foi o tempo mesmo. O tempo para a gente poder sentar e conversar. E essa questão de tempo, de ter uma interação maior com eles, eu acho que nós conseguimos na segunda fase, não é? (Profa. Ana Rita)

Intervir é preciso. Viver...

Eu cheguei pra eles, no meio do corredor, e disse “Olha, se vocês quiserem continuar, tudo bem. Se vocês quiserem parar, também está tudo bem.” (...) Porque esse trabalho não é a professora que tem que impor, não é a professora que tem que direcionar, não é um trabalho quadrado. Muito pelo contrário, é um trabalho bem flexível e que tem que ter uma interação. E acho que aí, o professor, ele tem que entrar em que momento? Intervindo mesmo. Mas a criatividade, a flexibilidade têm que ser deles (Ibid.).

É você verificar em que ponto está o trabalho e em que você pode ajudar, mas sem tirar deles essa opção de escolha. (...) você pode ver que, na maior parte do trabalho, eles foram sozinhos. Mas sabiam que, a qualquer momento, o que precisassem, eu estaria ali. Isso eu acho que foi muito importante, porque preservou a autonomia do grupo. E eu acho que esse tipo de trabalho funciona.

(...) Então, isso é uma coisa que não se paga. Nunca! É algo que não tem como se cobrar (Ibid.).

Deixa-me educar...

Eu quero deixar registrado que eu acho que a gente deveria ter mais oportunidade de trabalhar assim. Porque é nisso que eu acredito. Mas, infelizmente ou felizmente, a gente fica, sabe, tolhido, pelo sistema, pelo tempo e as coisas vão se atropelando. Então, quando a gente tem momentos ricos desses, eu acho que a gente tem que aproveitar. Sabe, eu gostaria de ter atingido mais pessoas. Ter proporcionado esse momento para outros alunos, mas a gente tem um certo limite, não tem como atingir uma grande maioria. Nesse tipo de trabalho, ainda não. Até porque tem uma certa resistência dos próprios alunos, pela própria formação deles (Ibid.).

...deixa-me crescer

Eu cresci bastante com eles. Não só eles cresceram, mas eu também cresci enquanto profissional, pela troca de experiências. Foi algo, assim... foi uma experiência ímpar, não tem como definir, sabe, colocar em palavras. Eu acho que é mais emoção mesmo. Não dá para se racionalizar isso. (...) Eu disse a eles que eles tinham que ser verdadeiros. Eu quero que eles busquem sempre isso na vida deles. E eu acho que eles cresceram pra caramba e eu também. A gente vê a capacidade deles que está dormente e, de repente, aflorar assim, é uma coisa linda, uma coisa maravilhosa. Como eu falei, não se paga isso (Ibid.).

Uma palavra que cabe aqui, e que é do nosso meio de educadores, é “ousadia”. É você poder colocar mesmo a coisa para funcionar e não importa o resultado. Quer dizer, independente do resultado, eu vou aprender com isso. Vou ter que lidar com essa situação. (...) com essa experiência eu aprendi a ser ousada. E ousada em que sentido? De acreditar mais, de deixar as coisas fluírem, sem ter aquele receio, aquele medo enorme do que vai acontecer (Ibid.).

CONCLUSÕES

A análise dos resultados requer alguma cautela. Considerada exclusivamente pelo processo, a experiência aqui relatada mostra-se falha, ainda que não totalmente. Por outro lado, quando entram em cena as conquistas obtidas tanto pelos alunos quanto pela docente que os acompanhou, vemos se confirmarem, em grande parte, as contribuições educativas das Feiras de Ciências às quais a literatura pertinente se refere. Incoerência? Nem tanto.

Um olhar mais detido e abrangente nos permite vislumbrar circunstâncias que, de um lado, atuaram desfavoravelmente para o sucesso dessa iniciativa e, de outro, mostraram-se decisivas para a sua consecução. Não nos ocuparemos das primeiras, pois, além de bastante evidentes, como já afirmamos, são componentes já devidamente conhecidos das mazelas da nossa educação. Quanto ao segundo grupo de circunstâncias, interessa-nos, e muito, tecer algumas considerações. Vamos a elas.

A despeito do contexto institucional pouco favorável, assistimos aqui a uma autêntica demonstração de compromisso por parte da docente e, em certa medida, de seus alunos. Ela, para com o educar; eles, para com a própria formação. Não fosse isso, este artigo provavelmente não teria sido escrito, porque a equipe não teria passado da “primeira fase”, período qualitativamente insatisfatório em termos de processo e produto, mas que, ainda assim, foi o gerador de parcela considerável das condições deflagradoras da segunda fase, esta sim muito mais rica quanto a processo e produto.

Não é possível, nos limites deste estudo, estabelecer que fatores, dentro ou fora do âmbito das atividades concernentes à Feira de Ciências, foram responsáveis por tal compromisso. Há, sem dúvida, uma série de variáveis que concorrem para isso. Por outro lado, essa impossibilidade não nos impede de reconhecer esse compromisso como um dos elementos-chave desta bela experiência educativa. É aí que reside a base da ousadia à qual a docente refere-se em sua fala. Sem compromisso, responsabilidade e competência, não há ousadia que seja social e eticamente válida. Docentes e gestores educacionais não podem ficar alheios a tão evidente realidade.

REFERÊNCIAS

- COLL, César. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1996. (Série Fundamentos).
- HENNIG, Georg J. *Metodologia do ensino de ciências*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- McKERNAN, James. *Curriculum action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. 2 ed. London: Kogan Page, 1998.
- NEVES, Selma Regina Garcia; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Feiras de Ciências. *Revista do Ensino de Ciências*. 24: 38-41, março 1993.
- OLIVA, J.M. et al. Las exposiciones científicas escolares y su contribución en el ámbito afectivo de los alumnos participantes. *Enseñanza de las ciencias*, v.22, n.3, p. 425-440, 2004.
- ORMASTRONI, Maria Julieta Sebastiani. *Manual de feira de ciências*. Brasília: CNPq, AED, 1990.
- PEREIRA, Antônio Batista; OAIGEN, Edson Roberto; HENNIG, Georg J. *Feiras de Ciências*. Canoas: Editora ULBRA, 2000.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Ana Rita Serrafero e seus ex-alunos Everton Gonçalves de Freitas, Ingrid Alves Silva, Marcus Felipe Ribeiro Sanchez, Renata Monteiro dos Santos e Sandro Moreira, sujeitos da pesquisa aqui relatada, pelo rico material humano, gentil e espontaneamente oferecido.

A Alexandre Vaccaro Rodrigues, Ana Luiza Aguiar, Ana Paula Pirollo, Angelita da Silva Freire, Claudenir Borges da Silva, Jonas Meneghim, Marcelo Moralles Roveri, Mariana Mason, Marlene Vieira da Silva, Paula Blathner Solera, Renata Comparoni, Rita Helen Frizzi Alves, Selma Correa Lourenço e Tatiana Nunes Sanches, ex-alunos do curso de Ciências – Habilitação em Biologia do Centro Universitário Padre Anchieta, hoje profissionais, pelas valiosas contribuições resultantes de sua observação acurada e análise crítica consistente.

PROFESSORES E ALUNOS COM SÍNDROME DE *DOWN*: SUJEITOS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neli Klix Freitas¹

Resumo

O artigo foi elaborado com base em pesquisa-ação realizada durante um programa de capacitação docente, em Florianópolis. A proposta é a de apresentar uma análise da educação inclusiva a partir de percepções de professores e de alunos com síndrome de Down, inseridos em escolas regulares de ensino. A legislação em educação mostra uma evolução favorável com a inclusão, mas há outros fatores neste processo, como espaço físico, acessibilidade, formação docente e a dinâmica sobre inclusão e exclusão ainda existente na vida em sociedade. São questões que necessitam de uma revisão crítica permanente, considerando o vínculo inseparável entre educação e cidadania. A pesquisa contempla estas reflexões com 30 professores e 10 alunos, a partir de duas técnicas: uma verbal, as cartas dos professores, e outra não-verbal, o desenho do par educativo feito pelos alunos, e que foram analisados. Todos os desenhos dos alunos foram apresentados aos professores participantes durante a capacitação. A análise do material dos professores, bem como dos alunos contemplou as categorias: aceitação das diferenças, formação docente, ritmos distintos na aprendizagem, afetividade, interação entre professor e aluno, recursos pedagógicos diante dos desafios propostos pela inclusão em educação, caracterizando percepções dos participantes.

Palavras-Chave: Educação inclusiva, Formação Docente, Desenhos de alunos com necessidades educativas especiais, percepções, cidadania.

TEACHERS AND STUDENTS WITH *DOWN*: SUBJECTS IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

The article based on action-research method is to present one analysis about inclusive education based in teacher and students with special educational needs evaluation. The policies in education has made possible the inclusion, but other factor are important, which accessibility, didactic and technical questions, teacher's formation and the dualistic about inclusion and exclusion in society. They are important questions about inclusive education and citizen. The subjects in research are 30 teachers and 10 students, and the instruments are verbal and non verbal techniques, and the student's drawing. The analysis of research

¹ Docente Efetiva da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, nos cursos de Educação, Licenciaturas em Artes e Docente Permanente de Pós-Graduação, Mestrado, na área de concentração de Ensino. Docente pesquisadora, consultora Ad Hoc do CNPq, habilitada para orientação em cursos de Mestrado e Doutorado desde 1998. Doutora em Psicologia (PUCSP-1997), com formação em Psicologia (Licenciatura), Pedagogia e Artes. E-mail: nk.freitas@uol.com.br. Telefone: (048) 3224 6796.

are made possible the categorization about differences acceptance, teacher's formation, difficult of learning, affectivity and interactions between teachers and students.

Keywords: Inclusive Education, Teachers Formation, Drawing students with special educational needs, Perceptions, Citizen

Este texto tem como proposta a identificação e análise da inclusão em educação por meio de percepções de professores e dos alunos com necessidades educativas especiais, como sujeitos envolvidos neste processo. O texto contempla ainda a reflexão de professores sobre formação docente, programas de capacitação e, principalmente, sobre a aceitação de diferentes ritmos para aprender, questões que se inserem no cotidiano da escola. As percepções dos alunos sobre as interações estabelecidas com os professores são exploradas no desenho do par educativo: professor e aluno, acrescido de verbalizações. Compreende-se o desenho como um elemento de mediação na aprendizagem e na comunicação dos alunos com necessidades educativas especiais em escolas, sete com síndrome de Down. O verbo incluir, do latim *includere* significa conter, compreender, fazer parte, participar. A *práxis* em inclusão e educação remete-nos à reflexão a respeito da escola que temos, ou que pensamos ter; como um lugar de plena normalidade e que, em face da legislação atual abre suas portas para crianças com necessidades educativas especiais de aprendizagem, estabelecendo propostas de construção de um projeto pedagógico com vistas ao respeito às especificidades, sempre com ênfase na interação social, em diferentes áreas do conhecimento (BOBBIO, 2004).

Alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ao longo de sua escolaridade, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que aqueles oferecidos aos colegas de sua idade. Estas necessidades especiais são decorrentes de inúmeros fatores, genéticos, físicos, afetivos, sociais. (COLL, PALACIOS e MARCHESI, 1998).

É na escola inclusiva que pode ocorrer o aprendizado do respeito às diferenças, e isso significa que estes alunos possam tornar-se capazes de possuir autonomia frente ao conhecimento construído socialmente, tendo acesso a este conhecimento, o que permitirá condições para exercerem plenamente sua cidadania. Apesar de todos os avanços, ainda hoje, eles crescem e são levados a se posicionar na sociedade como cidadãos de segunda classe. Ainda existe uma tendência forte na vida social e em educação para a rejeição das diferenças, como se existisse uma identidade única tida como normal, única, padronizada,

sem fissuras, sem limitações. Esta visão normalizadora tende a padronizar as pessoas, e ainda encontra espaço em algumas tramas sociais.

A visão da escola inclusiva, ao contrário, impõe a demolição dos discursos educacionais que excluem as diferenças. A fronteira que separa de forma nítida aqueles olhares que continuam pensando que o problema da educação escolar está na anormalidade, no anormal, bem como daqueles que pensam o oposto: os que consideram a normalidade, a norma, o normal como o problema em questão é que deveria ser colocado sob suspeita. Trata-se de representações que se apresentam como científicas e acadêmicas, vigiando cada desvio, descrevendo cada detalhe, cada vestígio da normalidade, suspeitando de toda deficiência com a conhecida afirmação de que “algo está errado no sujeito, que possuir uma deficiência é um problema” (SKLIAR, 2003, p.18).

Essas considerações remetem-nos a lançar outros olhares, talvez menos vigilantes, que tenham de inverter a discussão, fazendo do normal, da norma o problema que deve ser colocado em questão. Esses olhares têm muito a oferecer à educação em geral, produzindo a desmistificação do normal, questionando os parâmetros instalados em educação e na sociedade sobre o que deve ser correto. Podem solapar a pretensão ativa da normalização, que não é mais do que a violenta imposição de uma suposta identidade, única, fictícia e sem fissuras, daquilo que é pensado como o normal (SILVA, 1997; SKLIAR, 2003).

Normalizar significa escolher arbitrariamente uma identidade, e fazer dela a única identidade possível, a única identidade considerada como verdadeira e adequada. Nessa perspectiva, os portadores de necessidades educativas especiais não encontram um espaço de aceitação (SKLIAR, 2003).

No Brasil, uma vez que a educação inclusiva despontou como realidade não é possível ignorar que há necessidade de repensar muitas questões e avaliar criteriosamente todo o processo. Se por um lado, o acesso dos portadores de necessidades educativas especiais às escolas de ensino regular cresce a cada dia, por outro ainda são precárias as instalações físicas, a oferta de material didático-pedagógico adequado e a capacitação de professores, para efetivar uma educação inclusiva de qualidade.

A função da escola, em muitos casos é a repetição do status quo existente fora de seus muros, na sociedade. Manter o *status quo*, seria o que McLaren chama de currículo oculto “[...] que desobriga o professor da necessidade de engajamento num auto-escrutínio pedagógico ou em qualquer crítica séria de seu papel na escola, e da escola na sociedade

em geral” (MCLAREN, 1997, p. 242). É impossível pensar um sistema educativo inclusivo mantendo o mesmo sistema inalterado.

Trata-se então, de mergulhar na educação em toda a sua complexidade, em toda sua rica variedade, de conhecer o outro, desfazendo ideias preconcebidas e discriminação impensada, e de ver a heterogeneidade como algo rico e valioso. No entanto, ao mesmo tempo em que tais contradições indicam a necessidade de se estabelecer, com maior clareza, as intenções e objetivos para uma educação inclusiva, o fato de que ela exista, e está incorporada na legislação corrente, representa um ponto de partida para que se repensem práticas pedagógicas e curriculares, levando em conta a valorização da diversidade e do respeito como condições necessárias à democracia e à necessidade de se buscar superar estereótipos, preconceitos e a exclusão social.

Diante da inclusão, das demandas emanadas da legislação vigente, o sistema educacional deve oferecer oportunidades para o desenvolvimento, para a formação individual, com oportunidades para todos, com práticas educativas que respeitem as necessidades dos alunos e as potencialidades de aprendizagem. Juntamente com a aprendizagem, estar incluído significa para cada aluno, melhora na qualidade de vida e, a partir daí uma perspectiva de igualdade social. Dessa forma, é indispensável que o professor possua conhecimentos que lhe permitam ensinar, em uma mesma classe, alunos com diferentes capacidades de aprendizagem. Esta postura só será possível se:

[...] passarmos de uma pedagogia do ensino para uma pedagogia da aprendizagem, na qual se procure investigar as condições propícias à apropriação por parte, dos objetivos cruciais da aprendizagem [...] compreender a forma como cada aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem e, por outro lado, proporcionar orientações individualizadas a partir das dificuldades que o aluno apresenta (ALMEIDA, 2003, pp. 70-71).

Esta citação coincide com algumas de nossas reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem e sobre o lugar desses alunos na educação inclusiva: não excludente, mas reflexiva. Esta proposta requer mudança de paradigmas, movimento, busca de aproximações com linguagens contemporâneas, com novos domínios, mudanças nas práticas pedagógicas, com reconhecimento de representações culturais. Significa não perder de vista o caráter provisório do conhecimento, suas possibilidades emancipatórias e democratizantes, que incluem considerações sobre distintos contextos sociais. A

interlocução é a chave para abrir portas na subjetividade conformista, ao insistir que os homens são essencialmente sujeitos de conhecimento e de comunicação (FREIRE, 1971).

Freire (1983) trabalhou dialeticamente o ensinar e o aprender. Criou o neologismo “dodiscência”, unindo docência e discência, como, muitos anos antes Vygotsky criou o termo “obuclênia”, que significa ensinar e aprender ao mesmo tempo, e que, mais recentemente foi retomado em uma de suas obras traduzidas (FREIRE, 1983; VYGOTSKY, 2005).

A história mostra que as sociedades humanas são marcadas por ações advindas de diferentes áreas do conhecimento. Englobam conjuntos identificáveis nas áreas de formação humana, constituindo um acervo que, ao longo dos séculos a humanidade tem construído, acumulado, transformado. Os desafios são permanentes, e convidam a mudar a direção do olhar. A inclusão é uma possibilidade que se abre no campo da educação, podendo beneficiar a todos os alunos, com e sem necessidades educativas especiais. A implantação de políticas públicas adequadas é indispensável para a inclusão, bem como para as mudanças sociais, que exige disponibilidade para enfrentar inovações. No Brasil, o desafio foi lançado.

A Constituição Brasileira de 1988, capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 205 prescreve que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família”. Em seu artigo 208, prevê que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) mais recente – LEI nº. 9394 de 20/12/1996 – conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas regulares de ensino, dando ênfase, no capítulo V, especialmente à Educação Especial. Referenciando no artigo 59, que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

A educação inclusiva prevê a inserção de indivíduos, a inclusão em classes regulares de ensino, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, origem sócio-econômica, raça ou religião.

A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994, p.11).

Para ampliar a reflexão sobre inclusão e exclusão referimos Arroyo (2001) em sua abordagem referente aos movimentos educacionais do século XX: por um lado, trata-se de transformar a educação em um bem de consumo, rompendo com a promessa meritocrática de mobilidade social com a qual foi construído o sistema educacional. Por outro, amplia sua utilização para socializar por meio de novos significados sobre a ordem social, na qual insere-se a proposta inclusiva. É como estar diante de quadros superpostos, ou partes de um mesmo quadro. Na realidade, é um mesmo quadro, que possui tonalidades diferentes. Diante dele, uma questão com duas polaridades pode ser apontada: é possível pensar nos vínculos entre inclusão, exclusão, sociedade e educação.

Muitas crianças e jovens com síndrome de Down nas escolas com educação inclusiva procuram um espaço onde sejam tratados como seres humanos. Para os professores que se engajam nesta proposta, que nada mais é do que a síntese da inclusão trata-se de cumprir uma função histórica diante da exclusão social e cultural. Quando se fala na aprendizagem em conjunto isto significa levar em consideração o contexto sócio-cultural. Trata-se da ideia do ser humano imerso num contexto histórico, enquanto “[...] corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 2005, p.23).

Segundo Vygotsky, a interação com o mundo ocorre por meio de mediações, ou seja, não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos elementos intermediários entre o sujeito e o mundo, e essa é uma questão fundamental para o professor “[...] A analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza” (VYGOTSKY, 1984 p.51).

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, como um processo que se constrói de fora para dentro. O processo de internalização consiste na reconstrução interna de uma

operação externa, ou seja, um processo interpessoal é transformado em intrapessoal, o que resulta de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. A partir das premissas do pensamento de Vygotsky (1984; 1996; 2003), pode-se pautar a escola, e especificamente a escola inclusiva, o lugar onde a intervenção pedagógica seria fundamental para desencadear o processo ensino-aprendizagem. O ingresso na instituição escolar regular de uma criança com necessidades educativas especiais tem o papel explícito de interferir neste processo, diferentemente das situações informais vivenciadas por ela, como o ambiente familiar, por exemplo, onde aprende por imersão. A educação escolar deve proporcionar avanços na zona de desenvolvimento proximal.

Outro fator de extrema importância para a educação, também decorrente do aporte teórico de Vygotsky (1984), é a interação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo. Este fator é essencial no processo de desenvolvimento. Isso nos mostra os processos pedagógicos como intencionais, deliberados, sendo o objeto dessa intervenção: a construção de conceitos. Segundo Rego (1995), o conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil, porque permite o delineamento das competências da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo. Dessa maneira, o ensino passa do grupo para o indivíduo, ou seja, o ambiente influenciaria a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que o aprendizado gere desenvolvimento. O aluno com necessidades educacionais especiais não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro, nesta interação com o que o seu grupo social, no qual está inserido produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento. De acordo com essas premissas, um currículo não pode ser dissociado da sociedade. Deve contemplar as disciplinas tradicionais, inserindo a linguagem verbal e as linguagens não-verbais. No caso de alunos com síndrome de Down, muitas vezes as linguagens não-verbais constituem importantes processos mediadores da aprendizagem. São linguagens gráficas, corporais, dentre outras. O desenho insere-se nesta gama de linguagens não-verbais, juntamente com outras possibilidades de comunicação. Trata-se então, de buscar inovações para o cotidiano da sala de aula, tanto no que se refere aos recursos pedagógicos, quanto às interações entre professores e alunos, pautadas na convivência e na cooperação.

Vygotsky (1984) postula que o professor deve ser um mediador entre o sujeito que

aprende e o conhecimento. Para o autor, mediar consiste nas ações de um agente intermediário em uma relação. Nessa perspectiva, não há espaço para a transmissão de conhecimentos sem a presença dos signos, dos símbolos e da cultura, considerados como agentes mediadores e ferramentas úteis no processo de aquisição do conhecimento. Compete ao professor conhecer essa questão, para adequar posturas e métodos a um modelo que coincide com práticas educativas atuais. Com a educação inclusiva, a mediação adquire um caráter de grande importância. Vigotsky situa três questões imprescindíveis ao processo de construção do conhecimento: o aluno, como o sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas (VYGOTSKY, 1984).

As escolas, com base nesses pressupostos necessitam reconhecer e legitimar novas práticas, reconhecendo e respondendo às necessidades diversificadas dos alunos e acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, tem o papel de assegurar educação de qualidade para todos. Para isto, há necessidade de currículos apropriados, tanto na formação de professores, mudanças institucionais, com adequação de estratégias de ensino, métodos, recursos diferenciados, inclusão das novas tecnologias de informação e comunicação. Para serem inclusivas, as escolas devem modificar-se em suas estruturas de base, para assegurar uma educação de qualidade, que não pode prescindir de parcerias com a comunidade. Segundo Vygotsky (2003, p.51), a interação com o mundo ocorre por meio de mediações, ou seja, não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo, e essa é uma questão fundamental para o professor “[...] a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza” As proposições do autor levam a pensar sobre múltiplas questões, que particularizam a importância das interações sociais, também nas escolas.

Percurso Metodológico

Este artigo focaliza a análise reflexiva da inclusão em educação a partir das percepções de professores e dos alunos com necessidades educativas especiais, como sujeitos envolvidos neste processo. Os dados foram coletados durante um programa de capacitação docente, coordenado pela autora da pesquisa. Foi empregada a pesquisa-ação

como um método de pesquisa qualitativa. A pesquisa-ação desenvolveu-se por meio da condução do programa de capacitação docente e, ao longo de seu desenvolvimento, coletaram-se os dados. Solicitou-se aos professores que escrevessem uma carta a um professor que tivesse sido significativo em sua formação, escrevendo o que gostariam de dizer-lhe, caso pudessem encontrá-lo novamente. Ao longo do programa, foram contempladas as reflexões dos professores participantes sobre formação docente, sobre programas de capacitação e, principalmente, a aceitação de diferentes ritmos para aprender, questões que se inserem no cotidiano da escola. Os debates foram gravados. As percepções dos alunos a respeito das interações estabelecidas com os professores são exploradas no desenho do par educativo: professor e aluno, acrescido de verbalizações. Os desenhos foram coletados nas escolas, duas semanas antes do início do programa de capacitação, com dez alunos com necessidades educativas especiais, sendo sete com síndrome de Down. Compreende-se o desenho como um elemento de mediação na aprendizagem e na comunicação dos alunos com síndrome do Down como linguagem não-verbal, o que facilita o acesso à comunicação com estes alunos, devido às dificuldades na linguagem verbal, comum nestes casos.

Durante a capacitação, que foi o local de coleta dos dados, os docentes falaram sobre o que escreveram ao professor do passado. Depois destes depoimentos procedeu-se à apresentação dos desenhos feitos por seus alunos sobre o par educativo, bem como o relato dos comentários dos mesmos. Os professores, em suas cartas apresentaram registros sobre a escola e sobre suas vivências como alunos, como sendo tempos vividos. Citaram questões relacionadas à afetividade dos professores do passado, ao diálogo e às interações sociais. Caracterizando o foco na percepção das interações no contexto da escola, como sendo mediadoras no processo de inclusão, que se evidencia nos dados dos professores e dos alunos.

Análise dos dados: Professores e alunos em interação

Os dados dos professores revelam preocupações com a formação, em duas direções: uma se relaciona aos novos domínios, teorias e tecnologias, com questões legislativas e curriculares.

Ao escrever para um professor que tenha sido significativo na trajetória profissional

manifestaram-se questões importantes para a compreensão de contextos em mudança. Referem-se a uma tensão crescente entre duas posições que possuem potencial fortalecedor e persuasivo na luta contra a opressão e na busca pela liberdade humana, essenciais quando se fala em educação inclusiva: aceitar e não aceitar a inclusão. Estas questões vinculam-se à afetividade e à cidadania. A presença de manifestações afetivas pelos professores é essencial para o acolhimento de crianças com necessidades especiais, pois minimizam os sentimentos de rejeição e de baixa auto-estima, que são comumente encontrados nas mesmas. Duas questões foram também presentes no debate entre os professores: como é possível eliminar o sofrimento das crianças com necessidades educativas especiais e de suas famílias? Como sensibilizar a sociedade, as autoridades responsáveis pelas políticas públicas para pensar sobre esse sofrimento que exclui, segrega, aprisiona e conduz à alienação social? Alguns evidenciaram sentir medo diante desses desafios, insegurança, relacionando-os com a própria formação. Revelaram que, em alguns momentos, consideram que seria melhor manter o modelo anterior, vivenciado por muitos durante a sua formação na graduação, antes da legislação que tornou obrigatório o ensino inclusivo. Isso configura-se, para eles, como um temor de que este processo não alcance os resultados propostos. Estes professores encontram-se presos a um modelo de formação que não coincide com as demandas atuais. É por essa razão que preferem manter um modelo pedagógico já solidificado e, segundo seu ponto de vista, consolidado pelo tempo. Trata-se de duas posições distintas, mas que coexistem nas escolas com educação inclusiva.

Os desenhos realizados pelas 10 crianças com necessidades educativas especiais, sete delas com síndrome de Down, estão associados ao que elas conhecem no cotidiano das escolas. Parte-se da compreensão de que o desenho é uma importante forma de comunicação que, em muitos casos substitui a linguagem oral, ou acrescenta a ela novos elementos comunicativos e imaginativos.

As crianças participantes da atividade desenharam sua professora do modo como a conhecem e percebem. Algumas professoras, nos desenhos estavam distantes do aluno, em tamanho ampliado, sendo que os alunos desenhados tinham tamanho reduzido. Outros alunos desenharam a professora ao seu lado, logo a sua frente. Os alunos comentaram seus desenhos, mas de modo breve, como: “esta é a minha professora, e este é um aluno, ou este sou eu”. Quatro alunos acrescentaram que “gostam da professora,” ou que “a professora é boa, é amiga, e sabe ensinar bem”. Ainda comentaram que “gostam muito da escola,

porque lá podem aprender com outras pessoas”. Os comentários foram breves, considerando-se as limitações das crianças, todas com necessidades educativas especiais.

Na perspectiva de Vygotsky, a riqueza expressiva ocorre pela via da linguagem, que associada à imagem possibilita o acesso ao significado. Por essa razão, nessa perspectiva não se interpreta o traçado do desenho, os esquemas gráficos, mas uma totalidade, que dá sentido à aprendizagem e às relações estabelecidas entre professores e alunos em sala de aula, segundo a percepção destes sujeitos. A análise dos desenhos, segundo a proposta de Vygotsky, integra imagem e palavra. É imagem em ação, imaginação, nessa perspectiva teórica. (VYGOTSKY, 1996).

As professoras tiveram acesso aos desenhos e aos comentários feitos pelos alunos. Manifestações afetivas foram evidentes, diante do confronto com duas experiências: ser aluno e ser professor. Estas experiências foram amplamente debatidas pelos professores durante a capacitação. Foi possível evidenciar percepções que remetem à reflexão sobre a inclusão em educação. Ainda há dificuldades para a aceitação da educação inclusiva para alguns professores. Estas dificuldades podem ser geradoras de resistências para a aceitação de diferenças, e interferem nas relações entre professores e alunos, na *práxis* docente. São percepções diferentes, que foram explicitadas também nas cartas redigidas pelos participantes.

Nos desenhos dos alunos, os professores também perceberam esta dinâmica, que foi analisada por todos. Esta análise reflete que a educação inclusiva sofre a influência da aceitação de diferenças entre os alunos, da formação dos professores, das dificuldades para lidar com novas propostas pedagógicas. Concorde-se com Arroyo (2001) que argumenta que diante das dificuldades de aceitação das diferenças, quebram-se imagens de uma docência muitas vezes idealizada pelos professores.

Muito mais do que uma forma de lazer, pelo desenho e no desenho a criança articula processos cognitivos e imaginativos. Antes do ingresso na escola, as crianças desenhavam por influência da mídia, ou por estimulações recebidas da família e do contexto social. Aprendem a comunicar-se por meio de desenho. Os professores podem contemplar o desenho e outras formas expressivas, como as linguagens corporais, em seus planos de ensino, juntamente com as outras atividades, como elementos de mediação na aprendizagem.

Considerações Finais

A análise dos dados permite considerar que, apesar de constituir-se em um processo inovador, que exige tolerância para com as diferenças, mobilização para novas atualizações por parte dos professores, um dos sentidos da educação inclusiva insere-se na perspectiva de construção de uma escola capaz de conviver com as diferenças. As verbalizações dos professores assinalam para esse sentido. Não se trata de uma visão única, mas mostrou-se presente na produção da maioria. Em relação às crianças com necessidades educativas especiais, com síndrome de Down, a educação inclusiva adquire um sentido que focaliza a interação social como bem maior a ser cultivado.

Ensinar é, então, muito mais do que transmitir informações. Implica em mobilizar nos educandos o prazer de aprender. No entanto, cada educador se vê na posição de regular os desejos dos educandos, também os seus, na escola inclusiva. Necessita decidir entre o prazer e a atividade intelectual para a qual é convocado, entre os espaços tidos como tabu e o cotidiano, entre o prazer e a racionalização. Esse esforço substitui a necessidade do educador pensar a respeito de si mesmo como resultante de uma satisfação muitas vezes perdida, ou negada. Como consequência, falta espaço para si, o que pode dificultar sua *práxis*.

As implicações da educação inclusiva para os educadores é a construção de uma pedagogia da diferença, que não realce o exotismo, nem endemoninhe o outro, mas que busque locar a diferença tanto em sua especificidade, quanto em sua capacidade de formar posições para relações sociais e práticas culturais criticamente engajadas ao estimular e valorizar a aprendizagem da criança como um ser que se expressa, imagina e é capaz de criar.

Nos desenhos das crianças, foi possível evidenciar diferentes percepções acerca da interação com a professora e com o contexto escolar. Concorda-se também com Derdik (2003), para quem o desenho traduz um pensamento, revela um conceito. Existe então, uma associação estreita entre a imaginação, o pensamento, o afeto, a linguagem e a aprendizagem que se processa gradativamente nas crianças.

Quanto aos professores, é importante referir que em seu material manifestou-se também o temor de fracassar, a dificuldade para trabalhar com as diferentes formas e

ritmos de aprendizagem em sala de aula, a dúvida sobre as melhores atitudes a adotar em cada situação coletiva.

Concorda-se com Freire (1983) que refere que ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim, criar condições para sua construção. O docente torna-se assim, um ser inquieto na sua tarefa de ensinar, o que se manifestou nos professores participantes da pesquisa.

Para o professor é importante saber que envolver os alunos em uma atividade requer uma trama invisível, cuja trama nunca se repete, mas insere-se em um permanente processo social. Na percepção dos professores participantes da pesquisa, o ensino inclusivo requer aproximações sucessivas com novos recursos e propostas metodológicas, juntamente com a aceitação das diferenças entre os alunos, em sua aprendizagem e na capacidade para interagir. Em tempos de educação, inclusiva é necessário gerar uma consciência das semelhanças e um respeito às diferenças, de forma que os espaços de socialização nas escolas possam propiciar o contato com alunos de diferentes meios sócio-culturais, com costumes, transformando a diversidade em um campo privilegiado para o enriquecimento da experiência educativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana S. Da Escola Especial à Educação Inclusiva. IN: STOBAUS, Claus. D; MOSQUERA, Juan J.M. *Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva*. Porto Alegre: Ed.EDIPUCRS, 2003, p. 65-82.
- ARROYO, Miguel. *Imagens Quebradas*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Esevier, 2004.
- BRANDÃO, Carlos. Cidadania. IN: *Educação Cidadã*. Secretaria de Educação: Porto Alegre, n. 2, 2002.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília; Corde, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília: DOU, Dezembro,1996.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS*. Brasília: Corde, 1994.
- DERDYK, Edith *Formas de Pensar o Desenho*. São Paulo: Scipione, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática e Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1971.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- MCLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas: Uma Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação*. Porto Alegre:ARTMED, 1997.
- OLIVEIRA, Marta K. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento-O Processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Scipione, 2005.
- REGO, Teresa C. *Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SILVA, Tomaz T. *A Política e a Epistemologia do Corpo Normalizado*. Rio de Janeiro: Espaço, 1997.
- SKLIAR, Carlos. *E se o outro não estivesse aí. Notas para uma Pedagogia (Improvável) da Diferença*. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.
- VYGOTSKY, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, Lev S. *La Imaginación y la Arte en la Infancia*. Espanha: Akal, 1996
- VIGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*.São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CATEQUESE ESPECIAL: UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA

Marcos Jorge¹

Elizabeth Ávila²

Resumo:

O objetivo deste artigo é apresentar uma experiência de inclusão de portadores de deficiências mentais em uma comunidade religiosa na cidade de Londrina, região norte do estado Paraná. Denominada aqui de Catequese Especial, tratou-se de uma ação evangelizadora realizada no interior de uma igreja de denominação católica com portadores de deficiências mentais. O projeto, que teve a duração de cinco anos com cinco turmas anuais, permitiu o desenvolvimento de uma ação pedagógica com objetivos de evangelização e catequese, onde todos catequizandos obtiveram sucesso. Também foi possível uma ação conscientizadora junto aos pais dessas crianças no sentido de permitir que seus filhos pudessem participar do projeto. Avaliamos a Catequese Especial como experiência significativa pois permitiu uma inclusão relativa e positiva das turmas nas atividades religiosas e sociais da comunidade local.

Palavras-chave: Educação Especial. História da Educação - Paraná. Inclusão.

SPECIAL CATECHESIS: AN INCLUSIVE EXPERIENCE

Abstract:

The aim of this paper is to present an experience of inclusion of individuals with mental disabilities in a religious community in the city of Londrina, north Paraná state. Called here Special Catechesis this was an evangelizing held inside a Catholic Church with the mental disabilities people The project, which five years and five classes per year, allowed the development of a pedagogical action with goals of evangelization and catechesis, where all people were successful. It was also an action to raise the consciousness among parents of these children in order to allow their children could participate in the project. Special Catechesis was evaluated for us as significant experience because it allowed a relative and positive inclusion of the classes in religious and social activities of the local community.

Keywords: Special Education. History of Education - Paraná. Inclusion.

¹Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação (Filosofia e História da Educação) pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Docente na Universidade Estadual Paulista – Julio de Mesquita Filho (UNESP) – Bauru.

² Pedagoga e Especialista em Educação Especial pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL.

Introdução

É tarefa urgente para a sociedade brasileira a questão da inclusão, no sistema público ou privado de ensino, dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE).

Historicamente segregados do convívio social mais amplo (incluindo a vida escolar regular) os portadores de deficiências (físicas e/ou mentais) tiveram formalmente assegurado seu direito de acesso e permanência à educação a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e outros documentos de abrangência mundial (Carta da ONU, de 1948 e Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990) que afirmaram o direito universal de todas as crianças à educação, porém sem especificar aquelas portadoras de deficiências.

O Brasil formalizou suas responsabilidades para com a inclusão dos PNEE com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 que afirma, entre outras obrigações, ser a rede regular de ensino o *locus* preferencial para a escolarização dos PNEE. A LDB também define a organização da educação especial que, devido a suas particularidades, deve refletir e produzir currículos, métodos e técnicas específicas para o atendimento dos PNEE, e estabelece, ainda, para os professores que atenderão a clientela em classes regulares, cursos de formação e especialização (SOUZA e SILVA, 1997).

Passados doze anos da vigência da LDB, as políticas de inclusão mostram resultados tímidos, para além de seu caráter fragmentado e descontínuo. Sabe-se que os inúmeros problemas estruturais que o sistema educacional brasileiro vem acumulando ao longo das décadas, se já dificultam manter a clientela tradicional, tornam ainda mais custoso incorporar os PNEE às classes regulares, muito embora alguns autores afirmem outras variáveis intervêm para o relativo fracasso da dinâmica da inclusão escolar, uma vez que:

as barreiras para a inclusão escolar podem estar relacionadas às pessoas direta ou indiretamente envolvidas, à ausência de recursos financeiros e materiais, à falta de conhecimento e informação e às características do próprio contexto (GOMES e BARBOSA, 2006, p. 87).

Dessa forma, para colocar o Brasil no patamar das sociedades que já consolidaram com relativo sucesso políticas educacionais inclusivas, é necessário um longo trabalho de conscientização da sociedade em geral, para mudar a mentalidade ainda carregada de preconceitos, e, ao mesmo tempo, um empenho significativo na formação, qualificação e treinamento permanente dos profissionais da educação, em especial os professores, ou seja, uma intervenção sistemática na estrutura social e nas práticas de sala de aula.

Dos muitos fatores apontados como problemáticos para a efetivação real de uma política educacional inclusiva, o estudo de Ferreira (2007, p. 549) ressalta que “foi recorrente a queixa de que a instituição escolar, frequentemente, não vem cumprindo seu papel. Encontra-se completamente dissociada do mundo contemporâneo e da vida atual”. Esse descompasso observado no interior da escola, entre os reclamos urgentes da sociedade e a sua dinâmica burocrático-profissional, torna-se mais grave quando se verifica que o professor, um dos atores mais importante do processo de inclusão, está completamente despreparado para a tarefa de receber o aluno especial na classe regular. Situação semelhante se coloca para outros profissionais, como os supervisores e diretores (FERREIRA, 2007).

Ao observar uma escola que oferece atendimento aos PNEE em classes regulares e verificar as contradições de seu cotidiano diante de uma tarefa tão complexa, Ferreira (2007, p. 557) conclui seu estudo afirmando que, a despeito das inúmeras dificuldades observadas, é preciso manter a “crença de que trabalhar, inovar e ousar implementar a inclusão, numa perspectiva inclusiva, não é missão impossível”.

A problemática da inclusão extrapola a dimensão escolar e se coloca perante toda a sociedade. Se a escola é uma instituição de grande importância para a socialização, além do aspecto educacional e cultural torna-se necessário ampliar as políticas inclusivas para outros espaços societários, tais como os clubes, as áreas de consumo e lazer, universidades, sindicatos, associações e as igrejas.

No âmbito das religiões ainda é tímida a reflexão sobre as relações entre as igrejas e a pessoa com deficiência. Se por um lado a religião deixou para trás o discurso do castigo ou da sina, por outro ainda não conseguiu estabelecer uma interlocução sólida com entidades, universidades ou organizações não-governamentais a respeito da inclusão. Sabe-se que, atentas aos novos tempos, as religiões assumem um discurso a favor das políticas inclusivas e paulatinamente promovem ações em suas comunidades.

Assim, no Brasil a Igreja Católica dedicou a Semana da Fraternidade de 2006 ao tema dos portadores de deficiências, refletindo uma preocupação contemporânea do clero católico com a questão da inclusão, que entende a deficiência como uma “realidade, como a alegria e a tristeza, a saúde e a doença. Faz parte da vida. O essencial, contudo, é que deficiência não é assimilável à pessoa. A pessoa é muito mais do que qualquer deficiência que ela possa ter” (CIÊNCIA E FÉ, 2008).

Dessa forma, a Igreja Católica se mobiliza para intervir no debate a respeito da inclusão, observando entretanto que outras religiões também o fazem, seja no interior de suas comunidades ou em movimentos ecumênicos, como o movimento Fé e Luz.

Este trabalho pretende apresentar uma experiência de cunho pedagógico, desenvolvida no interior de uma igreja católica no município de Londrina. Trata-se de um projeto educacional ao qual chamou-se Catequese Especial.

Entende-se previamente por Catequese Especial algumas práticas pedagógicas e educacionais, com fins definidos pelo Catecismo da Igreja Católica, destinadas exclusivamente aos portadores de deficiência mental, por meio de uma pedagogia adequada, com a finalidade de educá-los na fé e contribuir para a sua inclusão social.

Para os cristãos, estar catequizado é fundamental para a vivência espiritual, segundo o Catecismo da Igreja Católica (1993, p.14),

catequese é o conjunto de esforços empreendidos na Igreja para fazer discípulos (...) é uma educação permanente de fé das crianças, dos jovens e dos adultos, a qual compreende o estudo da doutrina cristã, ministrada de uma maneira sistemática, com o fim de os iniciar na plenitude da vida cristã.

De acordo com Omote (1999), a história demonstra que houve conquistas e avanços na sociedade em relação à melhoria na qualidade de vida e na aceitação dos portadores de deficiências, embora o autor saliente que ainda há um longo percurso em direção a uma conquista plena do direito à vida “digna e integral”.

Em relação ao sistema escolar, o pesquisador observa que, paulatinamente, crianças e jovens portadores de deficiências foram conquistando o direito à educação escolarizada e passaram a frequentar aulas em classes com alunos não deficientes.

É certo que uma mudança em relação à problemática da deficiência não acontece de um momento para o outro, ou pela promulgação de leis. Trata-se de um processo lento e gradativo, no qual vai emergindo uma nova visão de humanidade e de sociedade, que por sua vez, obriga a repensar as formas de inserção das pessoas nesse mundo. Dessa forma, em relação aos portadores de deficiências, o conceito de inclusão torna-se central para que se promova a aceitação, o respeito e a inserção plenas desses sujeitos na sociedade. Essa dinâmica realiza-se a partir de:

uma nova visão de mundo e de homem, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar efetivamente a diversidade, de tal maneira que

quaisquer pessoas com as mais variadas diferenças, em relação à média da população ou a padrões de normalidades estabelecidos por outros critérios, em termos de condições anátomo-fisiológicas, psicossociais, sócio-econômicas e etno-culturais, encontrem oportunidade de uma vida digna e mais plena possível, dentro das fronteiras impostas pela realidade da limitação eventualmente por tais condições ou a elas inerente. (OMOTE, 1999, p.6)

Assim, a inclusão é uma dinâmica que se realiza no plano cultural, com a mudança das mentalidades. Mas, também e principalmente, nos âmbitos do cotidiano e da política, estabelecendo um ordenamento social e jurídico com a promulgação dos direitos dos portadores de deficiências e deveres do Estado, para assegurar a garantia de que essa inclusão possa ser realmente exercida.

É fundamental que se garanta o direito ao estudo, ao trabalho, à casa, à superação de todas as barreiras encontradas, não só as físicas (arquitetônicas) mas, com mais urgência, as barreiras culturais. A pesquisa científica é chamada a garantir todas as formas possíveis de prevenção e tratamento, contribuindo para uma melhor qualidade de vida para os portadores de deficiências e possibilitando-lhes realizar plenamente suas potencialidades.

1 - O Exercício da Catequese

Nas diversas épocas e em todas as sociedades, encontram-se manifestações religiosas e o culto a um ser superior, de designações variadas. Isso parece intrínseco à história humana. As sociedades ocidentais modernas, que se formaram em oposição à ordem feudal, apesar de romperem politicamente com a Igreja Católica, mantiveram grande parte da sua cultura fortemente influenciada pelo catolicismo.

A doutrina espiritual do catolicismo está presente e, por meio de seus representantes, atua em diferentes instituições (educação, mídia, associações comunitárias, sindicatos, família, etc.). Os países latino-americanos em geral, e o Brasil em particular, devido à sua relação histórica com Portugal, receberam e incorporaram, ao longo de sua formação como Estados nacionais, grande influência dos valores cristãos, sendo que, no Brasil, a Igreja Católica, até o advento da República, participava na tomada de decisões do Estado.

Paralelamente à atuação católica, sublinha-se o crescimento de seitas e grupos pentecostais e evangélicos, ocorrido ao longo dos anos 80 e 90, o que alterou o perfil demográfico-religioso no Brasil. Destaca-se, ainda, como uma particularidade brasileira, o fenômeno do sincretismo religioso que, amalgamando as tradições africanas às ocidentais,

transformou-se em mecanismo de resistência à assimilação e dominação da cultura branca, revelando, ainda hoje, a importância das manifestações religiosas como meios de expressão de uma identidade e de auto-afirmação cultural de grandes segmentos sociais, alguns, socialmente excluídos da cidadania plena.

Dado esse conjunto de evidências, parece possível afirmar que o exercício da religiosidade, ao longo da formação social brasileira aparece como um importante componente na construção da identidade nacional, cujos reflexos estão presentes na formação das elites, no cotidiano das camadas menos favorecidas da população, na organização dos movimentos sociais e, infelizmente, constata-se até no uso indevido dos símbolos e manifestações religiosas com fins políticos partidários.

Como toda instituição, a Igreja Católica reage às transformações que ocorrem em função do modelo de desenvolvimento econômico e às suas consequências sociais. Como exemplo dessa reação, cita-se a chamada opção preferencial pelos pobres dos anos 60 ou o movimento de renovação carismática de fins da década de 80.

É nas Encíclicas (cartas que o Papa dirige aos católicos) que se encontram os dogmas oficiais, os regulamentos da Igreja Católica, as normas comportamentais que os católicos devem seguir, bem como o posicionamento da Igreja em relação a temas sociais como o planejamento familiar, aborto, ciência e fé, exclusão social, etc.

A Catequese ou Catecismo é uma dessas normas determinadas pela Igreja para evangelizar os fiéis, cujas diretrizes estão contidas no Catecismo da Igreja Católica, documento oficial sobre a catequização. Para a teologia cristã, Deus intervém na História propondo um projeto de salvação para a Humanidade. O homem, como um ser espiritual, deve se esforçar durante sua passagem terrena para conhecer esse projeto divino que se encontra nas Sagradas Escrituras e, principalmente, vivenciá-lo através da fé. Portanto, a Catequese é a iniciação na fé, com o objetivo de conhecer o Evangelho, assimilar os Mandamentos e os Sacramentos (Batismo, Penitência ou Confissão, Eucaristia, Crisma ou Confirmação, Ordem e Matrimônio), incluindo-se, também, acompanhar as celebrações litúrgicas e sempre buscar o crescimento espiritual.

Em relação à questão dos portadores de deficiências, a literatura registra um relativo nível de sensibilidade por parte dos dirigentes religiosos, o que tem levado a algumas iniciativas nas Igrejas, de vários credos, que procuram participar dos movimentos inclusivos,

realizando trabalhos entre seus membros ou em atividades ecumênicas (SANTOS e JANUÁRIO, 2000).

O Jornal L'Osservatore Romano (2000) registra que para a Igreja católica “a deficiência não é a última palavra da vida”. Ainda, segundo esse porta-voz do Vaticano, a deficiência não significa apenas necessidade, mas estímulo e solicitação e não deve ser interpretada como sina, mas como uma dimensão da pessoa, que merece ser respeitada nessa sua singularidade. Ao se referir às famílias que têm filhos deficientes e aos que partilham a sua experiência, o Papa agradece pelo testemunho que dão com a fidelidade, a fortaleza e a paciência do amor. Ele elogia também as associações e comunidades que atendem a estes portadores, por lhes oferecerem um ambiente adequado para desenvolver as suas próprias capacidades.

Dessa forma, entende-se a Catequese como uma atividade educacional, um momento de aprendizagem da religiosidade, cuja finalidade não se restringe à formação espiritual, porém, à construção de um cidadão cristão. E, nesse sentido, acredita-se poder estender essa dimensão pedagógica à Catequese Especial, pois esta, por meio de processos de aprendizagem adequados, procura transmitir os valores espirituais aos portadores de deficiências mentais, com a preocupação de evangelizá-los e incluí-los na comunidade.

2 - Deficiência e Religião

Santos, M. L. e Januário, R. A. (2000) apresentam o movimento comunitário e ecumênico, chamado “Fé e Luz”, que teve seu início em Lourdes, na França, em 1971.

Trata-se de um movimento que organiza

comunidades de encontro, onde as pessoas com uma deficiência mental, sua família e amigos, especialmente os jovens, se reúnem uma ou duas vezes por mês, para celebrar a vida, rezar e partilhar juntos suas alegrias e dificuldades, num clima de fiel amizade. (FÉ E LUZ, 2008).

Esses encontros buscam levar informações e apoiar portadores de deficiência e suas famílias, oferecendo oportunidade de potencializar suas capacidades, envolvendo também a comunidade local. Os participantes aspiram trabalhar para a unidade de todos os cristãos e a integração dos deficientes, além de criarem e fortalecerem as relações pessoais e compartilharem experiências. Os encontros são realizados em igrejas, comunidades cristãs e

em outras instituições como clubes, escolas, etc. Nas comunidades, os membros encontram-se regularmente, criando laços profundos entre si, partilhando dificuldades e esperanças.

Por sua contribuição ao tema, merece destaque o estudo conduzido por Livoratti & Marquezzine (1997) realizado no município de Londrina – PR. Foi efetuado um levantamento a respeito de como líderes religiosos, católicos e protestantes, percebiam e atendiam o portador de deficiência mental.

O que se notou foi um conhecimento superficial sobre o assunto, por parte de padres e pastores. A pesquisa apontou um índice razoável de incidência de deficiência mental nas famílias desses líderes, assim, inferiu-se que algumas ações inclusivas em igrejas católicas e protestantes do município teriam relação com esse dado. Isto pode indicar que esses líderes teriam interesse em criar um atendimento ao deficiente mental em seus espaços de atuação.

A análise demonstrou que o conhecimento dos religiosos sobre as instituições especiais do município é superficial. Grande parte dos entrevistados reconhecia a existência de uma delas, mas demonstrava um total desconhecimento do trabalho específico e das metodologias utilizadas no atendimento dos portadores de deficiência mental. Um grande percentual desses líderes (80% dos padres e pastores) nunca fizeram encaminhamentos para essa instituição, a porcentagem restante fez referência a encaminhamentos para médicos e escolas especiais.

Em relação ao preconceito, padres e pastores acreditam que este exista na sociedade, mas não se reflete em suas comunidades, e que as ações desenvolvidas por suas igrejas têm total aceitação dos seus membros. Quanto aos portadores de deficiência mental, os entrevistados afirmaram tratar-se de sujeitos carentes, que necessitam de apoio e que deveriam desfrutar dos mesmos direitos que os demais. Ao que parece, a avaliação destas posições demonstrou uma abertura para a inclusão.

Outra proposta saída de um movimento religioso e de caráter inclusivo no município de Londrina é o Projeto FACE - Formação e Apoio à Catequese Especial. Seu objetivo é a formação específica de catequistas, para que estes tenham a oportunidade de conhecer e trabalhar com as pessoas portadoras de deficiência mental, no sentido de melhor proporcionar sua inclusão no ambiente familiar, religioso e na sociedade. Observou-se que, ao atuarem junto às comunidades nos bairros, muitos catequizandos passaram a frequentar as suas paróquias e capelas, não necessitando mais dirigir-se até a igreja central para a catequese.

O Projeto da Catequese Especial

Foi também a vivência do cotidiano religioso que despertou a sociedade para a realidade de parte dos deficientes mentais e de suas famílias que, apesar de fazerem parte das comunidades religiosas, mantinham uma participação muito tímida, embora aparentemente desejassem ocupar um maior espaço dentro da mesma.

Tal percepção em nossa igreja instigou um questionamento em relação à ausência de uma ação mais efetiva para inseri-los no grupo. Uma das questões era: em que medida a falta de profissionais especializados dentro da comunidade religiosa estaria contribuindo para esse isolamento?

Se os pais deixavam de exercitar a sua fé e de participar das celebrações, conseqüentemente, os filhos, portadores de deficiências, estavam privados do acesso aos sacramentos, à primeira comunhão e crisma.

Dessas inquietações originou-se o Projeto da Catequese Especial. Após contatos com os coordenadores da Catequese “convencional” e depois de negociações e concordância da Cúria, iniciou-se os trabalhos da Catequese Especial que perdurou entre 2002 e 2007. Seu principal objetivo seria proporcionar aos catequizandos, denominados “especiais”, condições de vida religiosa idênticas às pessoas consideradas normais, possibilitando sua inclusão e participação ativa no ambiente religioso.

Nessa etapa, foram definidos alguns critérios para o encaminhamento do processo, a saber, ter uma idade mínima de 12 anos e ser participante da comunidade.

Outros objetivos propostos seriam: integrar os catequizandos à comunidade e incluí-los nas missas e festas litúrgicas, bem como despertar sua fé estimulando-os de forma particular para, ao final do ano, receberem os sacramentos; além de oferecer orientação espiritual as suas famílias por meio de encontros, conscientizando-os da importância de sua participação nas missas, acompanhando seus filhos, e em casa, com as orações e tarefas.

O projeto teve início com uma turma de catorze catequizandos especiais, de idades entre 12 e 18 anos. A preocupação central era a formação espiritual, mas também incluí-los na comunidade, integrando-os inicialmente nas celebrações litúrgicas.

Essa possível inclusão começava com a participação desses catequizandos especiais junto com as crianças e jovens da catequese convencional nos rituais da missa. Ao final do ano, onze catequizandos receberam a Primeira Eucaristia e no ano seguinte, compuseram a

primeira turma de Crisma. Os demais, junto aos novatos, formaram a segunda turma de Primeira Eucaristia.

Esse processo se repetiu ao longo dos anos com uma relativa variação no número de catequizandos especiais, sendo que ao final de cada ano, sempre houve a cerimônia do recebimento da Primeira Eucaristia e a confirmação da Crisma.

A Pedagogia da Catequese Especial

A pedagogia da catequese especial abrangia atividades que procuravam atender pontualmente as dificuldades de cada catequizando. Assim, devido às diferentes experiências de contato social dos participantes, um trabalho prévio de conhecimento do grupo era realizado no sentido de estabelecer o ritmo das atividades. Os encontros eram preparados visando as potencialidades do grupo e as atividades propostas vinham ao encontro das habilidades dos catequizandos.

Os conteúdos abordados discutiam sobre a fé, a religião, as orações, sacramentos e mandamentos da Igreja. Entre os temas trabalhado em aula estavam a Quaresma, a Campanha da Fraternidade, os Mandamentos e os Sacramentos.

Dentro das condições de cada momento e das disposições de cada adolescente procurava-se educar com situações vivenciadas pelos catequizandos, na expectativa de que pudessem assimilar e transferir para o seu cotidiano os ensinamentos aprendidos. Eram utilizadas várias estratégias pedagógicas para cada encontro (exposição oral, cartazes, vídeos, revistas, dramatização).

A primeira parte da aula iniciava-se com o sinal da Cruz, com gestos repetidos, para a assimilação por parte dos catequizandos, em seguida eram realizadas as preces e pedidos de bênçãos, finalmente era discutido o tema do dia e, em algumas oportunidades, dramatizava-se parte do conteúdo, pois essa técnica parecia facilitar o entendimento para grande parte dos alunos. A segunda parte era reservada para a leitura da Bíblia e depois eram oferecidas atividades para memorização como, por exemplo, o ritual da Eucaristia. No encerramento, delegava-se uma tarefa de casa, qual seja, uma leitura bíblica para o catequizando efetuar com o apoio da família.

Cada catequizando possuía um caderno para anotações e tarefas a serem realizadas em casa com o auxílio dos pais. Essas tarefas funcionavam como reforço para a assimilação dos conteúdos que eram revistos, discutidos e repassados no encontros seguintes, visando a fixação dos temas abordados.

Os encontros eram diversificados, quase todos realizados com cantos religiosos para incentivar os catequizandos e criar um ambiente pedagogicamente agradável. Tais encontros eram semanais, realizados aos domingos, com duração de 50 minutos e, após esses encontros, as catequistas, os catequizandos e os pais dirigiam-se para a celebração da missa.

Assim, a Catequese Especial sempre procurou seguir uma metodologia na qual os encontros fossem transmitidos numa linguagem simples, com exemplos práticos. Alguns ensinamentos eram transmitidos por meio de ensaios e gestos repetidos (principalmente, gestos cristãos, como sinal da cruz, e posturas de orações).

Por se tratar de uma experiência inédita na comunidade, os critérios para que o catequizando especial se apresentasse preparado para sua Primeira Eucaristia baseavam-se na observação de alguns pontos como, frequência aos encontros, o comportamento em relação à Missa e nas celebrações litúrgicas, sua postura de oração e o relacionamento interpessoal.

Ao término dos encontros, todos caminhavam para participar da celebração da missa. Sentavam em bancos reservados, em frente ao altar, para facilitar a visualização de todas as partes da celebração litúrgica e, em algumas oportunidades, os catequizandos (orientados) participavam do ofertório e da coleta espontânea.

Entendendo que é nas relações vividas em família que se estabelece a fixação dos papéis desempenhados pelos seus membros, a criança aprende a se relacionar com o meio social ampliado, assimilando normas, regras e valores. Por isso, a família é uma das instituições mais importante como mediadora entre a criança e a sociedade. Segundo o Diretório Nacional de Catequese (1998, p.252):

os pais são os primeiros educadores na fé. Assim, todos os membros da família têm uma tarefa ativa, em vista da educação dos membros mais jovens. É dever dos pais e dos filhos zelar pela família, para que a mesma possa radicar-se no contexto de profundos valores humanos. A família foi definida como uma “Igreja doméstica”, isto significa que em toda família cristã devem refletir-se os diferentes aspectos ou funções da vida da Igreja inteira: missão, catequese, testemunho, oração.

O lado positivo de ser pai de uma criança especial é poder receber uma grande parte de crédito nos progressos conquistados pelas mesmas. Há necessidade de que estes pais tenham um saber apropriado e permaneçam atentos aos cuidados com o desenvolvimento de seus filhos, para que estes sintam segurança e proteção diariamente, passando assim a estabelecer e fortalecer os laços de confiança.

Como um processo decorrente da Catequese Especial, e inserido no contexto mais amplo dos projetos inclusivos, foi desenvolvido um trabalho junto aos pais dos catequizandos especiais. Enquanto seus filhos participavam da Catequese Especial, estes recebiam orientações sobre temas morais, éticos e religiosos, que contemplassem matérias que viessem ao encontro das expectativas desses pais, orientando-os quanto às suas dificuldades em relação à deficiência de seu filho.

Os pais conscientes da deficiência e das limitações de seus filhos procuram orientá-los e educá-los de maneira que os mesmos possam receber uma educação contínua na família, na escola e na igreja, tornando-os membros atuantes e participantes da sociedade. Essas e muitas outras preocupações fazem parte do cotidiano dos pais de deficientes mentais. Por isso, o pertencimento a um grupo que os estimule a discutir e serem orientados sobre as questões da deficiência de seus filhos contribui para manter sua auto-estima e confiança. Esta catequese para os pais paralela à Catequese Especial mostrou-se uma iniciativa importante para a inclusão dos portadores de deficiências mentais e suas respectivas famílias junto à comunidade.

O projeto da Catequese Especial, ao longo dos anos, foi mostrando resultados satisfatórios e condizentes com as propostas iniciais. O propósito era a evangelização dos portadores de deficiências mentais e acredita-se que este objetivo tenha sido alcançado. Como decorrência desse processo, parece realizar-se, em graus variados, a inclusão desses portadores junto à comunidade, embora essa inclusão ainda seja muito relativa, pois não há um acompanhamento externo desses portadores de deficiência, na sociedade mais ampla, uma vez que tal iniciativa parece não ser uma tarefa intrínseca somente à Igreja.

Não foram coletadas informações a respeito do desempenho dessas crianças e adolescentes na escola que frequentam. Contudo, relatos dizem respeito a uma melhora no processo de socialização. Trata-se de depoimentos de pessoas envolvidas com o trabalho na comunidade, como padres, catequistas, e dos próprios pais, testemunhando relativos progressos de seus filhos, observados na vivência do lar.

Dessa forma, vê-se que o projeto da Catequese Especial pode ser avaliado como uma manifestação de grande interesse da Igreja, dentro de uma abordagem muito própria, por contribuir para o debate e a realização da inclusão dos portadores de deficiências.

Considerações Finais

Na discussão sobre os reais alcances da Catequese Especial como uma tentativa de inclusão de portadores de deficiência mental na comunidade religiosa a pergunta a ser feita é: esse projeto, tal como foi apresentado realmente cumpre os objetivos de inclusão propostos nas discussões sobre as políticas inclusivas?

Acredita-se que a primeira questão a ser problematizada diz respeito ao esclarecimento sobre o conceito de deficiência que abrange a clientela estudada, formada majoritariamente por portadores de deficiências mentais, sendo que alguns apresentam dupla deficiência. É sabido que o trabalho com pessoas que, em maior ou menor grau, possuem comprometimento em suas capacidades intelectivas requer acompanhamento especializado. No contexto da catequização, esse fator parece não influenciar na assimilação de conteúdos e práticas, possibilitando-lhes cumprir as etapas propostas pelo projeto.

É importante ressaltar que a Catequese Especial, até os dias de hoje, vem atendendo aos portadores de deficiência mental com trabalho voluntário, cumprindo apenas uma das tantas etapas para a inclusão dos portadores de deficiência junto à sociedade local.

Percebe-se, também, que na Catequese Especial, não são somente valores religiosos que os catequizandos assimilam, mas valores morais e éticos, aprendendo a respeitar as pessoas, a entender mensagens transmitidas pelo arcebispo, pároco, catequistas, ministros, seminaristas e, de um modo geral, pelas pessoas da comunidade na qual estão inseridos.

Assim, a Catequese Especial vem contribuindo com as mudanças que estão ocorrendo dentro da religião. A pedagogia oferecida é adequada de forma a preparar os alunos especiais para que recebam os sacramentos da Eucaristia, Crisma ou Confirmação. Como importante contribuição ressalta-se que foi construída uma rampa de acesso na Catedral, local onde é realizada a Catequese Especial.

São muitos os argumentos positivos referentes à Catequese Especial por parte de pais, professores, catequistas, padres, e dos próprios catequizandos. Os pais, em seus relatos afirmam acreditar que a Catequese Especial é muito importante para a vida de seus filhos, porque lhes oferece a oportunidade de conhecer mais sobre a religião, aprofundar a fé, ter acesso aos sacramentos, além da inclusão na comunidade e da socialização; garantem que os filhos aguardam ansiosos o dia de participarem da catequese e que isso traz inúmeros benefícios para suas vidas, no relacionamento pessoal ou na organização dos afazeres cotidianos, a partir de visíveis melhoras no comportamento dos adolescentes.

Os professores afirmam que os alunos que participam da Catequese Especial, paulatinamente conseguem um maior desenvolvimento na escola, tornam-se mais propensos às aprendizagens e há uma melhora na parte afetiva, bem como no relacionamento com os professores e demais colegas.

Os catequistas dizem que observaram uma mudança de postura nos encontros e em participações nas cerimônias religiosas e outras, no decorrer do ano litúrgico. Os alunos compreendem, assimilam, interiorizam e transmitem o seu aprendizado. Há mudanças de hábitos e comportamentos dos catequizandos em relação aos próprios catequistas, aos familiares e à comunidade como um todo. Os próprios catequizandos relataram que gostaram muito de participar da Catequese Especial, pois aprenderam coisas novas a respeito da religião.

Dessa forma, discutir a inclusão via “Catequese Especial” requer levantar outras questões, como indagar se a inclusão realizada pela igreja é aquela pensada nos moldes discutidos pelos autores específicos, isto é, se ocorre uma inclusão no sentido que estes propõem a partir dos referenciais acadêmicos.

Constata-se que a inclusão realizada na Igreja está inserida nas propostas discutidas pelos autores estudados, pois a comunidade preocupada com a evangelização e transmissão de valores éticos, morais e religiosos debate e participa da formulação de propostas inclusivas.

Acredita-se também que não existe no interior da comunidade, a segregação entendida nos moldes propostos por Omote (1999), que define o estado segregativo como o abandono total dos portadores de deficiências em espaços confinados e sem nenhum direito à vida.

A Catequese Especial, embora se realize somente com os portadores de deficiências, não se coloca numa posição de atividade segregada no interior da comunidade, na medida em que é possível aos catequizandos especiais integrarem-se junto aos demais, além de serem admitidos como membros participantes ativos da comunidade, onde cultuam sua fé, participam dos encontros, das cerimônias religiosas e das demais atividades.

Assim, pensa-se que a Catequese Especial favorece a inclusão, pois oferece condições de interação no espaço formal da Igreja, delimitando direitos e deveres e proporcionando incentivos para os processos inclusivos, oferecendo aos portadores de deficiências oportunidades para assumirem outras posturas, que não a “típica” do papel de deficiente.

Em relação à questão do preconceito, nos parâmetros definidos por Amaral (1995, p. 43) como uma “atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento”, percebeu-se um relativo preconceito, expresso por um certo estado de estranhamento das pessoas, em relação aos portadores de deficiência. Porém, esse estranhamento não se caracteriza por manifestações excludentes mas ao que parece, é motivado pelo desconhecimento que acomete a população em geral, sobre as deficiências mentais.

Por esse motivo, sugere-se a possibilidade de discutir os processos inclusivos realizados pela comunidade a partir da ótica proposta por Mantoan (1997), que afirma que a inclusão deve mobilizar a sociedade como um todo na busca de procedimentos e práticas para a sua total realização.

Um outro ponto a observar é o efetivo resultado das propostas inclusivas realizadas pelas Igrejas, instituições cujas especificidades se traduzem em preocupações de fundo espiritual, como a transmissão de valores éticos e morais de suas específicas doutrinas, sendo, portanto, instituições que não se caracterizam como espaços de práticas reivindicatórias e pressão junto aos poderes públicos. Porém, como a inclusão é um problema mais político do que espiritual, qual seria o alcance das iniciativas propostas pelas Igrejas?

Pode-se questionar se os processos inclusivos proporcionados pelas Igrejas não seriam apenas mecanismos de integração dos portadores de deficiências mentais, e portanto não se configurariam como projetos de inclusão? Ou que a possível inclusão proporcionada pelas Igrejas seja a inclusão relativa, possível de se realizar apenas num espaço limitado de atuação como o de uma instituição religiosa?

Dessa forma, afirma-se que as instituições comprometidas com os valores de uma sociedade justa e inclusiva devem ser as mais diversificadas possíveis. A inclusão é algo que diz respeito aos religiosos, aos humanistas e aos agnósticos. A Catequese Especial, como um movimento social, está atendendo algumas necessidades da comunidade que aceitou debater a inclusão em seu interior e propor ações de realizá-la. Trata-se de um grande passo, mas a jornada é longa e não se fará sem o apoio dos demais segmentos sociais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Probel, 1995.

BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Ave Maria, 1997.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. São Paulo: Paulinas, 1993.

CIÊNCIA E FÉ. Disponível em <http://www.cienciaefe.org.br/jornal/ed78/mt04.htm> Acesso em 27 out. 2008.

CNBB. **Diretório Nacional de Catequese**. São Paulo: Paulinas, 1998.

COELHO, E. F. e SANT'ANNA, M. M. M. **Uma alternativa de atendimento ao deficiente mental adulto**. PML / SSPS / SEPLAN. 1988.

FÉ E LUZ – Brasil. Disponível em < <http://feeluz.org/> > Acesso em 13 abr. 2007

L' OSSERVATORE ROMANO. Congreso sobre la Familia y la Integración Social de Niños Discapacitados. n. 4, 2000.

LIVORATTI, M. S. D. C. e MARQUEZINE, M. C. **A posição de padres e pastores cristãos do município de Londrina sobre a deficiência mental**. 1997. monografia (aperfeiçoamento/especialização em educação especial-deficiência mental) - Universidade Estadual de Londrina.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, editora SENAC, 1997.

OMOTE, S. Normalização, Integração, Inclusão. **Revista do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Catarina**. n. 7, v. 29, 1999.– Educação Especial). Florianópolis: NUP / CED.

SANTOS, M L. e JANUÁRIO, R. A. Participação do Movimento Fé e Luz no 39º. Encontro Estadual das APAEs do Paraná – Espiritualidade no Movimento Fé e Luz. In M. A. Almeida (Org.). **Anais do 39º Encontro das APAEs do Paraná**, 113 – 120, 2000. Bela Vista do Paraíso.

PROGRESSÃO CONTINUADA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Eliezer Pedroso da Rocha ¹

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a progressão continuada sob um olhar filosófico. O autor propõe uma reflexão sobre a progressão continuada e a promoção automática enquanto conceitos, especificando suas diferenças. O artigo também procura responder à pergunta: por que a progressão continuada pode ser pesquisada enquanto filosofia da educação e não somente enquanto política pública? Esta pergunta foi feita ao autor quando de sua entrevista para ingresso no mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O principal referencial teórico deste estudo é o filósofo e educador John Dewey, para quem a educação é um processo de reconstrução contínua da experiência. Trata-se de um estudo conceitual, mas que traz também um olhar etnográfico. O tema é polêmico e, como tal, nem sempre analisado com a profundidade necessária para sua melhor compreensão. É nesse sentido que este artigo pretende contribuir.

Palavras-chave: Filosofia, política pública, progressão continuada, promoção automática, John Dewey.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the continued progression in a philosophical look. The author proposes a reflection on the continued progression and automatic promotion as concepts, specifying their differences. The article also tries to answer the question why the continued progression can be searched as a philosophy of education, not only as a public policy? This question was posed to the author when his interview for admission to master's degree at the Faculty of Education, University of São Paulo. The main theoretical framework of this study is the philosopher and educator John Dewey, for whom education is a process of continuous reconstruction of experience. This is a conceptual study, but also brings an ethnographic eye. The topic is controversial and, as such, are not always analyzed with the depth necessary for better understanding. In this sense, this article intends to contribute.

Keywords: Philosophy, public policies, continued progression, automatic promotion, John Dewey.

¹ Mestre e Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professor de Filosofia na Faculdade Padre Anchieta de Várzea Paulista. Educador no Programa de Formação de Professores da Faculdade de Educação da USP. Professor da rede pública de ensino do Estado de São Paulo e no Colégio Paulo Freire.

Progressão Continuada: um problema

A progressão continuada ainda se apresenta como um problema. No entanto, não é um problema comum, que se costuma resolver como uma questão simplesmente. Aqui, tomamos a palavra problema como foi explicitada por Saviani (1982). Ele procura mostrar que, ao longo do tempo, a palavra perdeu sua essência. Por esse motivo, “uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema” (1982, p. 21)). É esse problema que buscamos resolver. Precisamos entender porque houve a confusão com aprovação ou promoção automática. Neste caso valemo-nos da filosofia.

Segundo Saviani (1982), a filosofia se caracteriza por uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto. A palavra radical é aqui entendida como busca pela raiz do problema, seus fundamentos, como reflexão em profundidade. A palavra rigorosa refere-se à reflexão que é feita com rigor, de modo sistematizado, com metodologia própria. Por último, de conjunto quer dizer que não podemos fazer reflexão filosófica se atemo-nos à parcialidade do problema. Para Saviani, “enquanto a ciência isola o seu aspecto do contexto e o analisa separadamente, a filosofia, embora dirigindo-se às vezes apenas a uma parcela da realidade, insere-a no contexto e a examina em função do conjunto” (1982, p. 24). Isto posto, buscaremos na filosofia da educação uma resposta às inquietações provocadas pela implantação da progressão continuada no sistema público de ensino do Estado de São Paulo. Se estudiosos a defendiam, porque professores em sala de aula não conseguiam enxergar da mesma forma?

O que é um conceito?

Jaqueline Russ (1994, p. 45) faz uma referência a Hegel, para quem "o *conceito* é a totalidade das determinações, reunidas em sua simples unidade." Em Japiassu e Marcondes (2006, p. 50), temos que, "do ponto de vista lógico, o conceito é caracterizado por sua *extensão* e por sua *compreensão*." Mais adiante, os autores argumentam que “a compreensão e a extensão se encontram numa relação inversa: quanto maior for a compreensão, menor a extensão; quanto menor for a compreensão, maior será a extensão” (JAPIASSU e MARCONDES, 2006, p. 51).

Em relação à pergunta: O que é um conceito?, Deleuze e Guattari (1992) dizem que "é um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário" (1992, p. 27). Além do mais, todo conceito deve ter mais de um componente e é definido por esses componentes, sempre remetendo a um ou mais problemas. Muitas das vezes, a confusão se estabelece porque "num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos" (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 29). É aqui que se confunde progressão continuada com promoção automática.

O conceito de progresso

O que é progredir?

O que diferencia a progressão da promoção?

Por que a progressão continuada foi transformada em promoção automática?

Um indivíduo pode ser progredido? Não! A língua portuguesa nem aceita essa formulação de frase. Por outro lado, um indivíduo pode ser promovido. O progresso ocorre pela relação do indivíduo com o meio ao seu redor, com as circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis. Já a promoção está intrinsecamente relacionada ao elemento externo. A autopromoção não é bem vista. Portanto, o indivíduo precisa ser promovido.

Se tomarmos o termo progresso relacionado à ciência, há uma série de fatores que o apresentam tanto positiva quanto negativamente. Pode estar relacionado a aperfeiçoamento e a avanço. No entanto, o indivíduo pode se aperfeiçoar na arte de roubar. Ninguém pode negar que houve um progresso na ação desse indivíduo. Também podemos ter o progresso de uma doença. Ou podemos ter o termo como os estóicos o empregavam, ou seja, “para indicar o avanço do homem no caminho da sabedoria e da filosofia.”²

Devido às duas grandes guerras mundiais, houve certa desconfiança em relação ao progresso. Aos pós-modernos, a tese de que o mundo será necessariamente melhor do que foi é “um dos mais típicos ‘mitos tranquilizadores’ da Idade Moderna e, paralelamente à repulsa pós-moderna da categoria do ‘novo.’”³

Filosofia da Educação ou Política Pública?

Por que o tema sobre progressão continuada não é tratado tão somente enquanto política pública? Por que abordar dentro da linha de pesquisa da filosofia da educação?

Essas perguntas nos foram feitas quando da apresentação do projeto de pesquisa para ingresso no mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Em resposta, temos este texto.

De acordo com a pergunta do professor, buscamos as ementas das duas linhas de pesquisa que podem ser encontradas no sítio da Pós-graduação da referida Faculdade de Educação. A linha de pesquisa de FILOSOFIA E EDUCAÇÃO⁴, como é hoje concebida,

contempla projetos de pesquisa que abordem, sob a perspectiva filosófica, temáticas educacionais, buscando explicitar, esclarecer e discutir aspectos relacionados ao conhecimento e à prática no campo educacional, em suas manifestações histórico-culturais ou em sua dimensão teórica. Trata-se de

² ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia, 2007, p. 936

³ ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia, 2007, p. 938

⁴ Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/pgrad/novo/apresentação/linhas/linha5.asp>. Acesso em 02/08/2009.

trabalhos investigativos que discutam os aspectos lógicos, epistemológicos, éticos, estéticos ou políticos da educação.

Já a linha de pesquisa ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO⁵, na qual as políticas públicas estão inseridas,

desenvolve investigações sobre: ação política na multiplicidade de esferas sociais em que a educação incide, com ênfase na atuação do Estado no âmbito das políticas públicas; dinâmica da cidadania e os direitos humanos; relações entre educação (escolar e não escolar) e sociedade, educação e trabalho, educação e diferentes manifestações de desigualdade social (gênero, raça, portadores de dificuldades educacionais especiais); educação e meio ambiente; universalização da escola básica e as formas de participação na gestão do sistema e de unidade de ensino; avaliação de políticas educacionais.

Como vemos, não só é possível, mas necessário que se aborde tema tão complexo sob a luz da filosofia, principalmente em seus aspectos lógico e epistemológico.

Para nos ajudar nesta reflexão, fomos buscar alguns estudiosos da filosofia da educação, com destaque para os professores Antonio Joaquim Severino e Cipriano Carlos Luckesi.

No livro *Filosofia da Educação: construindo a cidadania*, Severino nos diz que “como reflexão filosófica, a Filosofia da Educação desenvolve sua tríplice tarefa: fundamentalmente como reflexão antropológica, epistemológica e axiológica” (1994, p. 37). Seguindo essa linha de raciocínio, algumas perguntas que cabem à filosofia da educação responder são: Que homem queremos formar com determinado conteúdo e para que serve esse conteúdo? O que é o homem para que deva ser ensinado? Existe algum modelo de escola que sirva para as diferentes concepções de sociedade? O que se aprende na escola deve ter um fim prático? Por que muitos alunos saem da escola sem aprender o mínimo exigido para cada série? Assim sendo, cabe à filosofia da educação “instaurar uma discussão sobre questões que envolvam os processos de produção, sistematização e transmissão do conhecimento presentes no processo específico da Educação” (SEVERINO, 1994, p. 38).

Em *Filosofia da Educação*, Luckesi diz que

a educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. A sociedade dentro da qual ela está deve possuir alguns valores norteadores de sua prática.

Não é nem pode ser a prática educacional que estabelece os seus fins. Quem o faz é a reflexão filosófica sobre a educação dentro de uma dada sociedade.

As relações entre Educação e Filosofia parecem ser quase ‘naturais’. Enquanto a educação trabalha com o desenvolvimento dos jovens e das novas gerações de

⁵ Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/pgrad/novo/apresentação/linhas/linha6.asp>. Acesso em 02/08/2009.

uma sociedade, a filosofia é a reflexão sobre *o que e como* devem ser ou desenvolver estes jovens e esta sociedade. (1994, p. 30/1)

Além do mais, continua Luckesi, “A reflexão filosófica sobre a educação é que dá o tom à pedagogia, garantindo-lhe a compreensão dos valores que, hoje, direcionam a prática educacional e dos valores que deverão orientá-la para o futuro” (1994, p. 33). Esses dois autores, em consonância com a linha de pesquisa acima referida, nos dão suporte para fazer o estudo sob tal enfoque.

Ainda seguindo nessa linha de reflexão, continuamos com a pergunta: qual é o papel da filosofia da educação, nesse contexto?

Para Kneller, “a filosofia educacional procura também compreender a educação, na sua integridade, interpretando-a por meio de conceitos gerais suscetíveis de orientarem a escolha de objetivos e diretrizes educacionais”(1970, p. 36). Thomas Ranson Giles, a “Filosofia da Educação deve levar-nos à procura das raízes do processo educativo como fato, mas também com ideal prático a ser por nós construído”(1983, p. 108).

Isto posto, há algumas questões filosóficas a serem examinadas pela filosofia da educação em relação à progressão continuada.

Em relação à pergunta por que ensinar isto ou aquilo?, cabe à filosofia da educação buscar uma resposta. Nesse contexto temos mais algumas questões relacionadas à progressão continuada. São elas: Que homem queremos formar? De que tipo de homem a sociedade necessita? Estamos formando para a sociedade de hoje ou para a sociedade do futuro?

Continuando nossa análise, temos o seguinte: “Cabe à filosofia, entre outras coisas, examinar a concepção de homem que orienta a ação pedagógica, para que, ao se educar, não se eduque a partir da noção abstrata de ‘criança em si’, de ‘homem em si’” (ARANHA, 1996, p.108).

Por ser radical, a filosofia busca a raiz da questão, a raiz do problema que se propõe a analisar. No nosso caso, em relação à progressão continuada, buscamos a raiz desse conceito, para inseri-lo no contexto desta discussão. Por que Progressão Continuada? O que se pretende com a Progressão Continuada? O que é progredir? Qual a relação entre progredir e crescer?

Luckesi é categórico em afirmar que “a educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentam e orientam os seus caminhos”(1994, p. 30/1).

Ainda nessa linha de raciocínio, Luckesi (1994) diz que tanto a filosofia quanto a educação estão inseridas em todas as sociedades. A filosofia está presente como instrumental de interpretação teórica das expectativas e buscas do ser humano, enquanto que a educação vai propiciar a veiculação dessa interpretação.

Isto posto, não há como deixar a filosofia de lado nesta reflexão que é feita sobre a Progressão Continuada, dado que “não há como se processar uma ação pedagógica sem uma

correspondente reflexão filosófica” (LUCKESI, 1994, p.32). Ou se faz a partir do senso comum e de uma herança cultural, ou se faz a partir de uma reflexão filosófica.

Neste ponto, buscamos algumas colocações a respeito da progressão continuada analisando-as a partir das perguntas acima. Ela está intrinsecamente ligada a uma condição essencial para a aprendizagem que é respeitar a individualidade, potencialidade e ritmo de cada um.

A progressão continuada não deve ser vista apenas como uma questão de política pública que visa ao acesso e à democratização do ensino. Trata-se de um problema de filosofia, e mais especificamente, de filosofia da educação, pois “situar-se em sentido crítico e interrogativo diante desses problemas que atingem o processo educativo é o desafio que a Filosofia da Educação deve enfrentar” (GILES, 1983, p. 2).

Desse modo, devemos ter em mente que os termos progressão e continuada são complementares entre si, quase um pleonasma. De qual progressão estamos tratando? Progredir até onde? Há um limite para a progressão?

Com esses questionamentos, queremos dizer que a progressão continuada supõe perspectiva. Queremos dizer que não adianta falar em progressão se não houver uma mudança estrutural, apoiada numa reflexão crítica sobre os pressupostos filosóficos da educação e a necessidade de levá-los às últimas consequências; não pode haver mudança somente no ensino fundamental. Não podemos desvincular a educação do todo social. Há que se levar em conta que essa progressão continuada deve trazer junto a aprendizagem como conquista efetiva, pois o aluno que concluiu o ensino fundamental está apto a cursar o ensino médio e, depois do ensino médio, o ensino superior. No entanto, qual é a estrutura que está esperando por esse aluno no ensino superior?

Ainda não existe um estudo pormenorizado a respeito das condições que esse aluno que concluiu o ensino fundamental e médio encontrou no ensino superior, haja vista que, como o primeiro ano de implantação no sistema público de ensino no Estado de São Paulo foi em 1998, somente em 2009 ingressou no ensino superior a primeira turma que fez todo o processo dentro do regime de progressão continuada. No ano de 2006, essa turma ingressou no ensino médio.

Aqueles que começaram o ciclo II (antiga 5ª série) em 1998, dependendo do curso, somente em 2009 concluiu o ensino superior. Esses dados são importantes para que tenhamos bem claros os avanços ou retrocessos de uma política educacional. Esses dados são importantes para que possamos compreender as mudanças efetivas ocorridas no sistema educacional. Isto posto, não há processo educativo se não houver mudança na relação que se estabelece entre o indivíduo e o meio no qual está inserido.

Educação e Mudança

Platão já dizia que a educação está intrinsecamente relacionada à problemática social. As mudanças sociais refletem-se na educação, impreterivelmente, e vice-versa. Desse modo,

qualquer mudança no campo da educação deve ter como objetivo uma mudança social. Não é qualquer mudança; não basta mudar; a mudança deve trazer melhoria nas condições de vida de mais e mais pessoas. Por isso, Dewey (1959) afirma que o objetivo da educação é sempre mais educação. Contudo, há que procurar entender que a educação aqui referida é promovida pela integração entre o indivíduo e o meio social.

A filosofia como reflexão crítica também vai mostrar que devemos ter critérios para qualquer análise sobre a educação. Ser crítico é analisar com critérios. Não é simplesmente ser a favor ou contra. É ter parâmetros para um posicionamento. No nosso caso, como dissemos anteriormente, a progressão continuada ainda necessita de mais parâmetros. Não podemos fazer uma conclusão apenas pela relação entre quantidade e qualidade. É muito comum dizer que a progressão continuada não dá certo, pois a maioria dos alunos sai da escola sem aprender a ler e a escrever. Ou ainda, que a progressão continuada não prepara os alunos para o vestibular e, conseqüentemente, para a continuidade dos estudos no ensino superior. Mas será que qualidade e quantidade em educação só devem ser vistas por esse ângulo?

Progressão Continuada e Reconstrução

Nessa reflexão sobre a relação entre a filosofia da educação e a progressão continuada, John Dewey será, agora, nosso referencial.

Para Dewey, a educação é uma constante reorganização e reconstrução da experiência. Educação é vida e vida é educação. Assim sendo, a única preparação para a vida futura é a de oferecer condições para o desenvolvimento do autodomínio e o pleno uso de suas capacidades.

A progressão continuada supõe a idéia de uma evolução constante respeitando os limites e ritmos de cada aluno, haja vista que “educar não é fabricar homens segundo modelo comum, é liberar, em cada homem, o que o impede de ser ele mesmo, permitir-lhe realizar-se segundo seu gênio singular” (REBOUL, 1974, p.41).

No entanto, “a educação como ‘reconstrução da experiência’ leva à ‘reconstrução da natureza humana’ num âmbito social, pois os indivíduos, para se desenvolverem satisfatoriamente, têm de crescer juntos” (KNELLER, 1970, p.134). É o próprio Dewey quem diz: “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primacialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1959, p.93). Assim sendo, faz-se necessário entender que todo processo educativo é ideológico e, portanto, não é neutro. Resta saber qual é a ideologia que está por trás da confusão que se faz entre progressão continuada e aprovação ou promoção automática.

Educação e Ideologia

É inegável que os valores estabelecidos por um professor para a aprendizagem dos alunos estão relacionados à sua maneira de encarar esses valores. É comum ouvir dizer que um professor

que é pai ou mãe, e que trata os seus alunos diferentemente de como trata os seus filhos no tocante a princípios e valores, é hipócrita. Não se pode querer um tipo de sociedade para os filhos e outro para os alunos. Assim, os princípios e valores para uns devem ser os mesmos para outros. Isto está longe de querer dizer que o professor deve tratar o aluno como filho. O que se quer dizer é que, em relação a valores, em relação a currículo oculto, os princípios devem ser os mesmos.

A escola deve propiciar as melhores condições para que haja o crescimento de seus alunos. No entanto, isso não deve ser feito por meio da imposição de informações na cabeça dos alunos, como se fosse uma tábula rasa, pois não é a quantidade de conteúdo que faz a diferença, mas a qualidade deste. Neste sentido, façamos o seguinte questionamento: qual a relação possível entre quantidade e qualidade em educação? Por que comumente se diz que a quantidade faz diminuir a qualidade?

O professor Pedro Demo (1994) enfatiza que não podemos tratar de quantidade e qualidade como sendo coisas separadas, mas como faces de um todo. Ele diz que quantidade deve ser vista pelo ângulo da extensão, enquanto que qualidade pelo ângulo da intensidade. Assim, não podemos analisar a quantidade como uma negação da qualidade.

Desde os primeiros estudos de Anísio Teixeira sobre a democratização do ensino, já havia a polêmica acerca da inserção do aluno pobre na escola básica como fator responsável pela diminuição da qualidade do ensino. Mudando o foco da discussão do que seja quantidade e qualidade em educação, o façamos do ponto de vista do conteúdo. Se a quantidade faz cair a qualidade, pensemos no seguinte: o que os colégios particulares – que sobrevivem em função da quantidade de alunos que ingressam na universidade pública – fazem, não é a mesma coisa? Eles não primam pela quantidade de conteúdo? E essa quantidade, não faz cair a qualidade desse conteúdo? Quanto desse conteúdo será realmente útil para a vida desse aluno? De tudo o que ele aprendeu para passar no vestibular, o que fica para sua vida? O que esse aluno aprendeu para passar no vestibular faz dele um ser humano melhor?

Em dado momento do seu livro *Educação e Qualidade*, Demo argumenta que “qualidade representa o desafio de fazer história humana como objetivo de humanizar a realidade e a convivência social” (1994, p. 12). Assim, quando se fala da qualidade em educação, devemos levar em conta que “não se trata apenas de intervir na natureza e na sociedade, mas de intervir com sentido humano, ou seja, dentro de valores e fins historicamente considerados desejáveis e necessários, eticamente sustentáveis” (DEMO, 1994, p.12).

Plasticidade e Crescimento⁶

O conceito de progressão continuada está intrinsecamente relacionado aos conceitos de plasticidade e crescimento em Dewey. Para este autor, plasticidade representa possibilidade de evolução. Já crescimento deve ser entendido enquanto crescendo, ou seja, as coisas estão em

⁶ Falando sobre crescimento, Dewey se remete à imaturidade, como um aspecto positivo e, como traços fundamentais desta, nos apresenta a dependência e a plasticidade. Para ele, tanto a dependência quanto a plasticidade são imprescindíveis para que haja o crescimento.

constante evolução, dado que o homem é um ser inacabado, isto é, em processo. É neste sentido que inferimos a relação entre os referidos conceitos e a progressão continuada.

Karl Jaspers diz ser o homem aquele que quer ultrapassar-se. No entanto, “só na ação sobre si mesmo e sobre o mundo em suas realizações é que ele adquire consciência de ser ele próprio, é que ele domina a vida e se ultrapassa” (JASPERS, 1973, p.50). Com isto, ele quer dizer que o ser humano não é um ser acabado, mas em construção, ou seja, quando nascemos, não estamos completos enquanto humanos.

E qual é o papel da escola na formação desse homem?

A escola pode e deve propiciar as melhores condições para que o aluno aumente a sua capacidade de encontrar-se enquanto homem, enquanto ser que é capaz de ir além de certos limites impostos pelas condições sociais nas quais está inserido.

Como demonstrar que o aluno é capaz de progredir, não porque foram tiradas as barreiras, mas porque é um ser de projeto, um ser que se projeta para o futuro, um ser que quer ultrapassar-se?

Para Olivier Reboul,

o homem é um animal nascido ‘antes do termo’; seu organismo, a começar pelas ligações nervosas do cérebro, está inacabado; isto é, deve aprender tudo, tudo quando dele fará um homem, a estação vertical, a linguagem, e o resto; e, enquanto aprende, depende dos outros, da ‘gente grande’. Essa falta de acabamento do homem é, também, sua grandeza, (...) o inacabado de sua natureza significa plasticidade sem limites (1974, p. 37).

A escola deve propiciar as condições para que cada criança seja ela mesma, “assimilando o que cada cultura oferece de verdadeiramente humano” (REBOUL, 1974, p.44). Aqui, Reboul corrobora a idéia de Dewey segundo a qual “o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da educação é a capacidade para um constante desenvolvimento” (DEWEY, 1959, p.108).

Este é um dos motivos de Dewey não aceitar a idéia de que a escola deve preparar para a vida.

Essa concepção de educação enquanto preparação para a vida é aquela segundo a qual a sociedade tem modelos pré-estabelecidos os quais devem ser atingidos, alcançados. Esses modelos são os mais variados possíveis, mas estão prontos, definidos. Pensar numa educação como preparação para a vida é pensar que o adulto é um modelo a ser seguido, atingido pela criança; “o adulto é um ser acabado, para quem ‘a sorte está lançada’, que aprendeu a desempenhar um papel, a trazer numa máscara para não perder o prestígio” (REBOUL, 1974, p.93).

Isto posto, salienta-se que “a educação deve instrumentalizar o homem como um ser capaz de agir sobre o mundo e, ao mesmo tempo, compreender a ação exercida. A escola não é a transmissora de um saber acabado e definitivo, não devendo separar teoria e prática, educação e vida” (ARANHA, 1996, p.52).

Assim, a concepção de educação como preparação para a vida pauta-se na idéia de que a

realidade é estática, sem possibilidade de mudança. Isto é radicalmente contra o princípio de crescimento. Educação é vida e vida é crescimento. Desse modo, como bem salientou Reboul (1974), não se pode recusar o direito que o homem tem de crescer; quando isto acontece, é como estagná-lo num determinado ponto, tanto afetivo quanto intelectual do seu crescimento. Nesse sentido, progredir é crescer; progredir é avançar, é ultrapassar-se. Assim sendo, não existe um limite para o crescimento, como não existe um limite para a progressão.

Para Dewey, a capacidade que a criança tem para aprender, para crescer caracteriza sua plasticidade, isto é, “a aptidão de aprender com a experiência, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior” (DEWEY, 1959, p.47). Além do mais, a plasticidade vai propiciar o desenvolvimento das atitudes mentais, sem as quais seria impossível a formação dos hábitos e, conseqüentemente, a evolução.

Finalizando, salientamos que cabe à filosofia da educação refletir sobre os fundamentos do processo ensino-aprendizagem. A análise de todo e qualquer processo pedagógico passa, impreterivelmente, pela filosofia da educação. É ela que vai fazer as perguntas: por que e para que a educação?

Como toda prática educativa é uma prática política, cabe ainda à filosofia da educação se perguntar sobre qual é a base teórica e postura política que sustentam uma proposta pedagógica que, no nosso caso, é a progressão continuada.

Portanto, a progressão continuada, entendida enquanto política pública que visa à eliminação da repetência e evasão escolar acaba se transformando em promoção automática, pois, na maioria dos casos, o indivíduo, no caso o aluno, não evolui a partir das condições que a ele são colocadas. Ele acaba recebendo uma promoção de fora para dentro. Ele é promovido, mas nem sempre evolui, nem sempre progride. A progressão continuada, por sua vez, supõe um crescimento do indivíduo enquanto pessoa, enquanto ser inserido numa sociedade com capacidade de contribuir para a evolução desta. A progressão é a partir do eu. A promoção é a partir do outro. Posso receber uma promoção no meu emprego, mas não por méritos, e sim por apadrinhamento. Diferentemente disto, a progressão é pessoal, é um crescimento constante, é processo, é evolução. Por esse motivo é que dizemos que nenhum educador deve se posicionar contra a progressão continuada. Já a promoção automática é outra coisa. É essa confusão que existe hoje em relação a essas duas palavras. Sem uma devida adequação de toda a estrutura educacional que vai desde o salário do professor até o número de alunos em sala de aula, o governo está fazendo promoção automática, dado que os alunos são promovidos sem as devidas condições para estarem na série matriculada. O Estado não deve pensar em evasão e repetência tão somente enquanto números, mas na qualidade da aprovação, no progresso que esse indivíduo terá a partir de seu processo de escolarização. É nesse contexto que os conceitos de progressão continuada e promoção automática devem ser analisados pela filosofia. Daí a relação entre a progressão continuada e a filosofia da educação.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 2ª ed. rev., São Paulo: Moderna, 1996.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. Campinas, SP: Papirus, 1994 (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 3ª ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- GILES, Thomas Ranson. *Filosofia da Educação*. São Paulo : Editora Pedagógica Universitária, 1983.
- JASPERS, Karl. *Introdução ao Pensamento Filosófico*. 4ª ed. São Paulo: Cultrix, 1980.
- JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2006.
- KNELLER, George F. *Introdução à Filosofia da Educação*. 3ª ed., Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- REBOUL, Olivier. *Filosofia da Educação*. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Editora da USP, 1974.
- RUSS, Jacqueline. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Scipione, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 2ª ed., São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1982.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia da Educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. 4ª ed. São Paulo, Editora Nacional, 1977.

PRÁTICAS ESCOLARES PAUTADAS NO MODELO DISCIPLINAR E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Ladislau Ribeiro do Nascimento¹

Resumo

O presente artigo apresenta o relato de uma pesquisa realizada em uma escola da Rede Pública Estadual do município de São Paulo. Investigaram-se práticas escolares para observar elementos pertinentes aos modos de produção de subjetividade². A investigação no campo ocorreu por meio de “observação participante”, “entrevistas”, “oficinas” com grupo de jovens alunos e elaboração de “diários de campo”. A partir de um primeiro eixo de análise, constataram-se processos de “dessubjetivação” no cotidiano escolar. Práticas criativas e inventivas detectadas, entretanto, conferiram possibilidades de resistência e transformação diante dos dispositivos que concorrem para o assujeitamento subjetivo.

Palavras-chave: escola pública; práticas escolares; produção de subjetividade.

DISCIPLINARY PRACTICES AND SUBJECTIVE PRODUCTION IN THE SCHOOL CONTEXT

Abstract

This article presents a survey carried out in a public school in the State of São Paulo. School practices were investigated to observe relevant aspects to the ways of the subjective. Research in the field came through "participant observation", "interviews", "workshops" with a group of young students and development of "field day". From a first point of analysis, it appears that processes of "desubjectivation" in the school routine. Creative and inventive practices found, however, gave opportunities for resistance and transformation in front of the devices involved in the subjective.

Keywords: public school, school practices, production of subjectivity.

¹

² A pesquisa aqui referida é resultado de um estudo em nível de Mestrado em Psicologia Social, realizado entre fevereiro de 2007 e março de 2009. O trabalho foi orientado pela Prof.^a Dra. Maria Cristina Gonçalves Vicentin – PUC/SP.

Introdução

A investigação que culminou neste artigo teve como foco a produção de subjetividade de indivíduos inseridos no contexto escolar. O olhar do pesquisador esteve voltado às práticas pedagógicas voltadas ao controle de alunos pela ênfase no uso de dispositivos disciplinares.

Buscou-se identificar e analisar práticas escolares em uma modulação ora de assujeitamento de subjetividade, ora de práticas de produção de subjetividade. Esse ponto de vista possibilitou um olhar sobre as práticas em seu processo de produção. Verificaram-se pontos de sujeição, entretanto, formas de rupturas, momentos de desestabilização do instituído também estiveram presentes.

Na escola, suposto local de transformação e formação de cidadãos ativos, encontram-se sujeitos passivos, obedientes e homogêneos. Agir passivamente, de maneira submissa e servil, pode até garantir participação na sociedade, porém isso se dá nas piores condições possíveis, em que os egressos da escola pública continuarão ocupando lugares desfavorecidos e que oferecem poucas perspectivas. *Quais têm sido as contribuições da escola neste sentido? O que esperar de um aluno educado apenas para obedecer a ordens de outrem? A importância do papel regulador da escola é evidente, mas questionar a ênfase dada à contenção e ao controle de alunos torna-se imprescindível.*

Sobre o poder disciplinar e as práticas autoritárias nas primeiras versões de “escola para o povo”

A partir da ascensão da burguesia européia entre os séculos XVIII e XIX, os esforços seguiram na direção de fortalecer a sociedade burguesa e enfraquecer o poder da Igreja. Naquele contexto, alguns pensadores abordaram o tema da “educação para o povo”. Pensaram em uma educação direcionada aos operários e, principalmente, aos filhos de operários. Essa educação ficaria circunscrita ao preparo daqueles que continuariam a ocupar os níveis mais baixos da pirâmide social.

A educação oferecida à população desfavorecida deveria funcionar para ajustar, adaptar e preservar o “*status quo*”. O referido modelo escolar recebeu contribuições de Émile Durkheim. O sociólogo francês pensou em um dispositivo pedagógico “moralizador”. Um dos primeiros sociólogos a teorizar acerca da função pedagógica e a função da instituição escolar, preocupou-se com as formas de integração e convívio social e buscou compreender quais

fatores poderiam garantir a ordem social. Sua produção intelectual ocorreu em um contexto permeado por um mal-estar decorrente de alterações agudas que marcaram a passagem do século XIX ao XX. Dukheim buscou projetar um dispositivo pedagógico capaz de garantir crianças educadas e civilizadas à sociedade. Em “Educação e Sociologia”³, Dukheim mencionou estratégias para “moralizar” as crianças.

Segundo Varela (2002), as práticas de ensino utilizadas pelas instituições escolares nesse contexto foram fundamentadas por uma “pedagogia disciplinar”. O “poder disciplinar” “[...] tendeu a se estender por todo o corpo social, mas seus efeitos foram mais sensíveis no âmbito institucional e mais concretamente nas instituições educativas” (VARELA, 2002, p. 82).

Sob a lógica do poder “disciplinar” cada aluno deveria ocupar um lugar, passível de vigilância constante, para evitar insolências e comunicações perigosas do ponto de vista da “ordem escolar”. Essa ordenação é possível porque as disciplinas são “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Na obra “Vigiar e Punir”⁴ (1987), Foucault levantou perguntas em torno do poder ao investigar sua produtividade e os modos de operar que o fazem circular em diversos planos da rede social. O pensador analisa como, a partir da configuração social que caracterizou a modernidade, o corpo é coagido sutilmente por meio de tecnologias vastamente empregadas nas sociedades do ocidente. O enfoque do livro foi

[...] a investigação histórica sobre a emergência das formas modernas de julgamento e punição, sustentadas por uma rede de saberes, técnicas e instituições que se entrelaçam ao funcionamento de um tipo de poder que está muito longe de ser estritamente judiciário: o poder disciplinar (RATTO, 2004, p. 36).

Foucault analisou os efeitos do exercício de um poder entendido como “[...] práticas produtoras de sujeição e exclusão, aparentemente ocultas no cotidiano controlado” (SINGER, 1997, p. 40).

As disciplinas maximizam a força humana, produzem corpos dóceis, tornando-os úteis à sociedade. O indivíduo submetido aos procedimentos disciplinares é produto do poder

³ No original: Durkheim, Émile; *Education et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1922.

⁴ A obra original foi publicada com o título francês: *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard, 1975.

disciplinar. Formado para interagir com máquinas, especialmente nas fábricas que se espalhavam pela Europa Ocidental, o aluno inserido no projeto de “educação para o povo” deveria ser útil e forte. “Daí se poder afirmar que o principal efeito da disciplina, que tem a finalidade de construir aparelhos eficientes, seja a produção de um tipo de indivíduo: o indivíduo moderno” (FONSECA, 2003, p. 71).

Neste ponto cabe perguntar se as primeiras escolas públicas dos grandes centros urbanos brasileiros também funcionaram sob a lógica do poder disciplinar. Sabe-se que durante o período de expansão das indústrias no contexto europeu, sobretudo na França e na Inglaterra, o Brasil ainda passava por uma transição em sua configuração política, econômica e social.

Segundo Patto (1999), não é possível comparar a configuração social, econômica e política da primeira república em relação à realidade européia da mesma época, momento em que operários deveriam ser domesticados, obedientes e moralizados para o bom exercício profissional. Enquanto no velho continente a industrialização fortalecia a burguesia e contava com efeitos de estratégias disciplinares para docilização dos corpos e maximização da força de indivíduos, a classe dominante brasileira utilizava a força bruta para ordenar e oprimir seus dominados; “[...] o Estado brasileiro primeiro-republicano não agia com sutileza disciplinadora para garantir a ordem pública” (PATTO, 1999, p. 171).

As medidas de regulação presentes nas escolas dos grandes centros urbanos do Brasil não buscaram apenas ajustar a força de trabalho às demandas de grandes indústrias, “[...] elas foram reposta autoritária, moralista e preconceituosa a questões que se puseram à burguesia durante o primeiro período republicano” (PATTO, 1999, p. 178). Os efeitos dos discursos e medidas de um aparato repressivo constituído por intelectuais, políticos, médicos e agentes de polícia desqualificaram os pobres. Idéias preconceituosas acerca de pobres e de não-brancos foram disseminadas pela classe dominante, o “povo” passou a representar perigo à sociedade. Neste contexto, a escola visou controlar e, de certa forma, “guardar” a sociedade de indivíduos com suposta tendência para a prática de crimes, promiscuidade, disseminação de doenças, sujeira, dentre outros males.

Portanto, embora muitas práticas escolares ainda presentes nas escolas tenham sido inspiradas no modelo pedagógico de Émile Durkheim, a escola pública implantada nos grandes centros urbanos do Brasil exerceu domínio sobre a população escolar sem ênfase no

poder disciplinar. A lógica violenta do autoritarismo enraizado nas relações estabelecidas em território brasileiro, herança de anos de colonização, escravismo e dominação de uma classe dominante sobre povos oprimidos trouxe outros contornos à função da escola destinada ao “povo brasileiro”.

As práticas refinadas de controle social passaram a marcar presença a partir do segundo período republicano (Patto, 1999). Deste modo, guardadas as devidas proporções, o poder disciplinar também penetrou as escolas brasileiras através de dispositivos e práticas escolares calcadas na mecânica do poder disciplinar. Para avançar um pouco mais, pode-se dizer que o período da ditadura militar, de 1964 a 1985, abriu as portas para a instauração de dispositivos disciplinares no terreno das escolas destinadas ao povo. Época de intervenções militares, burocratização do ensino público, e utilização de teorias e métodos pedagógicos poucos afeitos à autonomia de indivíduos inseridos em contextos educativos. Qualquer movimento que ameaçasse a ordem deveria ser evitado.

Crítica ao “disciplinamento pelo disciplinamento” no âmbito das escolas públicas brasileiras

Ao findar a ditadura militar, apesar da ampliação do acesso à formação escolar, especialmente a partir da década de 1990, as escolas das classes populares são convocadas a atender às demandas que não são próprias de uma escola que deveria garantir formação de qualidade a seus alunos, papéis que não são cobrados das escolas destinadas a populações mais favorecidas (Frigotto, 2008).

Diante de uma realidade dura, as escolas públicas sofrem com inúmeros problemas que incidem no cotidiano das classes populares. Além dos problemas mais comuns como a violência, o tráfico de drogas, a falta de recursos e as dificuldades de ensino-aprendizagem, a escola convive com sensação de impotência entre educadores e com uma triste falta de perspectivas de alunos sem condições para a formulação de um projeto de vida.

Educadores buscam ordem a todo custo, queixam-se dos gostos, costumes e posturas adotadas pelo alunado, queixam-se de uma suposta “perda de valores”. O alunado, por sua vez, não encontra sentido às práticas escolares. As práticas escolares calcadas no autoritarismo e no disciplinamento não acompanham as demandas da atual configuração social.

A sociedade atual exige atores ativos, criativos e produtivos. A nova economia de mercado sugere formação “permanente”, que deve estar atrelada às exigências da sociedade em constante mutação (Deleuze, 1992). Os atores escolares, de uma forma geral, vivenciam novos modos de subjetivação, ou seja, novas “subjetividades” circulam em um modelo de escola ainda pautada no poder disciplinar. Costa (2008) entende que o desenvolvimento da alta tecnologia na contemporaneidade, atrelado à forte presença da mídia, com destaque especial dado à TV, faz suscitar preferências, estilos, condutas e modos de ser que confrontam com as práticas pedagógicas.

Torna-se importante destacar que a crítica está direcionada ao “disciplinamento pelo disciplinamento”, que diz respeito ao disciplinamento tomado no sentido da contenção, sem preservar espaço para criação, aprendizagem e práticas que exercitem o pensamento. Todavia, o disciplinamento pode ser entendido a partir de sua dimensão constitutiva.

Ao aproximar questões disciplinares da noção de método, Carvalho (1996) contribui com uma caríssima reflexão em torno da problemática do disciplinamento. Partindo de definições do termo “disciplina”, retiradas do dicionário *Caldas Aulete*⁵, o autor menciona uma definição ligada às formas de disciplina militar e eclesiástica. Tal acepção associa o termo disciplina a um conjunto de prescrições ou regras destinadas a manter a boa ordem, indica modos de agir para a execução de atividades diárias, por meio de submissão austera e relações pautadas por um verticalismo enrijecido.

Carvalho (1996) critica o disciplinamento no sentido da manutenção da “boa ordem” e propõe o entendimento da noção de disciplina como via de acesso à criação e produção de conhecimento.

As regras e disciplinas não são só reguladoras (no sentido de permitir, proibir, facultar), mas também “constitutivas”, no sentido de que a sua existência é que possibilita a criação. [...] ao dar regras e transmitir uma disciplina, o professor não impede o aluno de criar; ao contrário, possibilita a criação (CARVALHO, 1996, p. 136-137, grifo do autor).

Assim sendo, o disciplinamento não se reduz à “[...] obrigatoriedade e à universalidade de certos comportamentos estabelecidos como incondicionalmente necessários dentro do ambiente escolar” (RATTO, 2007, p. 228). As disciplinas são imprescindíveis ao espaço

⁵ O Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, mais conhecido no Brasil por *Dicionário Caldas Aulete* é um dos mais reconhecidos dicionários de língua portuguesa e foi um sucesso editorial desde a sua publicação.

escolar e à formação de alunos. Algumas questões, entretanto, são indispensáveis: A escola, especialmente a escola pública, tem contribuído com a formação de pessoas que possam agir com autonomia? O uso dos dispositivos disciplinares está voltado para a criação, para um “saber-fazer”, ou a ênfase é dada à contenção dos atores escolares? O que esperar de um aluno educado apenas para obedecer a ordens de outrem? Quais seriam as formas de resistência diante dos modos de subjetivação predominantes no contexto escolar? Quais são as estratégias para a manutenção da ordem escolar?

Diante dos diversos questionamentos que a realidade escolar suscita, a pesquisa aqui relatada não teve como objetivo oferecer respostas e/ou verdades sobre o cotidiano escolar. Procurou-se problematizar a normatização, que diz respeito ao modo pelo qual as normas são postas em funcionamento (Ratto, 2007).

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Essa investigação parte de alguns pressupostos da Pesquisa-Intervenção, que traz como referencial teórico-metodológico a Análise Institucional (Rocha, 2006). A Pesquisa-Intervenção se caracteriza como uma “[...] investigação participativa e busca a interferência coletiva na produção de micropolíticas de transformação social” (AGUIAR & ROCHA, 2007, p. 650). No processo de ação do pesquisador caracterizado pela pesquisa e intervenção, renuncia-se a pretensão de alcançar objetivos preestabelecidos. O olhar do pesquisador volta-se aos analisadores, aos indicadores de conflito na instituição. Entretanto, o pesquisador/psicólogo não está incumbido de solucionar conflitos, uma vez que a “conflitividade” é uma condição institucional e a escola é um agitado espaço para a expressão de problemáticas (Percia, 2002).

A investigação no campo ocorreu por meio de “observação participante”, “entrevistas”, “oficinas” com grupo de jovens alunos e elaboração de “diários de campo”.

Delineamento da pesquisa

Realizou-se uma investigação em uma escola da Rede Pública Estadual do município de São Paulo cujo principal objetivo foi observar e problematizar as práticas escolares, os usos de dispositivos disciplinares e os processos de produção de subjetividade no contexto

institucional⁶. A escola fica na comunidade Paraisópolis, zona sul da capital paulista. De acordo com dados da Secretaria de Habitação⁷ da Prefeitura do Município de São Paulo, Paraisópolis possui quase 800.000 m², abriga aproximadamente 80 mil habitantes em cerca de 17 mil domicílios. A maioria da população vive em condições precárias. Segundo dados da Secretaria de Habitação da Prefeitura de São Paulo, o percentual de 50,1 % da população da favela é composto por habitantes do sexo masculino, enquanto 49,9 % são mulheres. Grande parte das famílias é chefiada por mulheres, atingindo um percentual de 56,63 %, enquanto apenas 43,37 % das famílias são chefiadas por homens. Os chefes de família que chegaram à primeira série do Ensino Médio atingem um percentual de apenas 4,3 %. Um percentual de 53,89 das famílias é composto por três a cinco pessoas.

O estabelecimento pesquisado atende aproximadamente mil e duzentos alunos, distribuídos nos níveis de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. As aulas são ministradas em três turnos: matutino, vespertino e noturno. A escola recebe apoio de uma ONG (organização não governamental), que direciona ações para a educação de crianças e jovens de classe popular. A ONG parceira investe recursos financeiros na manutenção, conservação do prédio e no desenvolvimento pedagógico de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em um grupo formado por 18 professores, que compõem a equipe docente atuante no período noturno, sete se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Nos contatos informais, nas rodas de conversa e nas entrevistas os professores falaram sobre impasses e turbulências presentes no cotidiano escolar. No geral, eles se referiram aos “alunos-problema”, ao excesso de tarefas destinadas ao professor, às tensões na relação da escola com os moradores da favela, às vantagens e desvantagens notadas na relação entre a escola e a instituição parceira (ONG), dentre outros assuntos que compuseram o quadro de análise. Os agentes operacionais conversaram a respeito das insatisfações relacionadas às suas ocupações na escola. No contato

⁶ O termo problematização foi emprestado do referencial de análise proposto por Michel Foucault. Segundo a definição do autor mencionado, “[...] a transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização” (FOUCAULT, 1984, p. 233).

⁷ Os dados apresentados neste item foram localizados no portal da Prefeitura da Cidade de São Paulo: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br>

com os alunos, os assuntos mais presentes suscitaram questões sobre: família, projeto de vida e dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Desconexões na relação professor-aluno e “pacificação subjetiva”

Uma gama de impasses paira sobre o cotidiano escolar: percalços nas relações entre usuários da escola, ênfase nas estratégias de disciplinamento de alunos e falta de abertura à participação coletiva dos atores da comunidade escolar, sobretudo nos processos decisórios. Verificou-se na escola o que foi aqui designado como “distanciamento/desencontro”, um tipo de montagem em que a “forma-professor” e a “forma-aluno” parecem não encontrar conexões; são referidas desconexões relativas à dificuldade em acompanhar mutações dos alunos e parece difícil construir um sentido comum para a escola, em meio a um clima de cansaço e frustração.

O distanciamento favorece a sustentação, sobretudo nos professores, de expectativas perante a existência de uma “forma aluno” que, em realidade, inexistente. De modo geral, professores aguardam a chegada de um aluno atento às suas ordens, interessado pelos estudos, ávido pelo conhecimento e, nessa direção, abstrato, ideal. A ausência desse aluno ideal também traz embaraços à comunidade escolar.

Dou aulas há mais de vinte anos. Antigamente era muito melhor para trabalhar, os alunos queriam aprender e respeitavam o professor. O problema é que “os alunos de hoje em dia não querem saber de nada”. Além disso, são muito fracos. “Estou desanimado”. De que adianta tanto trabalho? (professor; conversa realizada durante intervalo).

A desconexão referida anteriormente dificulta a relação e atuação de alguns professores com jovens alunos. Registramos discursos que rotulam e classificam a “forma aluno” predominante na escola como “aluno-problema”, “desinteressado”, “violento”, “fracassado”, “terrível”, além de outras rotulações que circulam no espaço escolar.

Sofrem alunos e sofrem professores em uma escola questionada em seus sentidos, com pouco espaço para circulação da fala entre seus atores. Num clima tenso, as salas de aula são tomadas pelo que podemos chamar de “pequenas batalhas”, envolvendo alunos e professores. Com efeito, o autoritarismo aparece em tentativas de resolver os constantes impasses na escola. Essa postura não é adotada apenas por educadores, mas pelos usuários da escola de

modo geral, embora seja mais facilmente exercida por quem se encontra em posição de poder, de coerção e de punição. Nas palavras de uma professora:

Se é que existe uma diferença, em minha opinião, é entre autoridade e autoritarismo. Sim, ‘naquela escola tem regras e devem ser cumpridas’. Até aí ok! Mas, “aqui a gente não está nem disposto a ouvir sua opinião”. Isso já não é mais autoridade, é “autoritarismo”. Enquanto a coisa era mantida na autoridade estava tudo bem, estava bom. Hoje, a escola já está usando de autoritarismo. E aí a coisa começa a ficar um pouco mais perigosa (professora; trecho da entrevista II).

Professores lidam com posturas autoritárias adotadas por membros do corpo diretivo. Por sua vez, no lugar mais baixo da escala hierárquica, os alunos também convivem com “autoritarismos” oriundos de posturas adotadas por pessoas da direção. Todavia, os efeitos das práticas autoritárias são mais presentes na relação entre alunos e professores, durante as aulas.

A escola sustentada por essa mecânica do “poder disciplinar” forma alunos passivos e sujeitados. A maioria dos alunos demonstra passividade diante dos padrões de conduta instituídos e sustentados na escola. Nascimento (2009) chamou esse processo assujeitador de “pacificação subjetiva”.

Todavia, onde há força, há resistência (Foucault, 1979), os alunos não se deixam educar facilmente pelo modelo de pedagogia voltado ao ordenamento.

Vale ressaltar que, muitos problemas localizados no cotidiano escolar aparecem como efeito de políticas que promovem “aceleração” dos processos de aprendizagem e desvaloriza o processo de escolarização. Isto é, nem todos os problemas indicam resistência diante de uma lógica de poder operante na instituição.

Constatou-se nos últimos anos um processo de sucateamento do ensino público, a atuação profissional dos educadores perdeu reconhecimento social. Os salários são irrisórios e não há um plano de carreira (Fernandes, 2007). A centralização administrativa da escola, um dos grandes empecilhos ao enfrentamento do problema, segue a pauta dos modelos de gestão escolar que foram implantados ao longo dos anos e reflete políticas fundamentadas na hierarquia e na verticalidade. Os processos de trabalho na escola são tolhidos por diversos problemas, entre eles: fragmentação, fragilidade pedagógica, tarefismo, curto espaço de tempo para realização das atividades educativas e isolamento.

Das práticas “alterativas”

A pesquisa mostra a possibilidade de provocar rupturas diante do “fazer escolar”, alguns atores escolares enfrentam as forças assujeitadoras que atravessam a instituição. Verificou-se que, em alguns casos, professores desfizeram a idéia de determinação, impotência e irreversibilidade e buscaram estratégias inovadoras para o trabalho em sala de aula.

As práticas de resistência dos professores foram classificadas como práticas “alterativas” (NASCIMENTO, 2009). Nos processos de “alteração” da lógica instituída na escola, alunos foram retirados de uma posição de dependência e submissão, professores experimentaram novos modos de atuação.

Em uma ocasião, durante a etapa de exploração no campo de pesquisa, um professor propôs uma aula diferente: distribuiu “Guias do Estudante” aos alunos para falar sobre profissões e programas de bolsas de estudo. Ele deu explicações básicas sobre o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), PROUNI (Programa Universitário) e, depois, iniciou um bate-papo com a turma acerca da construção de um projeto de formação. Alunos e alunas participaram ativamente dessa aula por meio de olhares atentos e inquietos. Alguns alunos se manifestaram a fim de sanar dúvidas. Ao final da aula, alunas e alunos formaram um círculo em volta do professor, muitos contavam sobre seus planos pessoais e profissionais.

Ao término da aula citada acima, o professor disse que pensou em abdicar do ensino de Geografia naquele dia, numa tentativa de propiciar uma aula com maior poder de intervenção junto aos jovens.

Outra forma de abertura aos processos de criação e invenção na escola se deu pela realização de uma experiência que o pesquisador desempenhou com um grupo de jovens alunos, por meio do projeto “Além da Imagem”. A partir de registros fotográficos feitos por alunos e alunas dentro e fora da escola, houve troca de experiências e discussões sobre a escola e a vida na comunidade. Além disso, assuntos relacionados ao projeto de futuro dos alunos motivaram algumas discussões. Os encontros com o grupo de jovens alunos fortaleceram o instrumental metodológico, compuseram o processo de pesquisa-intervenção.

Essas experiências “alterativas” mostram possibilidades de constituir dispositivos de resistência ao modelo predominante de escola, viabilizando outros vetores de produção de subjetividade aos atores escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O disciplinamento utilizado em sua dimensão constitutiva favorece os processos formativos na escola. As relações de poder não são “naturalmente” prejudiciais, “o poder não é o mal”. A crítica está direcionada ao “disciplinamento pelo disciplinamento”, que diz respeito ao disciplinamento controlador, sem abertura às práticas inventivas e criativas.

Um adequado funcionamento da escola depende do estabelecimento e emprego de regras e limites à comunidade escolar. Todavia, a possibilidade de participação de alunos, pais e professores em processos decisórios é fundamental.

A criação de dispositivos potentes para a instauração de práticas alterativas é de suma importância para o agenciamento de novos modos de produção de subjetividade entre os atores escolares. A pesquisa relatada aponta para a necessidade de novas incursões pelas práticas escolares, com a finalidade de provocar rupturas e mudanças necessárias aos processos de produção de subjetividade no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. *Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise*. Psicologia Ciência e Profissão, v. 27, p. 648-663, 2007.

CARVALHO, J. S. F. de. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, J.G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

COSTA, M. V. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: VEIGA-NETO. A; MUNIZ DE ALBUQUERQUE JR. D; SOUSA FILHO. A; (Org.). *Cartografias de Foucault*. Autêntica: Belo Horizonte, 2008.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2007.

FERNANDES, A. D. Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do “aluno-problema”. In: MACHADO, A.M; ———; ROCHA, M.L. (orgs.). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FONSECA, M. A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 2003.

FOUCAULT. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRIGOTTO, G. Desigualdades sociais e mutações da escola. In: Vários. (Org.). *Políticas que produzem educação*. 1 ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

NASCIMENTO, L. R. *Práticas escolares em tempos de turbulência: um olhar para os modos de produção de subjetividade em uma escola pública*. São Paulo, 2009. 185p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

PERCIA, M. Ideas que no responden, preguntas que no cesan: para una clínica de las instituciones. In: DUSCHATZKY, S; BIRGIN, A (orgs.). *¿Donde está La escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Flasco Manantial: Buenos Aires, 2002.

RATTO, A. L. S. *Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação*. Porto Alegre, 2004. (Tese de doutoramento). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

———. *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, M. L. *Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento*. Revista Psicologia, v. 37, n. 2, p. 169-174, maio/ago, 2006.

SINGER, H. *República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 1997.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002.

LA UNIVERSIDAD ANTE LA REALIDAD ESCOLAR. UN CAMINO HACIA LA SIMBIOSIS.

Ana María Castaño Gómez¹

Sipnosis.

Estamos presenciando importantes cambios sociales a los que no es ajena la realidad escolar. La sociedad exige que los ciudadanos que la conforman tengan una determinada formación y demuestren competencias en el futuro inmediato, encaminadas no sólo al saber sino también y en gran medida al saber hacer y al saber ser.

Es preciso que los profesores responsables de esta nueva visión educativa estén formados para afrontarla y sobre todo que quienes en la Universidad desempeñan estas labores conozcan el perfil que el nuevo sistema demanda y esté abierto a las enseñanzas que desde la Escuela se pueden aportar a la Universidad enriqueciendo sobre manera la formación inicial de los futuros maestros y maestras.

Es imprescindible un cambio en los planes de estudio de las Facultades de Ciencias de la Educación en cuanto a procesos metodológicos. Que realmente se forme a los futuros profesores no en la adquisición de conocimientos técnicos, que ya tienen, sino en cómo transmitir esos conocimientos de forma motivadora y enriquecedora para sus alumnos dotándolos de las herramientas pedagógico-didácticos que contribuyan a ello.

Contar con la experiencia de quienes día a día desarrollan su labor docente en las escuelas ayudaría a dar una formación contextualizada y acorde con la sociedad del conocimiento en que actualmente se está desarrollando la educación.

Palabras Claves.

Sociedad del conocimiento. Formación inicial. Investigación. Bagaje experiencial.

¹ Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. España.

**THE UNIVERSITY BEFORE THE SCHOOL REALITY.
A WAY TOWARDS THE SIMBIOSIS**

Abstract.

We are witnessing major societal changes that lie outside the school reality. Society demands that citizens must have a specific shape training and demonstrate proficiency in the near future, aimed not only knowledge but also to a large extent know-how and knowledge to be.

It is necessary that the teachers responsible for this new vision of education are trained to deal with and especially to those at the University perform these tasks to know the profile that the new demand and open to the lessons from the School may be made to the University on ways to enrich the initial training of future teachers.

It is essential to a change in the curricula of the Faculties of Education in terms of methodological processes. Actually form the future teachers not in the acquisition of technical knowledge, they already have, but how to convey that knowledge in a motivating and rewarding for their students by providing them with teaching-learning tools that contribute to it.

Having the experience of those who carry out their everyday teaching in schools would help to provide training in context and according to the knowledge society that is currently under development education.

Key Words.

Knowledge society. Initial training. Research. Experiential background.

La sociedad actual nos ofrece una abrumadora cantidad de conocimientos a los que podemos acceder a través de múltiples medios. Muchas parcelas del saber están al alcance de nuestras manos. La escuela y por extensión, los centros educativos, han dejado de ser el único lugar donde poder aprender: ello implica que deben adecuarse a esta realidad y cambiar su papel. ¿Cuál sería entonces el papel que debe asumir este nuevo concepto de escuela? ¿Qué labor debe desarrollar el profesorado para ser útil en la sociedad del conocimiento? ¿Qué papel debe adoptar la Universidad?

Los términos de enseñanza y aprendizaje deben ir necesariamente unidos con todas las consecuencias que supone, ya que puede confundirse la transmisión de información con lo que sería la adquisición de conocimientos por parte del alumnado. Tenemos que reconocer que en las escuelas seguimos transmitiendo información y manifestando nuestra preocupación de por qué los rendimientos de los alumnos no responden a los esfuerzos que se realizan para que haya una adquisición óptima de conocimientos. Quizá fuera necesario cambiar la forma de enseñar: memorizar y repetir para evaluar no es lo más adecuado en esta sociedad del conocimiento. Tenemos que buscar los que formamos a futuros maestros y pedagogos cuál debe ser el nuevo papel de la escuela y en consecuencia el nuevo papel que debe asumir el profesorado.

Los profesores universitarios cargados de autoridad, de autosuficiencia emanada del trabajo investigador, de estudios impregnados de teorías científicas que consideramos verdades auténticas y que transmitimos a nuestros alumnos, creemos saber qué ha de hacer el maestro en su aula y lo formamos para ello. Sin embargo, el profesor universitario necesita al maestro que ejerce su profesión día a día conociendo la realidad y las dificultades que ésta le presenta para desarrollar su labor, ellos les pueden ayudar a decidir sobre la formación más adecuada y la que responda verdaderamente a las necesidades que se encuentran en el aula. Es una conexión necesaria e imprescindible si queremos preparar a profesionales eficaces en esta sociedad donde la escuela no es el único lugar para aprender y donde lo más importante es formar a la persona para que siga un continuo aprendizaje durante toda su vida. Además esta colaboración debe tener un objetivo claro que es, mejorar las enseñanzas futuras y en consecuencia la mejora de la calidad profesional de quienes van a realizar estas tareas docentes en las escuelas.

Todos percibimos los cambios vertiginosos que se producen en nuestra sociedad en todas las ramas del saber. El avance de las nuevas tecnologías y de los diferentes medios de comunicación, hacen fácil a cualquier ciudadano, el acceso a esta multitud de información. Los continuos cambios y progresos y el fácil acceso nos obliga a una necesidad continua de ponerse al día, de aprender, de conocer, pero también de investigar, de saber discernir, de optar al elegir, de valorar, de sopesar, de criticar, de intervenir, de crear... Podríamos seguir enumerando capacidades muy necesarias para vivir en esta sociedad del siglo XXI y que el futuro ciudadano debe adquirir en los centros educativos.

Sin embargo, este máximo de sabiduría y desarrollo para algunos países no ha hecho mejor al ser humano. Queda patente esto cuando analizamos la escala de valores que la sustentan y no encontramos con continuas luchas y guerras entre civilizaciones, intereses económicos primando sobre el bienestar humano, injusticias a todos los niveles. Los centros educativos como reflejo de la sociedad son igualmente conflictivos. Marchesi (2004) asegura que la violencia en los centros preocupa cada vez más y es más visible como lo es en la sociedad. Actualmente existen algunas formas de conflicto escolar que son propios de estos tiempos y que son según el autor debidos a la universalización de la enseñanza, a la democratización de las instituciones, a la permisividad de las familias y al consumismo fácil de los jóvenes. Y no es extraño que los profesores se sientan impotentes ante la violencia existente. La adquisición por parte de los futuros maestros en su formación inicial, de competencias para gestionar esta nueva realidad que se da en la escuela y que sale de los ámbitos puramente curriculares pero que incide de forma estrepitosa en ellos, debe ser un objetivo a tener en cuenta a la hora de abordar las enseñanzas universitarias en el ámbito de la educación.

Esta sociedad que llamamos del conocimiento, lo es también de los conflictos y como profesores que somos, a la hora de realizar nuestra labor formativa debemos contar con esta realidad tratando de mejorarla y contribuyendo a ello con una mejor educación de nuestros alumnos que serán los futuros maestros que formarán a los ciudadanos de esa sociedad.

Todo ello indica la necesidad de un cambio educativo del que implícitamente tenemos conciencia y que explícitamente se manifiesta en nuestras leyes y decretos de los distintos gobiernos pero que no atajan las raíces del problema.

La Comunidad Universitaria debe ser consciente que los profesionales que imparten enseñanza en la misma tenemos una doble obligación: formar a maestros y maestras pero también proyectar, dilatar y abarcar esa formación a los futuros alumnos de estos. Ello no es tarea fácil. Las asignaturas son percibidas como vacías por los alumnos si no se les dotan de una aplicación y utilidad en su futuro quehacer profesional. Las teorías de las asignaturas relacionadas con la Didáctica no tienen valor si no las dotamos de una aplicación y una transformación práctica. Debemos recordar junto con Tardif (2004) que numerosos investigadores concluyen que el conocimiento no es el que forma sino como lo transmitimos. El saber transmitido no posee en sí mismo ningún valor formador, sólo la actividad de transmisión le confiere ese valor. Esta idea no es nueva, el método siempre fue imprescindible para conseguir el aprendizaje de los alumnos, la novedad estriba en que quizás haya que poner el acento en los métodos más que en los contenidos.

Los profesores que formamos a los futuros docentes, somos los principales responsables. Cuando en algún momento se cuestiona la enseñanza que imparten algunos maestros, anclada en exámenes memorísticos, sin interés ni motivación alguna para los alumnos nos viene una pregunta a la mente ¿Quiénes formamos a estos docentes? ¿Les enseñamos técnicas y estrategias que pueden utilizar en una realidad no prevista? ¿Les capacitamos suficientemente acudiendo a motivaciones que les obliguen a buscar alternativas para mejorar su práctica? ¿Prima el atender bien a sus alumnos, el adaptarse a ellos?

Analizando estos aspectos con mis alumnos universitarios y abordando su visión de la calidad de la enseñanza suelen manifestar y están convencidos de la imposibilidad que el maestro pueda llevar a cabo una enseñanza personalizada y contextualizada. Manifiestan la existencia de agentes externos como los medios de comunicación que influyen negativamente en su formación, los padres que no educan con unos criterios claros y en consonancia con la escuela, la administración que no proporciona suficientes medios y los propios alumnos que no quieren o no les gusta estudiar. Con estos indicadores y esta predisposición, convencer a

nuestros alumnos de las posibilidades que tiene el maestro de educar a pesar de todos estos condicionantes es una tarea ardua. Los planteamientos educativos que han vivido, experimentado, que tienen arraigados no se lo permiten y tendríamos que cambiar su sentido de la educación y el concepto que de ellas poseen.

Nombramos de nuevo a Marchesi (2004) cuando nos dice que la enseñanza más que una actividad técnica donde los profesores llevan a la práctica unas estrategias que posibilitan el aprendizaje de sus alumnos, es sobre todo una acción comprometida en la que se expresan los valores y las aspiraciones de cada uno de los profesores. Sin embargo los futuros maestros que formamos en las Facultades de Ciencias de la Educación siguen pensando que la enseñanza está basada en la transmisión de información y necesitan de unos alumnos que los escuchen y atiendan; ese es el modelo en que los nuevos docentes se están formando.

Pero para realizar un cambio en este sentido no basta con poner ordenadores en las aulas. Debe cambiar el concepto mismo de la educación y de la enseñanza. La sociedad nos está demandando otra forma de enseñar, porque los saberes del hombre de hoy, sus posibilidades y sus necesidades son muy diferentes de las que tenía hace unas décadas. Y en este cambio miramos a otros países con sociedades afines buscando información válida para incorporar a nuestra educación pero que luego no asumimos como nuestra a pesar de estar validada su efectividad a través de los rendimientos que obtienen en sus alumnos y en el avance del propio sistema educativo. No necesitamos maestros que posean ingentes conocimientos enciclopédicos, pero sí necesitamos que sepan transmitirlos y lo sepan hacer de forma que motiven a sus alumnos, que despierten en ellos el deseo de saber, que contribuyan a su bienestar emocional y que les ayuden a construir valores que los hagan crecer como personas y como profesionales.

Y de esto se puede deducir que la formación inicial de los futuros maestros debe estar repleta de materias que contribuyan a desarrollar en ellos habilidades y destrezas para transmitir conocimientos y una vez adquiridas tengan la oportunidad de experimentarlas tutorizados por aquellos a los que avala la experiencia.

Proponemos en este momento dos medidas que podrían ser válidas para encontrar soluciones sobre el qué, para qué y cómo enseñar en la sociedad del siglo XXI:

- La investigación encaminada a conocer de forma directa la práctica del aula, incluyendo y reconociendo a los investigados como investigadores.
- Los maestros y maestras, como asesores válidos para el profesor universitario que forma a futuros profesionales de la enseñanza.

La investigación en educación no ha gozado tradicionalmente de reconocimiento, al no aplicarse y por lo tanto no incidir en la mejora de la práctica educativa los resultados que emanan de ella. En este sentido Fernández Pérez (2005) nos dice que un buen campo de investigación sería la averiguación de los saberes de los docentes, qué conocimientos utilizan en su práctica y de dónde proceden las intervenciones que día a día deben realizar en el cotidiano de su aula y ante las imprevisiones que se le presentan. Y nos referimos al saber en un sentido amplio que incluye no sólo conocimientos sino competencias y habilidades, es decir, saber hacer y saber ser. Una investigación en este sentido podría contribuir a incrementar la calidad formativa de futuros profesionales. Tardif (2004) abunda en esta idea y propone una vuelta a la realidad estudiando los saberes de los maestros y maestras en su contexto real de trabajo y en situaciones concretas de acción. Esto supone que los investigadores universitarios trabajen en las escuelas y en las aulas en cooperación con los profesores no universitarios considerándolos como colaboradores valiosísimos ya que nos darían a conocer la realidad del perfil de profesional que necesita el Sistema Educativo, las habilidades docentes que debe poseer, los saberes que debe acumular, las formas en que debe trasladar esos saberes a sus alumnos y los recursos con que cuenta para llevar a cabo esta amplia tarea. De este modo, conociendo todos estos parámetros estaríamos en disposición desde la Universidad de formar profesionales contextualizados con el modelo de sociedad, de escuela y de ciudadano, dotándole de las herramientas suficientes para hacerlo de forma eficaz y eficiente. Además sería una forma de implicar a los maestros y maestras en activo haciéndoles partícipes de su propia formación, a partir de su propia práctica, conllevando inevitablemente un enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y un aumento inestimable de la calidad de la educación que estamos ofreciendo a nuestros alumnos.

Abordamos la segunda propuesta dentro de este cambio educativo que proponemos para poder adaptar la educación y poder formar los nuevos ciudadanos del siglo XXI. Esta propuesta pasaría porque los profesionales que ejercen su labor diaria en las aulas sean asesores válidos y reconocidos por la Institución Universitaria para la formación de los nuevos docentes, contribuyendo de este modo a dotar a la enseñanza universitaria de conocimientos prácticos emanados de su rica y personal experiencia.

En la sociedad del conocimiento el profesor, no ha de tener sólo la función de ayudar a los alumnos a incorporarse activamente a ella sino que debe ser un agente activo en la construcción del conocimiento. Esto altera sustancialmente la organización de las escuelas, sus relaciones con el entorno, los objetivos que pretende y la función de los profesores.

No hay duda que debe haber relación estrecha entre los que formamos a los profesionales y los que ya están ejerciendo su labor profesional. El profesor universitario necesita conocer de primera mano no sólo los problemas a que se enfrentan diariamente los maestros y las maestras sino también como los resuelven. Ellos tienen una sabiduría no bien reconocida y por ello poco apreciada en la Universidad pero que puede llegar a ser un agente activo en la construcción del conocimiento. Referenciamos de nuevo a Tardif (2004) que nos aporta varias propuestas para cambiar la formación del profesorado y curiosamente una de ellas y que comparto consiste en introducir en la universidad los saberes experienciales de los profesores no universitarios y construir un corpus de conocimientos prácticos añadidos a las diferentes disciplinas. Lo que los maestros y maestras tienen que enseñar a sus alumnos ya lo saben. La Facultad de Ciencias de la Educación debe dotarlos de las herramientas pedagógico-didácticas suficientes para que los transmitan de forma adecuada y en consonancia con el modelo educativo que se pretende desarrollar en la sociedad del siglo XXI y a partir de la realidad escolar en todos los aspectos que va a ser objeto de su labor profesional.

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla se realizan tímidos intentos en este sentido contando con las valiosas intervenciones de maestros y profesores que acercan a los universitarios a la realidad con qué se encontrarán en el futuro y poniéndoles en el camino de cómo, qué y para qué se debe enseñar, y con personas que

compatibilizan su vida profesional en las escuelas con la docencia universitaria, en el convencimiento que con ello se está dando un paso hacia la mejora de la formación de los futuros profesores que recogerán nuestro testigo.

Me gustaría terminar tomando en consideración la importancia que en todo este planteamiento debe tener el proceso de evaluación de esta apuesta universitaria, señalando dos aspectos fundamentales; por un lado analizando la práctica de estos profesionales formados bajo esta simbiosis, para mantener aquello que ha sido productivo y modificar lo que conduzca a mejores resultados y por otro, analizar si estas estrategias responden a las necesidades reales del Sistema Educativo y de la sociedad en general.

Concluimos el presente artículo con la idea de Cantón Mayo (2003) que apunta que todos los agentes del espectro educativo tenemos que aportar nuestro saber para encontrar el cambio que es necesario en la educación y en la formación, especialmente un saber práctico que no se encuentra en los manuales que solemos utilizar y recomendar a nuestros alumnos.

BIBLIOGRAFIA.

CANTÓN, Mayo I. *Intenciones y objetivos educativos para la nueva sociedad*. Madrid. Biblioteca Nueva. 2002.

MARCHESI, A. *El cambio educativo en España*. Barcelona. Praxis. 2003.

MARCHESI, A. *¿Qué será de nosotros los malos alumnos?* Madrid. Alianza Editorial. 2004.

FERNÁNDEZ Pérez, J. *La profesionalización del docente*. Madrid. Siglo XXI. 2005.

Tardif, M. *Los saberes de los profesores y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea. 2004.

**UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA DESDE EL ÁMITO SANITARIO
(Primeros Auxilios como contenidos transversales en el aula)**

Ramón Pérez Peñaranda¹

**AN EDUCATIONAL EXPERIENCE FROM THE SANITARY ÁMITO
(The first Aids like transverse contents in the classroom)**

Sipnosis.

Cada día el profesorado tiene que resolver situaciones que se le presentan a sus alumnos/as en relación a accidentes que ocurren en el centro educativo durante la jornada escolar.

Para atender eficazmente estos accidentes es necesario que el profesorado disponga de una formación básica en Primeros Auxilios, formación que en Andalucía (España) es responsabilidad de los Centros de Profesorado y a la que dicho profesorado accede el profesorado de forma voluntaria y reglada.

Por otra parte, es necesario que esta formación repercuta en los centros, en las Comunidades Educativas y sobre todo en los alumnos/as de cara a crear una cultura de implicación, actitud positiva y seguridad ante cualquier accidente y/o emergencia que ocurra en el centro educativo, el ocio o en la vida diaria.

Bajo estos parámetros donde se presenta la experiencia que abordamos en el presente artículo, dando a conocer estrategias que permiten que los conocimientos adquiridos en estos cursos de formación, sean extendidos al resto del claustro en los centros respectivos, al alumnado de los mismos y al resto de la Comunidad Educativa.

Estas estrategias tendrán incidencia directa sobre los alumnos/as, en el aula e incardinado dentro del ámbito curricular, respondiendo al desarrollo prescriptivo de competencias, al carácter significativo del aprendizaje, la interdisciplinareidad y el carácter

¹ Ayuntamiento de Sevilla. Unidad Sanitaria Servicio Extinción de Incendios y Salvamento. Escuela de Seguridad Pública de Andalucía. Universidad de Sevilla. España.

transversal de determinados contenidos entre los que se encuentran los relacionados con la salud y la prevención.

Palabras Claves.

Primeros Auxilios. Estrategias didácticas. Formación. Comunidad Educativa. Centro Profesorado (CEP). Competencias.

Abstract.

Every day the professorship has to solve situations that him appear to his pupils / aces in relation to accidents that happen in the educational center during the school day.

To attend effectively to these accidents is necessary that the professorship has a basic training in The First Aids, formation that in Andalusia (Spain) is a responsibility of the Centers of Professorship and to which the above mentioned professorship accedes the professorship of voluntary and ruled form.

On the other hand, it is necessary that this formation reverberates in the centers, in the Educational Communities and especially in the pupils / aces in order to create a culture of implication, positive attitude and safety before any accident and / or emergency that happens in the educational center, the leisure or in the daily life.

Under these parameters where one presents the experience that we approach in the present article, announcing strategies that allow that the knowledge acquired in these training courses, is extended to the rest of the cloister in the respective centers, to the student body of the same ones and to the rest of the Educational Community.

These strategies will have direct incident on the pupils / aces, in the classroom and incardinado inside the area curricular, answering to the prescriptive development of competitions, to the significant character of the learning, the interdisciplinareidad and the transverse character of certain contents between which there are the related ones to the health and the prevention.

Key Words.

The first Aids. Didactic strategies. Formation. Educational community. Center Professorship (CEP). Competitions.

Dando continuidad a un artículo anterior, damos a conocer una experiencia que actualmente llevamos a cabo en la provincia de Sevilla (España) con respecto a la implementación de conocimientos de Salud y en relación a técnicas de Primeros Auxilios en los centros educativos. Estos aprendizajes se hayan incardinados en los principios de formación integral de los individuos, de interdisciplinareidad y del carácter transversal que estos contenidos deben ocupar dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco general de la educación.

En 2008 se publica el I Plan de Salud y Seguridad de Andalucía en el que la Consejería de Educación determina la obligatoriedad de elaborar Planes de Autoprotección de los centros educativos a la vez que delega en los Centros de Profesorado (CEP) la responsabilidad de la formación de los docentes en Primeros Auxilios y Salud Laboral.

Los Centros de Profesorado son instituciones públicas dentro del organigrama del Sistema Educativo y dependientes de la Consejería de Educación. Su competencia fundamental es la organización y coordinación de actividades de formación para el profesorado de todas las etapas educativas, realizando seguimiento y asesorando sobre la implementación en el aula y en sus respectivas prácticas docentes de las enseñanzas impartidas en sus propios cursos. En la formación diseñada se compatibiliza por un lado las necesidades y demandas del propio sistema y en la cual la Administración Educativa estima que todo el profesorado debe estar formado (en este momento las Nuevas Tecnologías) y aquellas que surgen a demanda de los propios docentes a nivel general o en los respectivos centros educativos (el caso de los Primeros Auxilios).

La demanda referente a Primeros Auxilios y aspectos relacionados con la Salud y la Prevención, surge desde los centros debido a la inquietud del profesorado por dar una respuesta eficaz e inmediata a los accidentes que se producen en los mismos, la mayoría de las

veces banales y sin trascendencia alguna y para la que no se dispone habitualmente de formación inicial. Estos accidentes van desde una simple herida, una lesión traumatológica, hasta una crisis epiléptica, un atragantamiento severo o un accidente metabólico en una persona diabética. En algunas de ellas retardar las actuaciones no conlleva consecuencias importantes, pero en otros casos puede estar en juego la vida y en ese momento el profesorado, como cualquier otra persona, tiene una responsabilidad que asumir.

A la hora de planificar estos cursos, por ser de materia muy específica y ajena al propio Sistema Educativo, los CEPs cuentan con profesionales del ámbito sanitario. Los cursos se han desarrollado siguiendo un programa técnico propuesto por los profesionales de Salud que los imparten y que han sufrido una supervisión pedagógica-didáctica en el que el material específico se ha adaptado a las necesidades del ámbito escolar.

Durante el primer trimestre del año 2011 abordaremos las ediciones séptima y octava de esta formación específica. Los contenidos abarcan la casuística habitual en un centro educativo, contando las primeras ediciones con una carga teórica importante con respecto a las prácticas (80% - 20%), aspectos que se han ido mejorando en ediciones sucesivas a indicación de los asesores pedagógicos y de los propios asistentes, habiendo llegado en el momento actual a un 40% - 60% a favor de las actividades prácticas, ratio que consideramos óptima para, por una parte transmitir los conocimientos mínimos con respecto a la temática y por otro lado facilitar un entrenamiento adecuado para llevar a cabo actuaciones eficaces ante un accidente y/o emergencia.

Estos cursos tienen una duración de 30 horas, de las cuales 24 son presenciales y 6 no presenciales. La metodología aplicada en los mismos es de descubrimiento, utilizando el estudio de casos como técnica para poner a los asistentes ante situaciones que se les pueden presentar, y tras su análisis resolverlas, movilizandolos conocimientos que disponen. Esta técnica se utiliza para detectar los conocimientos previos, para reforzar los adquiridos, y para evaluarlos. Se complementan con técnicas demostrativas para aquellos contenidos de realización práctica. Asimismo los alumnos/as disponen de un cuaderno de actividades teórico-prácticas en el que se registran la resolución de los casos presentados y de las técnicas trabajadas, de tal forma que a la finalización del curso, cada uno de ellos dispone de un

manual propio de pautas de actuación complementario al entregado al comienzo del curso y que responde a las necesidades particulares de cada uno de ellos, ya que el perfil de los asistentes está diversificado en las distintas etapas educativas y procedentes de centros de características diferentes.

Se había llegado a un punto satisfactorio respecto al grado de adquisición de conocimientos por parte del profesorado y de realización de prácticas de primeros auxilios con un alto grado de implicación de todos. Se había conseguido como objetivo fundamental el cambio de actitud ante el incidente y el sentimiento de seguridad ante la atención que se debía prestar. Esta atención iba dirigida tanto al qué hacer para facilitar la atención sanitaria posterior como a que no hacer para no dificultarla. Sin embargo, detectamos que esta formación se quedaba en las personas que realizaban el curso y no se extendía al resto de las respectivas Comunidades Educativas, representando un porcentaje muy pequeño con respecto a la totalidad de profesorado existente en la provincia.

Todo ello teniendo en cuenta que la finalidad última es extender las prácticas de primeros auxilios a la población, siguiendo el aforismo de “la población general como primera UVI móvil”. Por otro lado, para que la cultura de ayuda y seguridad crezca a la par que los niños/as, era necesario arbitrar estrategias que hicieran posible este objetivo y conseguir una implementación real en toda la Comunidad Educativa.

Tomando las horas no presenciales de estos cursos, se propusieron dos tipos de trabajos finales que permitirían que estas enseñanzas fueran más allá del bagaje experiencial de quienes hacían el curso y ellos mismos fueran vectores de extensión en sus respectivos centros educativos y por lo tanto, entre sus alumnos/as. Y todo ello, dentro del desarrollo de competencias, de una forma interdisciplinar y abundando en el principio de transversalidad.

El primero de los trabajos propuesto ha sido la elaboración de un cartel realizado individualmente o en grupo acerca de contenidos concretos del programa del curso y que tuvieran una incidencia relevante en los centros educativos. Los temas propuestos han sido los siguientes:

TEMA	RESPONSABLE
1.- CONDUCTA PAS.	
2.- NORMAS DE UTILIZACIÓN DEL BOTIQUÍN.	
3.- INVENTARIO DEL BOTIQUÍN.	
4.- SVB ADULTOS.	
5.- SVB NIÑOS.	
6.- OVACE.	
7.- PLS.	
8.- QUÉ HACER ANTE UNA HERIDA.	
9.- QUÉ HACER ANTE UNA QUEMADURA.	
10.- QUÉ HACER ANTE UNA CONTUSIÓN.	
11.- QUÉ HACER ANTE UN ESGUINCE O LUXACIÓN.	
12.- QUÉ HACER ANTE UNA FRACTURA.	
13.- QUÉ HACER ANTE UNA HEMORRAGIA.	
14.- QUÉ HACER ANTE UN CUERPO EXTRAÑO.	
15.- QUÉ HACER ANTE UNA ASFIXIA.	
16.- QUÉ HACER ANTE UNA CRISIS EPILÉPTICA.	
17.- QUÉ HACER ANTE UNA PICADURA/MORDEDURA.	
18.- QUÉ HACER ANTE UNA LIPOTIMIA.	
19.- QUÉ HACER ANTE UN INFARTO AGUDO DE MIOCARDIO (IAM).	
20.- QUÉ HACER ANTE UNA HIPOGLUCEMIA.	
21.- QUÉ HACER ANTE UNA CRISIS DE ASMA.	
22.- QUÉ HACER ANTE UNA CONVULSIÓN FEBRIL.	
23.- CÓMO UTILIZAR UN EXTINTOR.	
24.- ACTUACIONES ANTE UN INCENDIO.	

Los carteles debían ser realizados con el programa informático WORD o PowerPoint, para ser impresos en formato A3. De preferencia iconográfica, poco texto, claros, concisos y llamativos de forma que motivaran su observación y lectura y pudieran ser entendidos por cualquier persona independientemente de su edad.

En la última sesión del curso cada asistente presentaba el cartel que había realizado, explicándolo y una vez revisado y maquetado por el tutor, se entregaban todos ellos en una carpeta informática en formato PDF. El objetivo final era que todos los alumnos/as participantes dispusieran de la totalidad de los carteles realizados.

Estos carteles, una vez impresos en formato A3 y plastificados, se expondrían uno por semana en los pasillos del centro, en la sala de profesores y en las dependencias de uso común, siendo responsable de ello el Coordinador/a en materia de Salud y Prevención de Riesgos Laborales que por normativa existe en cada centro. El cartel sería el elemento vertebrador de lo que hemos dado en llamar “LA SEMANA DE...”. Durante cada uno de estos periodos se repartiría el mismo cartel en soporte papel a cada tutor/a para que brevemente explicara a sus alumnos/as el contenido del mismo de forma transversal en el área de enseñanza con el que tuviera más relación. Cada semana sería sustituido por otro y el anterior pasaría a una zona habilitada en el centro para exponer aquello referente a este ámbito de trabajo.

Los carteles correspondientes al uso de los extintores y al material y uso del botiquín serían permanentes y estarían ubicados uno al lado de cada extintor y en el caso de los botiquines en la puerta de los mismos. Los correspondientes a los botiquines tienen una doble función: por una parte informar sobre lo que debe contener el botiquín y cómo se debe usar cada uno de los elementos y por otro lado de control para la persona responsable de su revisión, garantizando el mantenimiento adecuado de los elementos necesarios en caso de tener que atender una emergencia.

Esta experiencia está siendo ya llevada a cabo en varios centros de la ciudad y se comprueba la positiva incidencia que está teniendo en la Comunidad Educativa de los mismos, donde en muchos casos son los propios alumnos/as quienes, haciendo uso de la información de los carteles, corrigen a sus profesores/as en las intervenciones que en algún caso han tenido que realizar con sus alumnos/as (“Maestra ¿no te pones los guantes para curarme?”).

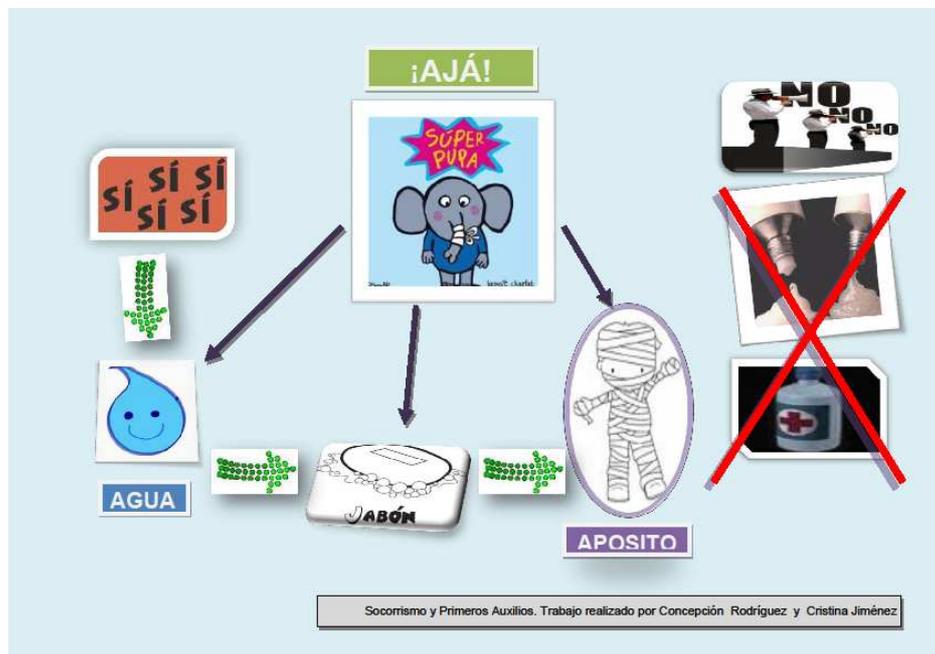
Por otro lado, éstos son conocimientos que a pesar de no ser evaluados al no formar parte de áreas curriculares concretas, tienen una repercusión importante en la vida del niño/a pues podrá implementarlos en cualquier lugar que se encuentre ante una emergencia y con cualquier persona que lo requiera.

Estos carteles quedan también en el banco de recursos del Centro de Profesorado correspondiente y como todos los materiales de los cursos impartidos, a disposición de cualquier profesor/a que le pueda interesar para enriquecer su práctica y mejorar la calidad de la enseñanza que imparte a sus alumnos/as.

Exponemos aquí una muestra de los carteles que han sido elaborados por los profesores/as que han asistido a estos cursos de formación y que están llevando a cabo la experiencia de expansión de los conocimientos que han adquirido en los mismos.

EDUCACIÓN INFANTIL





EDUCACIÓN PRIMARIA



¿QUÉ HACER ANTE UNA CRISIS DE EPILEPSIA?

Mantenga la calma y no se asuste



Evite que se haga daño



Ayúdele a respirar desabrochándolo



Evite que se golpee



Póngalo de costado para que quede libre la vía aérea



Pasada la crisis visitar centro médico



Trabajo realizado por: M. Victoria Gómez – Isabel Flores

EDUCACIÓN SECUNDARIA

PRIMEROS AUXILIOS



¿Qué hacer en caso de esguince o luxación?

■ Esguince

Síntomas

1. Dolor intenso que aumentará conforme intentemos mover la zona.
2. Amaratamiento o enrojecimiento de la zona afectada.
3. Incapacidad de movimiento.
4. Hinchazón o inflamación.

Primeros auxilios

1. Elevar la extremidad afectada.
2. Reposo absoluto de la zona.
3. Aplicación de frío local, pero nunca en contacto directo. Envolver el hielo en una tela limpia y aplicarlo en intervalos de tiempo.
4. Compresión con vendaje elástico.
5. Traslado a centro hospitalario.



■ Luxación

Síntomas

1. Dolor intenso, que aumentará conforme intentemos mover la zona.
2. Deformidad de la zona luxada.
3. Incapacidad de movimiento.
4. Hinchazón o inflamación.

Primeros auxilios

1. Inmovilizar la articulación afectada con vendas o pañuelos.
2. Reposo absoluto de la zona.
3. No intentar colocar el miembro afectado en su lugar.
4. Traslado a centro hospitalario.

Trabajo realizado por: Mercedes Pérez

S O C O R R I S M O Y P R I M E R O S A U X I L I O S C E P S E V I L L A

¿Qué es?

Disminución de glucosa en la sangre por debajo de **70mg/dl** (en niños).

SE DEBE MEDIR LA GLUCEMIA ANTES DE HACER EDUCACIÓN FÍSICA.



Síntomas

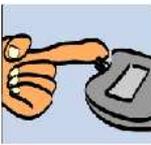
Temblores.
Sudor frío.
Falta de concentración.
Irritabilidad.
Somnolencia.
Visión borrosa.



HIPOGLUCEMIA
¿Qué hacer?

Si está consciente

- 1ª Medir la glucemia con el glucómetro.
- 2º Darle a beber agua con azúcar o cualquier bebida azucarada.
- 3º- Pasados 10 minutos repetir el control.




Si está inconsciente

No dar nada por boca.
Administrar **glucagón**, con prescripción médica y autorización previa escrita de los padres.



glucagón: se puede inyectar por vía subcutánea o intramuscular. Cualquier adulto puede administrarlo. Es un tratamiento urgente pero sencillo y que no implica ningún riesgo.

TRABAJO REALIZADO POR MERCEDES LERATE

INTERNIVELARES

CEIP JUAN DE LA CUEVA 2010

S O C O R R I S M O Y P R I M E R O S A U X I L I O S

EN CASO DE INCENDIO...



CUANDO SUENA EL TIMBRE 20 VECES



SIN GRITAR



SIN COGER LAS MOCHILAS



HACEMOS UNA FILA

LA SEÑO O UN NIÑO/A CIERRA VENTANAS, APAGA LA LUZ Y CIERRA LA PUERTA





SI HAY HUMO, SALIMOS EN CUADRUPEDIA

MÓNICA DE LA TORRE, CARMEN GONZÁLEZ, ROCÍO TORANZO, ADORACIÓN LAFUENTE, ANA BORJAS Y BEATRIZ PRIETO

CÓMO UTILIZAR UN EXTINTOR

CURSO PRIMARIOS AUXILIOS CEPEVILLA	1	2	3	4
	MANTEN LA CALMA.	DESCUELGA EL EXTINTOR, AGARRÁNDOLO POR EL ASA FIJA.	QUITA LA ANILLA DE SEGURIDAD.	PRESIONA LA PALANCA HACIENDO UNA COMPROBACIÓN DE LA 1ª DESCARGA.
	¡¡NO OLVIDES!!			
	ATACA AL FUEGO EN LA DIRECCIÓN DEL VIENTO.	DIRIGE EL CHORRO A LA BASE DE LAS LLAMAS CON MOVIMIENTO DE BARRIDO.	SI HAY VARIOS EXTINTORES Y PERSONAS USARLOS AL MISMO TIEMPO.	SI NO LO PUEDES CONTROLAR LLAMA AL: 112.
	UN EXTINTOR DE 6 KG DURA DE 8 A 14 SEGUNDOS.			
	Trabajo realizado por: Azucena Sanz, Laura Benítez y Rocío Mateos			

La segunda propuesta que planteamos y que ha empezado a desarrollarse en el último curso impartido, es la opción de elaborar como trabajo final del mismo una unidad didáctica en la que, partiendo de un centro de interés relacionado con los primeros auxilios, se desarrollen los elementos curriculares de las distintas áreas de enseñanza. Serán unidades didácticas globalizadas en las etapas educativas de Educación Infantil y Educación Primaria. En el caso de la Educación Secundaria serán específicas de materias, poniéndose de manifiesto más el carácter interdisciplinar que el globalizado.

Estas unidades didácticas garantizan el aprendizaje significativo por la funcionalidad que los conocimientos adquiridos en su desarrollo van a tener para la vida diaria de los alumnos/as y contribuyen a la adquisición de competencias.

Estas unidades didácticas dispondrán de los elementos curriculares prescriptivos: competencias básicas, objetivos, secuenciación de contenidos en cada una de las áreas de enseñanza y/o materia, metodología incluyendo actividades y recursos y evaluación concretando criterios e instrumentos.

Sólo nos queda puntualizar un aspecto con respecto a estas dos estrategias que hemos propuesto y en relación a los alumnos/as con discapacidad. Los carteles, al ser muy gráficos y responder básicamente a pictogramas pueden ser válidos para que estos alumnos/as conozcan las pautas de actuación y ellos mismos puedan llevarlas a cabo. No así en las unidades didácticas donde deben quedar reflejadas las medidas a desarrollar para que los alumnos/as con discapacidad también puedan adquirir estas competencias y, en la medida de sus capacidades, contribuir a la resolución de una situación de emergencia que se le pueda presentar a ellos mismos y/o a quienes le rodean.

Y es éste el nuevo ámbito abierto en el Centro de Profesorado en colaboración con Servicios Públicos de Seguridad, de Emergencia y con Asociaciones de personas con discapacidad de cara a, en caso de accidente y/o emergencia, poder por parte de los intervinientes prestar una atención adecuada a sus características particulares y establecer canales de comunicación y relación eficaces, teniendo en cuenta dichas características. En este sentido, se están diseñando unas jornadas que verán la luz en la próxima primavera y con los objetivos de formación básica y acercamiento del personal de emergencia y seguridad (equipos médicos, policía y bomberos) a diferentes colectivos: personas sordas, con discapacidad visual, con discapacidad física y psíquica y con trastornos comportamentales.

Para finalizar quisiéramos expresar nuestro profundo agradecimiento a los autores de los carteles insertados en el presente artículo que han permitido ilustrar la experiencia narrada.