

EDUCATIVA

FACULDADES NETWORK - REVISTA DA FACULDADE DE PEDAGOGIA - ANO 11 - NÚMERO 1 - 2017

EDUCATIVA

Revista de Pedagogia





**Revista Educativa
Faculdades Network
ISSN 1983-3970**

Publicação anual das Faculdades Network

A Revista Educativa é uma publicação de divulgação científica na área de Educação, aberta a contribuições de pesquisadores de todo o Brasil e do exterior.

Mantenedores

Dr. Alexandre José Cecílio
Profa. Dra. Tânia Cristina Bassani Cecílio
Maria José Giatti Cecílio

Diretora Geral das Faculdades Network

Profa. Dra. Tânia Cristina Bassani Cecílio

Secretária Geral

Érica Biazon

Coord. Do Curso de Pedagogia

Profa. Me. Helena Prestes dos Reis

Assessoria de Comunicação

Alzeni Maria Silva Duda Gambeta
(MTB 37218)

Editora Executiva e Bibliotecária

Jeane Carolino Santos (CRB 8/9371)

Editoração Gráfica

Wellinton Fernandes

Central de Atendimento

(19) 3873-2828 Ramal 212
biblioteca@nwk.edu.br



**Revista Educativa
Faculdades Network
ISSN 1983-3970**

Ficha Catalográfica

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Faculdade Network

Revista Educativa. Faculdade Network. - Nova Odessa, SP, v. 1, n. 1
(nov. 2004-)

v. 11, n. 1, nov. 2017

Semestral 2004-2008; Anual 2009-
Resumo em Português e Inglês.
ISSN: 1983-3970

1. Pedagogia - Periódicos. 2. Educação - Periódicos. I. Faculdade
Network. II. Título.

20. ed. CDD – 370

SUMÁRIO

EDITORIAL	04
BREVE HISTÓRIA DO ENGENHO CENTRAL DA CIDADE DE PIRACICABA-SP E O IMAGINÁRIO LOCAL ATUAL <i>Ana Carolina, Josiane Sezinho, Talita Stefani, Marli Naoi Tamaru</i>	05
A PEDAGOGIA: UMA QUESTÃO DE MÉTODO PARA BEM (SE) CONDUZIR <i>Luis Carlos Gonçalves</i>	12
AULAS DE FILOSOFIA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO DE CONCEITOS SOBRE EDUCAÇÃO <i>Luis Carlos Gonçalves</i>	22
MUDANÇAS NOS HÁBITOS DE CONSUMO, REFLEXÕES PARA A FAMÍLIA E ESCOLA <i>Maria Belintane Fermiano</i>	32
ALCANCES DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA, NAS PRÁTICAS DE DOCÊNCIAS E INVESTIGAÇÃO DIDÁTICA <i>Helena Prestes dos Reis</i>	45
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR <i>Nathália Ruiz Leal Franco</i>	56

EDITORIAL

É com muita alegria que publicamos o décimo primeiro volume da Revista Educativa, composto por artigos de professores e alunos de Pedagogia das Faculdades Network. Artigos esses resultantes de pesquisas, palestras, workshop, entre outros eventos realizados na instituição.

Essa publicação vem mais uma vez contribuir com a disseminação de conhecimento e experiências de áreas diversas, como: a história e importância do engenho central da cidade de Piracicaba, interior do estado de São Paulo; uma reflexão acerca do profissional pedagogo, também pode ser chamado de “condutor de crianças”; aulas de Filosofia da Educação com base nos pensamentos de figuras importantes da Filosofia; mudanças nos hábitos de consumidores, especialmente crianças e adolescentes que são as principais vítimas de marketing; uma reflexão na relevância das práticas docentes e nas intervenções no desenvolvimento da leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental I; educação inclusiva no ensino superior e suas especificidades.

Em face do exposto, tenciona-se que a leitura do conjunto desses artigos instigue-nos, na condição de leitores críticos.

Desejamos a todos desejamos uma ótima leitura!

Jeane Carolino Santos
Bibliotecária das Faculdades Network

BREVE HISTÓRIA DO ENGENHO CENTRAL DA CIDADE DE PIRACICABA-SP E O IMAGINÁRIO LOCAL ATUAL

Ana Carolina¹
Josiane Sezino²
Talita Stefani³
Marli Naomi Tamaru⁴

RESUMO

O presente artigo trata da importância histórica do Engenho Central de Piracicaba, para a cidade de Piracicaba-SP e região, objetivando trazer à tona as marcas dos séculos XIX e XX, representadas pelo trabalho escravo, pela renovação do trabalho assalariado e pela era da cana de açúcar no Estado de São Paulo. Esta pesquisa tem, como teóricos principais, Torres e Marcondes, dentre outros. A pesquisa é de natureza bibliográfica e documental e os resultados dessa jornada demonstram o quão valerosa é a história do Engenho Central de Piracicaba e o importante legado que nos deixou.

Palavras-Chave: Importância histórica. Cana de açúcar. Legado.

ABSTRACT

This article deals with the historical importance of the Piracicaba Power Plant, for the city of Piracicaba and the region, aiming to bring to the fore the marks of the nineteenth and twentieth centuries, represented by slave labor, the renewal of wage labor and the sugarcane was of sugar in the State of São Paulo. This research has, as main theoreticians, Torres and Marcondes, among others. The research is of bibliographical and documentary nature and the results of this journey demonstrate how valuable is the history of the Piracicaba Central Plant and the important legacy that has left us.

Keywords: Historical importance. Sugar cane. Legacy.

1 Introdução

A escolha do presente tema decorre da forma entusiasta com a qual os piracicabanos contam e apreciam a história de sua bela cidade. Fundada em 1º de agosto de 1767, o Município de Piracicaba (SP) conta atualmente com mais de 400.000 habitantes. Após 249 anos de existência, percebe-se que o Engenho Central tem importante papel na história de seu desenvolvimento.

O principal objetivo da presente pesquisa é situar, no tempo e no espaço, a criação do Engenho Central de Piracicaba, ressaltar sua importância no desenvolvimento da cidade, da região e do Estado de São Paulo, os benefícios sociais e econômicos que trouxe à

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa-SP, Brasil (e-mail: carol_2303005@gmail.com).

² Graduanda do Curso de Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa-SP, Brasil (e-mail: josianesezino@gmail.com).

³ Graduanda do Curso de Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa-SP, Brasil (e-mail: talita.stefanin01@gmail.com).

⁴ Mestre e Professora do Curso de Pedagogia das Faculdades Network – Av. Ampélio Gazzetta, 2445, 13460-000, Nova Odessa-SP, Brasil (e-mail: marlinaomi@hotmail.com).

sociedade no período em que funcionou como engenho de cana e por fim, a sua transformação após a paralização das moendas.

O passado e o presente compõem, em seu lapso temporal, uma rica história e trazem consigo detalhes marcantes que não podem passar despercebidos. A atualidade, por sua vez, exorta ao mais desatento turista em querer conhecer a “longa caminhada” do Engenho Central até se transformar no maravilhoso parque temático que hoje recebe inúmeros eventos no Município de Piracicaba-SP.

2 Revisão Bibliográfica

2.1 A cidade de Piracicaba

Piracicaba tem sua origem intimamente ligada à lenda de que um dia o Rio se apaixonou por uma bela jovem com amor tão intenso, que aprisionou-a para sempre no fundo de seu leito. Na linguagem indígena, por sua vez, significa “lugar onde o peixe para” ou ainda “colheita de peixe” (SEMAC, 2010).

A cidade tem sua origem no ano de 1766, às margens do Rio Piracicaba, logicamente sendo seus primeiros habitantes atraídos pela abundância de pesca e caça na região, conforme pode-se verificar no Artigo da Secretaria Municipal da Ação Cultural da Prefeitura Municipal de Piracicaba (2010):

O Capitão-General de São Paulo, D. Luís Antônio de Souza Botelho Mourão, encarregou o Capitão Antônio Corrêa Barbosa de fundar uma povoação na foz do rio Piracicaba. Este, no entanto, optou pelo local habitado pelos índios Paiaguás, onde já se haviam fixado alguns posseiros, à margem direita do salto, a 90 quilômetros da foz, entendendo ser o lugar mais apropriado da região. A povoação seria ponto de apoio às embarcações que desciam o rio Tietê, oferecendo retaguarda ao abastecimento do forte de Iguatemi, fronteiro do território do Paraguai (SEMAC, 2010, p. 1).

A origem de que trata o parágrafo anterior seria de caráter oficial, uma vez que existem documentos que comprovam que a cidade de Piracicaba já era povoada em 1693, conforme mencionado por Neme (2010, p. 8):

Não resta dúvida, portanto, de que pouco depois da descoberta das minas de Cuiabá, já era Piracicaba povoada. De que o era já havia muitos anos, prova-o o fato de, em 1693, ter requerido Pedro de Moraes Cavalcanti uma sesmaria em Piracicaba, que abrangia "uma e outra banda do rio, ficando-lhe o salto no meio", alegando o peticionário que iria povoá-la com toda a sua família.

Piracicaba era estrategicamente importante passagem aos desbravadores à época e Torres (2000) não só confirma em sua obra a existência do povoado em 1693, como cita as trilhas abertas até Cuiabá, devido à descoberta de ouro no Brasil central:

O povoamento teve como ponto de partida a primeira sesmaria doada ainda no século XVII, pertencente ao termo da Vila de Itu, ou mais precisamente, com a doação de uma sesmaria a Pedro de Moraes Cavalcanti, que, na sua petição alegava que iria povoá-la com toda família, de uma a outra banda do rio Piracicaba, ficando o Salto no meio (15/11/1693). A história da sesmaria é mal conhecida por falta de documentação, mas outras foram distribuídas graças à picada aberta para as minas de Cuiabá, que partindo de Itu, atravessava o rio Piracicaba abaixo do Salto, seguindo ao rio Grande pelo caminho à margem do Tietê (TORRES, 2000, p. 23).

Segundo Torres (2000), a povoação de Piracicaba foi fundada oficialmente em 1º de agosto de 1767, à margem direita do rio Piracicaba, onde já existiam ranchos, roçados, hortas, pomares e numerosos pescadores e sertanejos.

Em 1774 a povoação constituiu-se freguesia, com uma população estimada em 230 habitantes, desvinculando-se de Itu, sendo que nesta época ainda não se plantava cana de açúcar, apenas arroz, feijão e algodão (NEME, 2010).

Em 1816 os moradores enviam uma representação pedindo a elevação da freguesia à categoria de Vila, o que é conquistado em 10 de agosto de 1822, por ato do Governo Provisório de São Paulo, em um momento de efervescência política às vésperas da proclamação da Independência do Brasil (TORRES, 2000, p. 33).

No momento político em que se requer a elevação de Piracicaba de freguesia à Vila, faz-se notar a importância dos engenhos da região, uma vez que para alcançar a mencionada elevação, exigia-se capacidade econômica para tanto.

Pleiteando a elevação de Freguesia de Piracicaba à categoria de Vila, os seus moradores alegavam a grande quantidade de engenhos e fábricas de açúcar. Em 1818 Piracicaba possuía 32 engenhos com 676 escravos. Em 1822 já tinha 52 engenhos e 1.108 escravos (TORRES, 2000, p. 75).

Apesar do ciclo da cana de açúcar no Brasil ter dado lugar ao ciclo do café, no final do século XVIII, percebe-se que em Piracicaba e região, a cana de açúcar não só prosperou como se manteve como base da economia local (NEME, 2010, p. 61).

O recenseamento realizado em 1836 revela certas alterações na paisagem rural da Província de São Paulo. De acordo com os novos dados, Piracicaba ficava perfeitamente incluída no chamado quadrilátero açucareiro, com 78 engenhos de açúcar e 8 fazendas de criar, produzindo açúcar e café no conjunto de terras abrangidas pelo município (TORRES, 2000, p. 41).

2.2 Os Engenhos Centrais

Os engenhos centrais eram grandes unidades de produção para a moagem da cana, com equipamentos modernos e em localização planejada para receber o produto de um conjunto de propriedades rurais que forneciam a matéria prima. Em 1877, com a fundação do Engenho Central de Quissamã, na província do Rio de Janeiro, começa a fase intensiva de industrialização do açúcar no Brasil e para estimular a fundação dos engenhos centrais, o governo imperial promulga uma série de leis de incentivo fiscal (FAPAM, 1987).

A característica principal da constituição dos engenhos centrais era a separação entre a fase agrícola e a fase manufatureira, na qual se exigia grande capital, sendo que o governo teve que contar com o investimento estrangeiro, essencialmente inglês e francês, com garantia de juros mínimos, para que esses empreendimentos se tornassem realidade. Os engenhos centrais tinham função apenas industrial, sem lavouras próprias, e adquiriam a carta dos fornecedores associados ou residentes na região. A parte da produção de açúcar ficava com grupos de capitalistas europeus e o fornecimento da cana, com os senhores de engenho. A ideia de se criar grandes engenhos, no século XIX, era centralizar a produção de açúcar e álcool usando máquinas e substituindo o trabalho escravo pelo assalariado; para tanto, em Janeiro de 1881, na Câmara de Piracicaba foi lida uma representação de vários cidadãos requisitando informações relativas ao estabelecimento de um Engenho Central na cidade.

Em 19 de janeiro de 1881, a empresa Engenho Central, localizada à margem direita do Rio Piracicaba, foi fundada pelo advogado e empresário Estêvão Ribeiro de Sousa Rezende, o Barão de Rezende, com o objetivo de substituir o trabalho escravo pelo assalariado e pela mecanização que seria trazida da França (FAPAM, 1987).

Mas não era fácil alcançar os melhores preços de repasse, como se pode observar por meio do enunciado de Marcondes (2008, p. 174):

A grande distância que separava a atividade agrícola da industrial, no caso dos engenhos centrais, acarretava elevado custo do transporte da cana madura, que não

poderia ser armazenada sem risco de perda total do teor da sacarose. A cana para o Engenho Central de Piracicaba era fornecida pela Fazenda de Estevão de Rezende e por outros fornecedores. Para o transporte, o governo federal exigiu a construção de 15 quilômetros de linha férrea, entre as principais fazendas fornecedoras: São José, Primavera e Santa Rosa.

Portanto, com o intuito de minimizar seus custos e tornar o processo mais rentável e rápido, a cana, nos fins do século XIX e inícios do XX, começa a ser plantada pelas próprias empresas que, lentamente, absorvem os antigos engenhos, passando a propriedade da terra para os usineiros.

2.3 O engenho central de Piracicaba

Em 07 de maio de 1881, D. Pedro II assina o Decreto Imperial número 8089, concedendo ao Engenho Central de Piracicaba a autorização para funcionar. Seis meses depois, chegou, da França, a primeira remessa de maquinaria. Em outubro de 1882, as máquinas do Engenho Central foram acionadas, pondo em funcionamento o grande complexo agroindustrial (SEMAC, 2010).

Contudo, em função das más condições do mercado e pela insuficiência de matéria prima, logo o Engenho entrou em estado de estagnação. Dez anos depois, o Barão de Rezende buscou reacender a indústria, com a denominação de Companhia Niagara Paulista, entretanto as dificuldades eram tão grandes que se viu obrigado a vendê-la para a empresa francesa Societé Sucrerie, em julho de 1889 (SEMAC, 2010).

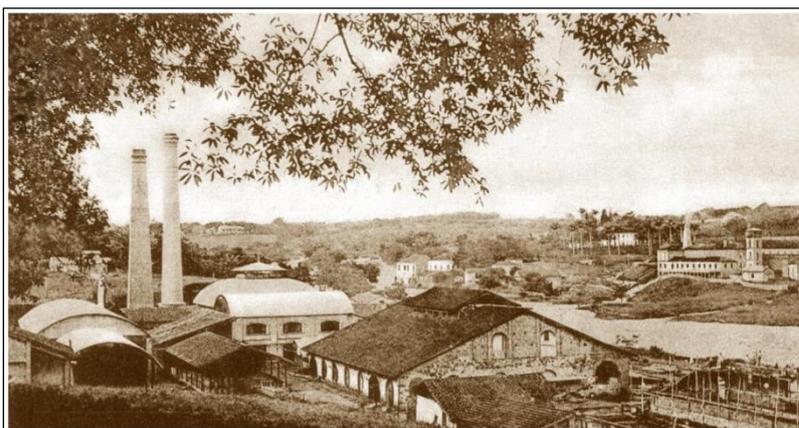


Figura 1: Engenho central de Piracicaba em 1882.

Fonte: SEMAC/Piracicaba, 2010.

Sob o comando dos franceses, tornou-se a maior usina do Estado em produção, sendo incorporada em 1907 a outras seis usinas, passando a fazer parte da Societé de Sucrerie Brésoliennes, transformando-se na mais importante do país, com uma produção anual de cem mil sacas de açúcar e três milhões de litros de álcool (SEMAC, 2010).

A primeira Grande Guerra Mundial estimulou o mercado internacional do açúcar, promovendo a reação do Brasil e o conseqüente aumento de produção no município de Piracicaba. Nessa época, a região de Piracicaba tinha o cultivo do café como a principal riqueza, mas, devido à crise econômica da cultura do café em 1929, as plantações de cana de açúcar voltaram a se espalhar pelo Estado de São Paulo, tendo Piracicaba como um dos principais municípios produtores. Nesse período, a produção das duas usinas existentes no município, o Engenho Central e a Usina Monte Alegre, passou de 1,5 toneladas em 1928 para 1,8 toneladas de açúcar no ano de 1932 (SEMAC, 2010).

O Engenho Central viveu os anos de bonança e desenvolvimento até 1940, sendo sufocado pela urbanização, que limitou o processo operacional. Em novembro de 1970, o

Engenho Central foi vendido para as Usinas Brasileiras de Açúcar, de propriedade do empresário José Adolpho da Silva Gordo, que o manteve em funcionamento até 1974, quando foi finalmente desativado (SEMAC, 2010).

Com a desativação do Engenho, o governo local empreendeu seu olhar a sua vocação turística. Já em 1976, deu entrada na Prefeitura um pedido de loteamento para uma área de mais de 350 mil metros quadrados, que englobava instalações da antiga usina, dando-se assim o início à polêmica em torno da preservação e utilização do conjunto arquitetônico e ambiental. O monumento do Engenho Central, o bosque e o mirante na margem direita do rio, formam a mais rica moldura para o quadro do salto do Piracicaba (SEMAC, 2010).

A cidade de Piracicaba foi uma das primeiras no Estado de São Paulo a criar um Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural, integrada à Administração pública, conforme (FAPAM, 1987, p. 6) “O processo institucional foi configurado pela Lei nº 2.374, de 08 de novembro de 1979 (Cria o Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural de Piracicaba – CODEPAC)”.

O Engenho Central foi tombado como patrimônio histórico e cultural em onze de agosto de 1989 pelo CODEPAC, o Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural de Piracicaba, pois compõe o sítio histórico mais significativo da evolução urbana do município.



Figura 2: Prédio Principal do Engenho central de Piracicaba.
Fonte: SEMAC/Piracicaba, 2010.

No âmbito estadual, o complexo do engenho central está em fase de tombamento pelo CONDEPHAT – Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico, órgão vinculado à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo.

Sua preservação significa o registro histórico e sua própria continuidade, onde os vazios de tempo e memória poderão ser contemplados e resgatados pelas próximas gerações.

Hoje em dia, vários eventos, como a famosa Festa das Nações, a paixão de Cristo, salão internacional de humor e muitos outros, acontecem no Engenho, conforme explanado abaixo:

O Complexo Engenho Central e Parque do Mirante constituem um marco histórico da cidade de Piracicaba, representando um período de prosperidade econômica local e nacional. O objetivo precípua dos estudos e projetos que foram desenvolvidos entre os anos de 2002 e 2004 é resgatar a importância desse espaço, porém como um espaço de difusão de cultura, lazer e educação, consolidando-o como patrimônio da cidade, de sua população e contribuindo para o seu crescimento. O Programa de Desenvolvimento de Estudos e Pesquisas para elaboração do Anteprojeto de Arquitetura e Plano de Uso e Ocupação do Complexo Engenho Central e Parque do Mirante, impulsionado pelo desejo de instalação do Museu de Ciência e Tecnologia, equipamento “âncora” do Projeto, aliado ao componente histórico que o Engenho carrega, conduziu à criação de um centro de cultura e lazer, que deveria, necessariamente, apresentar atividades e mecanismos de desenvolvimento

autossustentável, integrando eventos, comércio e outros serviços, permitindo a geração de recursos. (SEMAC, 2010, p. 11).



Figura 3: Pátio do Engenho central de Piracicaba.
Fonte: SEMAC/Piracicaba, 2010.

Situado às margens do Rio Piracicaba, com as suas imponentes construções seculares, que um dia já abrigaram moendas e caldeiras para a produção de açúcar, o Engenho Central é hoje um dos mais belos cenários da cidade a inspirar turistas, arquitetos e amantes da história e da cultura do povo.

3 Procedimentos Metodológicos

Para se apresentar de forma descritiva uma breve história da cidade de Piracicaba e a formação de seu Engenho Central, foram utilizadas abordagens qualitativas na busca de riqueza de detalhes acerca do tema escolhido.

As pesquisas são classificadas como documentais e bibliográficas buscando-se situar no tempo e no espaço, a criação do Engenho Central de Piracicaba, ressaltar sua importância no desenvolvimento da cidade, da região e do Estado de São Paulo, os benefícios sociais e econômicos que trouxe à sociedade no período em que funcionou como engenho de cana e por fim, a sua transformação após a paralização das moendas.

Também foram realizadas pesquisas na Internet, buscando-se maiores informações e detalhamentos, contudo não foram encontrados materiais muito específicos, tais como os dos livros e documentos pesquisados na Biblioteca Municipal de Piracicaba, a qual possui um acervo exclusivo sobre a história da cidade.

Por fim, buscou-se com as entrevistas, angariar uma maior coleta de informações e detalhamentos a respeito da história e da importância do Engenho Central de Piracicaba.

4 Resultados e Discussão

Foram entrevistadas vinte pessoas entre os dias 15 de outubro e 01 de novembro do corrente ano, sendo quinze delas residentes em Piracicaba.

O questionário trazia o seguinte conteúdo:

- *Nome e idade.*
- *Reside em Piracicaba?*
- *Conhece a história do Engenho Central de Piracicaba?*

- *Conhece alguém que trabalhou no Engenho?*
- *Como era o trabalho no Engenho?*
- *Conhece algum relato sobre trabalho escravo no Engenho?*
- *Sabe por que parou de funcionar?*
- *O Engenho Central possui fins lucrativos?*
- *Qual o maior evento realizado no Engenho?*
- *Você se sente responsável por zelar pelo local?*

A faixa etária dos entrevistados variou entre 35 e 60 anos e em geral, pode-se verificar a importância e o valor histórico da cidade e do Engenho Central propriamente dito, seja por parte dos moradores, seja pelo turista entrevistado, contudo poucos conheciam, com maior riqueza de detalhes, a história do Engenho.

Destacou-se dentre os entrevistados, uma mulher de 54 anos nascida e residente em Piracicaba, que teve um avô que trabalhou no Engenho Central, na produção de álcool e açúcar e que acredita que o Engenho fora desativado devido à chegada da modernidade.

Dos diversos eventos realizados no Engenho Central na atualidade, a Paixão de Cristo, realizada na Páscoa, foi eleita por quase todos os entrevistados, como a maior festa do Parque, entretanto houve quem se lembrasse da Festa das Nações.

5 Considerações Finais

É fundamental conhecer a história do seu País, de seu Estado e da sua cidade, para entender a sua evolução social e econômica, situar-se quanto ao desenvolvimento ou as dificuldades do presente, evitar-se insistir nos erros do passado, para poder encontrar um futuro melhor.

A história de Piracicaba e seu Engenho Central é, notadamente, um grande marco de crescimento para a região, por inúmeras vezes ignorada por se desconhecer seu grande valor cultural.

Fica a lição e o exemplo de muitos piracicabanos, de apreciar, honrar e lembrar a história de sua cidade, suas origens, para poder ensinar que uma velha usina de engenho de cana, traz na lembrança o suor e o desenvolvimento de seu povo, a transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado, mas que ainda tem plenas condições de, nos dias de hoje, transformar tudo isso em um sítio cultural, capaz de continuar o desenvolvimento social de incontáveis número de pessoas, independentemente de gênero, faixa etária ou etnia. Esse é o grande legado de sua história.

REFERÊNCIAS

SEMAC. **O engenho central na história do Brasil e da cidade de Piracicaba**. Piracicaba: SEMAC, 2010.

NEME, M. **Piracicaba no século XVIII**. Piracicaba: Equilíbrio, 2010.

TORRES, M. C. T. M. **Piracicaba no século XIX**. Piracicaba: Equilíbrio, 2009.

FAPAM. **Engenho central de Piracicaba**. Piracicaba: USP, 1987.

MARCONDES, N. **Na trilha do passado paulista**: Piracicaba, século XIX, fazendas, engenhos e usinas. Piracicaba: Degaspari, 2008.

SEMAC. **Guia turístico de Piracicaba**. Piracicaba: SEMAC, 2000.

A PEDAGOGIA: UMA QUESTÃO DE MÉTODO PARA BEM (SE) CONDUZIR

Luis Carlos Gonçalves⁵

RESUMO

Este artigo tem como objetivo tratar de uma reflexão acerca do pedagogo, o “condutor de crianças”, destacando-se a questão do método e da infância, através do diálogo entre conceitos formulados por pensadores, como Platão, Aristóteles, Comenius, Cortella.

Palavras-Chave: Pedagogo. Didática. Infância.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the pedagogue, the "conductor of children", emphasizing the question of method and childhood, through the dialogue between concepts formulated by thinkers such as Plato, Aristotle, Comenius and Cortella.

Keywords: *Pedagogue. Didactics. Childhood.*

1 Introdução

Importa começar esse artigo partindo das premissas que me movem na realização do trabalho filosófico, visando seu uso em sala de aula. A primeira delas é compreender que a filosofia, numa perspectiva proposta por Gilles Deleuze e Felix Guattari de que a filosofia é um ato de fabricação de conceitos. “Simplesmente chegou a hora, para nós, de perguntar o que é a filosofia. Nunca havíamos deixado de fazê-lo, e já tínhamos a resposta que não variou: a filosofia é a arte de formar, de inventar de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 10).

A outra premissa é se mover através da noção de aporia, forjada pela filosofia, isto é, remontada à sua etimologia: impotência, dificuldade, sensação de falta de saídas.

As maneiras como podemos descrever um conceito são potencialmente infinitas, e toda descrição que fizermos omitirá ou excluirá outras descrições possíveis. O objetivo da desconstrução não é mostrar como essas lacunas podem ser preenchidas de modo a tornar nossa descrição mais completa e adequada, mas mostrar que lacunas são inevitáveis. Ela faz isso não recorrendo a critérios de completude situados fora de nossos textos e falas, mas examinando em detalhe suas implicações (FEARN, 2004, p. 177).

Esse processo de colocar em suspenso o conceito, faz com que possamos, ao desconstruí-lo, observar seus mecanismos e partes internas, para que se possa reconstruí-lo à luz de novas descrições possíveis ao momento presente. Se um conceito é fabricado, então, é com a “mão na massa” que ele é construído, ou mais propriamente dizendo, significado.

Mas para que se colocar “sem saídas”? Para que se descobrir que não se sabe? Que existem lacunas no que se conhece, ou se pensava conhecer?

⁵ Professor universitário das Faculdades Network - Nova Odessa/SP, Gerente da Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Sumaré, Coordenador Geral do Conselho Municipal de Educação de Sumaré, Presidente do Fórum Municipal de Educação de Sumaré e membro da APROFFESP – Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Estado de São Paulo – subsele Sumaré, Hortolândia e Paulínia (e-mail: lu1313@bol.com.br).

[...] mostra que aquilo que eu ainda não sei é o meu território de renovação, de reinvenção, de crescimento, aquilo que me tira do ‘mesmo’, que me impede de ficar repetitivo. O que eu ainda não sei revigora as possibilidades dos degraus futuros de conhecimento, à medida que alarga as minhas fronteiras de saber e indica um horizonte que pode ser vislumbrado e desejado (CORTELLA, 2015, p. 58).

Desconstrução de conceitos, sua fabricação, portanto, não é destruição. É reconstrução; renovação!

Como ponto de partida, interessante descobrir que o conceito de pedagogo/a como foi inicialmente forjado, não é o mesmo que se tem como compreensão hoje em dia. Retomando a etimologia, *paidós* (criança) e *agogé* (condução), no contexto da Grécia Antiga, pedagogo era o escravo responsável em conduzir a criança até o *paedagogium*, local de instrução. Como se observa, não havendo a relação com a escola ou com a educação como temos na atualidade.



Imagem 1: O escravo pedagogo.
Fonte: BARCELOS, 2010

No entanto, para efeito da reflexão que proponho aqui fazer, desejo resinificar o substantivo condução. Não do mesmo jeito que o pedagogo-escravo da Grécia Antiga fazia. Mas num sentido, que poderia afirmar, não tão prático assim.

De primeiro, a condução nos remete à conduta, em latim *conductus*, *condurece*, que se liga a um valor moral, de boa ou má conduta, tomando-se por base certas normas que dão base aos conceitos de bom/bem ou mau/mal. Depreende-se que, ao resinificar a condução, tomamos como norte, uma determinada avaliação do campo moral, como hábito, do campo ético, como análise de seus fundamentos.

Sem perder a temporalidade histórica, continuo ainda na Grécia Antiga, a partir dos estudos da língua grega por Werner Jaeger (1888-1961), destacado filólogo alemão, que nos apresenta o entendimento daqueles povos sobre a Educação, em sua obra “Paideia”, numa tentativa de fidelidade aos conceitos elaborados. Diz ele na Introdução: “Ao empregar um termo grego para exprimir uma coisa grega, quero dar a entender que essa coisa se contempla, não com os olhos do homem moderno, mas sim com os olhos do homem grego” (JAEGER, 1995, p. 02).

Voltando à questão da boa ou má condução, para Jaeger (1995), no diálogo “Górgias”, Platão defende que o bem-estar e a felicidade tem relação com o agir bem. Com a boa conduta. Com o conduzir para o bem.

Quando a língua grega designa o bem-estar com a expressão “fazer bem”, esta expressão encerra, para Platão, uma sabedoria mais profunda que a advertida por aqueles que a empregam: no sentido da felicidade e do bem-estar, “fazer bem” assenta pura e exclusivamente no “agir bem” (JAEGER, 1995, p. 679).

É possível compreender que o agir bem, como Platão defendia, não se trata apenas de uma boa técnica aplicada, de uma boa habilidade exercitada para realizar algo. Mas sim de realizar um ato que se possa levar ao Bem (tomo a liberdade de iniciar em maiúsculo para não causar dubiedade), como um valor moral.

Então, fazendo uma analogia, a condução de um pedagogo não deve ser vista por si mesmo como uma mera tecnicidade. É uma técnica sim, mas com vistas ao bem-estar; à felicidade.

Vale ressaltar que os gregos idealizavam a essência do ser humano como um ser político, um ser social. E que, portanto, para Jaeger (1995), a condução para o bem-estar, como um ato educativo, pertence a uma comunidade, não sendo de propriedade individual. Acredita-se que ao se educar/conduzir um indivíduo, educa-se/conduz-se uma comunidade.

Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem seus membros. Toda a educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado (JAEGER, 1995, p. 04).

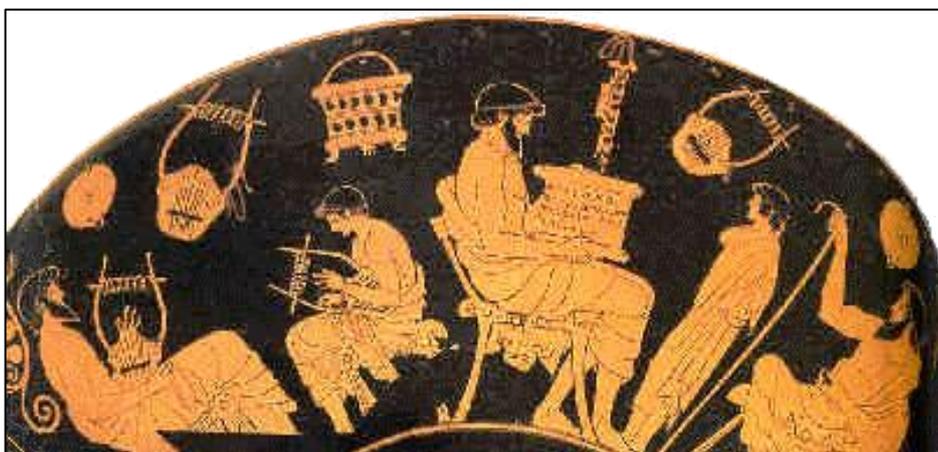


Imagem 2: A paideia grega.
Fonte: CONCEITO..., 2017.

Ao realizar essa boa condução para o bem de uma comunidade, chega-se ao bem-estar ou felicidade, que para os gregos antigos, denominavam de *eudaimonia*, que se definiria como a “divindade”, o “deus”, o “espírito” que age a partir do interior do humano. Podendo se aproximar do conceito de caráter, por exemplo. Há que se dizer que a felicidade proposta aqui é o prazer que se desfruta por agir bem. “Eudemonismo (do gr. *eudaimonia*: felicidade) doutrina moral segundo a qual o fim das ações humanas (individuais e coletivas) consiste na busca da felicidade através do exercício da virtude, a única a nos conduzir ao soberano bem, por conseguinte, à felicidade” (JAPIASSU; MARCONDES, 1991, p. 91).

Aproximando mais de nosso tempo, é possível fazer um paralelo com os estudos empreendidos pelo psicólogo norte-americano, Abraham Maslow (1908-1970). Sem entrar no mérito do que o levou ao estudo em face da Psicologia do Trabalho, podemos verificar que no topo da hierarquia das necessidades humanas proposta pelo estudo, está a autorrealização.

Basicamente, a teoria apresenta que existem 05 (cinco) estágios ou etapas de necessidades humanas, classificadas hierarquicamente em: fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e, a última, já acima mencionada, de autorrealização. Nesta compreende, por exemplo, o alcance do potencial humano, segundo Ferreira, Demutti e Gimenez (2010).



Imagem 3: Pirâmide de Maslow.
Fonte: PINHEIRO, 2012.

Voltando à Grécia Antiga, Aristóteles nos brinda com o seu conceito de teleologia, concebendo que o movimento se dá sob o princípio de finalidade. Isto é, tudo se realiza quando alcança seu estágio para o qual fora destinado. E esse movimento se faz na relação entre causa e efeito.

Explicou que as coisas tinham quatro tipos distintos de causas – materiais, formais, eficientes e finais. A causa material de uma estátua, por exemplo, seria o mármore ou o bronze de que era feita. Essa matéria continha a potencialidade da estátua em sua massa amorfa. A causa formal era a idéia ou imagem segundo a qual a estátua era moldada, e existia como um plano na mente do escultor. O escultor é também a causa eficiente – isto é, o agente de mudança que o mármore ou o bronze sofre. A causa “final” é o propósito para o qual a estátua foi feita, como o desejo de agradar a um protetor ou de ganhar a vida como artista. Segundo Aristóteles, toda ação envolve a liberação de um ou outro tipo de potencialidade na matéria com essa causa final em vista (FEARN, 2004, p. 48-49).

Há que se compreender, então, que todas as causas são unidas em torno ou para uma intencionalidade. O “condutor de crianças” se autorrealiza, quando alcança seu fim: transformar em ato a potencialidade existente nelas. A sua autorrealização é a própria autorrealização de quem conduz.

Sugestionado por Lewis Carroll, em sua obra Alice no País das Maravilhas, publicada pela primeira vez em 1865, ao “conduzir as crianças” se deve saber para onde

chegar e, por conseguinte, por qual caminho ou método percorrer. Volta-se à questão da intencionalidade.

Assim, remete-nos a necessidade de se haver um caminho pelo qual haverá essa ação. Sem o qual não seria possível realizar o ato de conduzir. Em grego, caminho é *hódos*, que aliada a um objetivo, uma meta, transforma-se em método.



Imagem 4: Diálogo entre Alice e Gato de Cheshire.

Fonte: Pinterest, 2017.

Seria possível saber qual o caminho ou método mais apropriado? Parece-me que esse foi o questionamento feito pelo bispo tcheco, Jan Amos Komensky (1592-1670), ou mais conhecido como Comenius.

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera (COMENIUS, 2006, p. 15).

Implica antes disso que ensinar, de *insignare*, é o ato de imprimir ou deixar uma marca. Na perspectiva de uma técnica ou arte como pensavam os gregos antigos: *techné didaktiké*, a arte de ensinar. Algo a ser praticado e aperfeiçoado constantemente em sua realização. Parece-nos haver a necessidade de junção entre conhecimento, experimentação e avaliação, num movimento em busca da excelência.

Há duas espécies de excelência: a intelectual e a moral. Em grande parte a excelência intelectual deve tanto o seu nascimento quanto o seu crescimento à instrução (por isso ela requer experiência e tempo); quanto à excelência moral, ela é o produto do hábito (ARISTÓTELES, 1996, p. 137).

Ao condutor de crianças, então, cabe a determinação de que algo excelente parte da proposta de que se faça como hábito, rotina, aquisição de experiências que se dão através

do tempo, com a intencionalidade de autorrealizar através das marcas impressas. Reunamos ao hábito a imposição de uma disciplina.

Disciplina é algo ligado ao campo do método, da dedicação. Uma criança, um jovem ou um adulto que não tiver disciplina para o estudo, esvazia seu potencial de eficiência. Faz com que haja uma perda de energia. Em primeiro lugar, disciplina é algo que ajuda imensamente a ganhar tempo, pois se trata de fazer algo de forma estruturada para se chegar aos objetivos desejados. Em segundo, lugar a sofrer menos com o que se faz (CORTELLA, 2015, p. 26).

A aplicação de um bom método, a escolha de um bom caminho, serve para reduzir o tempo e sofrer menos, portanto, economia de energia e aumento do potencial, ou maior proximidade de se atualizar; de se autorrealizar.

“O amável no homem é ser uma passagem, um caminho, uma ponte” (NIETZSCHE apud BUZZI, 1991, p. 29). Assim, além da escolha de um melhor caminho, escolhe-se ser o próprio caminho para alguém. Esse alguém a quem conduzir.

Os primeiros momentos são os mais importantes na vida, diz ‘Sócrates’. Por isso não se permitirá que as crianças escutem os relatos que contem mentiras, opiniões e valores contrários aos que se espera deles no futuro. Porque se se pensa a vida como uma sequência em desenvolvimento, como um devir progressivo, como um fruto que será resultado das sementes plantadas, tudo o que venha depois dependerá desses primeiros passos. As marcas que se recebem na mais tenra idade são “imodificáveis e incorrigíveis”. Por isso deve-se cuidar especificamente desses primeiros traços, por sua importância extraordinária para conduzir alguém até a virtude (KOHAN, 2005, p. 39).

Como se pode observar, esta preocupação dos gregos antigos em relação à infância, dá-se, como ainda é muito presente nos dias atuais, pelo que a criança poderá vir a ser. São marcas impressas, ensinamentos, que a criança carregará por toda sua vida. E que para eles, como se depreende do trecho acima, a importância da condução de crianças é dirigi-la à virtude. É um conceito de infância baseado numa perspectiva de atualização futura, enquanto ainda uma potência.

Kohan (2005) nos alerta que esse conceito de infância, se por um lado é visto de uma forma positiva, pois, se a criança ainda não é, ela poderá ser muitas possibilidades. E nela se descarrega todas as esperanças de um futuro melhor, mais digno, mais virtuoso, para a sociedade, desde que, evidentemente, tenha tido as melhores marcas impressas pelos seus condutores.

No entanto, por outro lado, a criança ainda não sendo, ela perde sua identidade atual, o melhor, considera-se que não há ainda uma identidade. Sendo assim dela poder-se-á fazer o que quiser para moldá-la aos interesses dos condutores e da própria sociedade. “Contudo, essa potencialidade, esse ser potencial, esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não-afirmativa da infância. Ela poderá ser qualquer coisa. O ser tudo no futuro esconde um ser nada no presente” (KOHAN, 2005, p. 40).

Não é à toa que a raiz etimológica da palavra infância está diretamente ligada à ideia daquele que não é capaz de falar, ou de prestar testemunho, uma vez que seu dizer não é levado em consideração. “Na infância não é possível saber sobre o justo e o injusto; é o tempo da incapacidade, das limitações do saber e, também, no tempo; é a etapa da falta de experiências; é a imagem da ausência do saber, do tempo e da vida” (KOHAN, 2005, p. 45).

Quando se diz que alguém é infantil ou que seu ato é de uma infantilidade, estamos diminuindo, menosprezando, rebaixando o ato e a pessoa. É uma adjetivação que se entrelaça com a imaturidade ou com a falta de maturidade que se esperava dele ou dela.

Se pensarmos que a educação se faz através de um processo de desenvolvimento, e que a condução se parte de um ponto para se chegar a outro, assim como que estaríamos subindo degraus ou superando etapas, é difícil não reconhecer que a infância é uma dessas etapas, que diferente de sua raiz etimológica, é momento sim de expressão, muito própria e característica do ser criança.

Vamos ver: se um bebezinho pudesse falar, na certa ele diria alguma coisa sobre o novo e estranho mundo a que chegou. Pois apesar de a criança não saber falar, podemos ver como ela olha ao seu redor e quer tocar com curiosidade todos os objetos que vê. Quando vêm as primeiras palavras, a criança para e diz “Au! Au!” toda vez que vê um cachorro. Podemos ver como ela fica agitada dentro do carrinho e movimenta os bracinhos [...]. Esta cena insólita talvez se repita algumas centenas de vezes, até que a criança passe por um cachorro, ou por um elefante, ou por um hipopótamo sem ficar fora de si. Mas muito antes de a criança aprender a falar corretamente [...] ela já se habituou com o mundo. Uma pena, se você quer saber o que eu acho (GAARDER, 1995, p. 28).

Se o conhecimento tem como motivação a curiosidade e a estranheza, e conhecer gera excitação, porque deixamos que o hábito nos tire esse prazer e nos faça ver o mundo como algo “normal”? Por que a condução e o próprio caminho deve nos fazer ensinar a não admirar?

O estranho deve assustar; por isso, o ensinamento é se afastar. O mundo deve ser seguro. E por segurança, não se gera estados de prazer. A curiosidade é fonte de perigo. É saída do mundo como aprendemos a aceitar. É ruptura com o cotidiano. “Os adultos achavam o mundo uma coisa evidente. Dormiam para sempre o sono encantado do cotidiano” (GAARDER, 1995, p. 32).

Talvez esse seja o maior choque geracional, de um lado, um ser em processo de modelagem, que pode ser tudo, que representa uma “ameaça”, e precisa ser conduzido, disciplinado.

De outro lado, um ser modelador, repleto de experiências, tempos, alegrias e frustrações, habituado ao mundo, ao cotidiano, à disciplina e à rotina, e que precisa estancar os prazeres, as coragens, as audácias, o “revolucionário”.



Imagem 5: Cena do filme “O mundo de Sofia”.
Fonte: CAREGNATO, 2011.

A Pedagogia, com *status* científico, é uma construção moderna. Se havia pedagogos e pedagogas, condutores de crianças, não se havia a Pedagogia. O que relaciona à infância ao ser aluno e o ser aluno à infância.

Não é possível conceituar criança se não a relacionar diretamente ao mundo escolar. Muito embora, saibamos que a educação está além da escola. Porém, com a modernidade, a sociedade não enxerga a educação dissociada de uma instituição formadora.

Mas o que não existia era a pedagogia como ciência, como moral e como política do conhecimento, como uma série de discursos interessados em estudar e conhecer as crianças, seu corpo, seus desejos, seus brinquedos, seu pensamento, suas capacidades intelectuais acoplada a uma outra série de práticas discursivas e não-discursivas em que esses saberes se entrecruzam com dispositivos de poder e de comunicação tendentes a produzir um tipo específico de criança, uma forma particular de subjetividade infantil (KOHAN, p. 94).

Para isso, Saviani (2008) discorre sobre dois modelos formativos. Um que se destaca na preocupação do acesso a uma cultura geral e no domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento a ser trabalhada e outro que se preocupa pela necessidade de complemento a isso, através do efetivo preparo didático. Conduzir crianças se torna mais do que um ofício, uma profissão. É preciso ensinar quem ensina.

E assim voltamos à necessidade de domínio de saberes e domínio da arte da didática, que é um tipo de saber; um saber-fazer. É preciso saber “dar aula”, já que é a aula o espaço e o tempo consagrados à realização educacional em uma instituição formadora, a escola.

Aproximando-se dos conceitos de Barthes (1989) sobre a aula, podemos afirmar que é o momento em que deve ocorrer três etapas. Primeiro, quem “conduz crianças” ensina aquilo que sabe, quer seja o que faz parte da cultura geral ou dos conteúdos específicos.

Segundo, quem “conduz crianças” ensina o que não sabe, oferecendo dicas para que se chegue naquilo que ainda não se conhece. E, por último, dedica-se a desaprender o que já sabia para se deixar tomar conta; ser “conduzido pelas crianças”.

Bernardo Soares, uma das entidades-Fernando Pessoa, é explícito: os adultos são burros, as crianças são inteligentes. “Sim, julgo às vezes, considerando a diferença hedionda entre a inteligência das crianças e a estupidez dos adultos, que somos acompanhados na infância por um espírito da guarda, que nos empresta a própria inteligência astral, e que depois, talvez com pena, mas por uma lei alta, nos abandona, como as mães animais às crias crescidas, ao cevado que é o nosso destino”. Discordo só num ponto: a inteligência astral não nos abandona em decorrência de uma lei mais alta. Ela nos abandona por ser incompatível com a adultice. A inteligência adulta é grave. Faz afundar. A inteligência infantil é leve. Faz levitar (ALVES, 2009).

No entanto, isso só é possível se tiver a audácia de deixar de ser adulto, na perspectiva aqui já mencionada, aquele que se deixou desencantar pelo cotidiano, pelo hábito e pelo mundo que não surpreende.

Antigamente quando eu me excedia
Ou fazia alguma coisa errada
Naturalmente minha mãe dizia:
"Ele é uma criança, não entende nada"...

Por dentro eu ria
Satisfeito e mudo
Eu era um homem
E entendia tudo...

Hoje só com meus problemas

Rezo muito, mas eu não me iludo
Sempre me dizem quando fico sério:
"Ele é um homem e entende tudo"...

Por dentro com
A alma atarantada
Sou uma criança
Não entendo nada.

Imagem 6: Letra da música “Sou uma criança, não entendo nada”, de Erasmo Carlos.
Fonte: CARLOS, 2017.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Deus menino**. Blog Rubem Alves: Ler é Fazer Amor com as Palavras. 2009. Disponível em: <<https://rubemalvesdois.wordpress.com/2009/12/24/deus-menino/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores)
- BARCELOS, W. Pedagogia: conceito e origem. **Experiências e diálogos a serviço da educação**. 2010. Disponível em: <<http://wellingtonbarcelos.blogspot.com/2010/03/pedagogia-conceito-e-origem.html>>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BUZZI, A. R. **Filosofia para principiantes**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- CAREGNATO, M. Filme “o mundo de Sofia” completo. **Bem Pensar para Bem Viver**. 2011.
- CARLOS, E. Sou uma criança, não entendo nada. **Letras**. 2017. Disponível em: <<https://www.letas.mus.br/erasmo-carlos/204239/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- COMENIUS. **Didática magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CONCEITO de paideia. Educ. 2017. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/paideia/conceitodepaideia.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- CORTELLA, M. S. **Pensar bem nos faz bem!** pequenas reflexões sobre grandes temas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- FEARN, N. **Aprendendo a filosofar em 25 lições:** do poço de Tales à desconstrução de Derrida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- GAARDER, J. **O mundo de Sofia:** romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KOHAN, W. O. **Infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINTEREST. 2017. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/hermanschmitz/grafados/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

PINHEIRO, M. A pergunta do filme do Brad Pitt. **Revide**. 2012. Disponível em: <<https://www.revide.com.br/blog/murilo-pinheiro/pergunta-do-filme-do-brad-pitt/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

AULAS DE FILOSOFIA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO DE CONCEITOS SOBRE EDUCAÇÃO

Luis Carlos Gonçalves⁶

RESUMO

Os conteúdos trabalhados no componente curricular Filosofia da Educação, em 2016, com a turma de Pedagogia das Faculdades Network, tiveram como escopo tratar o ensino da Filosofia a partir da possibilidade de realizar análises e sínteses de textos filosóficos. Num primeiro momento, estudamos sobre o Sentido, as Experiências e Habilidades de Pensamento, a relação entre Filosofia e Senso Comum e sobre os Problemas como mobilizadores do Pensamento, respaldados/as pelas contribuições de André Comte-Sponville, Marilena Chauí, Matthew Lipman, Sílvio Gallo, Deleuze e Guattari. Num segundo momento, para a Educação como problemática filosófica, partimos das contribuições de Arcângelo Buzzi para o fomento de temas geradores. Num terceiro momento, cada grupo escolheu textos a serem analisados e que tratavam de assuntos relacionados às contribuições que o pensamento filosófico ofereceu para a história das ideias pedagógicas no Brasil. Num quarto momento, foram produzidos artigos com bases científicas e apresentações orais, estimulando os/as alunos/as a construir compreensões acerca de significados, exercitando o pensamento crítico. Por fim, propusemos tentativas de elaboração de saídas para problemas concretos a fim de se criar conceitos sobre o que seja a Educação, tornando nossos encontros o que poderíamos chamar de "Oficinas de Conceitos".

Palavras-Chave: Oficinas. Temas geradores. Experiências de pensamento.

ABSTRACT

The contents worked in the curricular component Philosophy of Education in 2016, with the Education class of Network Colleges, had the scope to treat the teaching of Philosophy from the ability to perform analysis and synthesis of philosophical texts. At first, we studied about the direction, the experiences and thinking skills, the relationship between philosophy and common sense and about the problems like thinking mobilizers, backed as by contributions by André Comte-Sponville, Marilena Chauí, Matthew Lipman, Sílvio Gallo, Deleuze and Guattari. Secondly, for education as a philosophical issue, we set out the contributions of Arcângelo Buzzi for fostering generative themes. In the third stage, each group chose texts to be analyzed and dealt with issues related to the contributions that philosophical thought offered to the history of pedagogical ideas in Brazil. In a fourth time, they were produced articles with scientific bases and oral presentations, stimulating the students the build understandings about meanings, exercising critical thinking. Finally, we proposed development outputs attempts to concrete problems in order to create concepts of what is Education, making our meetings what we might call "Concepts Workshops".

Keywords: Workshops. Generators Themes. Thought Experiments.

⁶ Professor universitário das Faculdades Network - Nova Odessa/SP, Gerente da Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Sumaré, Coordenador Geral do Conselho Municipal de Educação de Sumaré, Presidente do Fórum Municipal de Educação de Sumaré e membro da APROFFESP – Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Estado de São Paulo – subsele Sumaré, Hortolândia e Paulínia (e-mail: lu1313@bol.com.br)..

1 Introdução

A proposta do componente curricular Filosofia da Educação para o curso de Pedagogia das Faculdades Network é apresentar aos alunos e alunas conceitos que representam a reflexão filosófica no campo das indagações sobre a educação brasileira para ressignificá-los, estimulando o exercício da capacidade de interpretação, problematização e argumentação, a fim de possibilitar suas aplicações nas ações cotidianas e profissionais dos conceitos (re)apreendidos.

Neste sentido, desenvolveram-se aulas como espaço de criação de conceitos, em especial, sobre a Educação. Esta perspectiva metodológica para o ensino de Filosofia toma por base o que fora sugerido por Gallo (2012) citado por Gonçalves (2015, p. 147):

Minha proposta é que se organize a aula de filosofia como uma espécie de “oficina de conceitos”, na qual o professor e estudantes manejem os conceitos criados na história da filosofia como ferramentas a serviço da resolução de problemas e, com base em problemas específicos, busquem também criar conceitos filosóficos.

Esta maneira de se trabalhar procurou atender, naquilo que as aulas de Filosofia da Educação podem contribuir, ao desejado e expresso pelo Parecer 05/2005 CNE/CP, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em consideração ao perfil do/a licenciado/a, no que se refere “à produção e disseminação de conhecimentos na área da educação”.

2 Revisão Bibliográfica

2 A atitude filosófica como experiência de pensamento

Em Gallo e Kohan (2000, p. 192) “a filosofia é uma atividade de fazer experiências de pensamento, transversalmente atravessando o vivido e construindo sentido para esses acontecimentos”.

Em se tratando de Sentido, Comte-Sponville (2003) citado por Aranha (2006) afirma que há que se considerar que este termo nos remete ao significado, à sensação e à direção. Combinando isso, podemos inventar que construir sentido para nossas vivências depende do quanto tal acontecimento nos emociona, move-nos para algum lugar e se apresenta importante. É novidade porque é ruptura e assombro, pois, segundo Lana e França (2008, p. 04):

Diferentemente do cotidiano, em que “todo dia ela faz tudo sempre igual”, o acontecimento não é compreensível em um primeiro momento, uma vez que a serialidade daquilo que decorre – e que configura o possível – é rompida. O acontecimento é da ordem do “assombro exemplar”, do fato “sem explicação”, alterando a aparente repetição da vida cotidiana.

O cotidiano é da seara do senso comum; o acontecimento, da Filosofia. O cotidiano é atribuição de sentido de outrem; o acontecimento é de nossa própria atribuição de sentido. Portanto, o acontecimento exige uma forma de experienciá-lo pelo pensamento que é própria da atitude filosófica para busca de sua compreensão. Ainda em Sponville (2003) citado por Aranha (2006), para a criação de sentido é necessário se empenhar em um trabalho, como um movimento que nos faz debruçar sobre o acontecimento presente em diálogo com as referências passadas, com o intuito de se estabelecer projetos futuros. A esse trabalho, Chauí (2007, p. 154) no diz que:

Quando pensamos, pomos em movimento o que nos vem da percepção, da imaginação, da memória; apreendemos o sentido das palavras; encadeamos e articulamos significações, algumas vindas de nossa experiência sensível, outras de

nosso raciocínio, outras formadas pelas relações entre imagens, palavras, lembranças e ideias anteriores. O pensamento apreende, compara, separa, analisa, reúne, ordena, sintetiza, conclui, reflete, decifra, interpreta, interroga.

Para tanto, Gallo e Kohan (2000) sugerem que o ensino de Filosofia como componente curricular da educação escolar, propicie aos alunos e alunas um conjunto de habilidades de pensamento. Utilizando-se das ideias de Lipman (1995) neste trabalho, sistematizo em três grandes grupos as habilidades de pensamento a serem propiciadas aos alunos e alunas, a saber: investigar, raciocinar e argumentar.

Para o grupo da habilidade de investigar compreenderiam: observar, indagar, formular hipóteses e comprovar. Para o grupo da habilidade de raciocinar compreenderiam: fazer associações, atribuir identidade, tirar conclusões e compreender significados. E para o grupo da habilidade de argumentar compreenderiam a utilização de imagens, da oralidade e da escrita.

Esse jeito de se manusear o pensamento em e pela Filosofia é caracterizado como distinto daquilo a que se atribui ao senso comum, originando o que Chauí (2007) chama de pensamento crítico. As consequências que esse tipo pensamento traz, segundo a filósofa, são: a consciência de que somos limitados; a necessidade de aprender que é gerada; o movimento que fazemos da ignorância em direção ao saber; a ampliação do horizonte do que é conhecido; o encontro com o até então desconhecido; a criação de sentidos para a vida; a ação transformadora sobre o mundo e sobre nós mesmos.

O estímulo ao desenvolvimento das habilidades para o exercício do pensamento crítico tem como objetivo trabalhar usando a Filosofia a partir da perspectiva que Deleuze e Guatarri (2000) citados por Gonçalves (2015, p. 151) abordam: “é que cabe a ela a criação de conceitos”. Para isso é importante ressaltar que na Filosofia, cada um, cada uma, tenta resolver o problema do seu jeito, com as condições disponíveis. Além disso, não há experimentação em laboratório ou não se têm conclusões definitivas. E que nasce a partir de problemas.

Depreende-se daqui, por enquanto, que as experiências de pensamento em Filosofia surgem a partir de problemas para gerarem conceitos. Tais conceitos não são definições, por não serem repostas definitivas. O problema mobiliza e o conceito é o seu resultado.

Assim, em Gallo (2012) citado por Gonçalves (2015, p. 153):

Um ensino de filosofia que não abra espaços para que os estudantes façam suas próprias experiências, encontrem e experimentem seus próprios problemas não será um ensino ativo que convide ao aprendizado – de fato – da filosofia. Um ensino de filosofia que se coloque no âmbito de uma transmissão enciclopédica, ou no âmbito do trato profissional e comercial do conceito, relega ao estudante o papel de coadjuvante, de receptor da transmissão, sem motivá-lo a fazer ele mesmo o movimento do pensamento.

3 Procedimentos Metodológicos

3.1 A Educação como um problema filosófico

Os alunos e as alunas foram convidados e convidadas a se debruçarem sobre a Educação, tratando-a como um problema a ser desvendado, um conceito a ser criado. O primeiro estímulo para isso veio do estudo do texto *A Educação*, de Arcângelo Buzzi, que fomentou os seguintes temas geradores, onde ele questiona (1991, p. 106) “o que mais queremos com a Educação?”:

- “*A humanização através da educação*”;

- *“Busca da subjetividade e promoção de potencialidades”;*
- *“O sujeito, como elemento singular, dotado de sensibilidade”;*
- *“Conquista da existência comunitária integrada”;*
- *“Correlações entre política e educação”;*
- *“Uma sociedade não se educa senão ao redor de uma obra”;*
- *“O trabalho como reconhecimento de que somos da mesma espécie”;*
- *“Quanto mais se aprende, tanto mais se respeita a si e aos outros”;*
- *“O prazer do encontro é mais profundo do que qualquer análise da ciência”.*

A partir destes temas, os alunos e alunas desenvolveram suas próprias análises a partir de textos escolhidos livremente por eles e elas e que fizessem algum tipo de referência aos temas geradores tirados do estudo do texto de Buzzi, e que aqui assim ficou sistematizado.

Segundo Freire (1996), a verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, acrescentando algo em sua vida e mudando o seu comportamento, utilizando-se de estratégias que olhem para a educação como um processo humanizante, em que se tocam nas dimensões políticas, éticas, históricas e culturais.

É uma atitude eivada de ética, pois, segundo Mariguela (2003), a ética se refere às formas e princípios que caracterizam o comportamento humano, numa sociedade onde o homem constantemente questiona suas ações, atitudes e escolhas tentando definir se elas são boas ou más, se são corretas ou incorretas, numa incessante construção de princípios e valores em busca da felicidade.

Para Mariguela (2003), a felicidade é identificada como bem viver e bem agir. A razão é que conduz nossos desejos e escolhas, definindo o caráter do ser humano a ser humanizado pela Educação. Dialogando com Kant (2005), a formação do caráter traduz-se em fortalecer a virtude, ou seja, é a experiência de agir de acordo com o dever que o indivíduo desenvolve em si, dever esse estabelecido para ele próprio, por meio da razão autônoma e livre. Assim, a vivência humanizada e humanizadora é formada com o ensino e conhecimento, ou seja, com a Educação, que, se bem realizada é fonte de progresso por toda humanidade e não por um só ser.

Ainda em Kant (2005), o que o ser procura está no interior dele mesmo. Nesta perspectiva, Grispino (2007) dá ênfase para que a prática educativa tenha como premissa o respeito à individualidade de cada aluno e de cada aluna e que se esforça para o desenvolvimento de suas potencialidades.

O aluno ao ter sua individualidade respeitada, sente-se parte importante da comunidade, do grupo social em que vive. Portanto, o ensino numa vivência humanizada e humanizadora faz com que o aluno e a aluna sejam parte ativa na produção e apreensão do conhecimento, onde a convivência social deva ser sempre estimulada, conforme Grispino (2007).

A promoção da individualidade num contexto de convivência social, com base em princípios éticos de respeito, transforma a Educação como um poderoso instrumento de combate às atitudes preconceituosas, como aborda Munanga (2005, p. 17-18):

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas que existem nas cabeças das pessoas [...]. No entanto, cremos que a educação é capaz de dar tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram socializados (...) o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros.

Segundo Stürmer (201?), ao se falar em Educação, a preocupação com o ato de ensinar e o ato de aprender sobre o saber sistematizado deve constituir a essência de uma prática pedagógica compromissada politicamente com a socialização ampla do conhecimento. Entende-se que através de uma educação que questiona, busca seus direitos, constrói seus próprios valores, é que se ocorre a transformação social. É essa prática libertadora, humanizada e humanizante, propõe a politização da educação, do ensino aprendizagem da luta igualdade de oportunidades e da educação inclusiva para todos e todas.

Tomando como referência a prática pedagógica freireana, o Projeto Memória Paulo Freire (2005) analisa que:

Paulo Freire optou por uma pedagogia política centrada na liberdade e na autonomia do ser, propondo a politização da educação. Ao avaliar que o processo do conhecimento acontece quando o indivíduo, ao se reconhecer humano, é estimulado a refletir sobre os seus problemas na vida cotidiana, o trabalho pedagógico político de Paulo Freire movimenta-se para o homem excluído das ações políticas, julgado, pelos poderosos como incapaz de definir sua existência. Educação e Política, na concepção freireana, apontam sempre na direção de um ser pleno de cidadania. Capaz de assumir para si o comando dos seus processos de existência liberta e progressista.

Segundo Bordieu (1966) citado por Alves (2012), a origem social e herança cultural interferem irreversivelmente no sucesso escolar dos alunos e das alunas. Não se aperceber disso, é legitimar as desigualdades sociais como um dado “natural”. Além de que a cultura de uma determinada classe social pressiona para que seja legitimada como a cultura da escola, fazendo com que a criança originária de um meio social “inferior” não poderia adquirir senão a formação cultural que é dada aos filhos desta outra classe social, a qual ela não pertence.

Em Bordieu (2007) citado por Alves (2012):

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Desde os mais remotos tempos, os seres humanos já registravam suas marcas e sua forma de perceber o mundo. Esses registros ultrapassam o tempo, fazendo referências a uma multiplicidade cultural, que ao longo da história da humanidade e da própria Educação foram sendo ou excluídos dos conteúdos ou relegados a planos inferiores, estabelecendo o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido como uma unicidade e criando um ideal de aluno e de aluna aos moldes da cultura de uma dada classe social.

Se pensarmos que o processo de ensino aprendizagem deva ter como objetivo a leitura do mundo, ao ler e compor esse seu mundo, para Pucetti (2005), o aluno e a aluna articulam e estruturam o sentir e o pensar. Nesse processo de organização do pensamento, há a construção de significados e a elaboração de imagens sobre si e sobre o mundo lido e (de)composto, desvelando as intenções educacionais e impulsionando a necessidade de se

estabelecer, como afirma Barbosa (2011), uma relação professor/a-aluno/a com a exigência do diálogo e da confecção de laços afetivos.

A relação ensino aprendizagem ou professor/a-aluno/a não é mecânica, não é uma simples transmissão de conhecimento, não se configura apenas no fato do professor que ensina para o aluno que aprende. Ao contrário, é uma relação recíproca na qual se destacam o papel do/a educador/a e da atividade dos/as alunos/as, revelando-se como uma interação que dá sentido ao processo educativo, uma vez que o coletivo é estimulador da elaboração de conhecimentos por parte de cada um/a.

Para tanto, o/a educador/a necessita refletir a todo o momento sobre sua prática, fundamentando-se em uma base teórica e sólida, tornando-se um agente indispensável de mediação, um/a provocador/a do conhecimento numa perspectiva dialógica no desenvolvimento de seu trabalho docente. Em Vasconcellos (2001, p. 195):

Pode-se dizer que só o homem realmente trabalha, pois a máquina e o animal são trabalhados. O caráter de racionalidade e liberdade do trabalho faz com que não seja satisfatória uma definição puramente nominal do fenômeno. Sendo o verdadeiro trabalho caracterizado pela liberdade e racionalidade, a escravidão só pode ser considerada como uma caricatura do autêntico trabalho, pois, na escravidão, verifica-se um esforço, mas não um esforço livre. Outra característica do autêntico trabalho humano é a sua habitualidade, pois o trabalho não é uma atividade acidental, é habitual, é algo que vai sendo realizado ao longo da vida, é preciso tempo para que o hábito do trabalho se concretize.

Verifica-se, desta forma, que o trabalho só pode ser entendido como uma atividade humana, pois somente o ser humano o racionaliza, objetiva e dá um fim determinado. Esse trabalho é usufruído pela sociedade, tornando-se um ciclo em que o/a trabalhador/a necessita de outras forças para seu desempenho, mas é o próprio que conduz os meios para chegar, através do seu esforço, ao fim almejado, sendo livre e habitual. Ou seja, efetiva seu trabalho por vontade própria e o conduz intrinsecamente à sua vida.

De acordo com Marx (1867 apud BUENO, 2015) "o trabalho não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades" sendo uma condição necessária para que o ser humano seja cada vez mais livre e mais dono de si próprio. Ainda mais numa perspectiva em que o trabalho docente esteja voltado a satisfazer a necessidade de humanização do ser humano.

Dentre essas forças, temos a aprendizagem pela experiência. Sendo assim, é fundamental que o/a educador/a tenha contato com a realidade em que vive o aluno. O aprendizado pela experiência de vida só é possível pela ação, por meio de um trabalho. Em Freinet (1998), a vontade e o estímulo ao conhecimento advêm de situações concretas e problematizadora, em que enseje um trabalho para sua resolução, combinando trabalho manual e trabalho intelectual, numa perspectiva em que o ser humano é compreendido em sua totalidade.

Segundo Nidelcoff (1987 apud GADOTTI, 2008) na sociedade se faz notar dois tipos de trabalhos educativos: o tomado pela ação e aquele tomado pela omissão. Sobre o tomado pela ação e não pela omissão, Nidelcoff (1984 apud GADOTTI, 2008, p. 70) esclarece que este/a educador/a, "quando propõe atividades ao seu grupo, não está apenas preocupado com a aprendizagem intelectual [...], mas visa fundamentalmente a formação de atitudes. Seus alunos são pessoas e não máquinas de ensinar". Assim, propõe-se o engajamento do/a educador/a à vida concreta de seus/suas alunos/as, visando e edificando possibilidades de transformações.

Para Freire (1995 apud BARBOSA, 2007) devemos pensar nas pessoas com humildade e tolerância e, assim, construir um currículo escolar de uma qualidade educacional que incentive a formulação de dúvidas e de respostas a essas dúvidas, calcada no estímulo à

(auto)crítica. Contudo, este trabalho docente não pode levar à estupidez, entendendo em sua raiz etimológica, onde significa estupefato e assombrado. Estupefato é a condição de quem está imóvel, parado, entorpecido, anestesiado. Assombrado é a condição de quem está coberto de sombra, é sombrio, triste. Estupidar nesta ótica, então, é o ato de formar estupefatos e assombrados.

Pelo contrário, o pensamento crítico elaborado para saídas, respostas e transformações deve ser erigido num ambiente de alegria e esperança. Segundo Laurindo (2013), onde há alegria, há um passo à frente, com isso, o crescimento da personalidade no seu conjunto. Baseando-se em Snyders, diz que a escola deve cumprir o papel de encontro social, possibilitando o resgate de esperanças e vontades de mudanças, fazendo com que os alunos encontrem por meio dela a libertação pela cultura. Num movimento que traga satisfação.

Para Laurindo (2013), o/a aluno/a

deve se tornar membro atuante e transformador do contexto em que vive. Na busca da autonomia que leva a liberdade pelo fato de proporcionar ao aluno satisfação e ao mesmo tempo responsabilidade em suas ações e atitudes. O importante para Snyders é que o conhecimento desperte uma nova forma de relação com a experiência vivida e a descoberta de respostas às necessidades e as exigências da vida social.

Parece-nos que os seres humanos não são felizes como poderiam e gostariam de ser. Será que à Educação caberia esse papel de injetar uma alegria que proponha transformações, para além de conteúdos e métodos?

4 Resultados e Discussão

4.1 Fabricando um conceito para a Educação

Seguindo-se ao exercício de pensamento para conceituar Educação, após levantar a problemática envolvida, os/as alunos/as elaboraram um conjunto de respostas, onde a pergunta foi: *o que é Educação?* Seguem-se as respostas:

- *“A prática de aprendizagem e da socialização em busca da cidadania e de valores para nossa sociedade”;*
- *“O princípio dos valores para a sociedade através da arte de educar com afetividade para a construção de cidadãos e cidadãs com riquezas em sua subjetividade e comportamento”;*
- *“A prática de aprendizado de valores e comportamentos para a cidadania em que o indivíduo passa a conhecer através da relação entre ele/a, o/a professor/a e a família”;*
- *“Uma prática integrada entre a família, a escola e a sociedade para a construção da cidadania”;*
- *“Um modo de aprendizado, onde a escola, o/a professor/a, o/a aluno/a e a família desenvolvem uma prática educativa com conhecimentos e cidadania para que se crie uma sociedade sem preconceitos e com riqueza de valores”;*
- *“O que ensina o indivíduo, através da prática educativa, a ter valores perante a sociedade”;*

- “Um processo de aprendizagem que transmite valores dentro de uma sociedade, transformando o indivíduo para sua cidadania”;
- “Aquilo que se dá através do ensino aprendizagem com base na afetividade entre professor/a-aluno/a”.

Acrescentando-se a isso, um conjunto de palavras-chave retiradas das interpretações de textos escolhidos pelos grupos acerca das contribuições pedagógicas que a Filosofia inspirou para a história das ideias pedagógicas no Brasil. Tais palavras-chave serviram para o aprofundamento às respostas acima mencionadas. Seguem as palavras-chave aqui referidas:

Colaboração	Troca de conhecimentos	Democratização	Objetivo
Diferentes percepções	Respeito	Dinamismo	Atualização
Integração de habilidades	Experimentar	Vínculos	Mediador
Dividir tarefas	Universalização	Interação	Guia
Intervir	Curiosidade	Opinião	Olhar crítico

Imagem 1: Palavras-chave retiradas das análises textuais feitas pelos/as alunos/as de Pedagogia das Faculdades Network, nas aulas de Filosofia da Educação, em 2016, primeira parte.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Otimização	Facilitador	Utilidade	Acúmulo de experiências	Talento	Representação de si
Eficiência	Afetividade	Compreensão	Recuperação de informações	Arte de viver	Promoção de habilidades
Ferramentas	Métodos de aprendizagem	Ligações afetivas	Noção de individualidade	Agradável	Crescimento cultural
Aproveitamento	Carinho	Estímulos	Base para o conhecimento	Linguagem visual	Linguagem musical
Mediação	Paciência	Praticidade	Memória	Senso estético	Desejo pelo conhecimento

Imagem 2: Palavras-chave retiradas das análises textuais feitas pelos/as alunos/as de Pedagogia das Faculdades Network, nas aulas de Filosofia da Educação, em 2016, segunda parte.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Percepção de comportamentos	Enxergar um mundo	Visões diferentes	Uso da imaginação	Concepção de ser humano
Inteligências	Desenvolvimento integral	Símbolo de um Paraíso	Conflitos de ideias	Tempo histórico
Linguagem corporal	Instrumento pedagógico	Exploração econômica	Interesses políticos	Um conceito de Educação
Participação	Integração de significados			
Caráter lúdico	Clima de liberdade			

Imagem 3: Palavras-chave retiradas das análises textuais feitas pelos/as alunos/as de Pedagogia das Faculdades Network, nas aulas de Filosofia da Educação, em 2016, terceira parte.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

5 Considerações Finais

Assim conclui-se, lembrando que não se é definitivo, uma vez ser um conceito filosófico, que, para os/as alunos/as que frequentaram o componente curricular Filosofia da Educação, no curso de Pedagogia das Faculdades Network, no primeiro semestre de 2016, que Educação é: uma prática integrada entre a família, a escola e a sociedade para a construção da cidadania. Prática essa em que as pessoas, cada qual com seu acúmulo de experiências, aprendem a arte de viver com base no conhecimento que deva facilitar o uso da imaginação e maior crescimento cultural. Neste processo de aprendizagem há a transmissão de valores, transformando o indivíduo. Cabe ao/à educador/a ter como referências os métodos de aprendizagem e o bom uso dos instrumentos pedagógicos, agindo com dedicação, carinho, respeito, paciência e desenvolvendo a colaboração de todas as partes envolvidas, alicerçados nos conceitos sobre a prática docente. Com essas referências, estimulam os/as alunos/as a enxergarem um novo mundo, proporcionando que cada aluno/a exponha sua opinião, mesmo com visões diferentes, obtendo um olhar crítico, tendo por objetivo buscar uma educação de qualidade. Buscar compreender melhor a educação é o melhor caminho para a universalização da democracia.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. P. **Bordieu pensando o sistema de ensino e a neutralização das desigualdades sociais**. 2012. Disponível em: <<http://tempossafados.blogspot.com.br/2012/05/bordieu-pensando-o-sistema-de-ensino-e.html?m=1>>. Acesso em: 24 maio 2016.

BARBOSA, R. C. **Educação popular e a construção de um poder ético**. Portal da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (RS). 2007. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/educacao_popular_rita_cristiana_barbosa.htm>. Acesso em: 24 maio 2016.

BARBOSA, V. D. de A. **A relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem**. 2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-relacao-professor-aluno-no-processo-de/73895>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 5/2005 CNE/CP**: diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

BUENO, C. O trabalho e o homem. **Revista Pré-Univesp**, São Paulo. n. 51. out. 2015. Disponível em: <<http://pre.univesp.br/o-trabalho-e-o-homem#.V5ESjOsrLIU>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

BUZZI, A. R. A educação. In:_____. **Filosofia para principiantes**: a existência humana no mundo. Petrópolis: Vozes, 1991.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2007.

COMTE-SPONVILLE, A. O sentido. In: ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2008.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In:_____. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GONÇALVES, L. C. Tópicos de filosofia: a aula como obra de arte e mediação para a autonomia intelectual. **Revista educativa**, Nova Odessa, v. 9, n. 1, p. 146-161. 2015.

GRISPINO, I. S. **A busca pela boa escola**. Disponível em: <http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1143:a-busca-pela-boa-escola&catid=103:artigos->>. Acesso em: 20 jul. 2016.

LANA, L. C. de C.; FRANÇA, R. O. Do cotidiano ao acontecimento, do acontecimento ao cotidiano. **Revista E-Compós**. Brasília, v. 11, n. 3, set./dez. 2008.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

LAURINDO, G. S. **Em busca da alegria na escola**. Portal Educação. 2013. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/51135/em-busca-da-alegria-na-escola#!1>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MARIGUELA, M. Ética e civilização. In: GALLO, S. (Coord.). **Ética e cidadania**: caminhos da filosofia. Campinas: Papirus, 2003.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PROJETO MEMÓRIA PAULO FREIRE. **Educação e política**: a construção da cidadania. 2005. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/03_pensamento_educacao_e_politica.html>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PUCETTI, R. Articulando: arte, ensino e produção para uma educação especial. **Revista Educação Especial**. n. 25, p. 117-126. 2005.

STÜRMER, A. B. **Educação e política em Demerval Saviani**. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-politica-demerval-saviavi.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

VASCONCELOS, M. O trabalho, o homem e a sociedade: uma reflexão filosófica a partir de Alceu Amoroso Lima. **Revista Ágora Filosófica**. v. 11. n. 2, p. 191-213, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/view/157>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

MUDANÇAS NOS HÁBITOS DE CONSUMO, REFLEXÕES PARA A FAMÍLIA E ESCOLA

Maria Belintane Fermiano⁷

RESUMO

Esse artigo tem por objetivo trazer reflexões a respeito de algumas mudanças no comportamento consumidor das pessoas, especialmente o de crianças e adolescentes que, passaram a ser alvo do marketing. Destaca ainda, o processo de socialização do consumidor infantil, iniciado pela família, influenciado pela mídia e amigos; a publicidade como grande influenciadora da formação da identidade; a formação de novos hábitos. Como contribuição, o artigo destaca a importância de uma Educação para o Consumo nas escolas.

Palavras-Chave: Adolescentes. Crianças. Comportamento consumidor. Família.

ABSTRACT

This article aims to bring some reflections about some changes in the people consumer behavior especially those of children and adolescents, who became the target of marketing. It also highlights the process of child consumer socialization, initiated by the family, influenced by the media and friends; advertising as a major influence on identity formation; the formation of new habits. As a contribution, the article highlights the importance of Consumer Education in schools.

Keywords: *Adolescents. Children. Consumer behavior. Family.*

1 Introdução

1.1 Novos tempos, novos comportamentos

O comportamento das pessoas têm se modificado devido às transformações econômicas, tecnológicas, sociais, políticas provocadas pela globalização. Observa-se que rápidas mudanças ocorrem nos hábitos e comportamentos culturais, familiares e de consumo, precarizando as relações sociais, tornando-as líquidas.

Tais transformações são observadas na família, nas crianças, jovens e, em especial, nos pré-adolescentes. Desde a II Guerra Mundial, com a inserção de mulheres e jovens no mercado de trabalho, para substituírem a mão-de-obra do homem, que estava lutando nas trincheiras, nota-se que crianças e jovens vêm adquirindo poder financeiro em percentuais significativos, a ponto de chamar atenção das indústrias sobre o poder de compra dessa faixa etária. Segundo estudo de McNeal (1992), na década de 60, essa geração gastava 2 bilhões de dólares por ano, na América; na década de 80, passa a 6 bilhões, só nos Estados Unidos.

As primeiras informações que as crianças recebem do mundo vêm do seio familiar. Mas, como as famílias vêm apresentando novos hábitos e comportamentos na sua estruturação, no consumo, na administração da vida doméstica, na administração do dinheiro,

⁷ Possui 25 anos de experiência nos diversos níveis do ensino público. Doutora na área de Educação, Psicologia e Desenvolvimento Humano. Professora do curso de Pedagogia das Faculdades Network, membro do Grupo Alfabetização Econômica e de Educação para o Consumo - LPG/FE/UNICAMP. E-mail: <maria.belintane@gmail.com>.

na utilização de crédito, nas compras que realiza, conseqüentemente, as crianças passam por um processo de socialização muito diferente daqueles que seus próprios pais passaram.

O processo de socialização do consumidor infantil começa com seus próprios familiares, desde a mais tenra idade, quando acompanham seus pais às compras em supermercados e lojas; posteriormente, observa-se a influência dos colegas e da mídia nos hábitos de compra desses pequenos consumidores.

Essas crianças e jovens estão nas salas de aula, com comportamento, observações, gostos, parecendo “diferentes” das crianças e jovens que fomos, há algum tempo atrás. Adquirem, rapidamente, habilidades para lidar com as novas tecnologias, auxiliando adultos no manuseio de computadores e outros aparelhos eletrônicos. Assim como seus pedidos de presentes são muito voltados para aquisição de eletrônicos. Eles estão mais do que nunca expostos a um sem número de informações que solicitam comportamento ávido de consumo e parecem demonstrar que não possuem estratégias de ação e reação para lidar com tais abordagens. Além disso, têm independência financeira que os fazem autônomos quanto a suas compras; são influenciados pelos amigos; trocam informações na escola e na rua. O acesso à televisão acirra ainda mais essa enxurrada de informações num ritmo vertiginoso.

A velocidade exigida para os comportamentos e para as relações não favorece a tomada de consciência, seja consigo mesmo, com os outros em relação às exigências que o contexto impõe. As conseqüências podem ser observadas pelos comportamentos inadequados ou pouco racionais que têm se manifestado, principalmente, quanto ao consumo.

O processo de compreensão das normas e conhecimentos sociais, que ocorre com todas as pessoas, crianças e jovens as auxilia a organizar internamente um modelo que explica a realidade, caracterizado por sistemas simbólicos, por significados e significantes, proporcionados pelas oportunidades de interação com o meio. O contexto econômico influencia as relações entre as pessoas e requer delas a construção de uma visão sistêmica do modelo econômico e social, no qual estão inseridas.

As mudanças provocadas pela globalização são observadas nas relações sociais e nas novas necessidades humanas, estas são mediadas por simbolismos que podem provocar desejos e consumo manipulados pelas estratégias de marketing. Os novos símbolos criados passam a ser constituidores da identidade de crianças, pré-adolescentes e jovens. Não se sabe ainda as conseqüências deste perfil para as próximas gerações.

As preocupações da infância atual são diferentes das da infância de gerações anteriores, o que torna as crianças possuidoras de características cognitivas que não são as mesmas descritas nos livros de psicologia. Pode ser que se esteja diante de um problema intercultural.

A família, por sua vez, também não é mais a mesma, e o IBGE possui dados estatísticos nacionais nos quais se observa que a família é constituída de pessoas diversificadas, reagrupadas de outros relacionamentos hetero ou homossexuais. A ausência de um dos pais é frequente em quase metade dos domicílios, os avós e tios assumem papéis mais presentes, criando os netos/sobrinhos. As famílias estão se reagrupando de maneira diferente, reflexo de como pensam, do contexto político, tecnológico, econômico.

A sociedade moderna estabelece uma relação com o consumo muito diferente de 50 ou 100 anos atrás. Observa-se que vários temas estão relacionados com consumo: identidade, representação, o individual e o coletivo, relações de poder e controle, papel do Estado e outros. Há uma cultura do consumo, que favorece o materialismo, a perda de valores e busca de identidade forjada por padrões “sugeridos” pelas propagandas e outros recursos de convencimento. Essa cultura é, então, estudada sociologicamente dada sua importância na cultura ocidental.

2 Revisão Bibliográfica

2.1 Consumo e identidade

Consumo é uma área de estudos que, de acordo com Barbosa (2006), tem, recentemente, ocupado um relevante lugar nas ciências sociais e nos estudos históricos, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. E no Brasil, nenhum pesquisador, até 2000, havia se dedicado a estudar o consumo, a sociedade de consumo e outras linhas relacionadas com o tema.

Barbosa (2007, p.23) aponta que, nos últimos 20 anos, “as ciências sociais passaram a tratar os processos de reprodução social e construção de subjetividades e identidades quase como “sinônimos de consumo”, o que suscita perguntas e respostas relevantes. Segundo Barbosa (2007, p.26), ele envolve formas de provisão, além da compra e venda de mercadorias, como por exemplo, os serviços de consumo coletivo proporcionados pelo Estado. No universo familiar também se consome amor, afetividade, etc. Isso ocorre não somente com a produção de bens, existe uma necessidade afetiva, interior, que necessita ser satisfeita no seio das relações sociais, caracterizada pelo relacionamento entre as pessoas. O termo “consumo” extrapola as definições econômicas, pois

assim, na sociedade contemporânea, consumo é ao mesmo tempo um processo social que diz respeito a múltiplas formas de provisão de bens e serviços e a diferentes formas de acesso a esses mesmos bens e serviços; um mecanismo social percebido pelas ciências sociais como produtor de sentido e de identidades, independentemente da aquisição de um bem; uma estratégia utilizada no cotidiano pelos mais diferentes grupos sociais para definir diversas situações em termos de direitos, estilo de vida e identidades; e uma categoria central na definição da sociedade contemporânea.

O consumo é considerado como um processo social que possui uma dimensão ideológica e prática, por fazer parte de nosso cotidiano e provocar a definição de comportamentos, valores, regulando relações sociais. Ele é construção da sociedade moderna e está ligado à ideia de modernidade, o que pressupõe que haja um sujeito moderno. Historicamente, o consumismo avança, de acordo com o desenvolvimento do capitalismo e se aprimoram as maneiras de se produzir e vender bens (SLATER, 2002; DOUGLAS; ISHERWOOD, 2006).

A sociedade moderna se caracteriza como sendo de consumo. Nela o consumo biológico e universal é substituído por necessidades satisfeitas por cartões de crédito, o que favorece sua organização por valores que são derivados ou inventados por uma cultura de consumo. Esses aspectos abrem espaços para a interpretação de que o consumo é um “sistema de significações” e tem um caráter simbólico, no qual as necessidades e desejos são manipulados por uma cultura de massa que estabelece um elo entre a vida das pessoas e o produto. Como ser social, o homem necessita de bens para se relacionar com os outros e entender o que se passa à sua volta, no entanto, a satisfação de seus interesses pessoais passam bem longe do conceito da suposta racionalidade (SLATER 2002; DOUGLAS; ISHERWOOD, 2006).

O conceito de consumo muda de conotação ou de significado, de acordo com os períodos históricos, cujas concepções econômicas, principalmente, lhe atribuem significados e acabam por orientar o comportamento das pessoas.

Slater (2002, p. 131, 132) explica que toda forma de consumo é de natureza social e cultural porque envolve um significado partilhado por um grupo, ou mesmo ao nível de preferências individuais, sendo baseado na “língua, valores, rituais, hábitos, etc. [...] É através de formas de consumo culturalmente específicas que produzimos e reproduzimos culturas, relações sociais e, na verdade, a sociedade”. Quando os códigos de consumo são conhecidos de uma determinada cultura, há reprodução e participação social, o que contribui, também,

para a formação de uma identidade. “O aspecto significativo e cultural do consumo passa a predominar e as pessoas passam a se preocupar mais com o significado dos bens e seu uso funcional”, após suas necessidades serem satisfeitas. Os sistemas de consumo acabam por organizar um universo moral, uma vez que possuir ou não determinado bem, pode significar o reconhecimento de um status social mais elevado ou sua exclusão social.

Para exemplificar, o leitor poderá observar o seguinte exemplo na manchete atual do Quadro 1.

BOLSA FAMÍLIA

“Beneficiários usam recurso para comprar roupas e eletrônicos”

Tocadores de música MP4, celulares, aparelhos de DVD e brinquedos. Esses são alguns dos artigos adquiridos por famílias em situação de pobreza (R\$60) ou de extrema pobreza (R\$120) beneficiadas pelo maior programa de transferência de renda direta do País, o Bolsa-Família, em cidades da RMC (Região Metropolitana de Campinas).(Jornal Todo Dia, 31/12/2008).

Quadro 1: Reportagem Bolsa-Família.

Fonte: FERMIANO, 2010.

A reportagem traz o fato de famílias que utilizam o benefício na compra de itens que não são considerados como aqueles que o programa tem como objetivo. No exemplo, pressupõe-se que o estímulo econômico (o recurso do Bolsa-Família) seja direcionado para o consumo de bens de primeira necessidade, no entanto, não é utilizado como o esperado, sendo “desviado” para a satisfação de outros “desejos” ou “necessidades”. Observa-se que tanto a primeira situação, consumo de bens de primeira necessidade, como a segunda, consumo de eletrônicos e roupas, contribuem para a movimentação de diferentes setores da economia.

O assunto poderia se embrenhar pela utilização de juízos de valor que expressariam a indignação sobre essas mães e pais que não priorizam uma boa alimentação aos filhos com o benefício recebido, ou qualquer outra discussão, aparentemente lógica, sob determinado ponto de vista.

No entanto, a reflexão sobre o assunto, considerando o contexto atual, o comportamento econômico e de consumo das famílias, a formação da identidade e a sociedade de consumo e consumista, possibilita a elaboração dos seguintes questionamentos: O que leva essas pessoas a valorizarem esses itens de compra? Como esses objetos de compra figuram na lista de outras tantas pessoas, pode-se perguntar: “O que leva pessoas a valorizarem tais objetos?”

Pode-se prosseguir o raciocínio: O que poderia ser considerado como essencial? Essencial para quem? Como é determinado o valor de uso ou de compra de algo? Como pode ser avaliado o desejo e o poder de compra? Como o desejo de possuir um determinado objeto surge? Como um mesmo desejo pode atingir, simultaneamente, pessoas de diferentes segmentos sociais?

Desse modo, o tema “consumo” tem sido objeto de estudo nas mais diferentes disciplinas: sociologia, economia, psicologia, psiquiatria e é espantosa a profusão de pesquisas, que além de retratarem o perfil de consumidores, caracterizam diversas abordagens sobre o assunto, elaboram um retrospecto de produções na área, detectam comportamento compulsivo e outras tantas especificidades. Nelas é possível identificar a nós próprios e a outros que estão em nosso círculo de relacionamento; reconhecer como os atos consumistas são previsíveis; o despreparo para pensar sobre a avalanche de informações recebidas; ter discernimento para avaliá-las; melhorar as tomadas de decisão. Percebe-se, então, que esse

processo avaliativo sobre os hábitos de consumo demanda tempo de reflexão que, no cotidiano da vida, parece ter um espaço cada vez mais diminuto.

Dittmar (2008, p. 1) explica que:

você só precisa olhar, ouvir pessoas a seu redor, particularmente crianças e adolescentes, para entender que a cultura do consumidor tem um poderoso impacto psicológico. [...] Ter as coisas “certas” tornou-se vital, não tanto por causa dos bens materiais por eles mesmos, mas pelos benefícios psicológicos esperados deles: popularidade, identidade e felicidade.

Como exemplo, é necessário citar a pesquisa da Nickelodeon (2007) sobre “Relação das crianças com a tecnologia: playground digital”, com 7.000 crianças, de 8 a 14 anos, em 12 países, incluindo o Brasil, caracterizando-as dentro das condições impostas pela atual conjuntura econômica, ou seja, da globalização. Notou-se um panorama preocupante em relação ao comportamento que crianças, pré-adolescentes e adolescentes estão desenvolvendo por meio da utilização da tecnologia. “Ter” e “ser” tornaram-se sinônimos e imprescindíveis para se manter como sujeito reconhecido no meio em que vive, por isso mesmo, aceito socialmente. A inferência dessa ideia é provocada na análise das respostas que as crianças dão, quando perguntadas sobre qual “o papel que tem na minha vida” acessar a Internet; ter um MSN; participar de um site de relacionamento; ter um celular e as respostas serem: não vivo sem; é meu melhor amigo; eu me identifico; é meu parceiro.

Para Dittmar (2008, p. 8, 9), a identidade pode ser definida como “o conceito subjetivo (ou representação) que a pessoa tem de si mesmo”. Há dois domínios da identidade, o material e o corporal. “Ambos estão altamente perfilados na cultura do consumidor”, veiculados como padrões de “estilo de vida” e o “ideal do corpo perfeito”, internalizados pelos indivíduos e associados a valores.

As identidades e representações sociais são desenvolvidas na convivência familiar e coletiva, demonstrando importância da influência do meio nas trocas sociais e na maneira que, tanto a criança como o adulto, concebem e organizam internamente o mundo. Compreender o que se passa nessas relações, de modo a perceber o que acontece com o adulto, a criança e o jovem, é um desafio.

Hall (2005) e Bauman (2005) são autores que têm escrito belíssimos textos sobre identidade e as sociedades modernas. O momento histórico demonstra que as tradições sociais, culturais, e de ordem, assim como a organização do Estado e da Nação, sofrem alterações significativas. Os conceitos que os regem estão mudando, porque as relações sociais, econômicas, políticas, éticas, familiares e tantas outras, que se estabelecem, são outras. Assim como, a noção de “pertencimento” e “identidade” “não têm a solidez de uma rocha” e nem são para a vida toda, pois passam por constantes negociações e são revogados de acordo com “as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. As múltiplas identidades que uma pessoa assume em sua vida pertencem a inúmeras comunidades: família, escola, amigos, trabalho, igreja, clube e outras, podem ser um exemplo dessa relativização identitária.

O sujeito está assumindo várias identidades e fragmentando-se, sendo deslocado de seu ponto de referência, isto é, sua relação com o mundo está se alterando e, ao mesmo tempo, as relações que se estabelecem no mundo provocam uma alteração individual e coletiva, o que gera conflitos, dissoluções e associações. As teorias sociais e as ciências humanas, segundo Hall (2005), têm-se esforçado para explicarem o impacto que a modernidade tem no sujeito, o que possibilita compreender melhor as relações sociais atuais que se dão no mundo pós-moderno.

Os sistemas de representações influenciam na formação das identidades. “A representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos” e pode ser compreendida como um processo cultural. Pode-se dizer que as estratégias de marketing constroem novas identidades, assim como a influência de telenovelas e seriados televisivos não podem ter sua capacidade de influência semiótica minimizada. Essa globalização de informações influencia a formação de identidades e a homogeneidade cultural promovida “pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local”. O consumo pode ser estudado na influência que provoca nas pessoas, pois os significados que permitem dar sentido às coisas, às experiências e à fala, são formados independentes da vontade do indivíduo, fazem parte de um processo cultural, isto é, a própria representação que cria lugares para que ele fale (WOODWARD, 2000).

O homem é um habitante do líquido mundo moderno, aponta Bauman (2005), pois as referências e identidades são construídas em movimento, buscando grupos, procurando contatos, falando ao celular e, ao mesmo tempo, desconectados do que acontece à volta, já que se está conectado aos fones de ouvido. Todos têm a mesma necessidade de serem vistos e ouvidos. O “lugar” concreto e de pertencimento, vai desaparecendo, surgindo o “espaço”, que pode ser singrado a qualquer momento e por todos. (HALL, 2005, p. 67, 68).

Enquanto globalizada, a identidade se distancia de si mesma, de sua cultura local e comunidade. A identidade que se passa nos apelos das propagandas para crianças e jovens é: “você não pode ficar sem essa coleção”, “essa turma vai fazer com que você se divirta muito”, “agora comer virou brincadeira”, e junto com essas propagandas, respectivamente, vêm Revista Recreio, refrigerante Schin, lanches Mc Donald’s. O consumo é um meio de externar a identidade e se agregar a grupos que compartilhem, globalmente, os mesmos interesses. E ainda, o ritmo que o mundo globalizado estabelece, altera os conceitos sobre o tempo, por exemplo, um minuto, na frente de uma internet, que não se conecta, é um verdadeiro suplício, e pensar que há 50 anos atrás, um telefonema demorava horas para ser efetuado! Tal globalização altera fatores culturais e econômicos e, por consequência, novas identidades são produzidas, porque os padrões de consumo e produção também são alterados.

A relação pais, filhos e escola também mudou. Os conflitos que são travados com crianças e jovens dentro de casa e na escola são perturbadores para os adultos. Alguns desses conflitos podem ser descritos como a dificuldade em fazer com que eles parem de assistir à televisão e jogar vídeo game, que prestem atenção na aula e deixem seus Mp3 de lado, que não se utilizem do celular em sala de aula, que façam a lição de casa. Os eletrônicos passam a ser uma extensão do corpo, pelo menos esse comportamento é confirmado pela pesquisa que a revista Veja realizou, em 2009, em uma enquete com pais e jovens de 13 a 19 anos, identificando hábitos e comportamentos desses últimos. As conversas informais que se ouvem de pais e professores sobre crianças e jovens são muito semelhantes e todos ficam surpresos com a capacidade que seus filhos e alunos têm no manuseio de tecnologia e como sabem falar a respeito disso. A mesma pesquisa confirma “essa fala comum”, pois 87% dos pais ouvem a opinião dos filhos, no momento da compra dos aparelhos eletrônicos da casa (BUCHALLA, 2009).

É, no mínimo confuso, o que está acontecendo. Parece que não se dispõe de estratégias de ação e conhecimento para coordenar as informações que circulam diariamente entre essas crianças e jovens. O termo “globalização”, que acaba por absorver a responsabilidade da fluidez do tempo, que passa rápido demais e não se consegue alcançá-lo, não é o único fator a ser considerado, faz-se necessário apontar algumas questões sobre consumo no processo de globalização, procurando compreender alguns comportamentos e refletir, como pais e professores, para melhor encaminhar ações com filhos, alunos, ou consigo mesmos. Os pré-adolescentes fazem solicitações com muita frequência, às vezes são

coisas de criança, às vezes são coisas de “gente grande” e, o comportamento flutua entre um limite e o outro e fica a dúvida se eles se identificam com aquilo que querem ter ou tentam ser aquilo que têm! Essa situação desorienta o adulto, pois, com essa idade, seu universo era muito diferente.

Parece que nos avanços e atropelos do dia-a-dia, há um distanciamento de relações humanas, um esfriamento da compreensão do outro, mesmo que esse outro seja um filho ou um aluno. Uma profusão de coisas acontece ao redor, novos conceitos e habilidades tecnológicas, os quais, nem sempre, conseguem-se compreender. Eles invadem diariamente o cotidiano e os pensamentos, o que pode ocasionar um sentimento de não pertencimento. Há situações nas quais os pré-adolescentes parecem manipular com seus desejos de compra, e são, muitas vezes, tratados como adultos em miniatura, principalmente, nas compras de artigos e serviços, como os de beleza, que fazem da criança, por exemplo, um mini-adulto, e os pais se encantam com tanta maturidade, afinal seus filhos estão ficando “gente grande”! Existe um “consenso” de pensamento, a criança quer ser adulto e o adulto concorda em tratá-la como tal.

Sendo assim, é na escola que vislumbro o espaço para a articulação de conhecimentos, inclusive os relacionados à economia num mundo globalizado, que rompe com os ritmos com os quais se estava acostumado. Ela, a escola, constitui o local para discutir o significado da escassez cotidiana e planetária; a avaliação do custo-benefício de necessidades criadas por uma publicidade não-sustentável e que entorpece o poder de decisão; consumo e renda; o controle sobre os gastos e planejamento financeiro; os direitos e deveres do consumidor; mercado e trabalho; oferta e demanda; a compreensão de funcionamento de bancos; a doação e generosidade como valores, entre outros.

Denegri (2006, p. 347) explica que as mudanças ocorridas na sociedade “geram nichos de ignorância”, sendo necessário “organizar novos programas de alfabetização, que respondam ao replanejamento do papel da educação: formar cidadãos para sociedades globalizadas nas quais o conhecimento ocupa um lugar central”. A Educação Econômica pode contribuir para preencher as lacunas de conhecimentos e iniciar uma alfabetização econômica como forma de inclusão social.

O processo de aprendizagem, no qual as crianças convivem ao longo de sua infância e mesmo adolescência, é fundamental para delinear o comportamento enquanto consumidor e para o estabelecimento de estratégias, de regras, de valores e de práticas de consumo. A vulnerabilidade das crianças ao bombardeio midiático e solicitações do mundo globalizado pressupõe a necessidade de uma alfabetização econômica que pode proporcionar condições de construção de competências, conhecimentos e destrezas; modificar padrões de comportamento com a ressignificação de atitudes e valores.

As tendências da globalização são rapidamente incorporadas pelas famílias, escola, amigos e outras redes de socialização, sem a devida reflexão de suas consequências para a vida das pessoas.

A socialização econômica é um processo de aprendizagem de regras, valores, condutas e interação com o mundo econômico. Ela ocorre com a intervenção de mediadores sociais, a família, a escola, os pares, a mídia.

3 Procedimentos Metodológicos

3.1 Educação econômica, caminho para o equilíbrio

A sedução de um mundo que se abre para um sem número de possibilidades de roupas, de diversão, de tecnologia, de alimentos, de desenhos e filmes, de música e outras, é impressionante e rápida, rompendo com o tempo necessário para a tomada de consciência do homem sobre si mesmo e o que está à sua volta. Não há compreensão do processo que gera

tais possibilidades que, simplesmente, se estabelecem como uma opção de vida. Parece que as pessoas assumem os modos de vida como se eles fossem fruto de suas decisões. Em outras palavras, as pessoas são conduzidas a uma série de comportamentos: a querer, a consumir, a trocar, a ver, a pensar sob tal ou qual ponto de vista, sob o risco de ficar isolado.

Diante de tanta multiplicidade de ofertas para ser e ter, proporcionadas principalmente pela mídia, observa-se que o indivíduo tem pouca participação na construção de valores como um sujeito ativo num processo de cooperação e reciprocidade mútuas. Numa outra perspectiva de análise, a economia de uma sociedade também direciona os comportamentos, aliás, pode ser considerada como sua coluna vertebral, porque dela derivam relações de produção, de poder, entre diferentes segmentos sociais, de distribuição de renda, de políticas públicas, que afetam diretamente o modo de vida local e mundial. Nota-se, por exemplo, um crescente interesse do mercado nas classes socioeconômicas C, D, E, com oferecimento de produtos criados e direcionados para suas características e poder aquisitivo. Novos padrões identitários são criados para satisfazerem à necessidade de ser e pertencer. E assim, o ser humano age economicamente para se adaptar ao mundo.

Viabilizar um ambiente solicitador é papel da família, da escola, da igreja, das instituições e de toda uma sociedade. Mas, especificamente da escola, que deve, ao mesmo tempo, favorecer informações sobre a diversidade e também ser a bússola que orienta o caminho. Parece ser imprescindível reorganizar tanto os saberes que a escola acredita que deve trabalhar, como aqueles que já trabalha.

Apostamos numa Educação Econômica que trata tanto da formação financeira quanto a de consumidora desde a educação infantil, que possibilite a construção de valores e a autorregulação do comportamento para a formação do cidadão educado economicamente e consumidor consciente.

Uma educação construtivista pode ter como aliada uma metodologia de projetos; de estudo do meio e de outras que atendam o princípio do fazer e compreender. Essas indicações foram selecionadas porque os alunos são solicitados a explorar o cotidiano para utilização do conhecimento; buscar autonomamente diferentes fontes de informação como a família, grupos sociais e outras instituições; participar do planejamento em cada fase de sua execução; apresentar ideias prévias como o ponto de partida para os estudos; comparar, observar, elaborar resumos e críticas, buscar comprovar suposições e hipóteses, imaginar, obter e organizar dados, tomar decisão, avaliar e autoavaliar; apresentar os resultados das pesquisas à comunidade escolar e extraescolar e defender seus pontos de vista. Nesse contexto, o processo de avaliação ocorre, então, de modo permanente e contínuo na averiguação dos objetivos alcançados e a alcançar, assim como outros que, porventura, surgirem ao longo do caminho. O professor é o mediador e interventor desse processo, proporcionando ferramentas, oportunidades, motivação que tenham em conta o interesse dos alunos, as características do meio e suas potencialidades que serão a base de seu trabalho em uma aula investigativa. Todo esse processo solicita do professor sua contínua autoavaliação, auxiliando-o a se preparar para os desafios que uma educação com tais características exige. (RATHS, 1977; MANTOVANI DE ASSIS, 1976, 1989; DENEGRI, 2000, 2003, 2006).

O programa de Educação Econômica deve incorporar, pelo menos, três variáveis que interatuam no comportamento econômico: as decisões econômicas, os conceitos econômicos, as metas de comportamento. Isto se traduz operacionalmente em “alfabetização econômica”, significando o conjunto de competências, atitudes e valores que permitem a uma pessoa interpretar e agir no mundo econômico, favorecendo sua qualidade de vida. A Educação Econômica pode ser um tema transversal dentro de vários ciclos da educação básica e que deve estar o mais próxima possível das características e possibilidades do entorno. A educação para o consumo faz parte desse processo porque pode contribuir para que os alunos se situem na sociedade de consumo de forma consciente, responsável, crítica e solidária,

capacitando-os para selecionar as informações que recebem, “compreender e situar os fenômenos derivados do consumo, a publicidade e o marketing, valorizando a importância da associação com outros consumidores para defender seus direitos” (DENEGRÍ, 2006, p. 348).

Dentre os principais objetivos para uma Educação Econômica citamos:

- 1 – Iniciar o letramento quanto às mensagens persuasivas veiculadas pelas propagandas e meios de comunicação de massa e desenvolver destrezas para saber agir diante de tais apelos;
- 2 – Identificar estilos e hábitos de consumo e estratégias de uso de dinheiro;
- 3 – Compreender o impacto da mídia, as estratégias de marketing, o cotidiano econômico na formação da identidade, nos relacionamentos, nos procedimentos de utilização do dinheiro;
- 4 – Participar de ações de conscientização e luta pelos direitos do consumidor e do meio ambiente.

Convém explicar a importância da utilização da metodologia de projetos para uma educação construtivista. Os projetos são uma investigação executada pelas crianças e favorecem a troca e a cooperação entre pares, além de considerarem o sistema de significações delas, proporcionando situações para que ele se amplie. Os desequilíbrios favorecem a ampliação do sistema de significações e são desencadeados por questões elaboradas pelo desejo de querer compreender. Encontra-se, aí, a energética que mobiliza a construção de novos conhecimentos e torna significativo o fazer e, por consequência, o compreender, que se estende para outras ações e conhecimentos.

Para que esse processo ocorra, a metodologia de projetos é organizada em etapas. Tais etapas consistem em:

a escolha do tema com os alunos e a *elaboração do mapa conceitual* ou ideias prévias que tenham sobre o tema escolhido. Tais ideias dão origem a outros assuntos relacionados ao tema, proporcionando uma rede de comunicação. Por exemplo, “consumo” pode estar relacionado a água, a dinheiro, a reciclagem, a obesidade. Para cada assunto é possível fazer o *levantamento das certezas provisórias* antes de iniciar a pesquisa, das *hipóteses* que o assunto suscita e *das certezas comprovadas*, obtidas por meio da análise e comparação dos dados da futura pesquisa a ser realizada;

a justificativa do projeto é elaborada pela discussão da pertinência do tema e o que pode representar para o aprofundamento dos estudos da classe;

os objetivos gerais e específicos, sua definição pelas crianças, auxiliam a estabelecer metas que podem ser cumpridas a curto e médio prazos e a compreender os motivos mais amplos e os mais específicos do estudo do tema e/ou assuntos, assim como utilizar-se de critérios para excluir aqueles que não sejam interessantes (objetivos ou assuntos), ou que não sejam viáveis para sua execução;

o desenvolvimento das ações que devem ser previamente *planejadas*. O desenvolvimento pressupõe três subetapas:

o planejamento de ações e pesquisas tanto *individuais* quanto *coletivas* envolve a definição de estratégias, tais como atividades de estudo do meio, experiências com objetos, elaboração e/ou confecção de produtos e investigação de sua procedência, entrevistas, coletas de materiais, organização de seminários, determinação de recursos materiais, definição de cronograma e organização de portfólios;

a execução das atividades pressupõe a realização daquelas que dizem respeito à etapa de planejamento e pesquisa como as de avaliação;

a definição das áreas (português, matemática, história, geografia, ciências, arte, educação física e temas transversais) e *dos conteúdos* é ponderada pelo professor

para que a interdisciplinaridade e transversalidade sejam contempladas no decorrer da execução do projeto, conforme os PCN (BRASIL, 1997).

o processo de avaliação tem, também, três subetapas:

a *inicial*, expressa pela escolha do tema e justificativa;

a *processual*, que engloba os objetivos, o desenvolvimento (etapas da pesquisa, planejamento e execução das atividades) e,

a *final*, que pode ser organizada por meio de campanhas de conscientização e de portfólios com divulgação dos resultados para a comunidade escolar e outras comunidades. Essa etapa envolve a reflexão individual e da classe sobre todo o processo do projeto para verificar se os objetivos foram alcançados. Deve, também, proporcionar espaço para que outras pessoas avaliem os resultados. O produto final, seja um portfólio, uma campanha de conscientização, uma exposição, um seminário, é uma avaliação.

Estratégias de planejamento, tomada de decisão e resolução de problemas, proporcionadas nesse contexto, mostram-se profícuas, podem ser utilizadas em outras situações e conhecimentos, solicitando a capacidade de raciocinar dos envolvidos em qualquer âmbito que vivenciem, pois são estratégias intelectuais. Deste modo, é viável a apresentação de sugestões organizadas em forma de projetos. Em outras palavras, é a prática mediada pelo suporte teórico já discutido e pelo papel insubstituível do professor, que transforma o conhecimento em uma aprendizagem significativa e operativa.

4 Resultados e Discussões

Como situação peculiar que vem confirmar a necessidade de circulação e, ao mesmo tempo, de sistematização de informações sobre Educação para o Consumo, relata-se aqui um fato que pode ser utilizado como exemplo de “nichos de ignorância” que todos, em maior ou menor grau, numa ou em outra área, estão envolvidos. Por outro lado, vem também confirmar a rápida sensibilização, a princípio, que ocorre nos adultos e crianças, quando passam a ter informações que antes eram despercebidas. Em 2008, ministrei um mini-curso sobre Educação Econômica para professoras de uma escola. O objetivo, naquele momento, foi o de sensibilizar sobre a importância de abordar temas como consumo, tomada de decisão, administração do dinheiro e sugestões para o trabalho pedagógico. As professoras presentes ficaram surpresas com o assunto, reconhecendo-o, ao mesmo tempo, como uma novidade e como algo importante para os alunos e para si próprias, uma vez que “nunca tinham pensado sobre o tema, de forma sistematizada”.

Esse minicurso desencadeou o interesse pela questão, o que originou o desenvolvimento de um projeto sobre consumo, realizado com alunos de 3ª série, com idade entre 8 e 9 anos, do qual resultou duas constatações. A primeira foi a pertinência do tema para esses pequenos consumidores. A iniciativa do projeto foi da professora Mari que, após ouvir “algumas crianças comentando que se sentiam melhores do que outras por possuírem determinados bens, já sensibilizada pelo assunto, convidou-os a conversar sobre o que sabiam sobre consumo”. Realizou-se, então, o levantamento do mapa textual com as crianças, surgindo informações que circulam no mundo adulto e que fazem parte do seu vocabulário: cheque, cartão, imposto de renda, consumo de alimentos e brinquedos, obesidade, reciclagem, economia. A partir desse mapa, a professora organizou a aplicação do projeto. Partindo do princípio de que a criança é o sujeito ativo na construção do conhecimento, a professora elaborou atividades que solicitaram ação-reflexão-ação e garantiu um ambiente socioafetivo para favorecer os questionamentos e a troca de pontos de vista entre os pequenos para que pudessem pensar a partir de outras perspectivas, além da sua própria. Os estudos do meio realizados, tais como compra no supermercado, visita ao banco, o trajeto percorrido, possibilitaram conhecer e/ou ampliar o conhecimento e seu significado, além de demonstrar

as relações entre os conteúdos de cada área, ou seja, matemática, português, história, geografia, ciências.

A segunda foi a de que a escola pode ser considerada como um espaço democrático. Ou não. Ver-se-á porquê. Essa constatação é fruto de 28 anos de trabalho, observação, experiência e estudo que vivenciei na Educação.

A escola é o local do embrião da esperança. Este se desenvolve a partir de sonhos, de devaneios, solidariedade e muitos outros sentimentos e sentidos que são atribuídos a ela pelas pessoas que nela trabalham, estudam e convivem. A escola cresce e ganha personalidade a partir do que se pensa sobre ela e com ela. Surgem muitas ideias em seu cotidiano, mas, se elas não são compartilhadas, não circulam pelo ar para tornarem-se fonte de contínua inspiração, não ficam inscritas na alma, nas paredes e nas mentes, decididamente, não podem ser ouvidas. Não poder ouvir a voz do outro como a sua própria, torna-a insensível às mudanças que ocorrem tanto fora como dentro de seus portões. A escola parece agir, então, inversamente, ao que se espera dela, pois fecha-se em si, num conhecimento que acredita ser suficiente. Aprendemos com Piaget que, quando um conhecimento se fecha em si, perde o sentido maior que é o de buscar a razão e está só pode ser encontrada quando se agregam os mais diversos conhecimentos, sempre permeados por uma simples pergunta: “por quê?” Os conhecimentos podem ser renovados, inventados, modificados, pelo fato de que, há sempre aqueles que insistem em perguntar “por quê?” Reside, aí, o segredo de toda sabedoria, construída nos mais diversos níveis de significação.

Querer compreender motivos, causas, acontecimentos, comportamentos, faz com que o entorno seja observado, escrutinado, decomposto e recomposto em suas inúmeras peças. Uma pergunta pode fazer a revolução. Pode ser uma revolução interna, aliás, ela começa internamente, entre os muros da razão, da emoção, num verdadeiro processo dialético, ou externa, que é um outro processo dialético, só que mais amplo, uma vez que exige a participação de outros, discutindo, comparando, discordando, enfim, colocando à prova. Os antecedentes históricos da escola demonstram que, raramente, ela foi espaço de trocas de saberes, de pontos de vista e de outras trocas. Lentamente, o espaço de transmissão de conhecimento que ela ocupa tem se modificado, provavelmente pela tensão provocada pelas inúmeras forças, interesses, experiências e saberes que faz com que a escola caminhe numa direção mais democrática e em busca do conhecimento.

A qualidade desse caminhar pode ser mensurada de muitas formas. Hoje em dia, índices oficiais têm procurado apresentar o que ocorre com a escola e proporcionado valiosas informações sobre ela. Parece que um lento processo de descobertas está instaurado e que ocasionará novas perguntas, espalhadas pelo ar como belos balões coloridos, longe do alcance de lindas mãozinhas, mas poderão ser apanhados com recursos eficientes, não tão novos, mas com certeza, transformadores: a curiosidade e a busca pelo conhecimento. O primeiro, engraçado, colorido; o segundo, translúcido e carregado de energia própria. Almas gêmeas. Provocadoras de um raro desequilíbrio que abala as estruturas mais resistentes e que jamais permitem voltar ao mesmo ponto, sem que o tenha transformado. Tais transformações, mesmo que complexas, são globais e têm um caráter consistente.

Não há realidade que resista a essa rara energia contagiante, mas os menos avisados podem se assustar. Não há escola que se obscureça com o fracasso, quando se observa o reflexo dos esforços produzidos para romper os desafios que, cotidianamente, o conhecimento e a curiosidade procuram fazer. Inaugura-se, então, uma fonte inesgotável de novidade. O esforço para que isso ocorra é intenso, pois é fruto de observação, organização, análise e muito exercício de pensar, que ocorre individual e coletivamente.

Essas ideias traduzem, cada vez mais, as necessidades da sociedade atual de pessoas criativas, saudáveis, educadas, habilidosas, para auxiliar na construção de um mundo melhor. Além da aplicação de recursos financeiros para suprir desde necessidades de

manutenção às de novas tecnologias, investir no capital humano de uma escola é, ao mesmo tempo, ético e emergente para que professores desenvolvam a capacidade de refletir e auxiliem o desenvolvimento intelectual, moral, afetivo, social, cultural e político dos alunos.

5 Considerações Finais

Os desafios do século XXI são numerosos, complexos e solicitam conhecimentos, estratégias, competências, valores, atitudes. Como ambiente desafiador é um predicado da escola e ele combina com solidariedade, cooperação, reciprocidade, ética, então, é nela que tal construção é propícia para ocorrer desde a mais tenra idade. Assim procedendo, a escola pode contribuir para colocar em discussão valores, cultura, identidade, mídia, economia, ecologia e outros conhecimentos em direção a uma lógica cidadã. Os conhecimentos precisam ser disponibilizados no cotidiano para que as redes de significações sejam ampliadas e façam parte, democraticamente, da vida de qualquer pessoa e, com isso, seja instrumento de libertação e não de opressão ou privilégio de poucos. As aprendizagens escolares, então, precisam ser úteis no contexto cotidiano, para o sucesso de quem as utiliza, o que significa que, também, novas alfabetizações devam ser desencadeadas, econômica, ecológica, midiática, tecnológica, identitária. Novos balões são soltos e, cabe à escola, com curiosidade e conhecimento, assumir esse desafio.

Bem que a escola poderia usar, com alunos, as lições de sedução do marketing: as características de cada faixa etária; a imaginação, os sonhos, a fantasia e a criatividade; a certeza de ser especial; a expectativa de que se aprenderá mais com cada novo “produto”; a perspectiva de tornar-se melhor; aguçar a curiosidade e ter vontade em saber mais e consumir mais o saber.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, L.; CAMPPBELL, C. (Org.). **Cultura, consumo e identidade**. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2007.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BUCHALLA, A. P. A juventude em rede. **Veja**, São Paulo, v. 42, n. 7, 83-93, fev. 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997.
- DENEGRI, M. C. Educar a los consumidores del siglo XXI. In: ASSIS, M.; MANTOVANI DE ASSIS, O. **Anais do XVII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Piaget e a educação**. Campinas, Brasil: UNICAMP/FE/LPG, 2000. p. 128-141.
- _____. Ciudadanos o consumidores?: aportes constructivistas a la socialización económica y la educación para el consumo. In: ASSIS, M.; MANTOVANI DE ASSIS, O. **Anais do XX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Piaget e a educação**. Campinas, Brasil: UNICAMP/FE/LPG, 2003. p. 274-289.
- _____. Educación económica en la escuela: un passo mas hacia la inclusión social. In: ASSIS, M. C. de; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. (Org.). **Anais do XXIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**. Campinas: FE/UNICAMP: Art Point, 2006. p. 345-367.

DITTMAR, H. **Consumer culture, Identity and well-being**. The search for the “Good Life” and the “Body Perfect”. Hove: Psychology Press, 2008.

DOUGLAS, M.; ISHERWOOD, B. **O mundo dos bens**. Para uma antropologia do consumo. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

FERMIANO, M. A. B. **Pré-adolescentes (“tweens”)**: desde a perspectiva da teoria piagetiana à da Psicologia Econômica. 2010. 473 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **A solicitação do meio e construção das estruturas lógico elementares na criança**. 1976. 173 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.

_____. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1989, 55 p. (Série Cadernos de Educação).

MCNEAL, J. U. **Kid’s as costumers**. A handbook of marketing to children. New York: Lexington Books, 1992.

Nickelodeon Business Solution Research. **Relação da crianças com tecnologia**: playground digital. 2007. Disponível em: <http://www.maxpressnet.com.br/e/estrategia_29-10-07.htm>. Acesso em: 13 out. 2017.

RATHS, L. E. **Ensinar a pensar**. Teoria e aplicação. 2. ed. São Paulo: EPU, 1977.

SLATER, D. **Cultura do consumo e modernidade**. São Paulo: Nobel, 2002. 216 p.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ALCANCES DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA, NAS PRÁTICAS DE DOCÊNCIAS E INVESTIGAÇÃO DIDÁTICA

Helena Prestes dos Reis⁸

RESUMO

Este artigo tem a perspectiva de propor uma reflexão na relevância das práticas de docentes e nas intervenções no desenvolvimento da leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Observando que mesmo existindo na Educação Básica a lei 9394/96, com propostas de alfabetizar e letrar na ótica de conceitos sociais respeitando a cultura social que o educando traz consigo, através de Políticas Públicas apoiando esses processos nas escolas, ainda existem nas escolas alunos que chegam ao quarto e quintos anos sem a apropriação da leitura e escrita convencional. Esse estudo discorre nos processos que envolvem a alfabetização e letramento e a necessidade de ser presente a investigação didática em salas de aula a qual favorece o desenvolvimento do ensino aprendizagem. Sendo feita observação em sala de aula em uma escola estadual em busca de respostas no desenvolvimento das competências necessárias para leitura e escrita.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Intervenção. Investigação.

ABSTRACT

This article has the perspective of proposing a reflection on the relevance of teachers' practices and interventions in the development of reading and writing in the initial grades of Elementary School I. Noting that although there is in Basic Education Law 9394/96, with proposals to alphabetize and in the view of social contexts respecting the social culture that the student brings with public policies supporting these processes in schools, there are still students who reach the fourth and fifth years without the appropriation of conventional reading and writing. This study deals with the processes that involve literacy and literacy and the present didactic research in classrooms which favors the development of teaching learning. Being observed in the classroom in a state school in search of answers in the development of the necessary skills for reading and writing.

Keywords: Learning. Intervention. Investigation.

1 Introdução

Essa pesquisa visa a ótica nas práticas de docentes e nas intervenções no desenvolvimento da leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. A pergunta que envolve a alfabetização tanto no início e no percurso dos anos iniciais seria o porquê de crianças chegarem ao 4º e ano 5º e, não apresentam as competências necessárias para leitura e escrita esperada em sua aprendizagem.

Dessa forma surge a necessidade em refletir nas dificuldades reais que surgem para essa aquisição. A formação de conceitos na educação e olhares de estruturas históricas que caracterizam a educação formal e não formal são integradas em uma sociedade, se faz necessário para constituir ações para desenvolver o ensino aprendizagem agregando técnicas de alfabetizar com bases em conceito social desenvolvendo letramento na formação do

⁸ Prof.^a do curso de Pedagogia das Faculdades Network - Mestre em Educação-Psicopedagoga, e Pedagoga. Av. Ampélio Gazeta, 2445 Nova Odessa-SP. E-mail: helenaprofa@yahoo.com.br

cidadão e constituindo recursos para que haja a inserção social nessas competências e habilidades que envolvem a leitura e escrita.

Na visão de Tfouni (1986, p. 193) afirma que a escrita é “um produto social que surge em decorrência de mudanças nas relações de produção e do aparecimento de novas necessidades de mediações entre o homem e o meio ambiente”.

Nas observações de investigação didática em sala de aula, é observável a importância de viver as experiências e poder discuti-las em grupos de professores para entender os pontos positivos e negativos das práticas de aprendizado vivenciada e haver perspectivas de planejar ações para superar as dificuldades encontradas.

Trazer a luz à importância dessas práticas em sala, discutir as intervenções e nessas aberturas constituir a reflexão sobre o aprendizado do aluno nessa aquisição, adentra ações necessárias para imbuir o saber, cuja maneira de aprender mesmo em coletivo e na sua individualidade levanta hipóteses necessárias a serem discutidas com os pares. Fundamentar esses conhecimentos em evidência com as bases históricas que a educação vem traçando ao longo de décadas e como são processadas no âmbito escolar. A teoria e a prática podem conviver juntas sendo bases de reflexão nas ações do ensino aprendizagem para desenvolver as competências de registro e leitura.

Com base nos autores Piaget (1998), Vygotsy (1991), Freire (2000), Ferreiro e Teberosky (1999), Lerner (2005) entre outros reflitem na importância de compreensão nos conhecimentos a relevância da investigação didática é necessária para as intervenções no ensino aprendizagem e postura do docente diante das hipóteses que o aluno levanta para construir seu conhecimento. Sendo feita observação em uma escola da Rede Estadual no Município de Sumaré-SP.

Dentro desse contexto as experiências podem refletir nas atividades e nas aquisições da mesma com o docente e aluno envolvidos. Esse estudo traz a ótica da importância no desenvolvimento da leitura e escrita na investigação didática, cujo processo das práticas podem ser trabalhadas em conjunto e a aquisição do saber sendo constituídos em hipóteses discutidas e refletidas e não apenas repassadas atividades mecanizadas mas sim desenvolvidas com experiências, reflexão e registros, sendo compartilhados para avaliar os processos desenvolvidos para as aquisições de leitura e escrita.

2 Revisão Bibliográfica

2.1 A relevância de entender o processo com base de uma gênese da evolução da sociedade e o desenvolvimento da educação

Compreendendo a visão de dar importância as bases sociais que cercam o âmbito escolar, e desenvolvendo ainda fundamentos que nos séculos XIX, XX e XXI, são concepções de sociedade civil foram atribuídos e de forma antecedente e ao longo da história temos alguns filósofos que foram relevantes em suas contribuições. O inglês John Locke (1632-1704) filósofo liberal, que embasa a sociedade civil como estado da natureza. Hegel (1770-1831) em base a sociedade como percurso entre família e o Estado, cujo elemento histórico não se move ao acaso, mas sim em base racional, entre outros que podemos embasar uma gênese e dar a importância devida aos comportamentos absorvidos hoje em nosso ambiente escolar.

Vendo a importância e inferências que as políticas públicas desenvolvem comportamentos na educação brasileira, nos anos 80. Viviam-se uma década de mudanças no contexto eleitoral foi eleito André Franco Montoro que tinha em sua plataforma de candidatura a reorganização da Educação Básica, pleiteando ampliar o acesso a esse nível da educação. Em conjunto a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), ANTIGO centro de Normas e Estudos

Pedagógicos (CENP) em companhia de as Universidades Estaduais promoveram a revisão dos guias curriculares no ensino fundamental e médio que vigoram até hoje. Desenvolvendo caminhos para a constituição da Lei das Diretrizes e Bases na educação brasileira.

Segundo LDB... (2017) com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 05 de outubro de 1988, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4021/61) foi considerada obsoleta. Igualmente ocorreu com a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 5692/71). Apenas em 1996 é que foi aprovada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), sancionada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, esta LDB trouxe diversas mudanças em relação às leis como, por exemplo, a inclusão da Educação Infantil composta pelas creches e pré-escolas, como primeira etapa da Educação Básica. Hoje havendo mudanças nessa lei trazendo mudanças de comportamento no que se refere a alfabetizar. Nos Projetos de Educacionais nos estudos bibliográficos a se realizar um resgate histórico sobre a relação do Estado e sociedade na configuração que envolve as políticas educacionais no Brasil. Podemos observar nas últimas décadas os enfoques atuais e suas relações globais que visam um modelo hegemônico de sociedade. Compreende as relações macrosociais que está envolvida a política educacional com as bases históricas e suas repercussões no âmbito escolar.

A formação de programas para erradicar o analfabetismo e formar cidadãos leitores e escritores participantes a uma sociedade que também possa atender ao Estado no que se refere ao meio socioeconômico. Desde a década de 80 diversos projetos foram criados para compreender índices menores de analfabetismo. Porém os projetos vão e vem com naturalidade e as competências e habilidades para alfabetizar e letrar ainda ficam distante de serem desenvolvidas. A autora Kramer (2002 p. 96) diz que a partir de um enfoque mais crítico é do não sucesso das propostas educacionais do Estado, passamos a encarar a escola como um instrumento de reprodução e manutenção das desigualdades sociais.

Para compreender o movimento na educação brasileira, se faz necessário absorver a dialética histórica de pensadores em nossa evolução humana e como desenvolve posições e oposições, interferências nos âmbitos escolares atuais em busca de promover educação e cidadania em nossos dias atuais. Autores como Freire, educador brasileiro e de renome nacional e internacional, que desejou uma escola que ensinasse o educando a fazer a leitura do mundo em que vive para depois disso o mesmo fosse em busca de transformação.

Freire (1996) atentou para a visão de conhecimento prévio, com a cultura humana sendo respeitada numa pedagogia interativa dos espaços do educador, educando e comunidade. Tinha como concepção: “o respeito devido da dignidade do educando não me permite subestimar, por ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola” (FREIRE, 1996, p. 64).

Sabendo que na escola os grupos culturais são diversos e a riqueza de diversidade se faz em grande quantidade, marcando o desafio de trocas de vivências necessário para convivência do coletivo e a individualidade, cujo constitui sala de aula não apenas uma transmissão de conteúdo, mas um desenvolvimento de construir meios de solucionar desafios para o aluno pensar. De forma que as diversas culturas gritam para serem aceitas e como estas podem adequar em um bem comum ao meio para que desenvolva o ensino aprendizagem.

2.2 Movimentos para competências leitoras e escrita

O desafio aqui seria criar caminhos para sair do decifrar códigos da escrita e formar cidadãos participantes da leitura e escrita. Lerner (2005) baseia em que formar leitores que saberão escolher material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro.

A autora Lerner (2005) diz que ler e escrever redefini o sentido dessa função é uma tarefa incontestável. “Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio da escola hoje é o de incorporar todos os alunos a cultura do escrito e o de conseguir que todos cheguem a ser leitores e escritores”.

Ainda na visão da autora a escola necessita ser espaço de leitores que recorrem a leitura para encontrarem respostas para as dificuldades que vivenciam e demonstram através dessas atitudes suas ideias em seus registros para que haja trocas de valores e aprendizado. O necessário é, em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais.

O real é que levar à prática ao necessário é uma tarefa difícil para a escola. É por isso que, antes de formular soluções – antes de desdobrar o possível –, é preciso analisar as dificuldades Lerner (2005).

Olhares que criam expectativas em situações didáticas mais amplas no âmbito escolar, formas de organização que compreende materiais bibliográficos com diversos gêneros a serem explorados e organizados conforme seus alcances e limites atingidos. De forma que trabalhar situações didáticas para constituir o ler, requer leitura e intercambio entre leitores, projetos de leitura que resulta em produto final, sendo necessária organização, funcionamento e materiais que desenvolvam a prática provinda da teoria. Segundo Kato (1990) a leitura e a escrita são: processos cognitivos que ocorrem simultaneamente na escola, assimila que, quando é iniciado o processo de aquisição de leitura e escrita, para haver uma interferência recíproca que quanto mais se lê melhor se escreve, quanto mais se escreve mais se lê.

2.3 Olhares para pesquisa em sala de aula

Participar das experiências em sala de aula constrói materiais ricos para análises das didáticas vividas e reflexão do ensino aprendizagem, avaliando os procedimentos do que foi elaborado de como e para que foi efetuado. Com essas bases podendo ser discutido a forma que possa aderir ações para o desenvolvimento da construção ou desconstrução da prática elaborada, Compreender o processo de sondagem da sala de aula, observar em que hipótese de escrita o educando se encontra e trazer a luz reflexão de como mediar e evoluir seu aprendizado personalizado e interativo ao grupo, compreende olhares mais reflexivos nas ações que devem ser efetuadas junto à organização de trabalho de equipe no âmbito escolar. De forma que com essa visão as expectativas constituem trabalhos em que o docente já não trabalha sozinho e sim com equipes em sala e assessorias as quais os planos de ensino se tornam acessíveis as mudanças conforme as reflexões que surgem na vivência em sala são efetuadas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Promover a escrita e leitura e que ambos se constituem em instrumentos que transcendem as definições sintetizadas, pois envolvem conceitos múltiplos, mundos diversos, que explicam a realidade do aluno e do mundo que o rodeia, com a utilização da cultura como objeto de funções sociais A abordagem psicogenética da alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) permite ao educador alfabetizador ter uma visão personalizada do conhecimento do sujeito. A construção do conhecimento da escrita é própria de todos os sujeitos e é caracterizada por hipóteses de escrita o que contextualiza o conflito cognitivo.

Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 18) a preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do melhor ou do mais eficaz dos métodos, levando a uma polêmica entre dois tipos fundamentais: método sintético e método analítico. O método sintético preserva a correspondência entre o oral e o escrito, entre som e a grafia. O que se destaca é o processo que consiste em partir das partes do todo, sendo as letras os elementos mínimos da escrita. O método analítico insiste no reconhecimento global das palavras ou orações.

Então para Ferreiro, o que seria correto é interrogar, “através de que tipo de prática a criança é introduzida na linguagem escrita, e como se apresenta esse objeto no contexto escolar” (1999, p. 30).

Ações no contexto do ensino aprendizagem envolve atividades as quais os alunos ficam em bases receptivas sem opinar o que experiência, outras já são estruturadas o que já se é estabelecido como pronto sem expectativa de mudanças, ou seja, o educando apenas adere ao conteúdo apresentado e não construído. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985) nenhuma prática pedagógica é neutra, Todas estão apoiada em certo modo de conceber o processo da aprendizagem. Tendo como base a teoria psicológica e epistemológica de Piaget, a pesquisadora mostra que a criança constrói seus sistemas interpretativos.

Porém é necessário que o professor considere as escritas do ponto de vista construtivo, considerando a evolução de cada criança, é preciso que haja uma reestruturação interna na escola com relação à alfabetização e também no que se refere às formas de alfabetizar. Lembrando que o autor Orlandi associa a escrita:

Orlandi (1999, p. 7 apud OLIVEIRA, 2001, p. 33) também associa a escrita às relações sociais:

[...] a escrita numa sociedade de escrita, não é só instrumento, ela é estruturante. Isso significa que ela é lugar de constituição de relações sociais, isto é, de relações que dão uma configuração específica à formação social e aos seus membros. A forma da sociedade está assim diretamente relacionada com a existência ou a ausência da escrita.

Diante dessas reflexões temos mais um caminho a observar nos tempos atuais que são as redes sociais as quais interferem nas opiniões da sociedade sendo constantes e rápidas as mudanças de comportamentos e de interesses, cujo formam ambientes com informações diversas que se transformam rapidamente em uma compulsão social, ou seja, a verdadeira leitura reflexiva. O que reflete no ambiente escolar e no comportamento do mesmo. O docente necessita compreender como o aluno está envolvido com o mundo da tecnologia e desenvolver ações para as práticas as quais acessem o interesse para desenvolver as competências leitoras e de escrita, esse desafio hoje é de forma constante.

3 Procedimentos Metodológicos

Este artigo é qualitativo, com pesquisa em campo realizada em uma escola estadual na região de Sumaré, para coleta de dados na intenção, de sua análise, e compreender o desenvolvimento dos alunos sobre o aspecto na construção de leitura e escrita em uma sala do quarto ano A do Fundamental I, cujo encontra-se crianças ainda não alfabetizadas. Este estudo foi qualitativo, com intuito de compreender o processo de aprendizagem por meio de observação. Observar a prática foi relevante, pois se percebe o trabalho diário entre professor com sua metodologia e alunos que apresentam dificuldades na aquisição das competências de ler e escrever.

4 Resultados e Discussão

O objetivo e de analisar a dificuldade de leitura e escrita foi observação em sala de aula do quarto ano A da escola estadual na região de Sumaré-SP. Em foco na metodologia da professora da sala com os alunos que apresentam ainda dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita.

A habilidade das atividades que a professora trabalhou no período de duas semanas em sala foi: estabelecer relações entre imagens (foto ou ilustração) e o corpo do texto, comparando itens de informação explícita.

A professora explicou que trabalha com um projeto anual no qual ela desenvolve atividades nessa referência e desse ano corrente foi escolhido o Projeto Meio Ambiente- O Solo Rico e item que estavam trabalhando foi o Minhocário.

Dentro do projeto do minhocário, o qual foi baseado as atividades, foi proposto para o grupo de alunos que pesquisassem a elaboração de uma lista de itens para montar o recipiente que iria ser o minhocário, como mostra na figura 1.

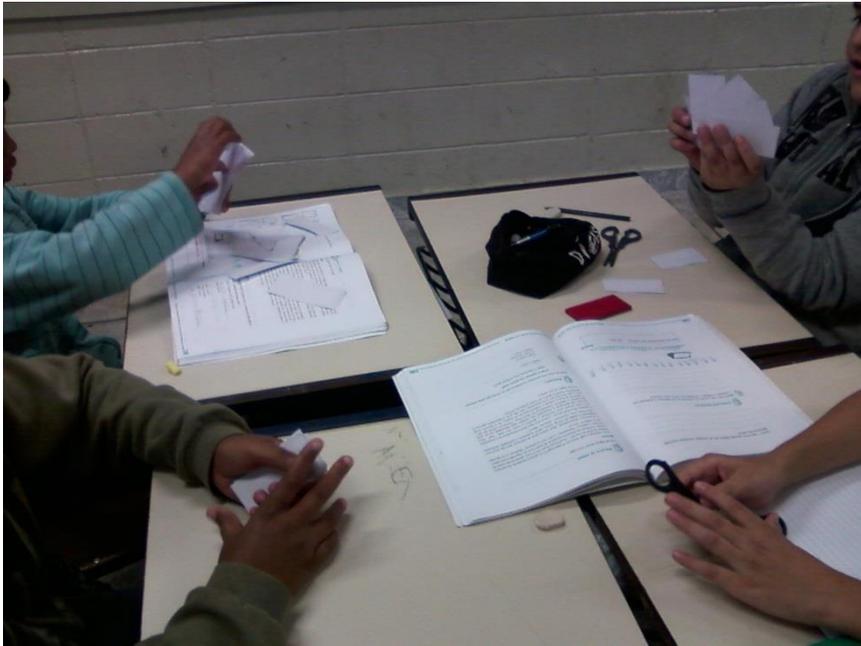


Figura 1: Realização do início da pesquisa decidindo em grupo, elaboração de uma lista de itens para montar o recipiente que iria ser o minhocário.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Orientados pela professora conversaram e decidiram elaborar um cartaz com figuras e palavras, ou seja, uma lista, como mostra a figura 2 e 3.

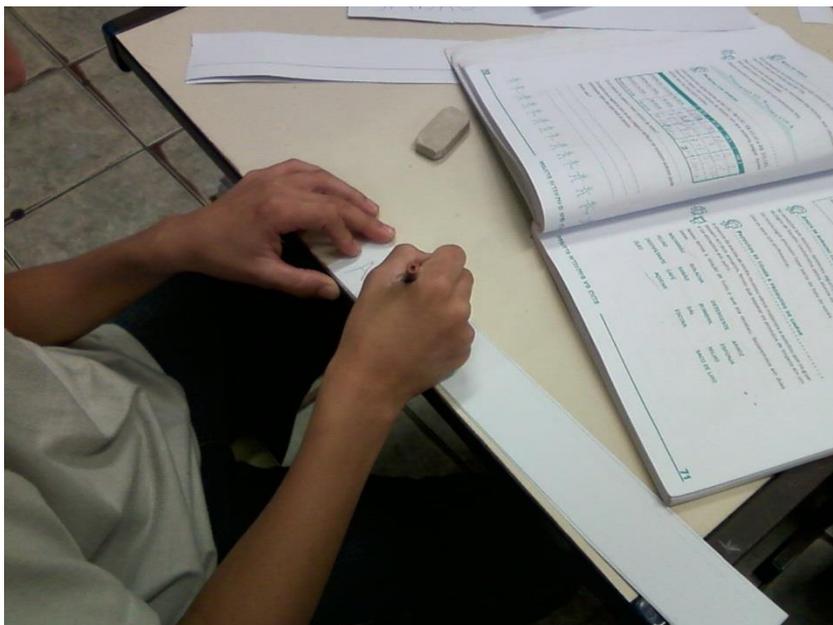


Figura 2: Realização do início das tiras de palavras dos itens que compõem o recipiente do minhocário, sempre acompanhando livros com bancas de palavras referentes às necessidades do grupo.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.



Figura 3: Realização da montagem dos cartazes para apresentação para a sala.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

A professora desenvolvia as atividades fazendo as intervenções necessárias para que os alunos superassem suas dificuldades com as parcerias dos grupos produtivos. Como também individual. Fazendo uso da investigação nesse procedimento a diagnóstica, para que houvesse avanços de cada aluno envolvido. O produto final foi o cartaz e a escrita em dupla para apresentar para os colegas. A interação do coletivo no processo da aprendizagem, como anexo a figura 4, cujo relata como vai funcionar o minhocário e como a *minhoca Samira* ficara no recipiente.

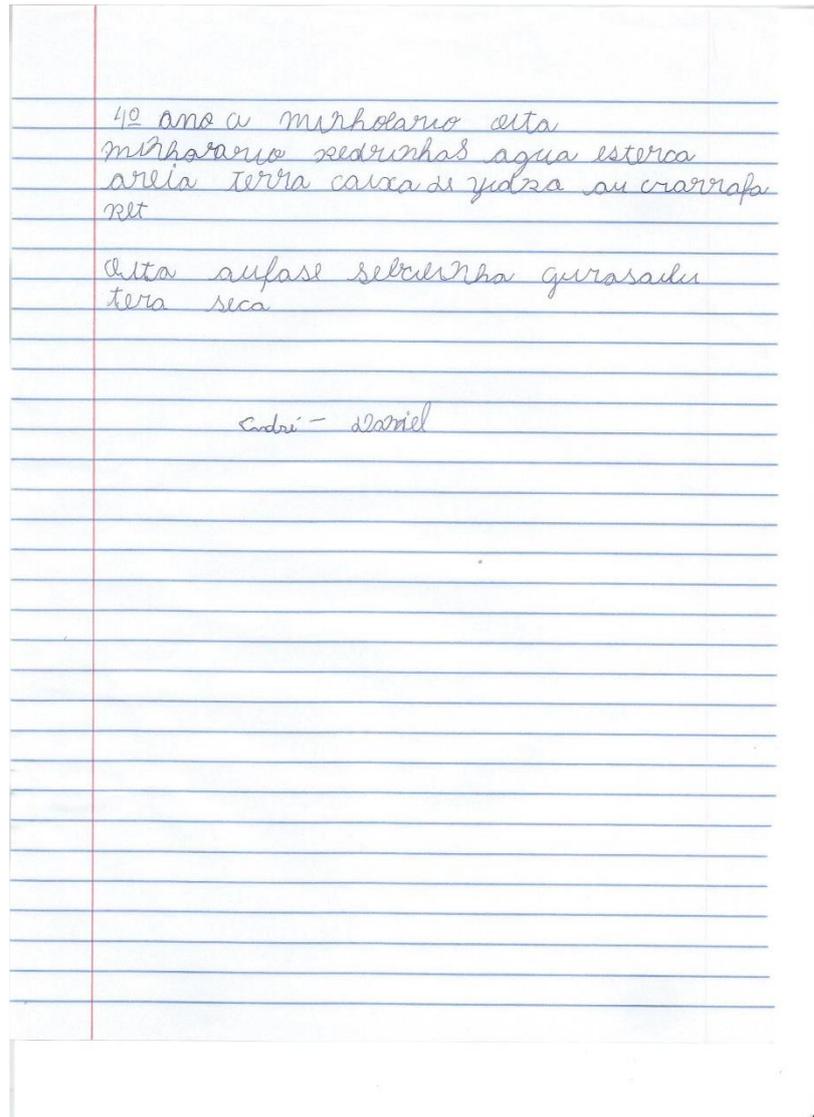


Figura 4: Realização da montagem dos cartazes para apresentação para a sala.
Fonte: Autoria própria.

Essa prática desenvolvida em sala possibilitou o contato direto do aluno com a pesquisa presenciado a realidade que a professora coloca como desafio, foi observado que o interesse do grupo de alunos foi presente ajudando a solucionar os problemas que iriam surgindo, quando não conseguiam ler as palavras usavam em duplas as letras moveis para montá-las e com grupo levantavam suas dúvidas até chegarem a uma conclusão. Sempre com a orientação da professora. Vimos que na figura 4 não se constituiu a escrita e leitura convencional como se deseja, porém houve avanços do ponto de conhecimento que os alunos apresentavam antes desse processo.

Através dessas observações traz a perspectiva que haver um projeto, cujo os alunos estão envolvidos, a qual, a investigação didática se torna presente do desenvolvimento da aprendizagem, não apenas desenvolver o conteúdo mas constituir trocas de ideias e aprendizagem.

Linguagem e alfabetização no processo ensino aprendizagem da língua materna, numa concepção sócia interacionista da linguagem, embasa no trabalho linguístico. Esse processo exige a inserção de produção de discursos como essencial, de modo que não se trate de aprender uma língua somente para se apropriar, mas trata-se de usá-la e aprendê-la em seu contexto social.

Segundo Piaget (1998), a aprendizagem é um processo de desenvolvimento intelectual, que se dá por meio das estruturas de pensamento e está relacionada à ação do sujeito sobre o meio. Já na ótica do princípio de interação de Vygotsky (1991), acontece em etapas: assimilação, acomodação e equilíbrio.

A Lei Diretrizes e Bases (1996) oficializou os Parâmetros Curriculares Nacionais, agora com algumas modificações, que trazem esta proposta de ensino da língua, sugerindo que a construção de conhecimentos, seja realizada a partir da reflexão e da análise da escrita, sendo desenvolvida com enfoque nos três eixos básicos: língua oral, escrita e análise linguística. De forma que surgem necessidades de desenvolver a sala de aula em um espaço de reflexão sobre a linguagem e suas variedades linguísticas, cujo aluno aprende a refletir sobre a escrita e leitura que a envolve.

5 Considerações Finais

A língua é aprendida no convívio com os outros o que forma um movimento linguístico com diversidade. Na alfabetização e letramento é proposto em processo de alfabetização e de construção de conhecimentos, torna-se indispensável o uso sistemático e cotidiano de situações de leitura e de escrita do universo cultural do aluno, e não mais em um trabalho fracionado em etapas.

O aluno se interage com a linguagem com base no que conhece e colocando em jogo esse conhecimento, com essa perspectiva o aprender a ler estar globalizado, ou seja, ler o mundo interagindo com a linguagem oral. Dessa forma o aluno como protagonista de sua aprendizagem se constitui em cidadão autoconfiante e capaz de ler com criticidade a palavra do outro e devolver com criatividade a sua própria fala o que se cria alicerces na aquisição natural da leitura e escrita Lerner (2005).

De forma como analisado nas observações é, que há necessidade de construir ambiente alfabetizador para que o aluno desenvolva situações cotidianas de leitura e escrita, expondo-os em constantes desafios a fim de classificar, explorar, buscar semelhanças e diferenças na diversidade de materiais escritos que existentes na sociedade. Diante dessa consciência o professor pode realizar trabalhos de ações pedagógicas com foco de construir o ensino aprendizagem na forma mediadora e construtiva da aquisição da leitura e escrita na aprendizagem do aluno.

Diante do processo de alfabetização na educação formal, com bases teóricas dos autores já mencionados e outros que podem embasar o estudo bibliográfico dessa pesquisa, gera a importância da investigação didática. Gerando pesquisas e reflexões das ações desenvolvidas das atividades no ambiente escolar e com foco na aprendizagem do aluno compreende reflexões sobre as ações vivenciadas no cotidiano escolar. De forma que se pode avaliar os pontos positivos e os não positivos.

Desenvolver estudo sobre as coletas dados coletados na investigação didática e trazer a luz ações reflexivas em sala de aula com prática embasada em teoria, resulta na perspectiva de colocar o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem.

*O homem existe no tempo
Está dentro. Está fora. Herda.
Incorpora. Modifica.
Porque não está preso a um tempo,
reduzido a um hoje permanente que o
esmaga, emerge dele. Banha se nele.
Temporaliza-se
Paulo Freire*

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KRAMER, S. **Alfabetização leitura e escrita formação de professores em curso**. São Paulo. Ática, 2002.

LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

OLIVEIRA, O. B. de. **Possibilidades da escrita no avanço do senso comum para o saber científico na 8ª série do ensino fundamental**. 2001. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária;1998

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. 1986. 245 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/268858>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

VYGOTSKY, L. S. A. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes,1991.

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. (Org.). **Os filhos do analfabetismo.** Porto Alegre: Artmed, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Conscientização, teoria e prática da libertação.** São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

MATENCIO, M. L. M. **Leitura produção de textos e a escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1994.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

REIS, H. P. R. **Alcances e limites do Programa Ler e Escrever: um estudo de caso E.E. Profa. Cecília de Negri.** Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.

SUISSO, C.; GALIETA, T. Relações entre leitura, escrita e alfabetização/letramento científico: um levantamento bibliográfico em periódicos nacionais da área de ensino de ciências. **Ciência e Educação** (Bauru), Bauru, v. 21, n. 4, p. 991-1009. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 nov. 2017.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Nathália Ruiz Leal Franco⁹

RESUMO

O crescente ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino torna necessário um aprofundamento na reflexão sobre a educação inclusiva. Esta monografia tem por objetivo compreender as especificidades da educação especial no Ensino Superior. Para isso, buscou-se descrever a história da educação especial no ensino superior, identificar as principais legislações sobre a educação especial no ensino superior e discutir os desafios da educação inclusiva no ensino superior. Verificou-se as lacunas, dúvidas e aprendizados durante as análises de textos e legislações, evidenciando a necessidade de novos estudos aprofundados e legislações mais claras e direcionadas ao Ensino Superior.

Palavras-Chave: Educação inclusiva. Ensino superior. Formação profissional.

ABSTRACT

The increasing enrollment of students with special educational needs in the regular education network requires a deepening of the reflection on inclusive education. This monography aims to understand the specificities of special education in Higher Education. To this end, it is important to have a specialized journal in higher education, identifying the main legislation on special education in higher education and the challenges of inclusive education in higher education. There are gaps, consultations and learning of texts and legislation, evidencing the need for new studies and clearer Legislation and directed to Higher Education.

Keywords: *Inclusive education. Higher education. Vocational training.*

1 Introdução

Sabe-se que a inclusão de alunos com necessidades especiais dá-se em todos os níveis de ensino. No entanto, a chegada destes alunos no ensino superior tem criado situações constrangedoras em sala de aula. Os vestibulares abrem as portas das Instituições de Ensino Superior (IES) que ainda muitas vezes sem preparo, recebem alunos com os mais variados percursos escolares.

O ingresso destes alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos superiores apresentam dificuldades que podem passar despercebidas pelo professor nos trabalhos em pequenos grupos, principalmente nas produções de texto coletivas, e pode mesmo ocorrer que, apenas na avaliação final, o professor se depare com as dificuldades específicas daquele aluno. Neste contexto há necessidade em se trabalhar as especificidades das disciplinas e dos métodos utilizados pelos docentes.

Assim como nos demais níveis de ensino, deve-se repensar modelos e objetivos educacionais também no ensino superior e encarar as questões da flexibilização do currículo, da aplicação das provas especiais como forma alternativa de avaliação, entre outras. E, quando o aluno chega a conclusão do curso, a IES vê-se com algumas indagações: este aluno conseguirá desenvolver sua profissão efetivamente? Como será seu percurso profissional? Formamos um profissional capacitado? Entre outras questões para se refletir.

⁹ Fonoaudióloga Especialista em Educação Especial Inclusiva e Distúrbios de Fala e Linguagem (e-mail: nathaliaruilzeal@hotmail.com).

2 Revisão Bibliográfica

2.1 Breve histórico da educação inclusiva

As discussões sobre um modelo de educação inclusiva vêm ocupando lugar de destaque no cenário mundial. O desenvolvimento das práticas produz questões concretas nas instituições e exige respostas que não se encontram em manuais, livros ou diretrizes. A chegada dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior, tem criado situações constrangedoras em sala de aula, que sequer chegaram às pautas das discussões institucionais. Os vestibulares não seletivos visam ao preenchimento das vagas oferecidas e abrem as portas das Instituições de Ensino Superior – IES – que, ainda sem preparo, recebem alunos com os mais variados percursos escolares.

A Educação Especial, a partir da Declaração de Salamanca, aprovada em 1994, tomou novos rumos no Brasil, mesmo com o enfrentamento de duas tendências opostas, marcadas por constantes embates, que influenciam a definição das políticas públicas para o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em todos os níveis de Educação. Vygotsky (1997), que defende que todos podem desenvolver suas funções psíquicas superiores, dependendo do trabalho por meio de mediações e compensações sociais e da observação constante às habilidades e potencialidades de cada um, trabalhando com a utilização da adaptação curricular.

Assim, para fazer avançar a política de inclusão, é fundamental que a evolução das matrículas se dê acompanhada de políticas públicas que garantam não só a acessibilidade aos estudantes já matriculados, mas a disseminação da informação e sensibilização da comunidade acadêmica para o desenvolvimento da educação inclusiva, danado consequência aos dispositivos legais, às orientações dos organismos internacionais e à política de democratização do ensino instituída pelo governo federal.

A Educação Inclusiva vem sofrendo influência do pensamento social há décadas. A escola do passado não era pensada para todos. Os alunos que não estavam no “modelo” esperado de aluno eram excluídos da escola comum e encaminhados para a Educação Especial.

Desta maneira, a Educação Especial surge para atender a uma parcela destes excluídos: os deficientes. Inicialmente, os alunos com deficiências eram atendidos em ambientes específicos para cada tipo de deficiência e não se pensava em uma escola para todos. O tipo de deficiência ou especificidades apresentadas pelo aluno era escolhido de maneira diferenciada em cada momento histórico.

Os deficientes visuais e auditivos tiveram, desde a época do Império, seu desenvolvimento em Escolas Especiais (1854 – Fundação do Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamim Constante e 1857 – Criação do Instituto dos Surdo Mudos, hoje chamado de INES).

Os alunos considerados deficientes intelectuais, inicialmente, eram atendidos nas Pestalozzi (1926) e nas APAE (1954), onde eram realizadas atividades de AVD (atividades de vida diária) e só há alguns anos as Escolas Especiais adotaram uma abordagem pedagógica acadêmica. Quanto ao agrupamento dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, a história é bem mais recente, pois somente em 1994 este agrupamento foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) como público-alvo da Educação Especial.

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades

físicas, sensoriais, intelectuais e sociais segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Atualmente, nos deparamos com o aumento crescente de estudantes com necessidade de atendimento diferenciado que estão concluindo os cursos de graduação e realizando o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o que demonstra a importância do fortalecimento e consolidação da política de inclusão do país.

Conforme a legislação brasileira, para ingressar na universidade, os alunos necessitam ser aprovados e classificados por um sistema de provas de admissão. Atualmente, podem ser considerados os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os resultados do concurso vestibular. A forma predominantemente nas universidades públicas é o concurso vestibular, no qual os alunos devem resolver problemas referentes às matérias estudadas no ensino médio. Para lograrem êxito, os alunos necessitam ser aprovados e devem estar entre os primeiros classificados (conforme número de vagas existentes) para as carreiras estão postulando (MAZZONI et al, 2001, p. 121).

O fato de no interior das instituições de ensino superior existir poucas pessoas preocupadas e/ou envolvidas com atividades de ensino, pesquisa e extensão na área é um elemento que contribui para a falta de condições reais para se pensar tais políticas sem o envolvimento da comunidade interessada. A universalização e a democratização das oportunidades precisam ser pensadas de forma real, sem protecionismos, nem atos paternalistas, mas a respeito de fato as diferenças. Não se trata de facilitar as condições de acesso, uma vez que no país atualmente não existem vagas para todos os cidadãos em idade e nível de escolaridade compatível ao ensino superior, mas em oferecer condições de igualdade para concorrerem livremente a uma vaga neste nível de ensino. Pensar desta forma é acreditar no potencial e na capacidade de aprender e produzir conhecimentos de pessoas com diferentes formas de se relacionar com o mundo e com o saber é admitir de fato a existência do princípio da universalização.

A universalização e a democratização do ensino superior no Brasil ainda é um projeto em desenvolvimento, pois, embora na última década tenha havido no país uma expressiva explosão do Ensino Superior, considerando as suas diferentes realidades regionais, ainda existe uma grande carência deste nível médio.

Outro fator que se pode refletir é a expansão aliada à privatização deste nível de ensino, uma vez que seu maior crescimento encontra-se no setor privado. Há um enorme desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior particulares com qualidade e compromissos diferenciados aos das IES públicas. Estas instituições são, na sua maioria, apenas de ensino, não se envolvendo com a pesquisa e com a extensão universitária. Os seus quadros de docentes são compostos por profissionais horistas e com menor titularidade que a dos quadros das universidades públicas. Assim, os exames avaliativos para o acesso obedecem às normas do mercado: a existência dos cursos encontra-se vinculada a presença de alunos/clientes pagantes que garantem o saneamento da IES.

Assim, cabem as universidades, que possui um compromisso com a formação da massa crítica da população, se envolver com as questões que abarcam o acesso e a permanência deste grupo de pessoas ao ensino superior, visando a elaboração de subsídios teóricos sobre a inclusão e a deficiência numa perspectiva mais crítica e propositiva, buscando romper com os paradigmas clínicos que sempre sustentaram as discussões que envolveram a deficiência.

Não se trata de aderir simplesmente a uma proposta internacional “de promoção e incentivo à plena constituição e solidificação de sociedades inclusivas que vem se fazendo presente em inúmeros fóruns nacionais e estrangeiros” (AMARAL, et al, 1998, p. 2).

Trata-se de construir espaços coletivos de forma a possibilitar o pleno acesso e a sua utilização a todas as pessoas atendendo as particularidades de cada sujeito. Atualmente, existe uma grande ênfase na efetivação de direitos que asseguram afirmam os espaços sociais como inclusivos, assim, abrem espaços e criam condições de a participação ativa das pessoas nos diferentes campos constitutivos da sociedade: educação, trabalho, cultura, lazer, entre outros.

Pode-se destacar como fator agravante nas instituições privadas o fato de serem obrigadas a manter os custos dos alunos inadimplentes, uma vez que, por força de Lei nº 9.870/99, não podem excluí-lo, exceto quando do vencimento da semestralidade ou anualidade, dependendo da periodicidade contratual adotada. Considera-se que, apesar da inadimplência, os custos são fixos e devem continuar sendo suportados, independentemente do pagamento das mensalidades.

Com recurso a essa precariedade no custeio do ensino superior o estudante busca alternativas, recorrendo, assim, ao sistema de financiamento estudantil. Algumas iniciativas são oferecidas pelas próprias instituições de ensino superior privada, mas são insuficientes para o atendimento da demanda.

Portanto, vale ressaltar as dificuldades financeiras das IES para adequação como, por exemplo, de infraestrutura acessível.

Podemos considerar o conceito de inclusão muito recente se comparado a trajetória secular de exclusão. Referindo-se aos estudos de Machado, Tres e Oliveira (2011), Carmo (2008), Ferreira e Guimarães (2003) e Mazzota (1996), é possível perceber que ao longo dos séculos houve diversas mudanças conceituais sobre a deficiência e sobre o tratamento dispensado pela sociedade às pessoas que apresentavam deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais. Para se ter uma ideia, na Antiguidade estas pessoas eram exterminadas, pois se acreditava que eram amaldiçoadas. Somente na Idade Média, este comportamento começou a mudar, devido à influência da Igreja Católica, que considerava todos como criaturas de Deus, independente de possuir ou não uma deficiência. No entanto, elas deixaram de ser mortas para serem segregadas e depender da caridade alheia para sua sobrevivência.

Com a intenção de romper este paradigma de segregação e adotar as ideias de normalização, foi criado o conceito de Integração, referente à necessidade de modificar a pessoa com deficiência - e não a sociedade - de forma que esta pudesse assemelhar-se, o máximo possível, aos demais, para ser inserida e integrada no convívio social.

Entretanto, como afirmam Ferreira e Guimarães (2003) e Mazzota (1996), normalizar o indivíduo com deficiência passou a não fazer sentido. O conceito de normalidade é muito relativo e subjetivo. Assim, esclarece Oliveira:

O surgimento de terminologias ligadas à Educação Especial entre elas a integração, a normalização, a inclusão, a diversidade, e outras tantas, refletem a sobrecarga que carrega todo aquele que é diferente, que não se encaixa a modelos pré-estabelecidos que o levem a fazer parte de grupos homogêneos, que se autodeterminam ser iguais perante outros considerados diferentes (OLIVEIRA, 2012, p. 2).

Diante disso, chegou-se à conclusão de que a sociedade também teria sua parcela de contribuição ao processo de inserção das pessoas com deficiência. Os sistemas sociais, que durante séculos não contemplaram as necessidades específicas provenientes da diversidade humana, teriam que se transformar de modo a atender a todos. O processo deve ser bidirecional. Diante destas constatações e das inúmeras mudanças que vemos hoje eclodir na sociedade, surge o movimento da inclusão, que é consequência da visão social de um mundo democrático, onde se anseia respeitar direitos e deveres de todos, independente das diferenças de cada um. A limitação de uma pessoa não pode diminuir seus direitos. As pessoas com

deficiência são cidadãos e fazem parte da sociedade e esta deve se preparar para lidar com a diversidade humana.

A "escolarização" é fundamental na constituição do indivíduo que vive em uma sociedade como a nossa, ainda marcada pela exclusão, fracasso e o abandono em todos os níveis de ensino. De fato, essa falha significa um grave impedimento da apropriação do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação no meio social e de transformação do sujeito e das condições para a construção de novos conhecimentos (REGO, 2003).

Embora sejamos a favor da luta pela inclusão escolar das pessoas com deficiência, reconhecemos que os sujeitos envolvidos sofrem todos os tipos de discriminação e de imposição de uma sociedade que os elimina sendo falsa a concepção de que caminhamos rumo à igualdade de oportunidades (PERINI, 2006, p. 111).

Assevera-se que o pleno acesso e a permanência da pessoa com deficiência na escola não é ainda uma realidade. Diversos fatores culturais, políticos e sociais ainda contribuem para a manutenção desse quadro de dificuldade, incluindo a negação do direito de acesso à educação, podendo ser este um dos fatores que contribuem para o baixo índice de pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho e/ou com rendimentos inferiores aos das pessoas sem deficiência (FERREIRA; DUARTE, 2010).

Assim, pode-se considerar que o fato de estar "dentro" da sala de aula não implica, necessariamente, que os alunos com deficiência estejam incluídos nos processos de ensino e de aprendizagem, pois, para isso acontecer, eles precisam se mobilizar e, de fato, absorverem os conteúdos escolares (GOMES; LIMA, 2006).

Não se pode esquecer ainda, que o desafio da inclusão no ensino superior passa por decisões que extrapolam os muros das universidades públicas. É preciso considerar que a universidade pública brasileira não pode ser tomada como a única responsável por este processo, mas como parte integrante da implementação de políticas públicas que garantam apoio financeiro às ações e iniciativas neste contexto. Paralelamente a essa situação, as IES Federais precisam estar cientes da importância de expor às instâncias governamentais as limitações que enfrentam e apontar encaminhamentos que devem ser tomados para que haja a garantia de acesso, ingresso e permanência desses estudantes, pois contam com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, que podem contribuir com ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais especiais (MOREIRA, 2005). Também Mantoan e colaboradores expressam-se sobre esse tema afirmando que:

Resistimos à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos, por motivos muitas vezes banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógica escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de deficiência arbitrariamente definida (MANTOAN et al., 2011, p. 78).

Acredita-se que com a inclusão, não só a pessoa com deficiência é beneficiada, mas todos aqueles envolvidos neste processo educacional. A convivência com a diversidade humana favorece a construção de novas relações e experiências tão indispensáveis e fundamentais na formação contemporânea humana e no desenvolvimento dos professores, profissionais e alunos, ampliando para eles a compreensão dos conceitos de justiça e direito (LIMA, 2007).

Atualmente já não se questiona se a escola, em seus diferentes níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, deve ou não aceitar a matrícula de todos os alunos e alunas, pois esse é um direito constitucional garantido. Porém, as instituições de ensino e os docentes necessitam, para além de uma postura política de aceitação das diferenças, conhecimentos técnicos para saber trabalhar com aquelas relacionadas às necessidades

educacionais especiais decorrentes de problemas de aprendizagem, de deficiências mentais, físicas ou sensoriais, de altas habilidades, de síndromes, condutas típicas ou outras. Talvez a maior dúvida seja justamente a de podermos acreditar que o mesmo sistema social e escolar que historicamente exclui os sujeitos da Educação Especial possa agora incluí-los, sendo esse incluir entendido como a presença e participação plena de cada um conforme suas características.

Por uma determinação legal, todos devem ter seus acessos garantidos e suas diferenças aceitas e respeitadas. Mas quando não mudam as representações e as identidades, as mudanças legais, por si só, acabam produzindo aquilo que chamamos de “inclusão excludente”: todos entram, mas de dentro se excluiu... A in/exclusão, assim, não pode mais ser tratada como algo que os sujeitos ou grupos têm ou não têm, mas como um “processo social e relacional” (SKLIAR, 2001), como uma construção histórica e linguística que tem se ocupado de colocar uns em posição de vantagem em relação aos outros, que tem naturalizado certos atributos aqueles considerados anormais ou estranhos. Para que sejam implementadas políticas de inclusão, necessitamos de mais estudos, análises, discussões, problematizações sobre o que nos incomoda e porque nos incomoda. Problematizarmos os discursos e as representações a partir das quais fomos sendo constituídos nos auxilia a ver que as normas instituídas na sociedade foram inventadas segundo contextos e momentos históricos específicos e que, portanto, podem ser reinventadas e resinificadas, conforme vamos instituindo outros saberes e verdades. Para Duschatzky e Skliar (2000), a fabricação/invenção das imagens do outro funcionam para “classificar as pessoas que não são como nós” e “enquadrá-las em aparatos pedagógicos, assistenciais ou terapêuticos que os enquadram em nossa razão, nossa cultura – em nosso sistema de necessidades – em nossa normalidade”. Assim, questões como “o que é inclusão?” E “o que é exclusão”? Não são facilmente respondidas. Para podermos, apenas parcial e temporariamente, respondê-las é necessário que façamos, para começar, uma leitura mais atenta do mundo contemporâneo e da complexidade que o constitui. As condições narradas como anormais ou estranhas devem deixar de ser vistas a partir de simples entendimentos biológicos e passar a ser problematizadas epistemologicamente. Isso significa inverter aquilo que foi construído como norma e como regime de verdade, compreendendo os discursos e as representações sobre os outros a serem incluídos e normalizados como sendo constituídos pelos processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma como são pensados e inventados os corpos e as mentes de cada um e de todos nós.

2.2 Políticas educacionais para a educação inclusiva no Brasil

A integração ou inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino tem sido a questão referente à Educação Especial a mais discutida no nosso país.

Assim, o inciso III do Art. 208 da Constituição Brasileira se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino. E na sua Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEEP, 1994), o MEC estabelece como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências, e dar prioridade quando do financiamento a projetos institucionais que envolvam ações de integração. Esta mesma definição foi posteriormente reforçada, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), como também nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

No entanto, não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja imediatamente aplicada. Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas. Entre estas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, essa clientela.

A própria LDB reconhece a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão ao estabelecer, em seu artigo 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

...

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Neste artigo observa-se que para um ensino de qualidade para crianças com necessidades especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve pelo menos, como assinala Bueno (1999), dois tipos de formação profissional docente: professores “generalistas” do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado; e professores “especialistas” nas diferentes “necessidades educativas especiais”, quer seja para atendimento direto à essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos.

Verifica-se que a noção de escola inclusiva, a partir da Declaração de Salamanca, em nosso país toma uma dimensão que vai além da inserção de portadores de deficiências, pois esses são os únicos excluídos do processo educacional. É fato que o nosso sistema regular de ensino, programado à atender o aluno “ideal”, com bom desenvolvimento psicolinguístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem, e oriundo de um ambiente sócio familiar que lhe proporciona estimulação adequada, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que, devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem, fracassam na escola.

A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão – não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno “normal” (GLAT, 2000. p. 18).

A formação clássica do professor, ao privilegiar uma concepção estática do processo de ensino – aprendizagem, trouxe como corolário a existência de uma metodologia de ensino “universal”, que seria comum a todas as épocas e a todas as sociedades. Assim, por muito tempo acreditou-se que havia um processo de ensino-aprendizagem “normal” e “saudável” para todos os sujeitos, e aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência eram considerados anormais (isto é, fora da norma), eufemisticamente denominados de “alunos especiais”, e alijados do sistema regular de ensino, e jamais pensavam em chegar ao ensino superior.

Esta concepção de normalidade acabou por gerar dois tipos de processos de ensino-aprendizagem: o “normal” e o “especial”. No primeiro caso, o professor estaria frente aos alunos considerados “normais”, que seguem o padrão de aprendizagem para o qual ele foi preparado durante sua formação; no segundo caso estariam os alunos que apresentam os denominados “distúrbios ou dificuldades de aprendizagem” e/ou aqueles que precisam de ensino-aprendizagem diferenciados por apresentarem deficiências ou demais necessidades educacionais especiais.

Neste contexto, a prática pedagógica do professor está impregnada pelo mito, pela concepção – hoje considerada errônea, mas por muito tempo tomada como verdade científica – de que existem duas categorias qualitativamente distintas de alunos: os “normais” que frequentam a escola regular de ensino e os “excepcionais”, que são clientela da Educação Especial. Em outras palavras ou ele ensina o aluno em processo de aprendizagem contínuo, e aí ele está lidando com o aluno “normal”; ou então, se surgir algum problema de aprendizagem que perturbe este processo, ele se encontra frente a um sintoma de doença ou

desequilíbrio, isto é, um distúrbio de aprendizagem ou algum tipo de deficiência, este aluno não pertence ao universo de ensino.

Esta visão dicotômica das possibilidades de aprendizagem de diferentes alunos é, segundo Bueno (1999), a primeira dificuldade a ser enfrentada na educação inclusiva.

[...] na medida em que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes, e, por outro, grande parte dos professores do ensino regular, na medida em que têm com trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que tem calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes intelectuais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades de minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências (p.15).

O mesmo argumento é enfatizado por Freire e Valente (2001):

O professor certamente conhece o diagnóstico do aluno, as principais características e decorrências de seu quadro patológico, mas quase nunca usa este dado como ponto de partida para conhecer as potencialidades do sujeito. O diagnóstico é mais frequente visto como um fator limitante na vida escolar do aluno; define o que o sujeito não pode fazer. Paradoxalmente, a situação da escola regular não é muito diferente. Falta na maioria dos casos, uma reinterpretação das dificuldades e necessidades do aluno no contexto escolar (p.76).

O professor, agindo de acordo com a formação recebida, costuma privilegiar conteúdos em detrimento de outros. Dessa forma, o saber pode se apresentar num circuito repetitivo e desvinculado da realidade do aluno o que faz com que o sujeito continuamente, mantenha a mesma prática alienada. No entanto, é importante ressaltar que eles agem desta forma por não terem recebido, em seus cursos de formação e capacitação, suficiente instrumentalização que lhes possibilite estruturar a sua prática pedagógica para atender as distintas formas de aprendizagem.

A aceitação generalizada da proposta de integração/inclusão, e a reconhecida necessidade de ampliação de acesso à Educação àqueles que, tradicionalmente têm sido excluídos do sistema de ensino, refletem uma tendência atual em se acreditar no potencial dos alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, não podemos perder de vista que, como lembra Glat (1995), a segregação social e a marginalização dos indivíduos com supostas deficiências tem raízes históricas profundas, e a sua integração escolar não pode ser vista apenas como um problema de políticas públicas, pois envolve, sobretudo, ‘o significado ou a representação que as pessoas têm sobre o deficiente, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele’ (p.17).

A validade da educação inclusiva, no entanto, é indiscutível se levarmos em consideração que a criança interage com o meio, considerando-se sua maneira própria, diferente, de entrar em contato com o mundo, respeitando-se suas possibilidades e limites. Ao adotarmos a educação inclusiva estaremos desenvolvendo um trabalho preventivo e contribuindo em direção à meta, talvez utópica, da equiparação de oportunidades, o que significa preparar a sociedade para receber a pessoa portadora de necessidades especiais. Caso contrário, este indivíduo tenderá a uma fragmentação ou desintegração da sua personalidade, ocasionando inevitáveis prejuízos pessoais e sociais.

Para Sasaki (1997), inclusão é “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (p.41). O ensino vista disto, deve se adaptar às necessidades dos alunos ao invés de buscar a adaptação do

aluno nos paradigmas preconcebidos a respeito do ritmo e da natureza dos processos de aprendizagem.

Como já comentado, tanto na educação básica quanto o ensino superior tem excluído, sistematicamente, larga parcela da população escolar sob justificativa de que ela não reúne condições para usufruir o processo de escolarização por apresentar problemas pessoais das mais diversas origens.

Boa parcela das dificuldades apresentadas por estes alunos também ocorre com as chamadas “normais” e, não raro, residem em processos pedagógicos inadequados ou, pelo menos, não compatíveis com as suas necessidades específicas.

Nossa Constituição Federal em seu Artigo 205 pretende garantir educação a todos, independentemente de suas especificidades. Para que isto se torne realidade, impõe-se: (a) esforço persistente de reorientação das propostas curriculares em seus projetos políticos pedagógicos; (b) incremento gradativo, contínuo e consciente das condições de ensino; (c) qualificação crescente do processo pedagógico com ações políticas de largo alcance, particularmente no tocante á qualificação de docentes e (d) oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos.

É sabido que não são poucos os discentes que têm suas necessidades educacionais interpretadas como “especiais” por parte de professores mal preparados ou mal apoiados pelo sistema de ensino.

Este fato deve-se a que os currículos de formação de professores, em sua grade maioria, possuem reduzida carga horária com informações sobre alunos com necessidades educacionais especiais, tornando-se desta forma difícil, senão impossível, que os professores consigam trabalhar efetivamente com estes alunos em suas salas de aula. (NOGUEIRA, 200, p. 36)

É preciso preparar todos os professores deste a Educação Básica até o Ensino Superior, para se obter sucesso na inclusão, através de um processo de inserção progressiva; assim eles poderão aceitar e relacionar-se com seus diferentes alunos e, conseqüentemente com suas diferenças e necessidades individuais. Porém, os docentes só poderão adotar este comportamento se forem convenientemente equipados com recursos pedagógicos, se sua formação for melhorada, se lhes forem dados meios de avaliar seus alunos e elaborar objetivos específicos, se verem instrumentados para analisar a eficiência dos programas pedagógicos, preparados para a superação dos medos e superstições e contratem com uma orientação eficiente nesta mudança de postura para buscar novas aquisições e competências.

No entanto, vale enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta na revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades.

Os direitos individuais e coletivos, garantidos pela Constituição Federal Brasileira, impõe às autoridade e á sociedade como um todo, a obrigatoriedade de atingir a efetividade desses; para tanto os recursos humanos e materiais devem ser canalizados, atingindo, necessariamente, todos os níveis de educação.

Isto requer ações em todas as instâncias, particularmente as destinadas à capacitação dos recursos humanos assegurando que os currículos dos cursos oferecidos de formação e capacitação de docentes estejam voltados para prepara-los a atender alunos com necessidades educacionais especiais.

A educação inclusiva, apesar de encontrar ainda, sérias resistências (legítimas ou preconceituosas), por parte de muitos educadores, constitui sem dúvida, medidas essenciais, porém não suficientes. As políticas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente, bem como na perspectiva do Ensino Superior toda a comunidade acadêmica.

2.3 Evolução da educação inclusiva e acessível ao Ensino Superior

Quando garante a todos o direito à educação, a Constituição Federal/1988, segundo Mantoan (2003) não usa adjetivos, o que implica no entendimento de que toda instituição educacional deve atender aos princípios constitucionais, não podendo incluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou qualquer outro condicionante que a coloque em condição de vulnerabilidade social.

As práticas educacionais inclusivas revelam que a inclusão educacional não é do interesse apenas dos estudantes que demandam atendimento diferenciado, pois a inserção desses alunos nos espaços educacionais comuns exige das instituições novos posicionamentos e procedimentos de ensino baseados em concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas, acompanhando os avanços conceituais e teóricos advindo das teorias educacionais.

De acordo com a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, p.17 na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Quanto ao atendimento educacional especializado, um dos pilares da educação inclusiva, o entendimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é que ele constitui:

Uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se em um serviço disponibilizado pela escola/IES para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2006, p. 15).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve integrar os projetos pedagógicos dos cursos e estar articulado com a proposta curricular desenvolvida pelos docentes, embora os propósitos e atividades realizadas nas salas de recursos multifuncionais (no caso de educação básica) ou nos núcleos de acessibilidade (no caso das IES), se diferenciam das realizadas em sala de aula.

A convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/2006 afirma que todas as pessoas com deficiência têm direito a um sistema educacional inclusivo, não havendo, portanto, nenhuma justificativa para atendimentos educacionais paralelos, ou segregados que tomem por base a deficiência. Além desse, muitos outros dispositivos legais e normativos traçam diretrizes e orientam para a inclusão educacional de estudantes com deficiência, transtornos, transtornos globais do desenvolvimento e Altas/ Habilidade/ Superdotação.

Com relação à evolução das matrículas da educação especial, o Censo da Educação Superior registra um crescimento de 5.078 matrículas em 2003 para 23.250 em 2011, expressando um avanço de 357,86%.

O crescimento de matrículas nas IES públicas acompanha a tendência geral, já que os dados recentes do Censo da Educação Superior (2011) revelam que 3.411.050 estudantes entre 18 e 24 anos estão na educação superior, o que corresponde a uma taxa líquida em torno de 20% das pessoas nessa faixa etária. O dado revela um significativo avanço quando comparado com anos anteriores, apesar de ainda estar aquém da meta do Plano Nacional de Educação PNE (2001-2010) de incluir 30% dessa população na graduação.

A partir desses dados, pode-se fazer algumas reflexões, como por exemplo quanto ao caráter elitista da educação superior que por muito tempo perdurou e, na medida em que políticas públicas compensatórias e inclusivas são adotadas, começam a ser construídas condições favoráveis ao processo de consolidação da democratização do acesso e permanência na educação superior.

Desta forma, podemos encontrar nos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAIS/ MEC/ 2013), afim de nortear as IES, atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos Núcleos de Acessibilidade ou outro Lócus Específico para esse atendimento nas IES:

Estudantes com deficiência intelectual: Atividades para desenvolvimento dos processos mentais superiores (controle do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, entre outros).

Estudantes com deficiência auditiva ou surdez: As atividades de desenvolvem em três momentos didático-pedagógico: AEE em LIBRAS (exploração em LIBRAS do conteúdo trabalhado em sala); AEE de LIBRAS (ensino de LIBRAS, incluindo a criação de sinais para termos científicos conforme a necessidade, em analogia a conceitos já existentes), ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita; entre outros.

Estudantes com deficiência visual ou cegos: Sistema Braille, Sorobã, orientação e mobilidade, utilização de recursos ópticos e não ópticos, atividades de vida autônoma; software de ampliação de tela e de leitura de texto, com ampliação flexível em vários tamanhos e sem distorção, ajuste de cores, otimização de foco, ponteiro e cursos; entre outros.

Estudantes com surdo cegueira: Ensino do método de linguagem Tadoma, LIBRAS adaptada ao surdo-cego (utilizando o tato), alfabeto manual, alfabeto moon (substitui as letras por desenhos em relevo), sistema pictográfico, que usa símbolo e figuras para designar os objetos e ações, entre outros.

Estudantes com transtornos globais de desenvolvimento: Uso do computador como auxílio à aprendizagem; PECS (sistema de comunicação através da troca de figuras) Método TEACH (tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios correlatos da comunicação), entre outros.

Estudantes com altas habilidade/superdotação: Programas de enriquecimento curricular, (intracurricular e extracurricular); aceleração de estudos; compactação curricular; PIBIC, Programa Intensivo de Treinamento, bolsas de pesquisa, estágios em sala de recursos multifuncionais, projetos de pesquisa, entre outros.

Embora seja feita as correlações acima “recursos X deficiência X”, devem-se atentar ao fato de que um mesmo recurso de acessibilidade poderá ser útil a estudantes com diferentes necessidades. Assim, aqueles com deficiência intelectual por exemplo, que apresentam dificuldade para ler um texto, poderão ouvi-lo, por meio de softwares, bem como estudantes com deficiência visual ou cegos poderão utilizar softwares de comunicação alternativa para elaborar textos e assim por diante.

Portanto, a definição e destinação dos recursos ou núcleos de acessibilidade, em articulação com os demais profissionais que atendem aos estudantes na IES e com profissionais da saúde, quando houver necessidade.

Por meio do desenvolvimento de atividades como as explicitadas acima, entre outras, a realização do atendimento educacional especializado beneficia o estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, eliminando as barreiras que impedem ou dificultam sua participação e aprendizagem no processo educacional, desde a educação básica até a educação superior.

As instituições de educação superior na sua maioria desenvolvem esses serviços em núcleos de acessibilidade para o cumprimento da legislação vigente e das orientações pedagógicas emanadas pela política de inclusão.

Conforme o Documento Orientador do Programa Incluir (MEC, 2013), os núcleos de acessibilidade se estruturam com base nos seguintes eixos:

1. Infraestrutura. Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IES são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal;
2. Currículo, comunicação e informação. A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de LIBRAS.;
3. Programas de extensão. A participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva;
4. Programa de pesquisa. O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva.

A construção de uma educação inclusiva requer uma reestruturação dos sistemas de ensino que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. Esse propósito exige ações práticas e viáveis que tenham como perspectiva operacionalizar a inclusão social e escolar de todas as pessoas, independente de suas necessidades. Neste sentido o papel social da universidade é fundamental, ela não poderá ser indiferente à diferença, é necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático. É preciso que o estado assuma uma dívida histórica com a educação da pessoa com deficiência. Contudo, aspectos legislativos, como as normas apenas, não vão dar conta da demanda para o setor, é preciso políticas públicas dirigidas com investimentos na qualificação de professores, e recursos tecnológicos, além da assistência estudantil nas universidades públicas em especial, para que se possa garantir a permanência desses estudantes.

Para Marilena Chauí,

[...] se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço (2003, p. 6).

Para Moreira (2004), a banca especial nos concursos vestibulares tem representado um mecanismo que atenua as dificuldades e observa as peculiaridades dos candidatos oferecendo condições mais igualitárias, já que deve estar atenta à acessibilidade, às ferramentas tecnológicas, aos apoios didático-pedagógicos alternativos e aos recursos humanos que atendam as especificidades dos candidatos, como abordado anteriormente.

A construção de uma política inclusiva para o ensino superior estará garantindo um dos direitos sociais fundamentais, contribuindo desta forma para que esse novo paradigma venha reafirmar o espaço de cidadão, impedindo a desqualificação desse sujeito em sua comunidade. Além disso, não é admissível que os alunos com deficiências tenham que enfrentar cotidianamente os obstáculos usualmente vivenciados nos espaços das universidades, bem como as burocracias inconvenientemente estabelecidas, interferindo muitas vezes no processo de inclusão desse aluno. Sabemos o quanto à educação é essencial para o desenvolvimento intelectual e pessoal de todos os indivíduos. No entanto em se tratando de pessoas com deficiência, ela adquire um caráter prioritário e decisivo para sua inserção na sociedade.

Como diz Marcos Tarciso Masetto sobre a prática docente: Todos os professores querem que seus alunos aprendam, mas nem todos estão atentos a algumas características do processo de aprendizagem (Masetto, 2003). Masetto fala das competências pedagógicas do professor de ensino superior que poderão estar contribuindo para o processo de inclusão. O papel do professor não é mais o de mero repassador de informações e técnicas necessárias para determinada profissão, mas de mediador atento às questões referentes ao seu aluno, bem como de suas dificuldades e habilidades. A preocupação do professor que por muito tempo esteve centrada no conteúdo e não nas formas de como esse aluno pode aprender melhor interferiu muito nos possíveis avanços dos alunos com deficiências, os quais com frequência desistiam de seus objetivos abandonando o ensino superior.

Os estudos universitários são o ponto máximo na formação de uma pessoa e é justo que as portas das Universidades sejam abertas a todos aqueles que demonstrem possuir as condições intelectuais necessárias a prosseguir os estudos nesse nível. Nisso incluímos todos aqueles que possuem necessidades especiais. É, portanto, compromisso da Universidade oferecer um sistema de ensino que permita a integração desses alunos, e cuidar para que seja alcançado o objetivo proposto pela Unesco ou seja, “a educação deve formar as pessoas para fazer, para aprender a aprender, para ser e para conviver” (Delors, 1999). Não basta que esses

alunos entrem na Universidade, é necessário que esta se prepare para bem atendê-los e, nesse processo, é necessário aprender com eles. Por outro lado, o bom atendimento a esses alunos exige que sejam adotadas soluções criativas pelas Universidades, de forma a permitir um atendimento mais ágil e eficiente, adotando, por exemplo, a flexibilização de currículos, serviços de voluntários, uso mais intensivo das tecnologias da informática e da comunicação, estudos via Internet, etc. Para isso, defendemos o intercâmbio, entre as Instituições de Ensino Superior-IES, de material didático disponibilizado na forma digital, por ser essa a forma que permite maior acessibilidade devido às facilidades de formatação e opções de saída em distintos meios (em voz, em *braille*, impresso em formatação especial, etc). Defendemos, também, a necessidade de intercâmbio entre as soluções didáticas encontradas pelos professores das IES. Sendo a educação um processo contínuo, faz-se necessária a elaboração de políticas institucionais universitárias que contemplem a situação das pessoas portadoras de deficiências em seus distintos níveis de participação, ou seja, não apenas na situação de aluno, mas também na de professor e de funcionário.

Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência – em qualquer instituição de ensino, de qualquer nível educacional.

Deste modo, assumindo funções sociais, culturais e políticas, a educação, na perspectiva da inclusão, não necessita modificar seus objetivos fundamentais, mas reorientar-se a partir dos mesmos; na busca da garantia das necessidades básicas essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem e da construção do conhecimento de forma significativa, por meio das relações que estabelece com o meio. Promover a oportunidade de convívio com a diversidade e singularidade, exercitando suas funções de forma aberta, flexível e acolhedora.

O trato com a diversidade está, portanto, presente em toda relação humana, e verifica-se também na vida educacional. Deste modo, é necessário o reconhecimento inegável das diferenças do nosso cotidiano. Mas, acima de tudo, atenção às dificuldades que as pessoas possam encontrar, seja em função de suas próprias diferenças, seja em função das dificuldades causadas pelo preconceito que a sociedade lhes impõe, quando os “diferentes” tentam apropriar-se dos instrumentos de compreensão, ou tentam exercitar seus papéis sociais e efetivar sua ação no mundo.

Para proporcionar ao educando atenção à diversidade é preciso que o educador compreenda que todos os alunos têm capacidade de aprender, mas se não forem bem instrumentalizados, suas chances são menores. Além disso, torna-se útil considerar que muitos alunos encontram problemas em algum momento de suas vidas. Alguns problemas logo passam, mas outros requerem ajuda contínua.

A avaliação inclusiva é diversificada: são oferecidas várias oportunidades e formas diferentes do aluno mostrar como está se saindo ao longo do processo educacional. Se o aluno apresenta dificuldade em sua expressão escrita, por exemplo, a instituição educacional provê formas alternativas através das quais ele possa complementar sua expressão e mostrar o resultado de seu processo educacional (por exemplo, oralizando). Esta forma de avaliar possibilita que um processo de negociação entre aluno e professor se instaure na relação pedagógica, o que por sua vez apenas enriquece a experiência educacional de ambas as partes. Em resumo, avaliação deveria ter como ênfase o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, em que a mesma seja entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades dos alunos e condições da instituição educacional para atender tais aspectos.

Na prática, a solução para um bom trabalho é o trabalho em equipe. Outra reside na tentativa de colocar as ideias em prática. De qualquer forma, quando se obtém sucesso descobrimos abordagens de ensino que poderemos reutilizar. E, se não funcionarem, é preciso

que não se desista na primeira, e sim que nos empenhemos em descobrir a razão do fracasso para poder mudar a abordagem e fazer a diferença.

Uma solução é o trabalho em equipe. Outra reside na tentativa de colocar as ideias em prática. De qualquer forma, quando obtemos sucesso descobrimos abordagens de ensino que poderemos reutilizar. E, se não funcionarem, é preciso que não desistamos na primeira, e sim que nos empenhemos em descobrir a razão do fracasso para poder mudar a abordagem e ver se fazemos a diferença.

Portanto, o processo de inclusão dos alunos com deficiência, no Ensino Superior, é compreendido como uma das características de uma ação mais ampla de reestruturação da própria sociedade. Para o acesso, permanência e formação com qualidade deste aluno no Ensino Superior.

3 Considerações Finais

Para que o ensino superior seja completo deve incluir todos os alunos, independente de alguma necessidade diferenciada. As instituições devem trabalhar com afinco em políticas de inclusão e melhoria do ambiente educacional, traçando objetivos, requisitando professores capacitados para atuarem em áreas específicas e criar uma prática de reconhecimento e respeito mútuo entre alunos, professores e coordenação em geral, de forma que construam o saber juntos.

Certo é que alguém tem que tomar atitude para solucionar os vários problemas existentes hoje no âmbito educacional, porém essa atitude não tem como ser individualizada, deve ser mutua, trabalhando junto governo sociedade e instituição, é necessário reformular os projetos políticos, instaurando o atendimento a qualquer indivíduo, portador de alguma especificidade ou não, traçando ainda objetivos benéficos que tragam resultados reais, buscando uma sociedade inclusiva.

Os professores precisam ter suporte da reitoria juntamente com a coordenação, recursos pedagógicos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem do aluno e principalmente um preparo antes de entrar em prática docente, visando aperfeiçoamento para sair com êxito em qualquer circunstância.

E por fim, acrescentando ainda mais soluções para viabilizar o ensino a discentes especiais, definir uma didática inclusiva, com a participação de todo corpo docente e discente é indispensável, de maneira que radicalize qualquer sintoma de discriminação, que todos saibam aceitar e conviver com as diferenças, fazendo dessas diferenças meios de aproveitamento e aprendizagem, superando os desafios.

As faculdades e universidades hoje não possuem estrutura e profissionais qualificados para este atendimento. Por esse motivo se faz mais que necessária a atenção de todos os componentes da educação para a educação especial e inclusiva em todos os níveis de aprendizagem.

A educação especial sempre foi vista de forma diferenciada, muitas vezes até com discriminação, porém deve ser tratada sem distinção, visto que existem recursos para atender os alunos especiais no mesmo ambiente que os ditos normais. A educação inclusiva deve ampliar sua pedagogia situada na criança, sendo capaz de educar a todas, transformando atitudes discriminatórias em atitudes acolhedoras e inclusivas, na qual haja consentimento das diferenças e harmonia no relacionamento. A educação especial não é voltada apenas para os excepcionais, como a maioria pensa, mas para toda pessoa que em algum momento da sua vida necessita de algum tratamento diferenciado ou especializado para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. INEP. **Censo da Educação Superior**, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172/01.2001.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: DE, 2001.

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

DANTAS, D. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: EJA: um estudo de caso**. 288 f. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2017.

FREIRE, E. M. P.; VALENTE, A. **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

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

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

EDUCATIVA

FACULDADES NETWORK - REVISTA DA FACULDADE DE PEDAGOGIA - ANO 11 - NÚMERO 1 - 2017

EDUCATIVA

Revista de Pedagogia

