

Revista  
Educação em Questão

v. 54, n. 41, maio/ago. 2016

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

# Revista Educação em Questão

Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
ISSN | 0102-7735 | Revista Impressa  
ISSN | 1981-1802 | Revista On-line



Natal | RN, v. 54, n. 41, maio/ago. 2016

# Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável  
Alessandra Cardozo de Freitas | Editora Adjunto  
Antônio Cabral Neto  
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade  
Débora Regina de Paula Nunes  
Maria da Conceição Passeggi

## Comitê Científico

Adair Mendes Nacarato | USF  
Ana Chrystina Venâncio Mignot | UERJ  
Ana Maria Iorio Dias | UFC  
Carlos Henrique Carvalho | UFU  
Cristina M. Coimbra Vieira | Universidade de Coimbra  
Dalila Andrade Oliveira | UFMG  
Elizeu Clementino de Souza | UNEB  
Elza Lechner | Universidade de Coimbra  
João Ferreira de Oliveira | UFG  
João Maria Valença de Andrade | UFRN  
Lucídio Bianchetti | UFSC  
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | U.S.A  
Márcia Cabral da Silva | UERJ  
Maria Arisnete Câmara de Morais | UFRN  
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | PUCRS  
Marly Amarilha | UFRN  
Nicholas Davies | UFF  
Telma Ferraz Leal | UFPE  
Valentín Martínez-Otero Pérez | Univ. Complutense de Madrid  
Victor Alexander Yarza de Los Rios | Medellín | Colombia  
Wagner Rodrigues Valente | UNIFESP/II

## Base de Dados

Bibliografia Brasileira da Educação | Cibec/Inep/Mec  
Eubase | Universidade Estadual de Campinas  
Diadorim | Diretório de Informações da Política Editorial das Revistas Científicas Brasileiras  
GeoDados | Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Google Scholar  
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa | IRESIE | México | D.F.  
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas da América Latina, el Caribe, España y Portugal | LATINDEX  
Sumários.org | Sumários de Revistas Brasileiras

## Portais Especializados

Clase | Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)  
Portal Educ@ | Fundação Carlos Chagas  
Portal de Periódicos | Capes  
Portal de Periódicos | SEER/IBICT  
Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN

## Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico de acesso aberto, publica artigos inéditos de Educação resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.

# Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação

Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**Ângela Maria Paiva Cruz**

Diretora do Centro de Educação

**Márcia Maria Gurgel Ribeiro**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Alda Maria Duarte Araújo Castro**

## Bolsistas

Raíra Mércia da Cunha

Thábatha Hanna de Medeiros

## Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

## Revisão de Linguagem

Affonso Henriques da Silva Real Nunes

Alva Medeiros da Costa

Magda Silva Neri

## Revisão de Normatização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

## Editoração Eletrônica

Raíra Mércia da Cunha

## Revista Educação em Questão

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN

CEP | 59072-970

Fone | 084 | 3342-2270 | Ramal | 242

E-mail | [eduquestao@ce.ufrn.br](mailto:eduquestao@ce.ufrn.br)

Site | [www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br](http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br)

Portal | <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>

Divisão de Serviços Técnicos  
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN  
Biblioteca Setorial | CCSA

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,  
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 54, n. 41 (maio/ago. 2016)

Periodicidade quadrimestral

ISSN | 0102-7735 | Revista Impressa

ISSN | 1981-1802 | Revista On-line

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título.

RN|BS|CE

CDD 370  
CDU 37 (05)



## Sumário

<b>Editorial</b>	10
<b>Artigos</b>	
A internacionalização para as Ciências Humanas no Brasil: um olhar Brasil – Espanha <i>Richard Davis</i> <i>Rafael Sumozas</i> <i>Flavia Melville Paiva</i>	12
Tarefas pendentes em matéria de inclusão educativa: percepção dos acadêmicos da Universidade Católica do Maule – Chile <i>Juan Cornejo Espejo</i>	33
Os intelectuais e a educação-abordagem histórica e biográfica <i>Justino Pereira de Magalhães</i> <i>Raylane Andreza Dias Navarro Barreto</i>	61
Processos de vida-formação na constituição da docência na educação profissional técnica <i>Graziela Ninck Dias Menezes</i> <i>Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios</i>	86
Diversidade sexual e homofobia na escola: (des)conhecimento e vivências de docentes <i>Elaine de Jesus Souza</i> <i>Joilson Pereira da Silva</i> <i>Claudiene Santos</i>	111
A educação especial em propostas curriculares para a educação infantil <i>Ivone Martins de Oliveira</i> <i>Anna Maria Lunardi Padilha</i> <i>Maria Flavia Silveira Barbosa</i>	139
Literatura infantil, relações de poder-saber e posições de sujeito no currículo do primeiro ano <i>Maria Carolina da Silva Caldeira</i> <i>Marlucy Alves Paraíso</i>	166



O lugar dos Conselhos Municipais de Educação nos PMEs relativos ao PNE 2001-2010 <i>Donaldo Bello de Souza</i> <i>Alzira Batalha Alcântara</i>	191
O Livro Didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares <i>Maria Inês Sucupira Stamatto</i> <i>Flávia Eloisa Caimi</i>	220
Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior <i>Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins</i> <i>Luzia Guacira dos Santos Silva</i>	251
<b>Documentos</b>	
Lei nº 660, de 11 de junho de 1873	275
Lei nº 903, de 12 de maio de 1884	276
<b>Resenha</b>	
Conto, logo existo <i>Francisco das Chagas Silva Souza</i>	277
Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão	281

## Summary

<b>Editorial</b>	10
<b>Articles</b>	
Internationalization for Human Sciences in Brazil: a Brazil – Spain analysis <i>Richard Davis</i> <i>Rafael Sumozas</i> <i>Flavia Melville Paiva</i>	12
Pending tasks in the field of inclusive education: perception of academics of the Catholic University of Maule – Chile <i>Juan Cornejo Espejo</i>	33
Intellectuals and education-historical and biographical approach <i>Justino Pereira de Magalhães</i> <i>Raylane Andreza Dias Navarro Barreto</i>	61
Life-training process in the constitution of the teaching in professional technical education <i>Graziela Ninck Dias Menezes</i> <i>Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios</i>	86
Sexual diversity and homophobia at school: (un)familiarity and experiences of teachers <i>Elaine de Jesus Souza</i> <i>Joilson Pereira da Silva</i> <i>Claudiene Santos</i>	111
Special education in curricular proposals for child's educational <i>Ivone Martins de Oliveira</i> <i>Anna Maria Lunardi Padilha</i> <i>Maria Flavia Silveira Barbosa</i>	139
Children's Literature, relations of power-knowledge and positions of subject the individual in the curriculum of the first year <i>Maria Carolina da Silva Caldeira</i> <i>Marlucy Alves Paraíso</i>	166



The place of the Municipal Councils of Education in PME's related to PNE 2001-2010	191
<i>Donaldo Bello de Souza</i> <i>Alzira Batalha Alcântara</i>	
The History textbook in the High School: evaluation criteria and curricular documents	220
<i>Maria Inês Sucupira Stamatto</i> <i>Flávia Eloisa Caimi</i>	
Academic career of a student with visual impairment in higher education	251
<i>Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins</i> <i>Luzia Guacira dos Santos Silva</i>	
<b>Document</b>	
Law no. 660, of June 11, 1873	275
Law no. 903, of May 12, 1884	276
<b>Essay</b>	
I tell, therefore I am	277
<i>Francisco das Chagas Silva Souza</i>	
General Rules for Publications in the Revista Educação em Questão Normas	281



## Sumario

---

<b>Editorial</b>	10
<b>Artículos</b>	
Internacionalización de Ciencias Humanas en Brasil: una mirada Brasil - España <i>Richard Davis</i> <i>Rafael Sumozas</i> <i>Flavia Melville Paiva</i>	12
Tareas pendientes en materia de inclusión educativa: percepción de los académicos de la Universidad Católica del Maule – Chile <i>Juan Cornejo Espejo</i>	33
Los intelectuales y la educación-planteamiento histórico y biográfico <i>Justino Pereira de Magalhães</i> <i>Raylane Andreza Dias Navarro Barreto</i>	61
Procesos de vida-formación en la constitución de la docencia en la educación profesional técnica <i>Graziela Ninck Dias Menezes</i> <i>Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios</i>	86
Diversidad sexual y la homofobia en la escuela: (des) conocimientos y experiencias de maestros <i>Elaine de Jesus Souza</i> <i>Joilson Pereira da Silva</i> <i>Claudiene Santos</i>	111
Educación especial en propuestas curriculares para la educación infantil <i>Ivone Martins de Oliveira</i> <i>Anna Maria Lunardi Padilha</i> <i>Maria Flavia Silveira Barbosa</i>	139
La literatura infantil, las relaciones de poder - saber y sujetos posiciones en el currículo del primer grado <i>Maria Carolina da Silva Caldeira</i> <i>Marlucy Alves Paraíso</i>	166



El lugar de los Consejos Municipales de Educación en los PMEs relacionados con el PNE 2001-2010 <i>Donaldo Bello de Souza</i> <i>Alzira Batalha Alcântara</i>	191
El libro de texto de Historia de la escuela secundaria: criterios de evaluación y documentos curriculares <i>Maria Inês Sucupira Stamatto</i> <i>Flávia Eloisa Caimi</i>	220
Carrera académica de un estudiante con discapacidad visual en enseñanza superior <i>Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins</i> <i>Luzia Guacira dos Santos Silva</i>	251
<b>Documentos</b>	
Ley n° 660, del 11 de junio 1873	275
Ley n° 903, del 12 de mayo 1884	276
<b>Reseña</b>	
Cuento, luego existo <i>Francisco das Chagas Silva Souza</i>	277
Normas Generales para la Publicación en los Números de la Revista Educação em Questão	281

## Editorial

### Editorial

No dia 9 de dezembro 2015, foram eleitos a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Maria Castanho Pernambuco e o Prof. Dr. André Ferrer Pinto Martins, respectivamente para a Coordenação e Vice-Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – período 2016-2018 – pela chapa única Dialogar e Avançar. No programa da Chapa Dialogar e Avançar, os professores Marta Maria Castanho Pernambuco e André Ferrer Pinto Martins, visando a uma gestão mais participativa e colaborativa, propuseram: 1) Um gerenciamento eficiente das informações capazes de contribuir para a agilização das ações, assim como para a necessária transparência pela qual a coordenação deve se pautar na condução da gestão do Programa; 2) O fortalecimento da estrutura das Linhas de Pesquisa como articuladoras dos trabalhos dos grupos e um esforço de cada linha em manter os padrões necessários para a manutenção do Programa como um todo; 3) O acompanhamento, pelas Linhas, pelos grupos e pelos pesquisadores, dos dados registrados na Plataforma Sucupira; 4) A agilização das mudanças que podem consolidar as Linhas de Pesquisa, como a implementação da nova estrutura curricular e uma revisão do processo seletivo, atendendo às demandas dos Grupos/Linhas; 5) A melhoria do ambiente de trabalho com uma efetiva participação de todos na normatização das atividades regulares, na definição das responsabilidades e na elaboração de projetos de atuação; 6) A intensificação da participação dos mestrandos e doutorandos, tanto nas comissões de gestão das atividades acadêmicas quanto na criação e participação de periódicos específicos e espaços de produção e divulgação cultural; 7) A mobilização de ex-docentes e discentes do Programa para participar do esforço de recuperação contribuindo em comissões, ministrando conferências, participando da organização de eventos e recuperando a história do programa e de seus protagonistas; 8) O compartilhamento das funções de coordenação com outros docentes, incluindo a representação do Programa e a participação em reuniões de pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de modo a ampliar o conhecimento sobre os processos e dar visibilidade, preparando mais docentes para assumir a coordenação, futuramente. Nesse sentido, as reuniões abertas e a criação de comissões específicas de trabalho servirão, também, para



propiciar o engajamento de novos docentes; 9) A criação de comissões permanentes e temporárias que, sistematicamente, apresentam os seus encaminhamentos para: acompanhamento, sistematização e divulgação das políticas da Capes, visando não, apenas, às metas propostas neste momento, mas também levando a efeito: as mudanças em andamento e os dados de outros programas; o acompanhamento da estrutura de organização da secretaria, dos pós-graduandos e docentes; a revisão dos documentos legais que gerenciam o programa; a sistematização dos relatos de processos nas reuniões; a definição de uma política de uso de recursos que enfrente o quadro difícil apontado para o próximo ano; a ampliação das estratégias de publicação e de cooperação nacional e internacional; a participação da política de formação de professores da UFRN e da política da atual gestão do Centro de Educação; a promoção de ações de integração entre as atividades de ensino de graduação, extensão e demais eventos promovidos pelo referido Centro de Educação. O nosso desejo é que os novos coordenadores coloquem em prática tudo que foi apresentado como proposta preliminar da Chapa *Dialogar e Avançar*.

*Marta Maria de Araújo*

Editora Responsável pela Revista Educação em Questão

11

# A internacionalização para as Ciências Humanas no Brasil: um olhar Brasil – Espanha<sup>1</sup>

Richard Davis

Université de Lille 3

Rafael Sumozas

Universidad de Castilla-La Mancha

Flavia Melville Paiva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## Resumo

Este artigo analisa a internacionalização das Ciências Humanas, subárea Educação, especificamente, a educação superior. Para tanto, analisa os dados dos dois maiores órgãos federais de fomento à pesquisa, comparando financiamento e resultados reservados às diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de suscitar um questionamento sobre o emprego dos investimentos das políticas públicas de incentivo à internacionalização da educação superior; e analisa o relato da experiência de dois agentes de Educação em mobilidade por financiamento europeu (Projeto IBrasil do Programa Erasmus Mundus). Assim, chega-se à conclusão de que programas como este atendem às necessidades da subárea e propiciam o crescimento científico, profissional e pessoal, além de refletir o papel da sociedade frente ao mundo globalizado. Palavras-chave: Internacionalização. Políticas públicas. Educação.

## Internationalization for Human Sciences in Brazil: a Brazil – Spain analysis

### Abstract

This article presents an analysis of the internationalization of Human Sciences, subarea Education, specifically the higher education. It analyzes the data from the two largest federal fostering research agencies, comparing financing and results reserved for various areas of knowledge, in order to raise a question on the use of investments of public policies to encourage the internationalization of higher education; and analyzes the experience of two Education agents that had their internationalized mobilities with European funding (IBrasil Project – Erasmus Mundus Programme). Therefore, we have concluded that programs like this answer the needs and provide the scientific, professional and personal growth of the subarea, as well as a reflection of the role of society facing the globalized world.

Keywords: Internationalization. Public policies. Education.



## Internacionalización de Ciencias Humanas en Brasil: una mirada Brasil - España

### Resumen

En este artículo se presenta un análisis de la internacionalización de las Ciencias Humanas, subárea de Educación, específicamente la educación superior. Se analizan los datos de las dos mayores agencias federales que fomentan la investigación, que comparan la financiación y los resultados reservados para diversas áreas de conocimiento, con el fin de plantear una pregunta sobre el uso de las inversiones de las políticas públicas para fomentar la internacionalización de la educación superior; y analiza el relato de la experiencia de dos agentes de Educación que tuvieron en movilidad por el Proyecto Ibrasil – Programa Erasmus Mundus. resulta que programas como este satisfacen las necesidades de la subárea y proporcionan el crecimiento científico, profesional y personal, así como la reflexión sobre el papel de la sociedad frente al mundo globalizado. Palabras-clave: Internacionalización. Políticas públicas. Educación.

### Introdução

O presente artigo tem o objetivo de suscitar uma análise quanto à internacionalização do saber da área de Ciências Humanas, subárea de Educação, especificamente a Educação Superior, tendo, como procedimento metodológico, a análise dos dados disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), duas agências federais de fomento à pesquisa relacionadas, respectivamente, ao Ministério da Educação e ao Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação brasileiros, assim como a análise do discurso de dois agentes da Educação que buscaram financiamento europeu para suas mobilidades no ano de 2015, sendo uma acadêmica brasileira e um professor espanhol.

Os dados da Capes referem-se ao Sistema de Avaliação da Pós-Graduação (SAPG) que vem sendo usado, desde 1976, para avaliar os programas de pós-graduação brasileiros, conferindo-lhes nota de 1 a 5 para critérios nacionais de excelência (sendo a nota mínima para manutenção do programa a 3) e notas 6 e 7 quando esses programas apresentam critérios de inserção internacional de suas pesquisas.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) teve os dados referentes ao número de bolsas de mobilidade internacionais no período de 2001 a 2014, apresentando o crescimento ou retração dessa oferta nas diferentes áreas do conhecimento, atentando para a comparação destas com a área de Ciências Humanas e, mais especificamente, a Educação com sua subárea.

Após essa análise, apresentaram-se dados coletados em entrevista com dois agentes da Educação, contendo semelhanças, diferenças e complementaridades em seus discursos sobre a internacionalização do saber na Educação.

Inicialmente, fez-se necessário estabelecer o que a pesquisa entende como internacionalização da Educação.

A definição, cunhada para esse termo, encontrou em Van der Wende (1997) a motivação inicial, afirmando que o termo internacionalização seria conceituado como

[...] qualquer esforço sistemático, sustentado, e que tem por objetivo tornar o ensino superior (mais) responsivo às demandas e desafios relacionados à globalização das sociedades, da economia e do mercado de trabalho (VAN DER WENDE, 1997, p. 30).

Para a tal definição, foi proposta a complementação dada por Miura (2006, p. 30) que apontou que a afirmação de Van de Wende apresentava “[...] respostas ao ambiente externo, especificamente à globalização [...]” e propôs a conscientização da necessidade de contextualizar a internacionalização “[...] especificamente para o setor educacional”.

Para finalizar, tem-se o desafio proposto por Knight (2008, p. 1) ao estabelecer que a “[...] internacionalização está mudando o mundo da educação superior, e a globalização está mudando a internacionalização”, chegando à definição proposta por De Wit (2015) de ser a internacionalização:

O processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global à finalidade, funções e oferta de ensino pós-secundário, com o interesse de melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa para todos os alunos e funcionários, e trazer uma contribuição significativa para a sociedade (DE WIT, 2015, p. 24, tradução livre).



Nessa perspectiva, sugere-se o recorte de analisar a internacionalização da Educação Superior, mediante a mobilidade internacional realizada pelos seus diferentes agentes, de acadêmicos a discentes de pós-graduação, docentes, pós-doutores, pesquisadores.

Nesse momento de mudanças, via esforço sistemático, visando ao crescimento pela globalização, a internacionalização da educação superior no Brasil tem sido incentivada com apoio financeiro expressivo de agências de fomento federais, estaduais e municipais, bem como a de iniciativa privada, inclusive não nacionais.

O cenário mundial, está pautado pelo o que foi proposto pela Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão, realizada em Paris, em 1998, de que, para assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável, há a necessidade de uma educação superior e com instituições de pesquisa adequadas que “[...] formem a massa crítica de pessoal qualificadas e cultas [...]”, com o objetivo de reduzir a disparidade que separa “[...] os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos” (UNESCO, 1998).

Tal documento salientou que, para alcançar qualidade na educação superior, é preciso apresentar características internacionais, como intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, mobilidade docente e discente e projetos de pesquisa internacional (BRASIL, 1996); no artigo 15, estabelece como importante compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes, propondo o princípio da “solidariedade e de uma autêntica parceria entre instituições de educação superior em todo o mundo”.

Já em 2009, a Conferência Mundial sobre Ensino Superior, intitulada “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e ao Desenvolvimento Social”, também promovida pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco), dedica um capítulo inteiro à internacionalização como sendo a pesquisa e o ensino superior possíveis de contribuir para o desenvolvimento sustentável e para o progresso; nesse capítulo, estabeleceu pontos importantes a serem respeitados quanto à cooperação internacional, responsabilidade social e desenvolvimento mundial, estabelecimento de redes universitárias e parcerias de pesquisa com preocupação pela igualdade de acesso, inserção social, entre outros.

No Brasil, por exemplo, foram estabelecidas as finalidades da educação superior brasileira pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), de estimular a criação e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, formar especialistas em diversas áreas do conhecimento com a aptidão a entrar no mercado de trabalho e participar no desenvolvimento da sociedade brasileira que, mesmo de cunho nacionalista, ao incentivar o ensino, a pesquisa e a investigação científica, com a difusão do saber científico e tecnológico, abriu a possibilidade de buscar, em outras nações, apoio para a concretização de seus objetivos.

Como consequência dessa busca pela excelência na educação, pode-se encontrar a evolução nos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG), desenvolvidos pela política nacional de Ciência e Tecnologia, que, já na década de 1970, sabia da necessidade de motivação à capacitação de profissionais brasileiros no exterior, uma vez que o Brasil ainda não tinha programas de pós-graduação (MOROSINI, 2011, p. 98).

Sá Barreto (2006, p. 157) analisou as principais propostas e metas dos três primeiros PNPGs, afirmando que o “[...] desempenho da pós-graduação sempre contou com a permanente participação da comunidade academia nacional e foi integrado por ações específicas com a comunidade científica internacional”.

Como ferramenta de apoio ao PNPG e, para avaliar os programas de pós-graduação brasileiros, o SAPG da Capes, foi desenvolvido em 1976, sendo um sistema de acompanhamento anual e avaliação trienal que, a partir de 2015, passará a ser quadrienal.

Inicialmente, serão apresentadas como, nos últimos 14 anos, as duas maiores agências de fomento em nível federal à pesquisa, ou seja, Capes e CNPq, vem trabalhando internacionalização da educação superior e a mobilidade internacional para diferentes áreas do conhecimento através do financiamento de bolsas de estudo e avaliação da inserção internacional dos programas de pós-graduação.

Os dados disponibilizados em transparência por suas páginas na Internet apontam, por si só, como as áreas de conhecimento têm reagido de formas diferentes ao fenômeno da internacionalização do saber. Assim, é possível perceber que o incentivo das políticas públicas de internacionalização



da Educação, em comparação a outras áreas de saber, não tem gerado unicidade.

Na da realidade apresentada, verificou-se a necessidade de dois representantes da área de Educação buscarem sua internacionalização acadêmica, utilizando financiamento não nacional.

Nesse cenário, a segunda proposta é a análise do relato desses dois agentes de Educação, que realizaram mobilidade cruzada entre duas universidades participantes do projeto Ibrasil, Erasmus Mundus, sendo uma universidade espanhola e outra brasileira, para procurar entender suas motivações e necessidades, apontando congruências e divergências e complementaridades em seus discursos com base nas políticas públicas de internacionalização da educação brasileira.

## **O Sistema de Avaliação da Pós-Graduação da Capes (SAPG) – dados comparativos**

A proposta de estudar as políticas educacionais consiste em procurar entender melhor como elas ocorrem em nível local e mundial. A internacionalização do saber apontada pelas avaliações do SAPG – Capes apresenta que alguns programas de pós-graduação não alcançaram a mesma representatividade de outras áreas de conhecimento, quando avaliados em sua inserção internacional.

Essa representatividade é analisada por França e Bonamino (2014, p. 126) que inicia sua pesquisa sobre a “Avaliação e gestão da excelência na pós-graduação em educação [...]” apresentando que a área de Educação “[...] é uma das que concentra o maior número de programas de pós-graduação stricto sensu, entre as 48 áreas de conhecimento [...]”, no entanto, percebe-se, ao analisar as últimas três avaliações trienais realizadas pela Capes (anos de 2004-2006, 2007-2009 e 2010-2012), que a representatividade dessa área de conhecimento em programas avaliados como 6 ou 7, ou seja, com critérios de inserção internacional, não é tão presente quanto em outras áreas.

A autora aponta que, na última avaliação (2013), ocorreu uma “grande concentração na nota 4 (41%), seguida pela nota 3 (38%) e pela nota

5 (14%)” e, ao analisar os programas com notas 6 e 7, do total de cursos, 5% na nota 6 e 2% na nota 7.

A Capes está em franca valorização da internacionalização do saber e das pesquisas, e com o desafio de aperfeiçoar os programas de pós-graduação; as diferentes áreas de conhecimento têm-se reunido e traçado metas a serem alcançadas nos próximos anos, que poderão ser avaliadas já no próximo quadriênio.

Essa diversidade entre áreas de conhecimento e, principalmente, a diferença de resposta frente ao fenômeno ora estudado gera a necessidade de se entender como as políticas públicas de educação têm apoiado as áreas de conhecimento, questionando se esse apoio tem sido equânime em oferta e procura.

Para tanto, inicia-se com a análise dos dados disponibilizados, em 2014, pela Capes em sua última avaliação pelo Sistema de Avaliação da Pós-Graduação (SAPG) referente ao triênio 2010-2012.

A tabela abaixo apresenta a avaliação disponibilizada, em 2013, para as nove grandes áreas de avaliação:

18

Tabela 1

## Grandes áreas avaliadas em seus critérios de inserção internacional (Capes)

Avaliação Capes triênio 2010-2013	Conceito		Total de Programas (avaliados de 3 a 7)
	6	7	
Área de conhecimento	6	7	
Ciências Agrárias	31	15	365
Ciências Biológicas	45	19	281
Ciências da Saúde	49	24	537
Ciências Exatas e da Terra	250	33	290
Ciências Humanas	32	21	471
Ciências Sociais Aplicadas	31	7	413
Engenharias	274	20	362
Linguística, Letras e Artes	12	5	178
Multidisciplinar	18	1	440

Fonte | SAPG/Capes (2010-2013)



Em uma análise da quantidade de programas existentes em cada área de conhecimento elencada pelo SAPG e o percentual de programas que alcançaram as notas 6 e 7, é possível verificar que, por exemplo, áreas como Engenharias e Tecnologias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências da Terra têm apresentado uma efetiva participação no rol dos programas com inserção internacional, se comparados com as Ciências Humanas e Sociais.

Inserida nessa grande área Ciências Humanas, esta desproporcionalidade entre quantidade de programas existentes e quantidade de programas avaliados em 6 e 7 também foi possível de verificar, sendo que a Educação foi a subárea de conhecimento das Ciências Humanas com menor percentual de programas em 6 ou 7, mas menor percentual em relação à totalidade dos programas avaliados.

**Tabela 2**  
**Subárea das Ciências Humanas avaliadas em seus critérios de inserção internacional (Capes)**

Avaliação Capes triênio 2010-2013 Área de conhecimento Ciências Humanas	Conceito		Total de Programas (avaliados de 3 a 7)
	6	7	
Subáreas	6	7	
Antropologia/ Arqueologia	2	3	26
Ciências Políticas e Relações Internacionais	4	2	32
Educação	6	3	121
Filosofia/Teologia: subcomissão Filosofia	4	2	42
Filosofia/Teologia: subcomissão Teologia	3	0	17
Geografia	3	3	49
História	4	2	63
Psicologia	3	3	69
Sociologia	3	3	52

Fonte | SAPG/Capes (2010-2013)

## O CNPq e a internacionalização do saber nas áreas de subáreas de conhecimento

Paralela a essa análise, têm-se dados disponibilizados pelo CNPq, em que é possível verificar como as bolsas de estudo no exterior vêm sendo financiadas nos últimos anos e nas diversas áreas de conhecimento.

**Tabela 3**  
Investimento CNPq em bolsas no exterior

	Ciências Agrárias	Ciências Biológicas	Ciências da Saúde	Ciências Exatas e da Terra	Engenharias e Ciências da Computação	Ciências Humanas	Ciências Sociais Aplicadas	Linguística, Letras e Artes	total
2000	2388	2975	926	5929	7246	2250	1815	878	24.407
2010	3310	3329	2459	4365	5981	2622	1562	939	24.567
% crescimento	39	12	166	-27	-17,5	16,5	-14	7	0,65

Fonte | CNPq (2000-2010)

Verifica-se que, de 2000 a 2010, ocorreu um crescimento de 16,5% no investimento em Ciências Humanas, o que poderia ser um dado positivo para a área, mas não se pode deixar de compará-lo ao crescimento ocorrido em outras áreas, como, por exemplo, 166% para Ciências da Saúde.



**Tabela 4**  
Bolsas concedidas em 2014 e o impacto do Ciência sem Fronteiras

	Ciências Agrárias	Ciências Biológicas	Ciências da Saúde	Ciências Exatas e da Terra	Engenharias e Ciências da Computação	Ciências Humanas	Ciências Sociais Aplicadas	Linguística, Letras e Artes	total
2014	501	1090	1156	1746	4896	71	1098	63	10621
Impacto graduação sanduíche (CsF) em 2014	358	711	999	1335	4659	6	1038	48	9154

Fonte | CNPq (2014)

A graduação sanduíche vem sendo incentivada especialmente, desde 2011, com o lançamento do programa Ciência sem Fronteiras pelo governo federal (BRASIL, 2011) e as primeiras chamadas para candidatura denominavam áreas prioritárias possibilitando que todas as áreas de conhecimento participassem do certame, mas, atualmente, as denomina áreas contempladas, excluindo cursos das Ciências Humanas, por exemplo, incluindo Ciências da Saúde, Biológicas, Exatas e da Terra, Agrárias e Engenharias e Ciências da Computação.

**Tabela 5**  
Publicação internacional 2000-2010

Publicação internacional	Ciências Agrárias	Ciências Biológicas	Ciências da Saúde	Ciências Exatas e da Terra	Engenharias e Ciências da Computação	Ciências Humanas	Ciências Sociais Aplicadas	Linguística, Letras e Artes	total
Quad. 2000-2003	12099	31413	23899	39587	18593	4407	2440	1237	226.675
Quad. 2007-2010	39073	84397	88441	64777	39559	9582	5724	1649	338.202
% Crescimento	3332	2211	1116	-50	111	443	665	1174	443

Fonte | CNPq (2000-2003; 2007-2010)

Propõe-se a análise dos dados referentes ao crescimento do número de publicações internacionais, questionando se pode ser consequência do crescimento ocorrido no investimento em determinadas áreas de conhecimento. Nesse sentido, percebe-se que as Ciências Humanas tiveram um aumento em 43% de sua produção científica internacionalizada, o que precisa, novamente, ser comparado com os 332% das Ciências Agrárias.

Capes e CNPq, representantes do MEC e MCT respectivamente, trazem dados que induzem a questionar o interesse brasileiro em incentivar o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia em nosso país em oposição à necessidade de valorização da Educação como base para a construção de um país desenvolvido.

## O Programa Erasmus Mundus e o Projeto IBrasil

O programa de mobilidade e cooperação no Ensino Superior denominado Erasmus Mundus 2009-2013 foi implementado pela Agência Executiva de Educação Audiovisual e Cultura (EACEA – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), e na sua vertente 1, ação 2, tem como principais objetivos:

- Promover o ensino superior europeu.
- Incentivar o reforço e a melhoria das perspectivas de carreira dos estudantes.
- Favorecer o entendimento intercultural por meio da cooperação com outros países, em harmonia com os objetivos da política externa da União Europeia (EU), com a meta de contribuir para o desenvolvimento sustentável do Ensino Superior de países terceiros.

Nessa vertente, o Erasmus Mundus desenvolve o projeto IBRASIL, com gestão realizada sob a supervisão da Direção-Geral EuropeAid (DG Aldco).

Assim, o IBrasil é uma associação cujo nome foi formado pela junção da letra I simbolizando a inclusão e a inovação ao nome de nosso país, sendo composta por 11 instituições de ensino superior (IES) brasileiras e 9 europeias, apresentando diversidade linguística e geográfica riquíssimas, abordando não apenas as áreas de Engenharia e tecnologia, mas também a Educação e o Treinamento de professores.



E tem como principais objetivos:

- Treinar uma nova geração de professores, engenheiros e pesquisadores altamente qualificados que estejam abertos a valores adicionais e à inovação social e tecnológica.
- Promover programas conjuntos sustentáveis e pesquisas em comum, envolvendo estudantes, corpo docente e pesquisadores brasileiros e europeus.
- Aumentar a colaboração entre as Instituições de Ensino Superior europeias e brasileiras, além de promover ferramentas que possibilitam a cooperação internacional e o reconhecimento acadêmico das mobilidades dos estudantes.

Vale salientar que, além das 20 IES, o projeto tem, também, instituições parceiras com o objetivo de majorar a possibilidade de inclusão da comunidade indígena e quilombolas, além de outras minorias sociais existentes.

Analisando as ofertas das universidades brasileiras para recepção de alunos, professores, técnicos e pesquisadores europeus, percebe-se que aproveitaram para oferecer vagas em seus cursos de tecnologias, mas também para vários cursos de licenciatura e educação a distância.

A universidade estudada, nesta pesquisa, fez tal escolha estratégica de incentivo às licenciaturas, e até o presente momento, foi possível receber 2 acadêmicos provenientes da universidade grega parceira do programa e um professor espanhol, lotado na pós-graduação e com atuação em educação a distância. Pode também enviar dois acadêmicos do curso de pedagogia de seu campus localizado no interior do estado um para uma universidade na Espanha e outra na Grécia.

Convém ressaltar que o programa seleciona os candidatos preocupados com o balanço entre as instituições envolvidas e entre os alunos, quanto ao critério de gênero.

Na perspectiva de estudar a área de Educação e sua participação na internacionalização do conhecimento, após essa apresentação dos incentivos brasileiros para a internacionalização de diversas grandes áreas do conhecimento e a existência de órgãos de fomento estrangeiros atuando em nosso território, pretende-se colocar em diálogo dois agentes de educação, uma acadêmica e um docente, a primeira, brasileira e o segundo espanhol visando analisar seus discursos quanto à percepção da internacionalização da educação.

## O discurso dos dois agentes da Educação em mobilidade

### Os agentes

A acadêmica do curso de Pedagogia de um campus do interior do estado pesquisado, estava aos 26 anos de idade cursando o sexto período na data de sua viagem.

O currículo acadêmico do professor apresenta graduação em Pedagogia e em História da Arte, mestrado em Artes Visuais e Educação, Doutorado em História da Arte todos realizados na Espanha, seu primeiro pós-doutorado realizado no México e o segundo em uma universidade federal brasileira.

Vale salientar que há consciência da diferença em titulação e experiência profissional, mas essa diferença não ocorre na escolha da área de conhecimento para desenvolvimento, ou seja, a Educação.

### Os questionamentos

24

A proposta de análise do discurso dos atores envolvidos nesta pesquisa partiu do questionamento de pontos relacionados à suas experiências vividas desde o momento de candidatura, ou seja, verbalização de sua necessidade em buscar a internacionalização como proposta de crescimento profissional e pessoal, a escolha da universidade a propor a candidatura e a consequente seleção de informações a serem apresentadas.

É preciso investigar como as universidades origem apoiaram ou não suas propostas, com envolvimento de suas coordenações ou chefias bem como a participação das universidades destino. Nesse quesito, as universidades destino foram envolvidas somente pós-candidatura.

Para entender o momento que vivenciaram de selecionar informações, interpretando suas aspirações e expectativas frente à mobilidade para preencher a ficha de aplicação e expor seus projetos, questionaram-se as expectativas quanto ao futuro período em outro país, incluindo seus objetivos.

Para analisar dados práticos já da mobilidade, houve a necessidade de ter conhecimento dos seus planos de trabalho inicialmente propostos principalmente verificando a participação ou não de terceiros em sua elaboração.



Com isso, pôde-se partir para o momento pós-seleção, quando o agente chega à universidade destino e questiona se houve a necessidade de adaptação ou modificação de seus planos de trabalho, apontando motivos.

Nesse momento, foi questionado como a realidade encontrada foi de semelhança ou diferença em comparação com sua instituição de origem.

Quanto às atividades realizadas, se pode participar de outras atividades além do plano de trabalho que teve o apoio de alunos, colegas e tutores.

Assim, chegou-se o momento de colher os frutos da mobilidade ao se indagar se e como a experiência vivida proporcionou impacto profissional ou pessoal e se abriram oportunidades de novas parcerias pós mobilidade de possíveis projetos, se esta futura aplicação profissional era objetivo inicial proposta na mobilidade ou se ocorreu como consequência do período disponibilizado para a nova mudança.

Tais questionamentos foram permeados pela pergunta sobre como eles, após o retorno a seus países, percebem a necessidade de internacionalização na Educação tanto no Brasil quanto na Espanha.

## A escolha da universidade destino

25

A motivação para a escolha da universidade apresentou critérios diferentes, provavelmente, um traço marcado pela maturidade na carreira em educação. Nesse sentido, a acadêmica baseou sua escolha em dois critérios: o primeiro – a competência linguística – já que possuía algum domínio do espanhol e que sabia que Portugal seria muito mais concorrido; o segundo critério deveu-se ao fato de haver encontrado uma área de estudo na universidade espanhola que não é muito abordada em sua universidade origem, a Educação Social (ES). Já o docente, que já tinha experiência acadêmica de mobilidade internacional para outro estado brasileiro, em seu currículo, descreve como justificativa da escolha o interesse em conhecer a programa de estudos ali desenvolvido na área de Tecnologia e Educação a Distância (TEAD). Acrescenta-se, ainda, o desejo de compartilhar experiências e mostrar casos de estudos efetivados em sua universidade para compartilhar técnicas e recursos com professores e alunos, desde os que propõem modelos de docência, pesquisa e transferência sobre tecnologia e educação a distância, centrados na imagem como modelo de pesquisa, até o desenvolvimento de

estratégias para a construção educativa a distância. Ademais, levou em consideração que a universidade brasileira conta com onze campi no interior do estado que demandam de desenvolvimento de conteúdos multimídia pela sua coordenadoria de educação a distância, fato semelhante àquele ocorrido com a universidade espanhola e seus quatro campi.

### As expectativas

Em ambos os casos, a aluna na área de ES e o professor em TEAD esperavam se desenvolver profissionalmente; conhecer culturas diferentes e construir o que denominou “pontes” com outros profissionais para a construção de sua vida profissional e pessoal.

Para o professor, a consciência de que seria possível ampliar o acesso a novas formas de gestão da EAD, desde a observação direta do modelo desenvolvido na universidade brasileira especialista, nesse tipo de educação, e avaliada por um órgão de prestígio internacional por sua avaliação da qualidade da docência e pesquisa – a Capes. Os relatórios do SAPG, desde 2007, vem apontando melhorias na universidade brasileira, em especial, na EAD. Assim, acreditava poder desenvolver um trabalho frutífero para adicionar ao já experimentado em sua universidade.

### O plano de trabalho e sua aplicabilidade

Por força de procedimentos internos à sua universidade de origem, e à necessidade de estabelecer o plano de estudos também com a universidade que o selecionou, todo aluno brasileiro da universidade pesquisada precisa selecionar disciplinas e atividades previamente à sua viagem. Tal plano contou com a supervisão e apoio do coordenador do curso e o aval final do colegiado superior do campus, sendo levado à pró-reitoria de graduação brasileira para análise e efetivação do afastamento por mobilidade. Como a universidade espanhola proporciona ao aluno estrangeiro a possibilidade de assistir, por duas semanas, a aulas antes de consolidar o plano de estudos, a aluna pode melhor analisar as disciplinas escolhidas inicialmente e modificar sua escolha.

Quanto ao plano de trabalho para o estágio docente, este foi apresentado pelo professor em mobilidade e teve a aquiescência do coordenador da EAD brasileiro, propondo o trabalho da imagem como modelo de investigação



educativa a distância, podendo trabalhar, diretamente, com alunos e professores do campus e fazendo gravações e entrevistas com discentes, docentes e técnicos que trabalham com imagem como forma de pensamento e método de pesquisa. O plano inicial previa a possibilidade de conhecer os onze campi do interior, tendo sido concretizada a visita a dois deles, permitindo, assim, uma amostra significativa de como são percebidos os conteúdos audiovisuais gerados pela coordenadoria em EAD que fica estabelecida na capital do estado.

## A realidade encontrada

Interessante verificar que a realidade encontrada em sala de aula de graduação em um país europeu foi considerada muito semelhante àquela que a aluna estava acostumada, a grande diferença estava na estrutura para pesquisa existente, e a possibilidade de conhecer e trabalhar em laboratórios equipados.

Em EAD, a diferença não existiu, o professor visitante teve suas expectativas cumpridas por encontrar instalações, qualificação de pessoal à altura de um país continental como o Brasil, com o que ele definiu ter “grande projeção acadêmica e científica internacional”. Isso chamou a atenção para o número de professores pesquisadores, no que diz respeito à qualidade da docência e pesquisa, ao número de revistas científicas e a descentralização da EAD para atender à demanda das várias regiões do estado, além do estímulo à realização de atividades relacionadas com a educação, pesquisa e extensão, a preservação de recursos naturais, especialmente a flora e fauna e os estudos realizados sobre o ecossistema em que o estado está inserido.

27

## A internacionalização na área de conhecimento da Educação – Brasil e Espanha

Foi apontado pelo professor visitante que, atualmente, “[...] não se concebe o desenvolvimento de nossa docência sem a pesquisa associada e sem a necessária internacionalização da mesma [...]” e que é impossível desenvolver seu trabalho docente de forma isolada ou local. É necessário, pois, “abrir novos horizontes”, o que deixa claro ao observar a abertura da

internacionalização existente na universidade brasileira em estudo e no Brasil em geral, onde o governo federal já oferta bolsas de estudo Brasil-Europa e Europa-Brasil que é de conhecimento de professores, alunos e técnicos brasileiros.

Para a acadêmica, a internacionalização traz a possibilidade de conhecimento de novos costumes, exemplifica ao apontar como a participação de alunos em sala de aula é diferente entre os dois países, considerando que, no Brasil, é maior que na sala de aula visitada.

### O futuro do programa IBrasil para esses dois atores

Ambos consideram que a oportunidade de vivenciar a mobilidade internacional abriu novos caminhos para futuros trabalhos, contatos profissionais com disposição mútua para fazer com que o projeto IBrasil continue produzindo frutos acadêmicos.

### Considerações finais

A pesquisa ora disponibilizada, ao comparar dados relativos ao processo de internacionalização da Educação Superior propiciou a análise de como a área de conhecimento Educação tem trabalhado tal fenômeno, tanto no quesito avaliação pelo Sistema de Avaliação da Pós-Graduação realizada pela Capes, em que os dados apresentados mostram que, dos 471 programas analisados na grande área de Ciências Humanas, 121 são da Educação (26%). Analisando, porém, a representatividade desses programas em nota 6 e 7, têm-se, apenas, 9 programas na última trienal (2010-2012), ou seja, 7% dos 121 programas em Educação, 1,9% das Ciências Humanas.

Propõe-se a comparação com outras áreas de conhecimento para verificar se a representatividade da inserção internacional foi equivalente em todas as áreas. Percebeu-se, assim, que as Ciências Biológicas apresentaram um total de 23% de cursos 6 e 7, As Ciências Exatas e da Terra, 20%, Ciências da Saúde 14%, com 13% cada, as Ciências Agrárias e as Engenharias, e as Ciências Humanas 11%.

Dentro da grande área da Ciências Humanas, essa desproporcionalidade entre quantidade de programas existentes e quantidade de programas,



avaliados em 6 e 7, também foi possível de verificar, sendo que a Educação foi a subárea de conhecimento das Ciências Humanas com menor percentual de programas em 6 ou 7 (7% de seus programas), comparando aos 19% de Antropologia/Arqueologia e Ciências Políticas e Relações Internacionais, 18% da Teologia, 14% da Filosofia, 12% de Geografia e Sociologia, 10% de História e os 9% da Psicologia.

Os dados apresentados sobre a concessão de bolsas de mobilidade internacional pelo CNPq informam que houve, de fato, um crescimento em investimento de 16,5%, de 2010 a 2014, o que seria um dado muito positivo, se não fosse comparado ao crescimento de 165,6% na quantidade de bolsas para o exterior, financiadas para a grande área de Ciências da Saúde.

Contando, também, com o impacto causado nessas bolsas concedidas pelo CNPq, se analisadas aquelas referentes à Graduação Sanduíche pelo Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) que, lançado em 2011, ofereceu 6 bolsas para Ciências Humanas, 48 para Linguística, Letras e Artes, 358 para Ciências Agrárias, 711 para Ciências Biológicas, 999 para Ciências da Saúde, 1038 para Ciências Sociais Aplicadas, 1335 para Ciências Exatas, e da Terra, e 4659 para Engenharias e Ciências da Computação. É válido lembrar que a abertura para a candidatura dessas bolsas para áreas como Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes só ocorreu nas primeiras chamadas / editais do CsF; após essas oportunidades, o CsF fechou para as áreas consideradas não mais como prioritárias, porém contempladas.

Nesse cenário, encontra-se um programa europeu que incentivou a inclusão de cursos tanto das engenharias e tecnologias quanto das licenciaturas em todas as áreas de conhecimento. Isso representou uma oportunidade para que alunos brasileiros de cursos, como o de Pedagogia, pudessem realizar seu estágio em alguma universidade estrangeira.

Tal oportunidade foi analisada por esta pesquisa, colocando, agora em comparação, principalmente, o que a acadêmica em mobilidade para a Espanha e o professor espanhol que veio também pela Educação, com atuação em Educação Superior e Educação a Distância, vivenciaram em suas mobilidades sobre a importância ou necessidade da internacionalização da área de Educação.

Percebe-se que, em seus discursos, a área carece de mais programas que incentivem a internacionalização da Educação, fomentando crescimento

não somente pessoal para os atores em mobilidade, mas, principalmente, o desenvolvimento da área, a melhoria da qualidade da educação superior, o compartilhamento de conhecimentos visando fomentar o desenvolvimento mundial em base de igualdade de acesso e inserção social.

## Nota

- 1 Os coautores do artigo são pesquisadores participantes do Projeto Erasmus Mundus IBrasil, de cooperação acadêmica internacional, realizado entre a Université de Lille, a Universidade Estadual Paulista e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, financiado pela Comunidade Europeia (2014-2017). Coordenado na França e no Brasil pelos professores Bertrand Daunay (Laboratoire Théodile CIREL) e Annick Rivens Mompean (Laboratoire SRL) da Université de Lille, e Maria da Conceição Passeggi (Programa de Pós-Graduação em Educação-UFRN).

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 3 mar. 2014.

30 \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Publicação internacional 2000-2010**. Disponível em: [www.cnpq.br](http://www.cnpq.br). Acesso em: 25 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Investimento CNPq em bolsas no exterior 2000-2010**. Disponível em: [www.cnpq.br](http://www.cnpq.br). Acesso em: 25 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Bolsas concedidas em 2014**. Disponível em: [www.cnpq.br](http://www.cnpq.br). Acesso em: 25 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Subárea das Ciências Humanas avaliadas em seus critérios de inserção internacional 2010-2013**. Disponível em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). Acesso em: 23 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Grandes áreas avaliadas em seus critérios de inserção internacional 2010-2013**. Disponível em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). Acesso em: 23 ago. 2015.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília, dez. 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/>. Acesso em: 25 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011**. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm). Acesso em: 2 mar. 2014.

DE WIT, Harriet. **Quality Assurance and Internationalization**. Trends, challenges and opportunities INQAAHE conference, Chicago, U.S. 2015. Disponível em [http://inqaahe.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1429530892\\_inqaahe-keynote-dewit.pdf](http://inqaahe.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1429530892_inqaahe-keynote-dewit.pdf). Acesso em: 23 abr. 2016.

FRANÇA, Indira e BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. Avaliação e gestão da excelência na Pós-Graduação em Educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 125-155, set./dez. 2014.

KNIGHT, Jane. **Higher Education in Turmoil**. The Changing World of Internationalization. Rotterdam (Holanda): Sense Publishers. 2008.

MIURA, Irene Kazumi. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo**: um estudo de três áreas do conhecimento. Tese de Livre Docência. São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93-112, abr. 2011.

SÁ BARRETO, Francisco César. O futuro da pós-graduação brasileira. In: STEINER, João Evangelista; MALNIC, Gerhard (Org.). **Ensino superior**: conceito e dinâmica. São Paulo: Edusp, 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: visão e ação – 1998. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/>

Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html. Acesso em: 18 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: Unesco, 2009.

VAN DER WENDE, Marijk. Missing links: the relationship between national policies for internationalization and those for higher education in general and International comparative analysis and syntheses. In: T. älvemark & M. van der Wende (Eds.). **National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe**. Estocolmo: National Agency for Higher Education, 1997.

Prof. Dr. Richard Davis

Université de Lille 3

Vice-presidente de Relações Internacionais

Diretor do Serviço de Relações Internacionais

Diretor da Rede Franco-Holandesa

E-mail: richard.davis@univ-lille3.fr

Prof. Dr. Rafael Sumozas

Universidad de Castilla-La Mancha

Faculdade de Educação

Professor

Diretor do Grupo de Investigação de Ação Educativa

E-mail: rafael.sumozas@uclm.es

Profa. Dra. Flavia Melville Paiva

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Programa de Pós-graduação em Educação

Doutoranda

Membro do Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas de Educação” UFMS

Linha de pesquisa “Estado e Políticas Públicas” UFMS

E-mail: flavia.paiva@ufms.br

Recebido 17 jun. 2016

Aceito 21 jul. 2016



## Tarefas pendentes em matéria de inclusão educativa: percepção dos acadêmicos da Universidade Católica do Maule – Chile<sup>1</sup>

Juan Cornejo Espejo  
Universidad Católica del Maule (Chile)

### Resumo

O artigo é resultado de uma investigação qualitativa que tenta captar as percepções que têm os acadêmicos responsáveis pela formação de professores da Universidade Católica do Maule (UCM) em relação à inclusão educativa. A coleta da informação fez-se através de entrevistas semiestruturadas em profundidade e a análise das mesmas seguindo os supostos da teoria fundamentada. A partir da codificação aberta agruparam-se os temas mais recorrentes estabelecendo-se as respectivas correlações na análise relacional referido às percepções dos acadêmicos da UCM. A sua vez na análise seletiva esboçaram-se os principais desafios que esses mesmos acadêmicos visualizam em matéria de inclusão educativa, especialmente aqueles aspectos que podem contribuir a mudar a cultura escolar. As principais conclusões do estudo mostram que embora os acadêmicos da UCM têm ampliado sua noção de inclusão, sublinhando o caráter emergente do tema, não limitado às necessidades educativas especiais (NEE), identificam importantes obstáculos e nodos críticos tanto no sistema escolar como na própria Universidade.

Palavras-chave: Inclusão Educativa. Problemas. Desafios. Universidade Católica do Maule.

### Pending tasks in the field of inclusive education: perception of academics of the Catholic University of Maule – Chile

### Abstract

The article is the result of a qualitative research that tries to capture the perceptions of academics responsible for training teachers of Catholic University of Maule (UCM) in relation to educational inclusion. The data collection was done through semi-structured interviews and the analysis thereof on the assumptions of Grounded Theory. From open coding the most recurrent themes were grouped establishing the respective correlations in the relational analysis based on the perceptions of academics from the UCM. In turn, in the selective analysis they outlined the main challenges those same academics from the UCM displayed in educational inclusion, especially those aspects that can contribute to changing the school culture. The main findings show that although they has expanded their notion of inclusion, highlighting the emerging nature of the topic, not limited to special educational needs, identify important obstacles and critical nodes in both the school system and in the University.

Keywords: Inclusive Education. Problems. Challenges. Catholic University of Maule.

## Tareas pendientes en materia de inclusión educativa: percepción de los académicos de la Universidad Católica del Maule – Chile

### Resumen

El artículo es resultado de una investigación cualitativa que intenta captar las percepciones que tienen los académicos responsables de la formación de profesores de la Universidad Católica del Maule (UCM) en relación a la inclusión educativa. La recolección de la información se hizo a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad y el análisis de las mismas siguiendo los supuestos de la teoría fundamentada. A partir de la codificación abierta se agruparon los temas más recurrentes estableciéndose las respectivas correlaciones en el análisis relacional referido a las percepciones de los académicos de la UCM. A su vez en el análisis selectivo se esbozaron los principales desafíos que esos mismos académicos visualizan en materia de inclusión educativa, especialmente aquellos aspectos que pueden contribuir a cambiar la cultura escolar. Las principales conclusiones del estudio muestran que los académicos de la UCM si bien han ampliado su noción de inclusión, subrayando el carácter emergente del tema, no limitado a las necesidades educativas especiales (NEE) identifican importantes obstáculos y nudos críticos tanto en el sistema escolar como en la propia Universidad.

Palabras clave: Inclusión Educativa. Problemas. Desafíos. Universidad Católica del Maule.

### Introducción

La inclusión educativa se ha transformado desde hace ya algún tiempo en un tema de discusión en el contexto de los currículos de formación de profesores. Ello motivado por el reconocimiento de que el sistema escolar es mucho más diverso y al mismo tiempo complejo de lo que se pensaba hasta no hace mucho tiempo. En la escuela es posible identificar estudiantes no sólo con distintos ritmos de aprendizaje o niveles cognitivos, sino también con distintas capacidades físicas, provenientes distintas culturas, con distintos credos religiosos y sistemas valóricos, pertenecientes a minorías étnicas o pueblos originarios de América, con distintas orientaciones sexuales o identidades genéricas entre otras muchas peculiaridades.



Esta riqueza, tradicionalmente invisibilizada por la escuela en razón de los procesos asimiladores y homogeizantes que estaban en la base de los sistemas educativos desconocían que la escuela es básicamente una “comunidad de diferencias” (RHOADS, 1994; ARANZAZÚ; AGUADO, 2007). No obstante, esas diferencias han aflorado con más fuerza en el último tiempo, situación que se ha visto reforzada por los flujos migratorios que se han intensificado desde el último cuarto del siglo XX, impulsados por la globalización de la economía y la masificación de los medios de comunicación social.

El fenómeno migratorio presente en los países del primer mundo ya desde la época de post – guerra, se ha tornado más visible en América Latina con el término de las dictaduras militares. Los flujos migratorios que durante décadas se dirigieron, especialmente, hacia los países del primer mundo, dadas las mayores restricciones migratorias impuestas por esos países, la desaceleración de la economía internacional, el mejoramiento de los medios de transporte pero, sobre todo, por la permeabilidad de las fronteras nacionales, las facilidades migratorias y los requerimientos de mano de obra de algunos países latinoamericanos han hecho que muchos de esos flujos se reorienten hacia la misma región.

En ese contexto son numerosos los(as) niños(as) y adolescentes, hijos de migrantes, que deben reinsertarse en los sistemas educativos de los países receptores con la consecuente tensión de conciliación de sus culturas de origen y la cultura nacional que es transmitida por los sistemas escolares que los acogen.

Lo anterior sumado a la expansión de los sistemas educativos en el continente en las últimas décadas ha incidido a que confluyan en la escuela una multiplicidad de requerimientos y demandas de inclusión y reconocimiento de su diversidad.

En este sentido no se puede obviar que pese a los esfuerzos la escuela no sólo tenía un acceso limitado, sino que una de sus funciones prioritarias era la socialización y escolarización basada en la asimilación y homogeneización de todos sus miembros. Ese paradigma pareciera haber entrado en crisis por las nuevas corrientes educativas y el fuerte impulso dado por Unesco en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, para la satisfacción de las necesidades básicas de enseñanza, llevada a cabo en Jontiem – Tailandia, el año 1990, y el impulso dado a la educación especial a través de la Declaración de Salamanca (1994). Es decir, los nuevos escenarios han terminado imponiendo desafíos y

tareas a los sistemas educativos regionales, tanto en lo que respecta al acceso y calidad de la educación impartida, como a la inclusión de nuevos grupos, históricamente excluidos e invisibilizados de los sistemas educativos formales.

Papel clave en este proceso de transformación le cupo a la educación especial al colocar en la agenda de discusiones la necesidad de avanzar de la integración escolar a una auténtica inclusión de todos los(as) niños(as) con necesidades educativas especiales (NEE). No obstante, a través de ellos(as) se hicieron visibles otros grupos objetos de exclusión de los sistemas escolares formales. Por lo pronto, entre los beneficiarios están los niños(as) y adolescentes con capacidades físicas distintas, pertenecientes a minorías étnicas o a pueblos originarios.

Y si bien se reconoce que aún queda mucho camino por recorrer en el proceso de inclusión escolar de todos(as) aquellos(as) que por alguna razón han sido marginados, es evidente que ese proceso además de necesario es irreversible. Probablemente, uno de los últimos grupos sobre los cuales hay menos conciencia acerca de la urgencia de ser incluidos desde su peculiaridad, y que se han constituido en un dolor de cabeza para muchos(as) educadores(as) que no saben como lidiar con ellos(as), son los(as) niños y adolescentes disidentes sexuales del ideario heterosexista o cuyas identidades genéricas no son coincidente con los roles de género tradicionalmente asignados.

No sin razón se ha señalado a este grupo como el de más alto riesgo de ser objeto de violencia escolar y bullying homofóbico en la escuela (UNESCO, 2012), con el consecuente problema de salud pública por los eventuales daños posológico que el acoso y hostigamiento supone en la autoestima y desarrollo psico – emocional de las víctimas (AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, 2013).

Siendo ese el contexto, la investigación que a continuación se presenta indaga en torno a las percepciones y representaciones que tienen los(as) académicos(as) responsables de la formación de profesores de la Universidad Católica del Maule (UCM) respecto de la inclusión educativa. Ello como un paso previo al análisis de la incorporación efectiva de las problemáticas y cuestionamientos curriculares que supone para la formación de profesores del siglo XXI la inclusión educativa en un sentido más amplio y no limitado a las NEE.

Es importante señalar que los resultados aquí expuestos hacen parte de una investigación mayor acerca del tema. Básicamente la investigación



constaba de una parte cuantitativa a través de la aplicación de un cuestionario, el cual fue aplicado al 95% de los académicos(as) responsables directos de la formación de profesores de las facultades de ciencias de la educación, ciencias y ciencias religiosas y filosóficas de la UCM.

Se excluyeron de esa muestra a los(as) académicos(as) que dictan docencia en el Departamento de Educación Especial, dado el mayor grado de involucramiento y conocimiento acerca del tema. Se excluyeron, asimismo, a los(as) académicos(as) del Instituto de Estudios Generales, pues, si bien imparten docencia a estudiantes de pedagogías, sus cursos son electivos o de formación religiosa; es decir, no guardan relación directa con la formación pedagógica profesional y/o disciplinar.

Luego de aplicado el cuestionario, se optó por profundizar algunos aspectos de los ítems allí contenidos a través de la aplicación de una entrevista semi – estructurada en profundidad a 12 académicos(as) bajo los mismos criterios de inclusión y exclusión antes señalados. Los resultados de esas entrevistas son las que a continuación se presentan, las cuales fueron analizadas siguiendo los supuestos de la teoría fundamentada.

## Consideraciones preliminares

No se puede obviar el carácter polisémico con que se ha revestido la noción inclusión educativa. Pese a sus múltiples significados la mayor parte de los(as) estudiosos(as) del tema coinciden en que ella se refiere a la:

[...] transformación de las culturas de las escuelas para aumentar el acceso o presencia de todos los estudiantes (no sólo de los grupos marginados o vulnerables), incrementar la aceptación de todo el alumnado, maximizar su participación en múltiples ámbitos de actividad, y aumentar su rendimiento (ARTILES; KOZLESKI; DORN; CHRISTENSEN, 2006, p. 67).

Sin embargo, esa conceptualización que amplía a los posibles beneficiarios de las políticas o acciones inclusivas, no restringiéndolo a los estudiantes vulnerables o pertenecientes a grupos minoritarios, no ha resultado una discusión fácil o libre de tensiones. Por lo pronto, es posible identificar cuatro tendencias que de alguna forma distorsionan el intento de ampliar su comprensión:

1. Históricamente las investigaciones alusivas al tema se han tendido a concentrar en estudiantes con necesidades educativas especiales.
2. Los estudios se han tendido a concentrar en el aula o establecimiento educacional, descuidando las intersecciones de las identidades de los(as) estudiantes (clase social, lengua, género, pertenencia étnica etc.).
3. Ha sido entendida como el lugar donde los(as) estudiantes con necesidades educativas especiales reciben una educación particular en el mismo entorno del aula ordinaria.
4. La mayor parte de las investigaciones, sobre todo las focalizadas en el establecimiento escolar, han tendido a no documentar sus resultados o los alcances de las medidas propuestas (ARTILES; KOZLESKI, 2014).

Otro elemento que explica algunas de las dificultades de arraigo de la inclusión educativa en el ámbito escolar de los países del tercer mundo es que el modelo se originó en los países del primer mundo, esparciéndose luego al resto a través de lo que se denominó una “agenda global”. Situación que de alguna forma ha dificultado tanto su comprensión como la necesidad de su implementación, en tanto exigencia de una escuela que busca atender sin restricciones a todos (as) los (as) que acceden a ella.

Un hito importante en el fortalecimiento del modelo, fue la Declaración de Salamanca (1994), la cual se basó en el principio de que todos(as) los(as) estudiantes que tuviesen algún requerimiento educativo especial debían ser asistidos(as) y atendidos(as) por los respectivos sistemas educacionales nacionales.

Actualmente existe consenso de que la inclusión educativa está comprometida con una agenda de justicia y equidad, enmarcada en el contexto de los derechos individuales. No obstante, en la práctica se verifica que tanto la producción intelectual en torno al tema, como los(as) responsables de la formación de profesores(as) se distancian de los objetivos originales (ARTILES; KOZLESKI, 2014).

Esto es, los(as) profesores(as) en ejercicio como los que se están formando no cuentan con las competencias o habilidades necesarias para transmitir a sus estudiantes esas nociones o la capacidad para desarrollar proyectos de intervención que efectivamente pongan en marcha una educación auténticamente inclusiva.



## Método

El estudio privilegia una metodología de investigación cualitativa, recurriendo a un enfoque inspirado en la teoría fundamentada. En el caso en estudio, el análisis de las percepciones que tienen los académicos(as) de la UCM en relación a la inclusión educativa y los desafíos que esta impone a los sistemas educativos contemporáneos. A partir de las percepciones de los académicos(as) se accede a los significados que esos(as) profesionales le atribuyen al fenómeno en estudio, particularmente a la factibilidad de incluir esta perspectiva teórico – pedagógica al currículo de la formación de profesores(as).

## Participantes

Los(as) participantes del estudio son 12 académicos(as) de la UCM, pertenecientes a las facultades de ciencias de la educación, ciencias y ciencias filosóficas y religiosas. Entre los criterios de inclusión se privilegio la paridad de género, profesores(as) directamente relacionados con la formación de profesores, de distintas asignaturas, con más de 5 años de experiencia profesional pertenecientes a 9 de las 10 pedagogías que imparte la UCM. Los criterios de exclusión se focalizaron básicamente en tres aspectos: profesores(as) de la carrera de Educación Diferencial, en razón de que se suponen tienen un conocimiento más acabado del tema en estudio; profesores(as) part – time; y profesores que si bien imparten cursos electivos para estudiantes de pedagogías no están directamente implicados en la formación de profesores(as) (Instituto de Estudios Generales).

39

## Instrumento de recolección de la información

La recolección de la información se realizó a través de entrevistas semi – estructuradas en profundidad, para lo cual se diseñó un guión preestablecido de preguntas.

## Procedimiento

Se optó por una estrategia individual de producción de datos, ya que permite indagar respecto de las percepciones y opiniones de los entrevistados(as), sin que ello suponga algún grado de intimidación, favoreciendo la profundidad y riqueza de su relato. Toda la información proveniente de la entrevista fue analizada a través de la Teoría Fundamentada.

## Análisis de la información

La codificación y análisis de la información siguió las tres etapas propuestas por la teoría fundamentada: una codificación abierta, que consiste en un análisis descriptivo de la información; una codificación axial que privilegia un análisis relacional de la información; y una codificación selectiva centrada en la construcción de un modelo o teoría explicativa. La codificación de la información en sus distintas etapas fue triangulada con el propósito de evitar sesgos.

Las opiniones fueron transcritas tal cual fueron emitidas por los(as) entrevistados. Los códigos utilizados corresponden al número de la entrevista seguido del párrafo correspondiente.

## Consideraciones éticas

Entre las consideraciones éticas del estudio destaca el carácter "voluntario" de la participación de los entrevistados, no mediando ninguna retribución económica, habiéndoseles garantizando además, no solo el anonimato sino la posibilidad de suspender la entrevista cuando lo desearan, no acarreándole ello ninguna responsabilidad o consecuencia negativa. El material obtenido de las entrevistas fue utilizado única y exclusivamente para los fines declarados en esta investigación.



## Análisis Descriptivo

### Nociones de inclusión educativa

Todos(as) los(as) académicos(as) entrevistados(as) esbozan algunas ideas de lo que ellos(as) creen es la inclusión educativa. Algunas de esas nociones la relacionan con tolerancia, aceptación, respeto a la diversidad (EI, p. 1). Para otros, ella tiene que ver “[...] con acoger a los estudiantes con sus características reales, eh... entendiendo no solamente los alumnos con capacidades educativas especiales sino también a aquellos que tengan opciones distintas o que vengan de culturas diversas, aquellos que tengan como se habla hoy en día, los más talentosos” (EII, p. 1).

Otro(as) de los(as) entrevistados(as) dice que la inclusión “[es mucho más amplio, no se refiere solamente a los alumnos con NEE, también está orientado al resto de la comunidad que forma el grupo curso y está orientado a los adultos que participan en el proceso de inclusión[...].” (EIII, p. 1). Otro(a) entrevistado(a) pone el acento en la inclusión de “[...] los alumnos con capacidades físicas disminuidas y en aulas de clases comunes, como por ejemplo, estos niños con problemas auditivos, que antes tenían sus propios espacios, sus propias escuelas, de cierto momento comienzan a ingresar a establecimientos educacionales normales” (EIV, p. 1).

Prácticamente todos(as) entrevistados subrayan que la inclusión educativa no está limitada a las NEE (la noción clásica aludía únicamente a los(as) estudiantes más descendidos), sino que la misma noción de NEE, a juicio de varios de ellos(as) debería considerar a los(as) estudiantes talentosos(as). “La inclusión no está supeditada, obligada y que no tiene que ser solamente para los niños con NEE” (EIII, p 3). Asimismo, incluyen dentro de esa noción a los(as) estudiantes con capacidades físicas distintas.

La inclusión se asocia también con el aprender a convivir juntos: “Es toda una acomodación una readecuación, es una forma de aprender a convivir juntos” (EVII, p. 8).

## Inclusión educativa no limitada a las NEE

La inclusión educativa para todos los entrevistados no se limita a los(as) estudiantes con NEE (descendidos). “La inclusión no está supeditada, obligada y que no tiene que ser solamente para los niños con necesidades educativas especiales [...] no podemos nivelar hacia arriba al al grupo que estaba descendido y olvidarnos de aquel grupo que destaca, sin brindarles la ayuda que necesita, es necesario atender a ambos” (EVII, p. 25-26).

## Inclusión educativa opuesta a la homogeneización

Para algunos de los(as) entrevistados la inclusión propiamente educativa deberían ser “[...] acciones concretas para integrar la diferencia y tratar de no homogeneizar, sino hacer más bien que todos los alumnos, en este caso la comunidad escolar en general crezca junto, pero respetando la diferencia y que esa diferencia aporta a una comunidad escolar” (EI, p. 2). “En el colegio tu tiendes a la homogeneización tu quieres ojalá que todos sean iguales, que todos se porten igual [...] que todos vayan igualmente vestidos” (EI, p. 27). “Es toda una acomodación una readecuación, es una forma de aprender a convivir juntos” (EIII, p. 2).

42

## Inclusión educativa y normativa vigente

Algunos(as) de los(as) entrevistados(as) destacan las exigencias legales que existen en materia de inclusión educativa. “Hoy en día a nivel escolar solicitan que exista como dentro del contexto más específico tenemos hasta cuatro estudiantes por aula que son de algunas discapacidades transitorias y dos permanentes eso es en términos de las necesidades educativas especiales hasta ahí conocemos, pero respecto de las otras situaciones como etnia, por ejemplo, no está como definido” (EV, p. 7).



## Confusiones que genera la inclusión

Para algunos(as) de los entrevistados la inclusión no sólo se ha prestado para confusiones sino que gran parte de ella queda sólo en el discurso. “Yo siento que hoy en día hay mucho de discurso, siento que se puso de moda y en ese contexto hay muchas personas que todavía no consideran, incluso cuesta hacer la diferenciación entre los conceptos de inclusión e integración, inclusión efectiva, inclusión educativa, y no tiene que ver sólo con los niños con necesidades especiales sino que tiene que ver con todos nosotros, tiene que ver con los ritmos de aprendizaje [...]” (EV. p. 12).

## Valoración de la diferencia

Este aparece como uno de los aspectos claves y distintivos de la inclusión educativa. “Claro, porque tú tienes que aprender a valorar lo diferente y a descubrir la riqueza que tienen las individualidades y eso es muy demandante y requiere que tú entiendas los resultados de otra manera, los logros, los objetivos no están solamente basados en números, sino que en otro tipo de valoración”. Esa valoración exige además, el tratar de entender al diferente (EI, p. 62-63).

43

## Herramientas insuficientes

Uno de los temas recurrentes en todas las entrevistas es el reconocimiento de que los profesores en ejercicio, y los estudiantes en formación no sólo no fueron preparados para lidiar con la diferencia, sino que tampoco tienen los subsidios suficientes para entenderla. “Creo que a los profesores les falta una herramienta para enfrentar este tipo de alumno en el aula, una que por el tipo de formación que se recibe [...]” (EI, p. 6). Esa falta de preparación se expresa en la incapacidad de los(as) profesores(as) de detectar a los estudiantes con NEE. “[...] pero nadie te hablaba a ti, ya tiene déficit atencional, síndrome no sé de qué, no había esa capacidad [...] y siento que ahora aunque hay mayor conocimiento, los profesores no todos contamos con la información como para detectarlo [...]” (EI, p. 16). “[...] en la escuela generamos discriminación, al que se porta mal lo mandamos por allá, al que sobresale tampoco estamos preparados, estamos preparados para la normalidad y no estamos preparados para

los extremos aquel que le falta, aquel que le sobra [...]” (EV, p. 19). Esa falta de preparación tendría que ver, a juicio de uno(a) de los(as) entrevistados(as), con una formación docente no actualizada (EIII, p. 5).

## Inclusión educativa tema emergente

Uno de los consensos en el que parecen converger algunos de los(as) entrevistados(as) es en el reconocimiento de la novedad del tema. “Ahora recién está apareciendo ese tema de la inclusión, es un tema nuevo, no es un tema que se haya tratado como tal antes, yo siento que es un tema relativamente nuevo” (EI, p. 26 e p. 28).

## Formación docente insuficiente

Uno de los temas que preocupa a la mayor parte de los(as) entrevistados(as) es la falta de formación académica que evidencian los(as) profesores(as) para atender a la diversidad en el aula y consecuentemente promover la inclusión educativa. “[...] yo creo que en la formación que estamos brindando todavía está pegada en un currículo profesional, que no considera el decreto 170 y recién está mirando la aplicación de la Ley SEP y los docentes que tienen que atender a los nuevos profesionales no están preparados” (EVII, p. 31). “No estamos preparados técnicamente todavía en el nivel que necesitamos para transmitir a nuestros estudiantes, para que ellos lo apliquen en el aula concreta” (EV, p. 4). “Porque los profesores no se encuentran preparados para acoger y en el fondo brindar una buena educación a los estudiantes, porque no están preparados, porque además el colegio tampoco se preocupa y se interesa en prepararse” (EXII, p. 72).

## Valores asociados a la inclusión

Los valores que los(as) entrevistados(as) asocian con la inclusión son el respeto a la diversidad, la aceptación y la tolerancia. “[...] la inclusión tiene que ver con el tema de la diversidad y no restringirlos a uno que tiene una necesidad



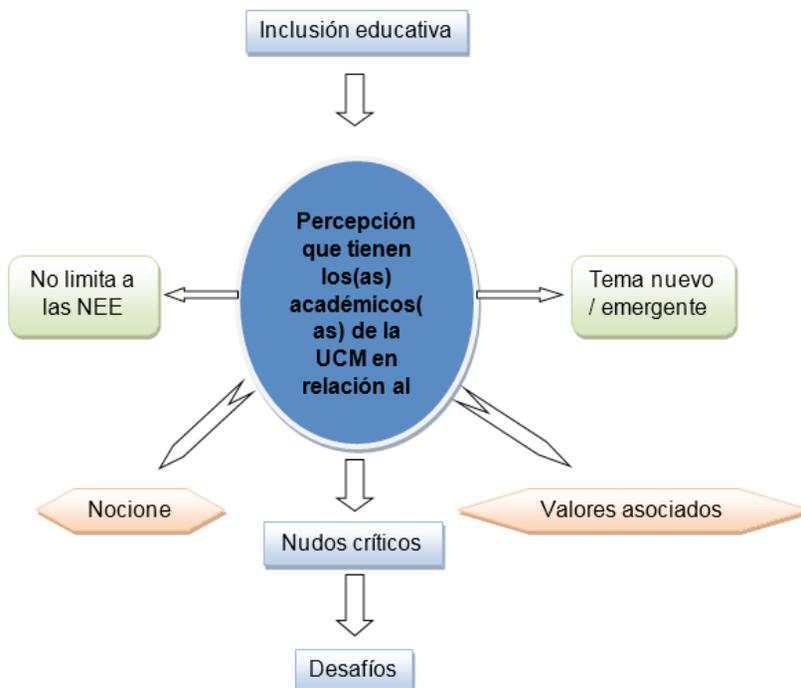
educativa especial de aprendizaje, también tiene que ver con un tema de cultura diferente, un idioma distinto" (EXI, p. 21).

Para una de las entrevistadas la inclusión tiene que ver con el diálogo interreligioso. "[...] mi alumno tiene que aprender el tema del diálogo interreligioso [...] el respeto cultural por toda la riqueza cultural que trae ese alumno a través de su manifestación religiosa, y claro en este sentido tú tienes que considerarlo que también es parte de la inclusión [...]" (EI, p. 22). "Creo que interactuar con personas distintas [...] de distintas culturas, con opciones distintas, con necesidades particulares" (EII, p. 69).

## **Homosexualidad: tema que complica**

Uno de los temas que aún no han sido bien asimilados en los contextos educativos, a juicio de algunos(as) de los(as) entrevistados, con la inclusión educativa es el de la homosexualidad. Es más, se reconoce que en oportunidades deriva en bullying homofóbico. "[...] en al menos dos o más grupos de los cinco que observe salía el tema de la homosexualidad en broma, se molestan entre ellos y bromean, supuestamente era un futbolista y decían te gusta el arquero y decía sí y todos se reían y como son jóvenes le dijeron lindo, hay perdón linda y todos se reían, me llamó mucho la atención, y aquí hay un tema con eso fuerfísimo [...] muy homofóbicos [...] no sé si el rendimiento académico, pero de la persona que en el fondo podía ser discriminada sí por supuesto, tenemos caso de que el bullying lleva a extremos como el suicidio y no es poco frecuente" (EXI, p. 131-132).

Figura 1  
Percepción que tienen los(as) académicos(as) de la UCM en relación a la inclusión educativa



46

Fuente | creación propia

### **Análisis relacional: percepción que tienen los(as) académicos(as) de la UCM en relación a la inclusión educativa**

Una primera relación que se puede establecer a partir de las ideas que esbozan los entrevistados en relación a la inclusión educativa es que ella no está limitada a las NEE, entendiendo por tal la atención preferente a los(as) estudiantes descendidos o con problemas de aprendizaje. “No lo restrinjo sólo a las necesidades especiales, sino que lo veo más amplio que tiene que ver con respetar la diferencia de cada persona por su naturaleza única propia de humano” (E1, p. 3).



Esta noción claramente amplía no sólo las nociones subyacentes al tema en estudio sino el espectro de posibilidades de incorporación de nuevos grupos o personas que son objeto de exclusión y/o discriminación de los sistemas escolares formales. Es más, en algunas de las entrevistas la propia noción de NEE incluye expresamente tanto a los(as) estudiantes descendidos como a los(as) talentosos(as); es decir, ambos grupos de estudiantes constituyen una NEE que, a su juicio, debería ser atendida por el sistema escolar.

Esta idea es coincidente con las nuevas corrientes educativas que apuestan por una comprensión ampliada de la inclusión educativa, que inclusive no está restringida a un grupo específico objeto de exclusión, sino a maximizar la participación y rendimiento de todo el alumnado (ARTILES & KOZLESKI; DORN & CHRISTENSEN, 2006).

No obstante, lo anterior hay un reconocimiento de que el tema es poco abordado, ya sea por desinterés, ya sea por la falta de preparación de los(as) profesores(as). "Considero que debiera ahondarse bastante en el tema de la inclusión desde distintos puntos de vista no solamente la de tipo de capacidad cognitiva. Va más allá y no está tratada con seriedad y/o profundidad que debiera para sembrar integración a nivel del aula y para la vida" (EVI, p. 1).

Otro de las relaciones que atraviesan los relatos de todos(as) los(as) entrevistados(as) es la emergencia y novedad del tema. Prácticamente todos(as) coinciden que es un tema importante, necesario y sobre el cual hay muchas expectativas en razón del poder transformador que tiene la educación en el sentido de tornar las relaciones entre los sujetos en relaciones efectivamente humanas, que asuman la diversidad no como una limitación o un problema sino una riqueza y oportunidad de aprender del otro. "Creo que interactuar con personas distintas, de distintas culturas, con opciones distintas, con necesidades particulares [...] nos enriquece, no nos retrasa" (EXII, p. 69).

Claramente esta idea es coincidente con las aspiraciones tanto de la literatura especializada como de las exhortaciones que emanan de los documentos de los organismos internacionales, que desde hace algún tiempo vienen promoviendo intensivamente una educación para todos y todas desde una óptica más humanista e inclusiva (UNESCO, 1990; PEREIRA, 2003; ARÁNZAZU & AGUADO, 2007; BHABHA, 2013; PEREIRA & MOREIRA, 2014; ARTILES & KOZLESKI, 2014).

En esta misma línea cabe consignar que los(as) entrevistados(as) hacen suyos los valores asociados a la inclusión educativa que se desprenden de esas exhortaciones, los cuales apuestan por el respeto a la diversidad, la tolerancia y la aceptación. “[...] porque creo que el aprendizaje es mucho más allá que aprender a sumar, a leer, aprender a restar, multiplicar, sino que tu tienes que aprender la aceptación, aprender el diálogo, la tolerancia, el respeto [...]” (E1, p. 5).

Asimismo, las nociones de inclusión educativa que destacan de los dichos de los(as) entrevistados(as) aluden, en primer término como ya se mencionó, a la atención de las NEE tanto de los(as) estudiantes descendidos como de los(as) talentosos(as), pero también se hace referencia explícita a los(as) estudiantes con distintas capacidades físicas, sordos, no videntes. “[...] incluir los alumnos con capacidades físicas disminuidas y en aulas de clases comunes, como por ejemplo estos niños con problemas auditivos, con ceguera, minusválidos, que antes tenían sus propios espacios, sus propias escuelas [...]” (EIV, p. 1). Además, del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística. “[...] también tiene que ver con un tema de cultura diferente, un idioma distinto” (EXI, p. 21). Y aún se reconoce que dentro de esa conceptualización cabe el diálogo interreligioso (E1, p. 22).

48

Para algunos(as) de los entrevistados(as) su apuesta es por colegio donde todos(as) puedan convivir en su diversidad y no en colegios diferenciados o especiales. “Si uno piensa el concepto de educación desde una concepción integral, sin duda, esos niños tienen que estar en un colegio común y corriente donde están todos porque así tu también aprendes a valorar el respeto” (E1, p. 20).

Con todo, esa ampliación de la idea de inclusión educativa no desconoce los trabas que obstaculizan la inclusión tanto en la escuela como en la propia Universidad. Por lo pronto, se reconoce que uno de los principales obstáculos es la falta de preparación de los(as) futuros(as) profesores(as) en el tema. “[...] los profesores no siempre están capacitados para enfrentar este tipo de alumnos, entonces como no sabe como trabajar con ellos pueden descuidar todo el curso para tratar de atender esta necesidad y como no tienen esta herramienta es un poco difícil [...]” (E1, p. 4).

Es de decir, los(as) estudiantes de pedagogías de la UCM no sólo no están sensibilizados acerca de los alcances de la inclusión y consecuentemente



desconocen el tema, sino que en sus prácticas profesionales no saben lidiar con distintos tipos de estudiantes y las problemáticas asociadas a esa diversidad.

Esa falta de competencias para lidiar con la diversidad guarda directa relación, a juicio de los(as) entrevistados(as), con la formación deficitaria que reciben esos(as) futuros(as) profesores(as) en la Universidad. “Creo que a los profesores les falta una herramienta para enfrentar este tipo de alumnos en el aula, una que por el tipo de formación que se recibe [...]” (EXI, p. 6). “No estamos preparados técnicamente todavía en el nivel que necesitamos para transmitir a nuestros estudiantes, para que ellos lo apliquen en el aula concreta” (EV, p. 3).

No obstante, se reconoce también que de parte de los(as) académicos(as) responsables de la formación de profesores(as) que hay confusión conceptual y falta de competencias para el trabajo en inclusión educativa. “Yo creo que la formación que estamos brindando todavía está pegada a un currículo tradicional, en un currículo que no considera el decreto 170 y recién está mirando la aplicación de la Ley SEP y los docentes que tienen que formar a los nuevos profesionales no están preparados” (EIII, p. 11).

Otro obstáculo denunciado por los(as) entrevistados(as) es que pese a los discursos oficiales de las autoridades de gobierno en el sentido de promover la inclusión en las escuelas, los criterios de evaluación continúan privilegiando resultados cuantificables. “Entonces todo es como para lograr objetivos [...] metas cuantitativas [...]” (EI, p. 17). “[...] es difícil cuando hay tanta exigencia de resultado, que genera mucha competencia y que por medio hay recursos, el tema económico, sin duda, eso crea el tipo de estudiante que tu quieres hacer y si tu quieres hacer algún tipo de inclusión no va asociada a cosas muy específicas” (EIX, p. 34).

Sin contar con la homogeneización escolar que desvirtúa cualquier intento inclusivo (EI, p. 2; p. 27; EIII, p. 2), y la falta de adecuación de la ley a las distintas realidades escolares. “La normativa vigente no hace mucho no era aplicable [...]. La verdad es que solamente mirando el tiempo en que la Ley fue promulgada, el tiempo que está asumida por los profesores y los establecimientos educacionales, el tiempo en que se ha demorado en cambiar el currículo a una visión más integradora, podría decir que casi con seguridad, que no estamos preparados” (EIII, p. 8).

Otro de los nudos críticos que visualizan algunos(as) de los(as) entrevistados(as), que además de un obstáculo se constituye en un elemento

que tensiona la inclusión educativa, especialmente en el ámbito de las prácticas pedagógicas es la homofobia, la cual que no está limitada al espacio escolar sino que está instalada en la propia Universidad. “[...] una vez hablaban en consejo de profesores en párvulos, hablaban por ejemplo, tenemos un problema porque tenemos una chica que es lesbiana, pero el problema no es ese, sino que con su pareja se dan la mano, se hacen cariño [...] y para ese cuerpo docente ese era un problema y una complicación, eso debe ser hace como tres años atrás [...]” (EII, p. 126-127)”. “Somos homofóbicos totales, en nuestros discursos seguimos haciendo chistes homosexuales, nos parece gracioso [...]” (EII, p. 128).

Pese a toda la información hoy disponible aún en algunos relatos de algunos(as) entrevistados(as) sigue apareciendo ideas asociadas a anormalidad. “Mira antes también el mundo homosexual [...] trataban de esconderse, por lo prohibido, no se decía nada porque estaba oculto, donde lo heterosexual era lo único que se aceptaba. Hoy en día estamos en un mundo donde todas esas anomalías, todo este tipo de opciones son defendidas, incluso ahora ya no da miedo decirlo en algunos contextos [...]” (EI, p. 45).

50 La explicación a esa homofobia es atribuida al emplazamiento de la Universidad, en pleno Valle Central de Chile. Es decir, el machismo asociado al mundo campesino sería la justificación de esa actitud. “[...] porque es un mundo rural, de campesinos [...] un mundo machista, y es por eso yo creo ha contribuido a que haya menos aceptación de las diferencias, de sexualidades” (EI, p. 50).

Probablemente, estos discursos evidencian que si bien hay una ampliación de las nociones de inclusión, ellas sólo alcanzan a todos los grupos o personas que son objetos de discriminación o exclusión de los sistemas escolares formales. Situación que además de un desafío se convierte en una necesidad si se quiere formar profesores(as) con un nuevo sentido ético de las relaciones humanas.

## **Análisis selectivo: tareas pendientes en materia de inclusión educativa en la óptica de los(as) académicos(as) de la UCM**

Cómo contribuir a través de la formación de profesores(as) a cambiar la cultura escolar desde una perspectiva de la inclusión educativa es la gran



tarea que visualizan los(as) académicos(as) de la UCM en los próximos años. En esa tarea consideran clave el papel que la propia Universidad puede hacer tanto desde el punto de vista curricular y de sus prácticas pedagógicas, como de su proyecto educativo. “[...] si tu ves los proyectos de la Universidad, donde aparece la misión, la visión apostamos por la integración, apostamos también por la formación integral de la persona, y eso significa aceptar a la persona con todo lo que es, con sus valores, con sus opciones, con sus creencias y con su sexualidad [...]” (EXI, p. 51).

Es decir, la inclusión educativa para los(as) entrevistados(as) supone el desarrollo de políticas y estrategias específicas por parte de la institución, pero también mucha iniciativa y creatividad de los(as) propios(as) académicos(as). “[...] siempre el académico tiene la posibilidad de instalar ciertas temáticas es parte de su libertad de ir más allá, de lo que el programa te plantea. Y en ese sentido, yo como docente he tratado de incorporar ciertas temáticas como diversidad cultural, étnica, la diversidad de aprendizaje, como la de talentos académicos que no está contemplada en la educación básica [...]. Pero por una iniciativa propia no porque esté normado y reglamentado [...]. Los programas de estudio siempre están sujetos a revisión [...]” (EVII, p. 3).

Sin desconocer los obstáculos que entranan la inclusión educativa, y que apuntan, principalmente, a una formación pedagógica deficitaria para atender la diversidad en el aula, a una legislación aún anclada en la visión clásica de las NEE (decreto 170) y ciertos nudos críticos que guardan relación con la homofobia cultural, que aún prevalece en ciertos sectores del profesorado que les dificulta entender que los estudiantes LGBT (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales y transgéneros) son también sujetos de la inclusión educativa, se reconoce que la Universidad es un espacio privilegiado para formar en la aceptación. “[...] yo creo que la escuela, la universidad, el instituto es un espacio donde tu puedes ir formando hacia la aceptación, hacia la inclusión, pues, por ley no existen los cambios, sino que los cambios vienen por una convicción profunda [...]” (EXI, p. 56). Esta idea deviene del reconocimiento de que la propia Universidad es “un mundo donde se da la diversidad [...]” (EI, p. 54), y que lentamente se está avanzando hacia la aceptación (EI, p. 55). Además de la necesidad de un cambio de mentalidad de los(as) profesores(as). “Porque tu tienes que aprender a valorar lo diferente y a valorar las riquezas que tienen las individualidades y eso es muy demandante, y requiere que tu entiendas los resultados de otra manera, los logros, los objetivos. No están solamente basados en

números, sino en otro tipo de valoración” (EI, p. 62). Todo esto nace, sin duda, del esfuerzo por entender lo diferente (EI, p. 63).

A partir de ese diagnóstico, los(as) entrevistado(as)s señalan que la gran deuda de la UCM es la urgencia de un cambio en el modelo formativo; pues, sin él no habrá un cambio efectivo. “Yo creo que no estamos formando para la inclusión, porque tampoco nosotros fuimos formados para la inclusión; de allí, que sea necesario cambiar el modelo formativo” (EXII, p. 17).

Esta convicción deviene del reconocimiento de que la inclusión educativa para los(as) académicos(as) de la UCM es más bien teórica y no una práctica cotidiana o una exigencia curricular. “Yo creo que la conocen más bien a nivel teórico, porque a mí, por ejemplo, me llamó la atención en un posítulo en que participé uno de los objetivos transversales era que tenía que estar siempre incluido como eje el tema de la inclusión [...]. La persona que vino a hablar de inclusión se dedicó a mostrarnos definiciones, decretos de lo que era la inclusión y lo que decía el gobierno. Yo dije aquí estamos en el nivel de la teoría, siento que no han bajado a la práctica” (EII, p. 140-141).

52

Lo anterior explicable, probablemente, por la falta de preparación y de estrategias metodológicas para la puesta en práctica por parte de los(as) propios(as) académicos(as) de la UCM, que si bien se muestran sensibles al tema señalan no tener todas las herramientas necesarias; además de evidenciar confusiones conceptuales. “Aquí en la Universidad hay un sesgo cuando hablamos de integración. Cuando hablamos de integración hablamos de alguna normativa vigente en relación a la integración, siempre miramos para la educación especial [...]” (EVII, p. 32). “[...] porque nunca estuvimos preparados (...), no nos formamos en esta área de desempeño y luego nos vimos obligados a incorporar entonces, yo creo que más que inclusión estamos haciendo integración [...]. No estamos preparados técnicamente todavía en el nivel que necesitamos para transmitir a nuestros estudiantes, para que ellos lo apliquen en el aula concreta” (EV, p. 2; p. 4).

En otras palabras, aún subsisten confusiones y no se reconocen los alcances e implicancias prácticas, entre inclusión e integración, inclusión y asimilación entre otras ideas y conceptos. Sin contar que el compromiso con el tema viene dado por una actitud personal y no una política definida por la institución. “Yo diría que no, porque el desarrollo de las competencias y las habilidades para manejar, tratar de actuar frente al currículo o frente a los alumnos



que tienen estas necesidades, generalmente, hasta ahora, el perfeccionamiento corre por cuenta propia" (EVII, p. 33).

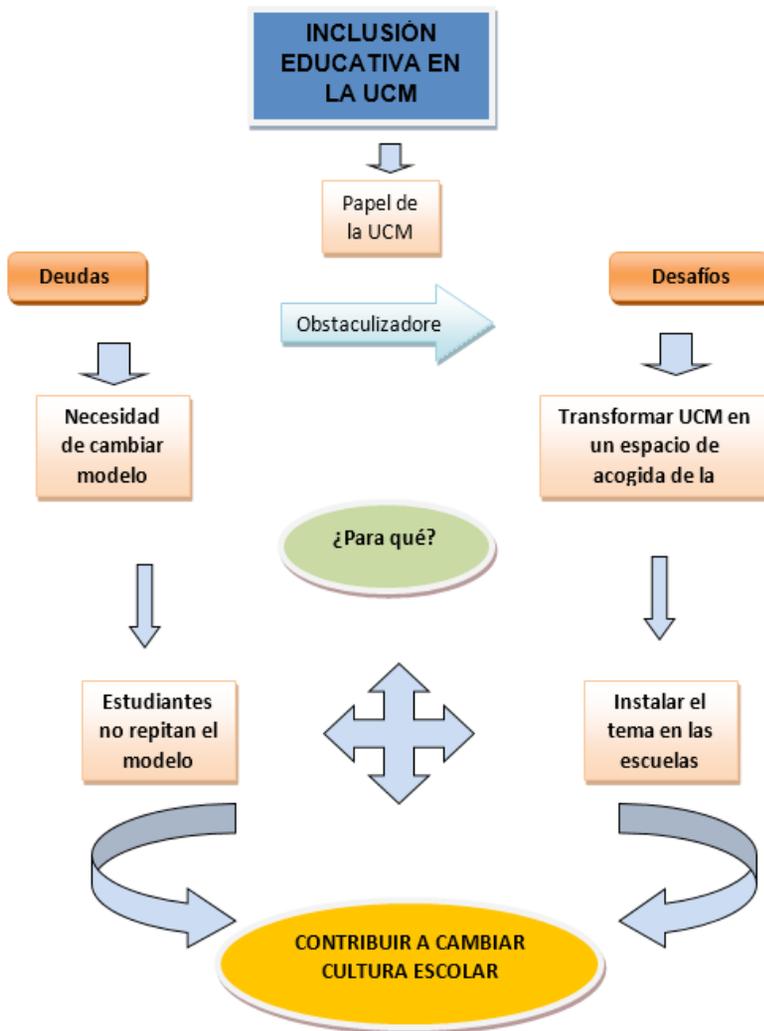
No obstante, el reconocimiento de las deudas en la formación de profesores, existe la convicción de que la UCM puede ser un espacio privilegiado de acogida y aceptación de la diversidad. "Nosotros tenemos hoy en día la primera generación [...] y no había gente formada. Yo creo que la Universidad es un espacio donde tu puedes ir formando hacia la aceptación, hacia la inclusión [...]" (EXI, p. 56).

Todos estos desafíos son asumidos a la espera de que las nuevas generaciones de profesores(as) no repitan prácticas discriminatorias, pero sobre todo, rompan con aquellos paradigmas que justifican la exclusión o promueven, de acuerdo a la conceptualización de Bader Sawaia (1999), una "inclusión perversa". "Yo confío que nuestros estudiantes no van a repetir ese modelo. Yo creo que si van a hacer algo si ven una situación así" (EII, p. 103).

Todo ello además, en vista de instalar estos temas en la escuela, tanto a nivel de la discusión como de las prácticas en el aula. "Exacto que estén capacitados para poner en discusión en el colegio. Si el colegio no tiene un programa de integración, al menos, motivarlos a abrirse para tenerlo" (EII, p. 104).

En suma, se puede decir que para los(as) académicos(as) de la UCM la inclusión educativa representa no sólo la posibilidad de contribuir a cambiar la cultura escolar desde la formación de profesores(as), sino también la posibilidad de un cambio de la propia mentalidad, de modo de tornarla más abierta y receptiva a la diversidad.

Figura 2  
Tareas pendientes en materia de inclusión educativa en la óptica de los(as) académicos(as) de la UCM



54

Fuente | creación propia



## Discusión

En los discursos de los(as) académicos(as) de la UCM aparece reiteradamente la idea de inclusión educativa, ello probablemente motivado por la convicción de que todo sistema escolar abriga una multiplicidad de diferencias. No sin razón, contradiciendo las ideas que prevalecían en el pasado que privilegiaban la homogeneización, la asimilación y la negación de las diferencias (CORNEJO, 2012), se sostiene en la actualidad que la escuela es “una comunidad de diferencias” (ARÁNZAZU & AGUADO, 2007).

La sociedad y la escuela, pero sobre todo los profesores, de acuerdo a esa nueva conceptualización, deben estar preparados y capacitados para convivir y lidiar con la diferencia (FELTRIN, 2011). Ello supone para las instituciones formadoras de profesores(as) la exigencia de proporcionar los recursos humanos y materiales necesarios para que esa aspiración sea posible. En otras palabras, incluir la diversidad desde una perspectiva amplia como propone Tony Booth & Mel Ainscow (2002).

Con todo, como se desprende de los testimonios de los(as) entrevistados, si bien existe esa convicción en términos generales, como sostiene Alfredo Artilles & Elizabeth Kozleski (2014), aún subsisten ideas contradictorias en relación a la inclusión educativa, especialmente en lo que dice relación con la posibilidad de incluir a grupos sobre los cuales no existe plena convicción de que sean objeto de exclusión, como son por ejemplo, los(as) estudiantes LGBT, disidentes sexuales del orden heteronormativo. En este caso aún subsisten inconscientemente ideas asociadas a patología, antinaruralidad o anormalidad, situación que dificulta visualizar a estos jóvenes y adolescentes como grupo susceptible de ser incluido en los sistemas educativos formales sin desconocer, omitir, negar o pretender invisibilizar su particularidad.

En la mayor parte de los entrevistados prevalece la idea de inclusión de los(as) estudiantes con NEE, con capacidades físicas distintas, provenientes de pueblos originarios o migrantes. Incipientemente se asoma el tema de la tolerancia religiosa como elemento que debe ser tenido en consideración a la hora de hablar de inclusión educativa, los(as) estudiantes talentosos o superdotados como una expresión inversa de las NEE y las minorías étnicas.

No se puede obviar tampoco que en esos discursos al hablar de inclusión educativa siempre remiten a grupos cuyos derechos son desatendidos o

vulnerados. Aún no está afincada la idea de inclusión en el sentido de busca incrementar la aceptación de todos(as) los(as) estudiantes, maximizar su participación en el ámbito escolar y mejorar su rendimiento (ARTILES, KOZLESKI, DORN & CHRISTENSEN, 2006). Es decir, aún no se entiende la inclusión educativa como una construcción que busca por todos los medios posibles minimizar los procesos de exclusión, maximizando la participación de todos(as) los(as) estudiantes de modo de tornarlos en protagonistas de sus procesos de aprendizaje (PEREIRA & MOREIRA, 2014).

Otros aspectos que aún permanecen invisibilizados en los(as) académicos(as) de la UCM son las intersecciones de identidades, esto es, un(a) estudiante o un grupo de ellos(as) no sólo es portador de una identidad que motiva la exclusión. Normalmente se superponen otras identidades (clase, lengua, género, etc.) que no pocas veces, refuerzan esa exclusión inicial.

Asimismo, las apreciaciones en relación al tema no están fundadas en estudios o experiencias en aula sino en opiniones, lo que le resta fuerza a sus discursos. Sumado al propio reconocimiento de los(as) académicos(as) de la UCM que señalan que pese a estar sensibilizados no cuentan con la preparación y las herramientas teórico – prácticas para transmitir a los(as) futuros(as) profesores(as) los elementos que les permitan implementar programas inclusivos efectivos en las escuelas.

Probablemente, el avance más relevante sea el abandono de la asociación entre inclusión educativa y NEE. Prácticamente todos(as) los(as) entrevistados(as) insistieron en que la inclusión no puede reducirse a la atención de los(as) estudiantes con problemas de aprendizaje. A su juicio, la inclusión educativa necesariamente debía considerar, además de las nociones convencionales, aspectos culturales, étnicos, lingüísticos, entre otros.

Esta apertura, sin duda, depara a estos(as) académicos(as) con la incerteza y provisionalidad que implica construir el conocimiento en consideración a los distintos contextos y sus significados, situación que presupone asumir el proceso pedagógico con objetivos y estrategias diferenciadas. Desafío derivado a su vez de los procesos políticos, económicos y sociales de la sociedad globalizada y de las exigencias que se derivan de ella.

En ese escenario la búsqueda de nuevos currículos educacionales, las exigencias que impone la formación de profesores(as) y las propuestas de transversalidad de temas controvertidos ponen de manifiesto que los sistemas



educacionales contemporáneos se encuentran en búsqueda de alternativas formativas tanto para los propios formadores como para los(as) estudiantes (KRONBAUER & SIMIONATO, 2010).

No se puede obviar tampoco que la inclusión educativa conlleva en esa sociedad globalizada la exigencia ética, como se afirmó en relación a la urgencia en vista de la satisfacción de las necesidades básicas de enseñanza en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jontiem – Tailandia (UNESCO, 1990), que todos son capaces y tienen el derecho de aprender.

De igual modo, que todo proceso educativo que pretende ser realmente inclusivo debe considerar tres dimensiones ineludibles: la construcción de una cultura inclusiva, el desarrollo de políticas específicas y de prácticas efectivamente inclusivas (BOOTH & AINSCOW, 2002; PEREIRA & PAULINO, 2014).

A la luz de estos antecedentes y de las propias entrevistas se concluye entonces que las tareas pendientes y desafíos futuros en la UCM, en tanto institución formadora de profesionales, pero de modo especial de profesores(as), en materia de inclusión educativa, sea pasar de la etapa de sensibilización y conscientización al desarrollo de una cultura inclusiva al interior de la Universidad que incluya a todos y a todas no importando sus capacidades, orientaciones o peculiaridades, de modo de evitar los discursos desprovistos de contenido o la tentación de una pseudo inclusión o una "inclusión perversa" (SAWAIA, 1999).

El desarrollo de políticas institucionales específicas que hagan posible el florecimiento de esa cultura es otro los aspectos a considerar; pero sobre todo su puesta en práctica, tanto en el currículo como en las prácticas cotidianas de aula. Todo cual contribuirá, sin duda, a cambiar la cultura escolar en un país, y en especial en una región donde se emplaza la UCM, en que aún la inclusión educativa aparece en el horizonte más como una aspiración que una práctica real.

## Nota

1 Fondecyt Regular 1130501.

## Referências

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. **Prevention of Bullying in Schools, Colleges and Universities**. Washington, DC: American Educational Research Association, 2013.

ARÁNZAZU, Rosario y AGUADO, María Teresa. **Pedagogía de la diversidad**. Madrid: UNED, 2007.

ARTILES, Alfredo; KOZLESKI, Elizabeth; DORN, Sherman, & CHRISTENSEN, Carol Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. **Review of Research in Education**, Washington, v. 30, p. 65-108, 2006.

ARTILES, Alfredo y KOZLESKI, Elizabeth. Educación inclusiva en el siglo XXI: notas para un programa de investigación histórico – cultural. In CARDONA, María Cristina y CHINER Esther (Ed.). **Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales**. Alicante: AIDIPE – Universidad de Alicante, 2014. p. 51-65.

BHABHA, Homi K. **Nuevas minorías, nuevos derechos**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2013.

58 BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel. **Index for Inclusión** – developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2002.

CORNEJO, Juan. Educación, interculturalidad y ciudadanía. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43. p. 239-254. jan./mar. 2012.

El. **Entrevista**. Talca (Región del Maule), 10 jun. 2015.

EII. **Entrevista**. Talca (Región del Maule), 12 jun. 2015.

EIII. **Entrevista**. Talca (Región del Maule), 15 jun. 2015.

EIV. **Entrevista**. Talca (Región del Maule), 17 jun. 2015.

EV. **Entrevista**. Talca (Región del Maule), 19 jun. 2015.

EVI. **Entrevista**. Talca (Región del Maule), 24 jun. 2015.

EVII. **Entrevista**. Talca (Región del Maule), 29 jun. 2015.

EVIII. **Entrevista**. Talca (Región del Maule), 6 jul. 2015.

EIX. **Entrevista**. Talca (Región del Maule), 8 jul. 2015.



- EX. **Entrevista**. Talca (Región del Maule), 27 jul. 2015.
- EXI. **Entrevista**. Curicó (Región del Maule), 29 jul. 2015.
- EXII. **Entrevista**. Curicó (Región del Maule), 30 jul. 2015.
- FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão social na escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença. 5. ed. São Paulo: Edições Paulinas, 2011.
- KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves e SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **Formação de professores**: abordagens contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento** – Revista da Faculdade de Educação da UFF, Niterói, n. 7. p. 78-91, maio, 2003.
- SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- RHOADS, Robert. Coming out in college. **The struggle for a queer identity**. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey, 1994.
- SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão** – análise psicosocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.
- UNESCO. **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos**: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. New York, UNESCO, 1990. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF). Acceso en: 10 feb. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF). Acceso en: 10 feb. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Respuesta del sector educación frente al bullying homofóbico**. Cuadernillo 8. París: Unesco, 2012. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002229/222918S.pdf>. Acceso en: 10 feb. 2016.

Prof. Dr. Juan Cornejo Espejo  
Universidad Católica del Maule  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Programa de Postgrado en Educación  
Grupo de Investigación | Centro de Investigaciones Pedagógicas | Universidad  
Católica del Maule | Núcleo Inclusión Educativa  
E-mail | jcornejo@ucm.cl

Recebido 9 jun. 2016

Aceito 1º ago. 2016



# Os intelectuais e a educação – abordagem histórica e biográfica<sup>1</sup>

Justino Pereira de Magalhães

Universidade de Lisboa

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto

Universidade Tiradentes

## Resumo

O artigo tem o objetivo de contribuir para a história do intelectual, em especial, do intelectual da educação, na medida em que considera aspectos que devem ser analisados quando de uma abordagem analítica. Para tanto, foram ponderados procedimentos teóricos e metodológicos que congregam elementos dos estudos biográficos e da história da educação. A partir do conceito de intelectual, é possível caracterizar e explicar a ação pedagógica. É possível também conhecer o argumento, a aplicabilidade e a legitimidade educativa, aspectos cuja construção histórica requer a criação e aplicação de categorias operacionais. Por fim, neste texto, foi considerado que a abordagem histórica dedicada, especificamente, à história de um intelectual corresponde a um campo epistêmico que se constitui a partir de um approach especial que busca valorizar as dimensões biológicas, sociais e culturais, com a intenção de construir conhecimento a partir da ótica e das condições materiais de quem pensou, nesse caso, a educação.

Palavras-chave: Método. História da educação. Intelectual.

61

## Intellectuals and education – historical and biographical approach

## Abstract

The article aims to contribute to the intellectual history, especially of the intellectual of education, as it considers aspects that should be analyzed in an analytic approach. Therefore, was taken into consideration theoretical and methodological approaches that bring together elements of biographical studies and the history of education. From the intellectual concept, it is possible to characterize and explain the pedagogical action. It is also possible know the argument, the applicability and educational legitimacy, aspects whose historical construction requires the creation and implementation of operational categories. Finally, in this text, it was considered that the historical approach, dedicated specifically to the history of an intellectual, corresponds to an epistemic field established under a special approach that seeks to enhance the biological, social and cultural dimensions, with the intention of building knowledge from material conditions and perspectives of those who thought, in this case, the education.

Keywords: Method. History of education. Intellectual.

## Los intelectuales y la educación – planteamiento histórico y biográfico

### Resumen

El artículo aspira a contribuir a la historia del intelectual, al intelectual de la educación en especial, en la medida en que tiene en cuenta aspectos que deben ser analizados en el planteamiento de su análisis. En la medida en que tiene en cuenta aspectos que deben ser considerados en el planteamiento del problema. Al respecto, se ponderaron aspectos teóricos y metodológicos que reúnen elementos de los estudios biográficos y de la historia de la educación. A partir del concepto de intelectual es posible caracterizar y explicar la acción pedagógica. Es posible también conocer el argumento, la aplicabilidad y la legitimidad educativa, aspectos cuya construcción histórica requieren una creación y aplicación de categorías funcionales. Finalmente, en el presente trabajo se consideró que el planteamiento histórico dedicado específicamente a la historia de un intelectual corresponde a un campo epistémico que se constituyó a partir de un enfoque especial que aspira a valorizar las dimensiones biológicas, sociales y culturales, con la intención de construir conocimiento a partir de la perspectiva y de las condiciones materiales de quien reflexionó, en ese caso, sobre la educación.

Palabras Clave: Método. Historia de la educación. Intelectual.

62

### Introdução

Como estudar, compreender e conceber o intelectual? Essa pergunta, há muito, tem sido feita. A resposta, por sua vez, não se revela fácil. Embora muitos sejam os autores que tratam do tema “intelectual” e inúmeras as respostas acerca das suas funções, características, objetos de dedicação, parcialidade ou imparcialidade diante dos temas de peso social, econômico e cultural, além de outros, não há consenso, ou mesmo, tentativa de consenso sobre a sua constituição. Em linhas gerais, definir o que seria um intelectual é tomar um ou outro partido que, necessariamente, recairia em Platão, Aristóteles, Immanuel Kant, Julien Benda, Max Weber, Norberto Bobbio, Jean François Sirinelli, entre tantos outros que teorizaram, de uma maneira ou de outra, o tema. Torna-se, porém, mais simples tratar daquilo que não faz parte das características dos intelectuais e, assim, poder congrega todos esses teóricos que, pelas suas pontuações e análises, enriquecem o debate e fazem com que não só o termo, mas também o próprio campo em que atuam os intelectuais seja passível de especulações e interpretações.



Sábio, erudito, literato, filósofo, rei, imperador, padre, diplomata, cientista, historiador, jurista, sociólogo, professor, jornalista, qual dessas acepções define o intelectual? Em algum momento da história das ideias, personagens com tais características tiveram, cada um considerando seu cronotopo, sobre suas mentes o peso de refletir, interpretar e, às vezes, intervir em seu meio. Diante de Sócrates, Demétrios de Phalère, São Crisóstomo, Afonso X da Espanha, São Tomás de Aquino, Pedro II no Brasil, Tobias Barreto de Menezes, Prymitivo Moacir, Fernando de Azevedo, para citar apenas alguns dos que envolvem um “adjetivos” elencados, – como não ver o que têm em comum? – Como não perceber que é o conhecimento e o poder de síntese sobre a realidade que os caracteriza e que lhes dá notoriedade? – como não ver uma unidade nas causas que defendem, mesmo considerando os diferentes tempos e lugares onde viveram? Como não perceber que o que os pautou foi a consciência sobre o conhecimento produzido e o por produzir? Como não considerar que, em suas defesas, o que estava sendo evocado era o bem, o belo e o justo? Tais perguntas poderiam se resumir na seguinte: o intelectual tem uma característica que o qualifica?

Ao analisar o cenário teórico dos intelectuais, Bobbio (1997) esclarece que, para Julien Benda, o intelectual é o produtor de conhecimento (e não se envolve com política), Sartre por sua vez, concebeu que havia os Intelectuais verdadeiros e os falsos; eles vivem, justamente, da contradição que as supera pelo radicalismo. O espanhol Ortega y Gasset afirmou que sua tarefa é teórica e política e sua função é educar as massas; já Croce disse que sua tarefa, também, é política, mas a política da cultura, adaptada aos tempos de crise. Gramsci (1995), provavelmente, o mais citado, entre os autores que teorizaram o tema, divide os intelectuais em: intelectual tradicional e intelectual orgânico. O que distingue o intelectual orgânico é aliar o teórico e o técnico, numa luta pela hegemonia política. Diferentemente, o intelectual tradicional caracteriza-se, sobretudo, pela linearidade em seu pensamento e, por fazer parte de uma tradição de ideário, em que a Igreja Católica e seus clérigos podem ser citados como excelentes exemplos.

Karl Mannheim (1986) entendeu que o intelectual é um mediador de conflitos e Pierre Bourdieu (2011) o concebeu como produtor de capital simbólico (os intelectuais materializam as hierarquias e as relações de poder). Bobbio (1997), tratando da sua utilidade, induz que o Intelectual é ideológico e experto (técnico do saber humano), não podendo ser desprezado pelos

políticos ou pelo poder econômico. Jean François Sirinelli (2003), articulando ideias relativas ao intelectual, analisa o termo polimorfa e polifonicamente e o concebe com base nas criações, mediações e/ou engajamentos. Assim, se o propósito for eleger uma figura do cenário filosófico, jurídico, educacional ou qualquer outro e, com base nos seus princípios teóricos, enquadrá-lo como intelectual não será difícil; basta analisar, previamente, o perfil do escolhido e recorrer ao quadro teórico que melhor o favoreça analiticamente. O procedimento metodológico terá, no teórico, o alicerce para a investigação das suas ideias, criações e/ou ações.

Nesse sentido, surgem as primeiras indicações de respostas para a pergunta anteriormente feita, visto que, certamente, uma dessas categorias compõe o perfil do intelectual. Mas qual categoria? A resposta seria a ideia, visto que é impossível que, sem ela, as criações e as ações possam ser postas em prática. Mas seria a ideia suficiente para um enquadramento num estereótipo, cujo peso social exige um engajamento, um comprometimento? A ideia, por si só, não compõe, por certo, o único traço do intelectual, pois, se assim fosse, teríamos mais intelectuais do que qualquer outro tipo de pessoa. Praticamente, todos os seres pensantes seriam intelectuais, o que, a bem da razão, não causa problemas, não fosse o fato de as palavras e os conceitos serem talhados para exprimir uma especificidade o que, no caso do intelectual, exige mais do que ter ideias.

As criações, por sua vez, que vão desde uma obra de arte ou um livro até a concepção de uma academia literária ou mesmo uma escola, uma vez somada a ideia e a intenção a que se destina, deveriam fazer parte do perfil do intelectual, haja vista que, sem a criação, não há o objeto da ação intelectual. E o que dizer da crítica? Daquilo que mais sintoma demonstra do perfil abordado? A crítica, fundamentada ou não, tem estado presente em todos os repertórios intelectuais, seja a pura e simples precedida de uma descrição do fato, seja aquela mais elaborada em cujo foco está a decomposição de uma narrativa por meio de argumentos contrários.

## O conceito de intelectual e seu uso operacional

É de Koselleck (2006) a afirmação de que a história dos conceitos é parte metodologicamente autônoma da pesquisa histórica e social. Ele deixa claro que as palavras não necessariamente correspondem à permanência e/



ou alteração das estruturas que as compõem. Isto porque os termos que mantiveram significado invariável não são sinônimos de manutenção do mesmo estado de coisas, ao passo que fatos paulatinamente modificados podem ter, na sequência de sua observação, termos variados. Nesse sentido, o que deve ser observado, a partir da história dos conceitos, é a decifração tanto da alternância entre as análises sincrônica e diacrônica da duração temporal da experiência vivida, quanto da resistência das teorias do passado. Seguindo essa lógica, é possível detectar não somente a separação dos significados lexicais de eventos não mais existentes, é igualmente possível a detecção de significados novos para palavras antigas ou ainda a incorporação de outros significados de uma realidade factual não mais existentes. Torna-se possível, por fim, detectar o modo como determinados fatos são estampados em um conceito por força do inconsciente de um usuário padrão da língua.

No livro “El sociólogo e y El historiador”, resultado de uma entrevista feita por Roger Chartier a Pierre Bourdieu (2011), entre vários assuntos discutidos à luz da História e da Sociologia, o tema “La génesis dentro del individuo biológico de las estructuras mentales” é, deveras, esclarecedor. Isto porque trata, especificamente, de como os indivíduos interiorizam, ao longo do tempo e dos lugares, as estruturas do mundo social, classificando-as de modo que suas ações sejam, muitas vezes, pautadas pelos esquemas produzidos. A título de exemplo, os autores discutem o conceito de habitus que, sendo este atribuído por muitos a Bourdieu, esse autor esclarece existir e servir à epistemologia desde Aristóteles, perpassando a obra de vários outros intérpretes da realidade em que viveram a exemplo de São Tomás de Aquino, Edmund Husserl, Marcel Mauss, Émile Durkheim e Max Weber. Na visão de Bourdieu:

La utilización científica de un concepto supone un dominio práctico y, en lo posible, teórico, de sus usos anteriores y del espacio conceptual en el que se ha empleado el concepto que se toma prestado. De hecho, a partir de esse dominio del espacio se puede establecer una línea teórica, como se establece una línea política a partir de una intuición de los diferentes espacios políticos através de los cuales se mantienen unas constantes estructurales. (BOURDIEU & CHARTIER, 2011, p. 70).

Tal qual o conceito de habitus ou qualquer outro, o conceito de intelectual deve ser concebido levando em consideração os lugares onde foram utilizados, visando captar e dominar o seu uso. Afinal, corre-se o risco de um

anacronismo. Em um primeiro momento, pode-se pensar isso do livro “intelectuais da idade média” do francês Jacques Le Goff (2003) pois, supostamente, na Idade Média, o termo ainda não havia sido cunhado para nomear os que se destacavam pela inteligência e/ou intelecto. Le Goff, entretanto, amalha, na cronologia dos fatos, aqueles que se destacaram pela erudição, a exemplo dos filósofos, dos professores, dos monges copistas, dos pensadores árabes, que, no século XII, atendiam, também, pelo nome de sábios. Ademais, o autor traz, à colação as formas e as motivações que o levavam a pensar, ensinar, ler, copiar e criar. Ao percorrer a fase da história que consta no título da sua obra, Le Goff introduz o conceito de intelectual, deixando evidente que:

Sábio e professor, pensador de profissão, o intelectual pode também ser definido por determinados traços psicológicos, que podem inflectir-se independentemente do espírito, por determinadas marcas do caráter endurecidas, tornadas hábitos, manias. Raciocinante, o intelectual corre o risco de cair na raciocinação. Científico, espreita-o a secura. Crítico, não irá ele destruir por princípio, denegrir por sistema? No mundo contemporâneo não faltam detractores para o transformarem em bode expiatório (LE GOFF, 1990, p. 70).

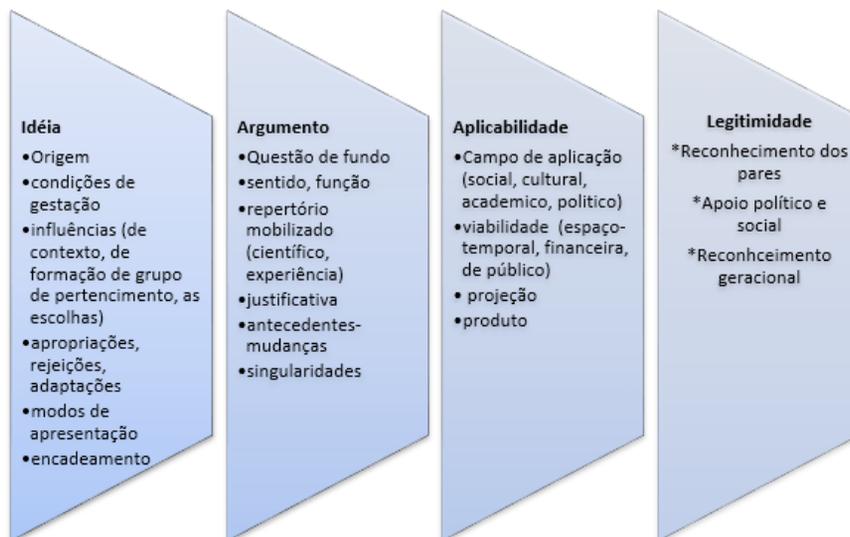
66

Ao considerar não a história dos intelectuais, mas a história de um intelectual (vida- origem, condições de subsistência, e destino -, obra, motivações, perfil psicológico, redes de relacionamentos, campos de pertencimentos, repertórios mobilizados/criados, tensões produzidas, engajamentos etc.) e entendê-la como campo de investigação, não há como preterir delimitações operacionais que, necessariamente, tratem não somente do sentido de uma vida, mas também do modo como o sujeito elaborou/desencadeou/executou sua ação. Isto porque há que se concluir que os intelectuais apresentam ideias, argumentos e, às vezes, aplicabilidades, fases que exigem categorias que devem ser acionadas a fim de que se possa extrair o produto do seu trabalho.

Uma vez que a actividade do intelectual (ideia, opinião, crítica, ação, projeto, erudição) é entendida como campo e objeto, a história do intelectual é também uma história das ideias, das mentalidades antropológica e sociológica. Nesse sentido, a função do intelectual apresenta-se composta de ideia, argumento, aplicabilidade, legitimidade, aspectos esses que constituem uma série de categorias funcionais para a sua história. Assim, o esquema a seguir tem a função de representar elementos-chaves para a investigação da história



de um intelectual, considerando, para isso, a não linearidade na vida e na obra intelectual, o que requer esquemas que favoreçam a coerência da multidimensionalidade das suas ações.



O esquema apresentado estrutura-se com base em quatro combinatórias que se mesclam entre o vivido e o pensado (produto da ação intelectual) e que, necessariamente, contemplam o processo investigativo e seus fatores hermenêutico e heurístico, isto é, são as ideias, os argumentos, a aplicabilidade destes, bem como a sua legitimidade que compõem o traçado sincrético. A primeira das combinatórias é de natureza subjetiva e se expande a partir de utensílios mentais; a segunda de cunho cultural uma vez que exige um capital cultural acumulado; a terceira de ordem prática, pois tem, como sentido, ser a reverberação do pretendido; por último, a que imprime força, virtude e qualifica o idealizador.

No tocante à primeira dessas combinatórias, a ideia, independente do campo específico da história das ideias e do enquadramento em uma das suas linhagens, precisa considerar que a ideia é uma percepção intelectual que intenciona um plano, não necessariamente de ação, mas que visa irradiar mudança seja no plano objetivo ou subjetivo e tem uma origem que recai, fundamentalmente, nas experiências, sejam elas sensoriais ou vividas, de quem

a teve. Nesse sentido, para se investigar, seja a ideia ou o “dono” da ideia, aspectos devem ser evidenciados a fim de que ela e o produto dela sejam compreendidos. Desse modo, atentar para as características que assume o contexto em que foi produzido, bem como o tipo que, às vezes, assume (um viés teórico, prático, avaliativo e/ou de crítica) contribui para o entendimento da história do intelectual. Portanto, faz-se necessário entender sua origem, condições de gestação, influências (de contexto, de formação de grupo de pertencimento, as escolhas), apropriações, rejeições, adaptações, modos de apresentação e encadeamento.

O argumento, que tem por meio e como fim a qualificação da proposta, acaba sendo uma fusão daquilo que fundamenta com aquilo que justifica, conseqüentemente, irradia a ação intelectual, logo é o argumento que concatena todas as formas de pensamento do agente denotando ou sua erudição ou a falta dela. Inerente ao intelectual está a noção de autoria e soberania de ideias e projectos.

Vale ressaltar que o argumento tem em si o poder de enaltecer ou desmoronar uma ideia. É ele que encadeia o que de prodigioso deve ser evocado a favor ou contra ela, sendo as diferenças e similitudes o foco das análises e interpretações que, sistematicamente, devem ser buscadas, a fim de que ele seja minimamente retrucado. Atentar para as questões de fundo, o sentido, a função, o repertório mobilizado (científico, experiência), a justificativa, os antecedentes e as mudanças é, por certo, o meio mais criterioso de se criar uma lógica sustentável.

Formulada a ideia e composto o argumento, o procedimento seguinte da atividade intelectual é o da aplicabilidade que, por sua vez, não tem relação direta com uma ação concreta. Embora deva primar pela eficiência e pela eficácia, o que se deve ter, como foco, é onde ela é escoada, independentemente de ser ou não visível e de ter ou não produto palpável. Uma ideia pode ser aplicada e resultar numa instituição cultural, por exemplo, como também pode ficar no campo da abstração e, nele, permanecer ou como um projeto ou como um potencial, produto empírico a exemplo de um projeto de lei. Desse modo, o estudo do intelectual precisa atentar não somente para o campo de aplicação (social, cultural, acadêmico, político), mas também para a suposta viabilidade (espaço temporal, financeira, de público), sua projeção e o seu produto, seja ele real ou ideal.



A última combinatória recai na legitimidade; afinal, é dela que dependem o presente e o futuro da ideia, é dela que depende, portanto, a ação intelectual. Daí porque o prestígio dos pares, muitas vezes o apoio político e social e, principalmente, o reconhecimento geracional são condições sine qua non para sua longevidade. Nesse propósito, um aspecto que sobressai no estudo do intelectual é o seu engajamento, sobretudo político; afinal, é do campo político que saem os maiores patrocínios das ações intelectuais, embora, vale registrar, não seja o único. Esse patrocínio não necessariamente é financeiro, mas de qualquer tipo que viabilize o pretendido a exemplo de uma aquiescência cultural e/ou jurídica.

O vivido, o pensado e o colocado em prática são, como se tentou revelar com o esquema, instâncias que devem ser consideradas epistemicamente a fim de que se compreendam suas feições substantivas, teóricas e metodológicas cujas representações forjam o caráter intelectual e cuja linha diretriz forma e/ou reforça características que lhe dão identidade. Assim, uma abordagem científica dos planos material e simbólico do intelectual perpassa por uma problematização, visto que tem, como missão, o cumprimento de objetivos que passa, necessariamente, pela definição de método, pelo referencial teórico e aplicação de conceitos e, em alguns casos, pela categorização de elementos que aparecem ao longo do processo investigativo. No caso específico do estudo biográfico, a categorização de elementos resulta dos objetivos e das singularidades da vida investigada, cujas variantes correspondem não somente à história do intelectual em foco mas também à própria história intelectual.

As categorias que podem ascender vão desde aquelas relacionadas à origem, à classe social, ao meio onde nasceu, se da zona rural ou urbana, ou seja, a aspectos referentes à socialização primária até aqueles que o vinculam a instituições como, por exemplo, onde e como estudou, o que estudou, onde e com o que trabalhou; quais as relações estabelecidas dentro e fora das instituições e que resultaram na sua rede de sociabilidades e nos seus possíveis (des)afetos, ou, como sugere Sirinelli (2003) nos microclimas delas resultantes. Os repertórios mobilizados também são de fundamental importância para o entendimento da construção do capital cultural do intelectual, haja vista serem eles os meios de acesso a que o pesquisador tem de recorrer às origens do aqui intitulado produto intelectual.

## Escolhas e repertórios na constituição do intelectual

70

Ao longo do estudo da história de vida do intelectual, aspectos mais íntimos despertam o interesse do investigador a ponto de, às vezes, virar uma obsessão a sua descoberta. Casos de romances proibidos, improváveis, filhos bastardos ou abandonados, brigas familiares ou desavenças com pares, casos homoafetivos, práticas incestuosas, entre outros dados biográficos, servem de estímulo à pesquisa. Embora não seja o objeto da ação intelectual, às vezes, pode haver uma relação (in)direta que só pode ser averiguada com a pesquisa. Casos como o de Jean-Jacques Rousseau e o “abandono” de seus filhos; da miséria e morte prematura de alguns dos filhos de Karl Marx; o romance entre Jean-Paul Sartre e Simone Beauvoir, o romance e filho ilegítimo de Maria Montessori, os transtornos mentais de Immanuel Kant, a homossexualidade de Michael Foucault são exemplos de feições de histórias de vida que mexem com o imaginário do pesquisador e o faz querer adentrar mais e mais no psicológico do investigado para saber suas motivações, seus interesses, suas escolhas, seu *modus operandi*, de forma a criar uma intimidade a ponto de saber de quem e o que está tratando, analisando e interpretando. Assim, cada um dos homens e mulheres que compõe a hierarquia intelectual tem, na sua vida “privada” elementos que interessam não somente aos seus biógrafos, mas também a todos os que foram/são tocados pelo produto da sua ação.

Atentar para a subjetividade do indivíduo, sem dúvida, não é tarefa do historiador, entretanto, desde que a história estabeleceu parcerias com as outras áreas do conhecimento a exemplo da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia Social, que observações mais específicas puderam ser feitas como, por exemplo, a de relacionar vida e obra como se uma não prescindisse da outra. Ao tratar do campo de poder, campo intelectual e *habitus* de classe, Bourdieu, por exemplo, parte da figura do artista para tecer suas análises. O artista, considerado pela ótica da ideologia romântica, um gênio criador, tem, na criação, uma expressão irreduzível fundada no que ele denominou de “aristocratismo da inteligência” e de uma “[...] representação carismática da produção e da recepção das obras simbólicas” (BOURDIEU, 1996, p. 185). Essa lógica, segundo ele, também gera as representações que os intelectuais têm de si mesmo e de sua função.

Bourdieu entende que a “teoria da biografia” com relação ao artista e sua obra somente pode ser compreendida se o biografado for concebido



como produto do campo ideológico onde esteve inserido, portanto, o representa de uma forma ou de outra. Isto porque à medida que o produto de sua ação ou, na visão dele, os “bens simbólicos” são reconhecidos e valorizados, o seu produtor revela a sua posição no que ele denominou de “fração intelectual e artística”. Na sua visão, eram as pesquisas biográficas que, de forma romântica, buscavam a originalidade criadora e a sua concepção no indivíduo, como se esse fosse possuidor de um dom natural, independente do meio onde vive. Assim, ele dá a entender que o intelectual pode ser compreendido – com base no lugar ele e suas ideias descendem, bem como do lugar onde o seu corpus se situa no campo intelectual, e este, por sua vez, no campo de poder/político.

Nesse sentido, há aspectos que, também, devem ser detectados pelo pesquisador do intelectual e que têm relação direta com o seu campo/lugar/meio de pertencimento e o seu engajamento político. Político, nesse caso, não está restrito ao ambiente partidário, mas, sobretudo, ideológico e que remete as defesas e críticas a um determinado setor. Não faltam intelectuais que se dediquem aos regimes políticos, às formas de governo, às relações sociais, à causa da educação, da economia política, das disparidades sociais, entre outros temas de relevância social. Ao se ater à elaboração e veiculação de um discurso, por exemplo, é possível perceber não só o seu conteúdo específico, mas também o que Habermas (1997) chamou de “uso público da razão”, e, se suas ideias têm valor cívico e político, como atribuiu Morin (1986) ao intelectual. Por isso, a análise proporcionada revela-se mais rica uma vez que o modo como se organiza em função dos seus objetivos é o seu foco.

Na conversa entre Foucault e Deleuze, intitulada “Os intelectuais e o poder” que consta como contribuição no livro *Microfísica do poder* de Foucault, o que ambos trazem à colação fica claro, ao colocar a ênfase da conversa na relação teoria-prática, é a politização do intelectual. Tradicionalmente essa politização ocorria de duas formas: da posição que ocupava na sociedade burguesa e no sistema de produção capitalista; da ideologia que produzia e ou impunha pelo seu discurso pois que, ao mesmo tempo que revelava uma verdade, “[...] descobria relações políticas onde normalmente elas não eram percebidas”. Foi justamente por isso que o intelectual ficou mal visto e mal agradado, levando Foucault a concluir que sua função não era a de ensinar as massas, mas a de “[...] lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’,

da ‘consciência’, do discurso”. Tal conclusão ecoa no fato de que a teoria é a prática e que a função do intelectual não está na conscientização do saber e ou da conscientização como sujeito, mas na “[...] destruição progressiva e [n]a tomada do poder ao lado daqueles que lutam por ela [conscientização], e não na retaguarda, para esclarecê-los” (FOUCAULT, 2008, p. 2).

## O intelectual da educação: contribuições a sua abordagem

Há, sobretudo, na historiografia brasileira, um capítulo que vem sendo escrito e que se dedica aos chamados “intelectuais da educação”. Não obstante as teorizações, o foco tem sido a história e atuação de determinados personagens que, de um modo ou de outro, deixaram contribuições singulares ou plurais no campo da educação. São sujeitos engajados com a educação pública, com métodos de ensino, com uma proposta de alfabetização ou mesmo de expansão de escolas nos seus variados níveis e objetivos. Nessa empreitada, são muitos os personagens que ganharam referências e cujos estudos vêm servindo, de maneira problematizadora, à compreensão dos fatos que compõem a malha da história da educação brasileira.

De maneira direta e precisa, os estudos biográficos vêm se somando aos estudos históricos e proporcionando um resultado que ora envereda pelas contribuições pessoais a um dado componente social, ora pela forma como um determinado contexto influencia o sujeito a tomar uma ou outra decisão que repercute no todo societal. Essa é a tônica que rege o ofício do biógrafo e, também, do historiador que recorre à biografia de um personagem para compreender um determinado momento/fato/contexto histórico/grupo social. Foi assim que aconteceu com o Menocchio (Domenico Scandella) de “O queijo e os vermes” do italiano Carlo Guinsburg, e com o “Marechal ou o melhor cavaleiro do mundo”, do francês George Duby. Alexandre de Sá Avelar (2010), ao abordar a temática, deixa explícito que, entre as possibilidades, limites e tensões da biografia como escrita da história, há a biografia representativa e a biografia estudo de caso e argumenta que:

A narrativa, nestes dois casos, obedece aos critérios de estabelecimento das constâncias e continuidades do mundo social. O lugar da biografia como possibilidade de uma escrita da História



só poderá ser pensado a partir da colocação de outras questões e de outros termos do debate (AVELAR, 2010, p. 160).

Nesse sentido, ele envereda por uma série de estudos e conclui que longe de a biografia servir de acesso a um determinado fato histórico; ela deve ser compreendida justamente como meio de “revalorização dos atores sociais” que, por sua vez, alarga a compreensão da história, com base na sua concepção, como fruto de um “[...] campo de conflitos e de construção de projetos de vida” (AVELAR, 2010, p. 170). Tais vertentes dos estudos biográficos se alargam porque contribuem com a escrita da história, congregando, elementos antes não contemplados. Inquestionavelmente, são muitos os “heróis” que têm suas vidas registradas, mas sob a ótica de que a biografia serve ora para enaltecê-lo, enquanto personagem histórico, ora para que determinado fato seja valorado ou não a partir da luz que se lançou sobre um de seus atores. Nesse sentido, Chartier (2002) alerta para o que, contemporaneamente, serve à escrita da história na condição de objeto: as racionalidades e as estratégias dos homens em suas relações sociais e não, necessariamente, suas estruturas e mecanismos.

Assim, é com as incongruências de uma vida que a história ganha explicações. O narrador, entretanto, precisa atentar e evidenciar os aspectos dúbios que estão na zona de interstício, na qual se encontram a generalidade e a especificidade. Às vezes, a vida particular e a vida pública são díspares assim como são díspares momentos, as ideias, os argumentos, as certezas, os projetos, as ações. Atentar para o perigo em que incorre o biógrafo no momento de privilegiar um ou outro fato que o auxilia em sua narrativa, necessariamente, recai numa ideia preconcebida da história a ser revelada. Tal pressuposto é tão perigoso quanto tentar enquadrar todos os fatos de uma vida, sabendo de antemão que é impossível, pois o trabalho se revela infinito. Desse modo, talvez a gerência que deva reger um estudo que envolva vida e obra seja justamente a de atentar para as contradições, as quais, por sua vez, revelam senão a origem da ação intelectual, ao menos, os seus delineamentos.

No campo específico da história dos intelectuais em que a obra é a principal, senão a única motivação para o estudo do próprio intelectual, as pesquisas têm incidido acerca do esclarecimento sobre as funções e os papéis assumidos, como salientou Le Goff (1990) com relação aos estudos biográficos. Sentido de uma vida - eis a tônica que rege o ofício do biógrafo e também

do historiador que se vale da biografia de um personagem para compreender um determinado momento/fato/contexto histórico/grupo social/área do conhecimento.

Nesse sentido, convém eleger a obra, seja ela escrita ou não, como meio de se chegar ao seu autor. Isto porque a obra, enquanto arquivo singular que se soma a outros de natureza diversa, permite, além do entendimento do assunto ou fato tratado, a percepção das possíveis contradições e da abordagem teórica, o que recai em defesas e/ou críticas das quais comunga. Ademais, revela os parâmetros analíticos e interpretativos que o compõem enquanto intelectual. Assim, é na singularidade de seus arquivos que também o encontramos.

## Elementos para o estudo dos intelectuais da educação

74 É preciso deixar claro que a complexidade da abordagem do intelectual da educação recai em algo que extrapola a biografia e seus mais distintos desdobramentos, visto que levanta questões de abrangência e coerência das ações, exigindo, assim, a definição de uma problemática não linear, mas alicerçada e organizada no que se refere às dimensões reveladoras de sua obra escrita e de suas práticas. Isso desafia um processo metodológico que permita pensar e estruturar um discurso que traduza, com eficiência e eficácia, a ação e o produto da ação intelectual.

Com base nessa lógica, surgem as perguntas: – Que sentido atribuir à história de um intelectual?, Qual a legitimidade da história revelada? Há que se considerar que, ao intelectual, tal qual ao homem de ação, ou mesmo ao grande herói, não é possível atribuir um status com base apenas, na cronologia dos fatos que compõe sua vida. O que fazer então? – Convém considerar que as vidas das pessoas são marcadas por escolhas, recursos dos mais variados tipos; e por imponderáveis que senão explicam, justificam as escolhas; por isso, devem ser considerados. Nesse sentido, é a memória, que inclui a auto e/ou biográfica, além daquelas contidas nas fontes orais, oficiais e não oficiais que compõem um dos mais ricos recursos buscados no tempo e que servem à história, visto que revela os acontecimentos. É a memória que sustenta a história, como insinuou Le Goff (1990).



Por certo, a memória se metamorfoseia, visto que está condicionada a uma série de indicadores e parâmetros que se encontram no tempo, nos narradores, nas paisagens, nos lugares, nas experiências; por isso, obtêm matizes das mais variadas tonalidades e formas, fazendo com que a história que a contempla seja rica em singularidades e em detalhes que, de outra forma, seria impossível. Nesse sentido, a abordagem do estudo do intelectual considera uma série de estruturas macro que, direta ou indiretamente, incide sobre a ação intelectual, portanto, precisa ser pesquisada, analisada e interpretada. Como já assinalado, devem ser computadas a composição e trato familiar, os locais onde viveu, as “amizades” decisivas, as redes de relacionamentos, as leituras, escolhas, oportunidades, experiência pessoais e de trabalho, além dos registros oficiais; os traços auto e hetero-biográficos; livros sobre e de, quando for o caso; as lembranças da mais variada ordem e os relatos orais. Isto porque os relatos entendidos como representação do ator social estudado, por seu caráter flexível, quando somados, correspondem a um memorial que traduz, ainda que passível de críticas, um processo de demarcação que recai sobre aspectos explicativos de um determinado destino. Desse modo, a memória composta tem a ver com o que se desejou perpetuar, e o que, de fato, o foi.

No tocante à automemória, a imagem criada de si mesmo, proposital ou não, deve ser meticulosamente estudada pelo pesquisador, já que é, com base nela, que os elementos (im)ponderáveis são perceptíveis. Sem dúvida, os registros oficiais dão a ver aquilo que foi pensado e preparado para chegar ao público-alvo, mas correlativamente há que se considerar aquilo que está na ação de preparar o que foi perpetuado. Não se pode prescindir dos objetivos, das intenções e méritos das ações, e, não é raro, nesse aspecto, os relatos orais destoarem de registros escritos. O que fazer, quando isso acontece? – Essa pergunta adquire maior atualidade quando se parte do pressuposto de que, para a história cultural, a aliança entre diferentes ciências é não somente bem-vinda, mas também parte decisiva no processo investigativo. De modo análogo, a Nova História, como que acompanhando as composições e inovações científicas, se dedica à “[...] construção da relação entre, Homem, Ação e Contextos, com a conseqüente revisão de categorias historiográficas (como fator, sujeito, espaço, tempo)” (MAGALHÃES, 2004, p. 128).

O historiador da educação vem, nas últimas décadas, se dedicando a cada uma das revisões elencadas e no tocante à revisão da categoria sujeito, que se encontra dedicada aos sujeitos intelectuais ou não da educação, há

um crescente interesse que já se vem notando. Como já insinuado, são muitos os personagens da educação que têm suas ideias, ações e produtos contemplados na historiografia da educação se valendo, o pesquisador inclusive, de estratégias e instrumentos de investigação que visam problematizar momentos e traços da história, até então, não contemplados e/ou considerados de maneira distinta, às vezes, unilateralmente. No âmbito da psicologia social, o conhecimento da relação entre o indivíduo, com características biológicas inatas e o seu meio, muitas vezes, considerado adverso, permite contemplar aspectos esclarecedores em torno do sujeito, proporcionando a revisão de interpretações e uma expansão dos temas e problemas de análise. De igual modo, a Antropologia Social e a Sociologia, dedicadas ao comportamento do homem no meio onde vive e que vai de encontro à lógica sedimentada da reprodução social, vêm contribuindo com os argumentos da Nova História, na medida em que desenvolvem estudos que servem de argumento para uma espécie de guinada epistêmica em que as ciências deixam ainda mais tênue suas fronteiras e revisitam seus objetos de estudo, valendo-se, o máximo possível, das outras ciências correlatas.

76 Questões em aberto e periódicas, como as da origem e da função do intelectual, como anunciado, já foram significativamente discutidas e já contemplam uma pluralidade de argumentos e de registros historiográficos, entretanto, já não são mais explicados com base em fatores de natureza individual ou mesmo de representação coletiva ou ainda a partir de um quadro determinante em que pesam a oratória, a erudição e a crítica. Elas devem ser explicadas a partir da complexificação da problemática, valendo-se dos sujeitos como seres biológicos, sociais e culturais. É nesse tipo de concepção que a História deve se aliar à Psicologia, à Sociologia e à Antropologia em busca de uma abordagem mais eficiente.

Nessa mesma linha de análise, tem-se assistido, na esfera da origem e da função do intelectual, a um afrouxamento nas abordagens, focadas em outras características que compõem o perfil intelectual centradas na qualidade do produto de sua ação. Essas características, às vezes, polarizadas em quadros cuja formação, objeto de análises e efeito produzidos pela ação devem ser contrapostas visando a uma dialética que beneficie as análises da trajetória de vida, recaindo, pois, na trajetória intelectual.

Nesse sentido, a análise historiográfica do intelectual da educação, enquanto sujeito pensante e atuante no cenário em que se encontra, permite



compreender e explicar a relação estabelecida entre homem-meio-ação, esclarecendo as escolhas, os papeis e as funções desempenhadas, e, sobretudo, colaborando, com a interpretação da organização da sociedade que, se valendo das ideias, teve, nelas, algum tipo de parâmetro, visto que os intelectuais são ouvidos. Não necessariamente atendidos, mas considerados em suas reflexões. O peso do seu trabalho (pensar) vai além de uma tomada de posição que incide, positivamente, sobre determinado grupo e negativamente em outro, visto que o ato de pensar contempla a ação de refletir e combinar ideias. Embora o verbo pensar seja popularizado e utilizado vulgarmente, ele exige uma série de utensílagens mentais e capital cultural além da lógica e da dialéctica entre heurística e hermenêutica. Esses aspectos não são comuns a todo sujeito.

Um outro quadro que merece atenção, quando do estudo do intelectual, é composto pela autonomia e a implicação da sua obra, seja no meio onde vive, seja no decorrer das gerações. Considerando que o produto intelectual é justamente o que legitima, qualifica e define o sujeito intelectual, é preciso considerar as suas obras, sejam elas de carácter bibliográfico, seja ela uma ação política, cultural ou social. Nos últimos anos da história da educação brasileira, por exemplo, reflexões acerca dos conteúdos das obras bibliográficas vêm sendo desenvolvidas com o objetivo de entender o lugar da intelectualidade do Brasil na construção do espaço público e os modelos escolares que foram gestados e colocados em prática.

Aspectos contrapostos de natureza pessoal e institucional, uma vez que os intelectuais da educação brasileiros estavam, na maioria das vezes, trabalhando em instâncias educacionais, são evocadas com o intuito de perceber as ideias, alternativas, reponsabilidades e implicações, não só na tradução de políticas aplicadas ao campo, mas, sobretudo, no poder de influência de seus argumentos. Nesse sentido, os estudos vêm revelando não somente os projetos, a forma de implementação e o seu produto, mas, sobretudo, as motivações, as criações, táticas e estratégias que englobam a demanda, as condições materiais, o lugar, a cultura local e os atores sociais envolvidos.

O modelo de abordagem, entretanto, vem sendo muito abrangente e distinto, pois não abarca somente as orientações emanadas do intelectual, mas também sua recepção pelos "homens de ação" que não necessariamente têm os mesmos mecanismos mentais e de ação do autor da ideia. Exemplo disso, no campo da educação, pode ser detectado ao analisar o que fora pensado

no que se denominou “o Movimento da Escola Nova no Brasil” e como de fato esse “Movimento” fora posto em prática. Há, por certo, modificações, reelabora-ções e, sobretudo, adaptações de método, de formação de professores entre outras perspectivas propostas pelos intelectuais da educação que pensa-ram a “Escola Nova” do Brasil. A análise, nesse sentido, embora não possa prescindir da negociação entre os atores envolvidos em qualquer processo, pode levar o pesquisador da história do intelectual a equívocos como o de ao analisar a ação posta em prática por distintos atores, com experiências desse-melhantes, emitir juízo de valor àqueles que pensaram e propuseram a ação. Todo o trabalho que envolva um coletivo precisa ser pensado, levando em consideração o maior número possível de variáveis, embora não haja garan-tia de que o pensado seja praticado. Tal como foi demonstrado num estudo sobre os intelectuais e a história da educação, os intelectuais representam a educação, mas não o fazem de forma homogênea, nem prosseguem na ação de um mesmo modo (MAGALHÃES, 2016). A articulação entre os intelectuais e a educação desafia a uma dialéctica entre educabilidade e historicidade, em face da qual os intelectuais poderão ser trabalhados nos aspectos comuns e nos aspectos de diferenciação, respeitando a autonomia e a singularidade enquanto marcas fundamentais.

78

Também em recente trabalho cujo objeto de estudo foi a trajetória de vida de Tobias Barreto de Menezes<sup>2</sup>, a partir das suas obras completas reuni-das em 10 volumes (hoje em sua 4ª edição) e dos documentos encontrados nos órgãos públicos por onde ele passou no Estado de Pernambuco, e que teve por objetivo identificar e analisar o lugar ocupado pela educação, encontram-se elementos que serviram não apenas para ponderar as sociabilidades, a ambiência cultural, as interlocuções, as tensões presentes nos debate em que participou, mas também foi possível relacionar o objeto/tema pesquisado com a construção do pensamento social e do espaço público brasileiro, de uma maneira geral, e com a educação em particular.

Ao analisar o repertório, mobilizado por Tobias Barreto nos debates e proposições sobre os temas discutidos, em especial, a educação, foi possível perceber, claramente, como as ideias podem se perpetuar na história sem, necessariamente, terem sido levadas à prática. Certamente, para alguns, esse tipo de ideias (sem ter sido aplicadas) poderia ser desconsiderado uma vez que não teve finalidade. Mas quando analisada do ponto de vista da história das ideias e da história dos intelectuais, há ideias através das quais é possível



conhecer o que fora pensado, projetado para determinada sociedade, bem como os contextos e os modos como tal sociedade favoreceu condições para e emergência de projectos, ainda que estes não tivessem sido gestados. Importa verificar os motivos de não aplicabilidade. Nesse sentido, atentar para os impedimentos, a exemplo dos fatores políticos e/ou econômicos, acaba sendo mais um viés para o conhecimento da história.

Um outro aspecto que pode ser observado diz respeito ao poder de ressonância de algumas ideias. Há ideias que, a princípio, podem não ter sido consideradas viáveis, mas, quando se busca, na história percebe-se a sua utilidade e o quanto tais ideias foram, por algum motivo, modificadas, adaptadas, reelaboradas por gerações posteriores. Constatam-se o seu potencial e, necessariamente, a legitimidade intelectual de quem as pensou. Foi assim no caso do projeto de Lei de Tobias Barreto dedicado à criação do Paternogógio (escola superior feminina nos moldes alemães) que, embora tenha sido aprovado pela Assembleia Provincial de Pernambuco, após intensas discussões e defesas polêmicas, envolvendo várias ciências a exemplo da Biologia, da Antropologia e da própria Medicina Legal, tal projeto não foi efetivado.

Nos argumentos, travados em defesa e contra o projeto de criação do Paternogógio, há uma gama de possibilidades de estudos que vai desde as mentalidades forjadas à época, aos repertórios prós e contra e que remetem ao “surto de ideias novas” que chegaram ao Brasil e que afloraram no século XIX. Importa considerar também o tipo de retórica e oratória dos políticos brasileiros, aspecto que releva nesse caso, pois ilumina sobre o cenário da educação feminina à época do Império. Nesse sentido, visitar a obra de Tobias Barreto foi não só importante do ponto de vista da história da educação brasileira e de tudo que dela pode ecoar, como também deixou claro que não se pode prescindir dos sujeitos e dos seus registros para escrever a história. Se esse sujeito se fez um intelectual, a sua importância adquire um sentido ainda maior, pois os intelectuais deixam registros; deixam arquivos; deixam memórias, enfim, deixam ideias.

Todas as tendências relacionados a esse tipo de abordagem vêm contribuindo de maneira sistemática e sobretudo historiográfica acerca do registro analítico do fato histórico, na medida em que valorizam as orientações e conclusões que decorrem das investigações sobre a atividade do homem nos mais distintos níveis e planos. Tal evolução, sem dúvida, permite avanços do conhecimento produzido às ciências humanas em geral e à história em

particular. Além disso, desafia a construção de abordagens teórico-práticas renovadas, particularmente no que se refere ao modo de pensar, arquitetar, teorizar, do poder investido nas ações, do modo como ele afeta e/ou muda a realidade o que inclui, também, a sua durabilidade e legitimidade. Assim, a análise crítica e as problematizações sobre quem, qual o desempenho e a função do intelectual como objeto de estudo conferem relevo à articulação entre as distintas ciências tendo o homem como principal objeto de análise. Isso, certamente, valoriza não somente o terreno das relações estabelecidas, mas também legitima a história enquanto ciência que estuda os “homens no tempo” (BLOCH, 2001). É, com efeito, no contexto da vida e obra (teórica ou prática) que se fundamentam os conceitos de intelectual, ação intelectual e produto intelectual e que se explicam polêmicas, iniciativas e projetos gerados com base em demandas específicas e também de afetos e de tradição, como sinalizou Sirinelli (2003).

## Considerações finais

80

Nesse sentido, a construção do entendimento teórico de intelectual e, em especial o intelectual da educação, vem constituindo um novo paradigma no interior da História, ora pelos estudos desenvolvidos e que se dedicam às redes organizacionais e aos microclimas e microcosmos que são criados pelos intelectuais; ora, pelo estudo das relações concretas e as sociabilidades que são, por eles, tecidas; ora pelos consensos criados e que envolvem projetos de cunho social; ora finalmente pela abertura a intercedências aproveitadas pela Nova História em geral e a História da Educação em particular. A abordagem histórica dedicada, especificamente, à história de um intelectual corresponde a um novo campo que se constitui a partir de um approach específico que busca valorizar as dimensões biológicas, sociais e culturais, com a intenção de construir conhecimento a partir da ótica, do contexto e das condições materiais de quem pensou, no caso específico, a educação. Tais procedimentos traduzem-se em constructos que recaem em aspectos específicos da biografia do sujeito que se somam a outros fatores multirreferenciais, já sinalizados, e que comportam os processos de socialização, o capital cultural e social acumulado, além das redes de relacionamentos. Isso permite rever as problemáticas psicológicas, antropológicas e sociológicas da correlação entre ideia e ação, das teorias, paradigmas e opiniões formadas.



Vale enfatizar que o quadro epistêmico de interciência em que se inscreve a história de um intelectual da educação não se limita a uma abordagem descritiva da vida, da carreira ou da relação homem e meio em que se encontra. Compreender e explicar a trajetória de um intelectual, tal qual aqui se ensaiou, é integrá-la no campo intelectual, nos contextos e nas circunstâncias históricas, implicando-a no progresso de uma sociedade, de um lugar, de um campo de conhecimento, de seus públicos e beneficiados. A abordagem biográfica do intelectual, nas mais distintas contemplações e na construção de um sentido que envolve o seu papel e a sua função, encontram, nessa relação, a base capital de conhecimento e direção.

Importa considerar, ainda, que a relação entre o intelectual e seu meio estrutura-se numa abordagem alargada em que se cruzam elementos do plano pessoal e profissional em uma dialética que abarca além de tais esferas, a noção de tempo-espaço que, por sua vez, está atrelada ao local, ao regional, ao nacional e em alguns casos ao internacional. Quando considerados, tais dimensionamentos representam o rigor e a atualidade do intelectual em sua ação, reação e criação. Isto porque, enquanto objeto de análise historiográfica, construída em tais bases e tendo por tônica a heurística e a hermenêutica do cruzamento de informações que engloba também o teor, o plano, a ação, e o resultado da ação para a sociedade, o que se tem é a estruturação do conhecimento e a organização de uma narrativa voltada para o sujeito, sua ação e seu contexto.

Nesse sentido, a produção do conhecimento da história do intelectual, no domínio da investigação, também necessita de uma abordagem teórica interdisciplinar e de uma análise e interpretação que envolva arquivos e memórias. Como no caso de cada um dos recortes e perspectivas adotadas na história e em especial na história da educação, no que tange mais especificamente à história do intelectual da educação, há um redimensionamento que contempla o espaço, o tempo e a ação que o transforma num objeto de conhecimento complexo que exige o aprofundamento do quadro analítico focalizado na dialética entre teoria e práticas. Vale ressaltar, com mais veemência que a epistemologia e reflexão do intelectual da educação inclui, entre outros aspectos: a trajetória e a sua problematização enquanto sujeito histórico; o conhecimento, a análise e interpretação de suas ideias e o impacto por ela/s causado/s. Tais elementos fundamentais necessitam, por seu turno,

de uma conceituação e uma re-conceituação na medida em que o pesquisador avança em descobertas e nuances.

É importante destacar, ainda, que os “discursos” dos intelectuais moldam comportamentos, pois eles são consequência de princípios orientadores e fonte de recomendações que, além de regular, conformar e formar, têm uma finalidade epistêmica. Por isso que eles devem ser analisados na sua gênese e na sua intencionalidade. Neles, podem ser encontrados indícios e/ou evidências dos valores, atitudes, interesses, motivações, racionalidades, culturas, expectativas, além do repertório argumentativo mobilizado. Desse modo, pode-se apreender a complexidade das relações que são tecidas, ora a partir do meio e das demandas, ora a partir daquilo que se alcança em termos teóricos e/ou práticos. O que se alcança, por sua vez, deve ser objeto de análise ainda mais apurada, pois tem, em si, a receptividade, o que ajuda na compreensão da realidade que fora pensada e projetada. Isto porque, o que se alcança é o resultado da sistematização dos elementos mobilizados e articulados, moldados pelo tempo e pelo lugar.

82

Os desafios da interpretação da história do intelectual, todavia, não estão no acúmulo ou falta de fontes e ideias acerca de suas táticas e/ou estratégias de ação, mas pelas interrupções das experiências espaço temporais e suas implicações socioculturais. O conhecimento histórico, nessa seara, acaba sendo condicionado às estruturas que são dadas a ver e que, às vezes, escondem, camuflam ou desconhecem a linha sucessória dos acontecimentos, levando o ofício do historiador a “[...] um percurso cognoscente de dupla entrada (progressivo e regressivo), oscilando dos processos para os produtos e dos produtos para os processos” (MAGALHÃES, 2004, p. 135). Portanto, é oportuno e, sobretudo, imprescindível, para além das análises, o registro das observações e impressões do pesquisador quando inicia seu trabalho intelectual e acadêmico sobre a vida e a obra de um intelectual. Tal procedimento é fundamental, visto que, ao final, se tem o processo evolutivo do trabalho, sua complexificação e um “olhar regressivo” do sujeito, de suas escolhas e uma perspectiva aprofundada do campo intelectual, a que pertencem o investigador e o objeto investigado.

A abordagem dos intelectuais na história da educação desafia, como referido, à dialética entre educabilidade e historicidade. Um dos aspectos mais notórios é a articulação entre a obra escrita, ação e envolvimento, cruzando o histórico, o biográfico e o institucional.



## Notas

- 1 Este artigo foi um dos produtos do estágio pós-doutoral realizado na Universidade de Lisboa e contou com o apoio financeiro da Capes, a qual agradecemos o incentivo.
- 2 Sergipano radicado em Pernambuco ficou conhecido na historiografia brasileira, sobretudo pela sua ação no campo do direito e por ter “fundado” o que tempos depois ficou conhecida como “Escola do Recife” um movimento filosófico que tinha por objetivo pensar e organizar o Brasil a partir do germanismo. Tobias que viveu apenas 50 anos (1839-1889), embora tenha sido apenas professor substituto da Faculdade de Direito do Recife, deu a ela seu nome, pois a referida faculdade é conhecida até hoje por “Casa de Tobias”. Tal representação se não revela sua forma de pensar a organização da sociedade brasileira, dá a ver a o que ele representou para as gerações seguintes, demonstrando o poder de ressonância de suas ideias das quais são exemplos: a criação de uma escola superior feminina nos moldes alemães; a necessidade de uma lei de direitos autorais e a legislação específica aplicada aos menos e loucos, todas no século XVIII, quando imperou o positivismo e tudo que dele pôde descender. Para saber mais ler Barreto (2015).

## Referências

AVELAR, Alexandre de Sá. A biografia como escrita da História: possibilidades, limites e tensões. **Dimensões**, Espírito Santo, n. 14, p. 157-172, jan./dez. 2010.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. O moderno Tobias Barreto no Brasil Império. In: MESQUITA, Ilka Miglio de Mesquita; Barreto, Raylane Andreza Dias Navarro; NOGUEIRA, Vera Lúcia. (Org.). **Moderno, modernidade, modernização nos projetos de Brasil** – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza, 2015.

BENDA, Julien. **A traição dos intelectuais**. Tradução Paulo Neves, São Paulo: Peixoto Neto, 2007.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder**. Dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Langage et pouvoir symbolique**. Paris: Essais, 2001.

BOURDIEU, Pierri; CHARTIER, Roger. **El sociólogo e o historiador**: prólogo de Roger Chartier. Madri: Abada, 2011.

Chartier, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietudes. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2002.

DUBY, Georges. **A história continua**. Rio de Janeiro: Zahar; Editora da UFRJ, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

GINZBURG, Carlo. **A microhistória e outros ensaios**. São Paulo: DIFEL, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**. Entre facticidade e validade. Tradução Flávio Sibeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

KOSELLECK, Reinhart. Espaço de experiência e horizonte de expectativas. In: KOSELLECK, Reinhart (Org.). **Futuro passado** – contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão [et al.]. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais da Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista (SP): Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Justino. Intelectuais e História da Educação em Portugal e Brasil. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 1, p. 299-322, jan./-abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/chev15n1-2016-12>. Acesso em: 13 jul. 2016.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SARTRE, Jean-Paul. **Em defesa dos intelectuais**. São Paulo, Ática, 1994.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: REMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

Prof. Dr. Justino Pereira de Magalhães  
Universidade de Lisboa



Instituto de Educação  
Coordenador da Área de Investigação e Ensino de História e de Psicologia da  
Educação do (IE-UL)  
E-mail | justinomagalhaes@ie.ulisboa.pt

Profa. Dra. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto  
Universidade Tiradentes | Unit  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Líder do Grupo de Pesquisa | Sociedade, Educação, História e Memória  
E-mail | raylanenavarro@bol.com.br

Recebido 1º jun. 2016  
Aceito 13 jul. 2016

## Processos de vida-formação na constituição da docência na educação profissional técnica

Graziela Ninck Dias Menezes  
Instituto Federal da Bahia  
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios  
Universidade do Estado da Bahia

### Resumo

O artigo busca compreender como as experiências de vida-formação constituem a docência na Educação Profissional Técnica. Resulta de pesquisa (auto)biográfica a partir dos referenciais de Delory-Momberger (2012), Nóvoa (2007), Pineau (2014) e Souza (2014). Para a discussão da docência, recorreu-se a Gatti (2011; 2011a), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Rios (2014) e Souza e Nascimento (2013). Como procedimento metodológico, foi utilizada a entrevista narrativa com seis docentes do Instituto Federal da Bahia/Campus Ilhéus. Como resultados, aponta a relevância dos processos experienciais na constituição da docência, bem como a necessidade de observância desses processos no desenvolvimento da política de formação dos profissionais licenciados e bacharéis que adentram os Institutos Federais de Educação.

Palavras-chave: Docência. Vida-formação. Educação profissional técnica.

86

### Life-training process in the constitution of the teaching in professional technical education

### Abstract

The article discusses how the experience of life-training contributes the teaching at the Professional Technical Education. Results of (auto) biographical research from references to Delory-Momberger (2012), Novoa (2007), Pineau (2014) and Souza (2014). On the discussion of the teaching we used Gatti (2011; 2011a), Ramalho, Nuñez and Gauthier (2004), Rivers (2014) and Souza and Nascimento (2013). As methodological procedure, we gave employed narrative interviews with six teachers of the Federal Institute of Bahia/Ilheus Campus were used. As a result, the work points out the relevance of experiential processes in the constitution of teaching as well as the need to observe these processes in the development of training policy for licensed professionals and bachelor professionals who step into the Federal Institutes of Education.

Keywords: Teaching. Life training. Professional technical education.



## Procesos de vida-formación en la constitución de la docencia en la educación profesional técnica

### Resumen

El artículo discute como las experiencias de vida y formación técnica constituyen la docencia en la Educación Profesional Técnica. Resulta de una metodología autobiográfica desde las referencias de Delory-Momberger (2012), Nova (2007), Pineau (2014) y Souza (2014). A respecto de la discusión sobre la docencia utilizamos Gatti (2011; 2011a), Ramalho, Nuñez y Gauthier (2004), Rivers (2014) y Souza y Nascimento (2013). Como procedimiento metodológico se utilizó las entrevistas narrativas con seis maestros del Instituto Federal de Bahía Campus/Ilheus. A consecuencia apunta la relevancia de los procesos experienciales en la constitución de la docencia, bien como la necesidad de la observancia de esos procesos en el desarrollo de la política de formación de los profesionales licenciados o con bachilleratos que entran en los Institutos Federales de Educación. Palabras clave: La política educativa. Financiación de la educación. Sueldo de los profesionales de la enseñanza.

87

### Introdução

O presente texto resulta de um processo investigativo desenvolvido com professores de um campus do interior do Instituto Federal da Bahia/Campus Ilhéus, buscando compreender como as experiências de vida-formação constituem a docência desses professores.

Para tanto, desenvolveu-se um procedimento teórico-metodológico que perpassa pelos estudos da pesquisa autobiográfica, compreendendo a docência como uma produção de sujeitos frente aos encontros, desafios e superações de cada pessoa-professor no seu fazer pedagógico e na sua própria vida, portanto, a docência como resultado do encontro da atividade educativa e com outras tantas atividades que constituem os professores.

O trabalho foi desenvolvido com seis professores de dois cursos Técnicos de Nível Médio Integrado. Considerando que os professores são organizados por área de formação, selecionou-se um professor de cada área propedêutica (Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas), um professor da área diversificada e um professor de cada curso

técnico, sendo estes os cursos de Informática e de Segurança do Trabalho. Além disso, constituíram-se, também, critérios para seleção dos professores: pertencer ao quadro do campus, no mínimo, por um ano; ter experiência profissional em outros cenários além da docência; ter experiência como docente em outros locais ou campi do IFBA.

Para a recolha das histórias de vida-formação dos docentes utilizaram-se as entrevistas narrativas, as quais foram concebidas como espaço de construção e atualização do vivido, delineado pelos sentidos que os sujeitos atribuíram às suas experiências de formação. Além disso, as narrativas revelaram a condição autoformativa, ao permitir que os sujeitos falassem de si a partir do movimento de reflexividade que constitui o processo de narração, podendo desvelar os processos que formam os modos de exercer e viver suas docências no âmbito da Educação Profissional Técnica.

A transcrição das narrativas e sua análise ocorreram num movimento de leitura e releituras observando os acontecimentos narrados para compreender a trama que envolve os sujeitos e o contexto social. Com base nos estudos de Souza (2014), procedeu-se à análise em três tempos: Tempo I – momento de produção do perfil biográfico individual e coletivo dos sujeitos; Tempo II – identificação das regularidades, irregularidades e singularidades expressas nos acontecimentos biografados pelos sujeitos e observados nos cruzamentos das narrativas; Tempo III – interpretação dos acontecimentos e da trama construída a partir do suporte teórico estabelecida para a pesquisa.

Compreender a docência, nesse campo educacional, implicou empreender uma leitura sobre os processos subjetivados pelos professores, constituintes de suas identidades docentes. Assim, o modo como as experiências (BONDÍA, 2002; JAY, 2009) de vida junto à família, à escola básica e à academia colaboraram para a formação da identidade docente desses professores, foi analisado como espaço de ecoformação, heteroformação e autoformação, campos fundantes do processo de formação docente, a partir da teoria tripolar de Pineau (2014).

Esses três movimentos formativos implicam pensar que as pessoas se constituem a partir da relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo, sendo o movimento reflexivo que o sujeito faz o espaço de autoprodução diante da ação dos outros e do meio onde vive.



## Das experiências familiares às travessias escolares

Compreendendo que os modos de ser, de fazer e de sentir dos professores são marcados pelo enlace entre o contexto social e as formas de apropriação individuais que os docentes produzem diante do cenário vivido, considerou-se que os sujeitos falam sempre de uma condição biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2012) que os insere como sujeitos; ao mesmo tempo, em que são singulares, também são coletivos, porque carregam as marcas da historicidade que os perfazem.

Desse modo, considerar, neste trabalho, o processo formativo e constitutivo da docência, pressupõe compreender o professor como sujeito ativo no mundo, que se constrói diante do vivido, marcado por uma subjetividade que lhe institui uma potência para significar e produzir o mundo onde se encontra.

Os professores que participaram como sujeitos da pesquisa deste trabalho revelaram que o papel da família na valorização e garantia da formação escolar, sobretudo, na infância, foi um traço comum entre eles. A ideia de garantia da escolaridade para os filhos como possibilidade de ascensão social é reconhecida pelos professores como tentativa dos seus pais de não permitir que o contexto econômico que os atingiu limitasse seus processos de desenvolvimento educacional. A família também foi agente promotor de saberes, influenciando os sujeitos a reconhecer a educação como potencialidade de vida socioeconômica e profissional. Tal aspecto é exemplificado na narrativa da professora Artemis<sup>1</sup>:

[...] meus pais sempre priorizaram a educação, no sentido de legado mesmo, então, meus pais sempre disseram que não teriam patrimônio para me deixar, mas que me deixariam educação, e eu tenho tentado trilhar esse caminho de profissional, de vida, e de realização pessoal (ARTEMIS, 2014).

Nessa passagem, a professora Artemis revela como o valor da educação constituiu um legado para si e como assume isso enquanto saber e como direcionamento pessoal na busca pela formação profissional. Observou-se que, como movimento de autoformação, ela foi produzindo os mecanismos de atuação frente ao contexto da ecoformação que ali acontecia e que perpassou a vida da professora em todos os campos, visto que, ao lidar com os limites

econômicos da família, fez desse cenário um campo de produção de sentidos que a levou a dedicar um espaço importante para a educação na sua vida.

Nas narrativas dos docentes colaboradores, é evidenciado como as experiências produzidas junto à família e no processo de escolarização fortalecem os sentidos que os sujeitos construíram sobre o conhecimento e a educação formal. Observou-se, ainda, que é manifestado pelos professores como essa relação ultrapassou a cada um deles e se constituiu em um projeto de realização da família e de investimento como mecanismo de enfrentamento e superação das dificuldades socioeconômicas. Isso é possível constatar na narrativa do professor Apolo:

A minha infância foi tranquila, eu trabalho desde cedo, isso me deu um senso de responsabilidade muito grande, a gente sempre foi uma família: pai, mãe e mais quatro filhos. Meu pai sempre trabalhava e a gente sempre ia para feira nos finais de semana. Então digamos que a gente nunca teve final de semana assim, porque tinha sempre que trabalhar final de semana. Então a gente sempre foi muito responsável pelas coisas que eram propostas, principalmente em questão à educação, por mais que a gente não tivesse tudo, nem escolas particulares isso era sempre muito valorizado. A gente sempre teve esse senso de que a educação podia mudar a nossa realidade, nossa só não, mas da família em si (APOLO, 2014).

O professor revela como a questão socioeconômica atravessou a vida da sua família e que a educação foi concebida como vetor de transformação da realidade à qual estava submetido, inclusive pelo trabalho que chegou à sua vida já na infância, quando colaborava nos fins de semana no trabalho que seu pai exercia como comerciante na feira livre. Nesse sentido, a escolarização foi a alternativa encontrada pela família de Apolo como mecanismo de alteração daquela realidade.

Uma característica marcante na relação família-escola, presente nas narrativas de formação dos professores, colaboradores desta pesquisa, foi a realização pessoal dos pais na ascensão escolar dos filhos, implicando um investimento financeiro e emocional dos pais, que não tiveram, em suas trajetórias de vida, a possibilidade de ter acesso à escola básica e/ou ao ensino superior. Como se pode observar na narrativa do professor Hefesto-Andejo, ao afirmar que seus pais buscaram proporcionar aos filhos uma educação que



eles não puderam ter, uma vez que “[...] a ideia deles era estar nos dando base para o que nenhum dos dois conseguiu [...] que era o sonhado curso de nível superior”.

No que se refere ao valor e acesso à educação básica promovidos no seio familiar, observou-se, no decorrer das narrativas de todos os professores-colaboradores, que a família é um espaço de eco e heteroformação que contextualiza as influências possíveis para que esses sujeitos se tornassem pessoas escolarizadas e tivessem referências de valores positivos sobre o processo educacional, já que as famílias, a partir das relações sociais e afetivas estabelecidas com os sujeitos, promovem, para eles, sonhos, desejos, necessidades.

As experiências construídas nas relações com o contexto e com os outros na escola básica constituem campos de produção da dimensão autoformativa dos sujeitos. Um traço em comum entre os professores Apolo e Hefesto-Andejo era a condição de líderes em grupos de trabalhos escolares, que os colocava em situação de orientação, exposição de temáticas de estudos. Assim, a presença dos colegas e os desafios dos trabalhos em equipe e do compartilhamento de saberes lhes possibilitaram produzir significados para as práticas de estudo e aprendizagem, como revela o professor Hefesto-Andejo:

[...] eu era o sujeito que estava explicando aos outros como é que se fazia, eu era o sujeito que preferia tomar para mim o trabalho e fazer quando eu via que os outros com menos desenvoltura para realizar um trabalho que era de equipe, que se eu estava naquela equipe que tinha que fazer e sair bem feito, eu tomava o prejuízo de chamar o trabalho para mim a despeito do tempo. De ter quem fizesse, de ter quem dividisse a tarefa comigo, então isso da elaboração intelectual das tarefas que acompanha o docente eu tive desde sempre (HEFESTO-ANDEJO, 2014).

O professor narra como, na relação com os pares, desenvolveu o que ele mesmo define por “tarefa intelectual do docente”. A presença do outro lhe permitia o exercício do diálogo, da orientação e da mediação pedagógica. Saber ensinar é uma dimensão importante do processo de educar e que caracteriza o trabalho docente. Enquanto narra, o professor Hefesto-Andejo vai reafirmando como o aprender a ser professor foi se construindo, dialeticamente, na relação com os colegas da escola básica, nos grupos sociais que constituiu ao longo de sua trajetória formativa.

Assim, procura-se enfatizar como a heteroformação atravessa a constituição da docência do sujeito, visto que revela como o espaço de interação, de solicitações, de reconhecimento de si pelo outro produziu um modo de relação pessoal com os pares e com o universo da escola e das relações de ensinar-aprender. Essa é uma aprendizagem que se encarna a partir do modo de ser de cada um. Entre as principais referências de formação dos docentes, nesse período, está a figura do professor da educação básica na identificação com a escolha da profissão docente, como se pode observar na narrativa do professor Apolo:

[...] eu tinha uma figura muito perfeccionista dos professores, eu sempre endeusava, achava que assim eram semideuses, eu tinha ela como deusa, eu tinha uma visão sobre professor bem perfeita, tanto é que eu virei professor. [...]. Mas sempre tive muita admiração, tanto pelo professor quanto pelo ambiente escolar, isso talvez tenha influenciado na escolha da profissão no futuro (APOLO, 2014).

Enquanto narra, o professor vai revelando como as marcas do outro e a experiência construída nessa relação é formadora do modo de ser, da definição de como o sujeito se vê e se projeta a partir das referências construídas, caracterizando, assim, um movimento de constituição de sua subjetividade. Assim, ser professor na vida de Apolo, é uma escolha traçada pelo modo como ele internalizou a profissão a partir da sua experiência como aluno.

Outra narrativa que se destaca é apresentada pela professora Artemis ao tratar dos desafios do contexto em que vivia. Ela mostra, na experiência narrada, como enfrentou uma situação de preconceito dentro do ambiente escolar. Ela diz:

[...] na Educação básica eu cheguei a ouvir não só de um professor, mas de vários que eu nunca iria a lugar nenhum, porque eu morava na cidade em periferia, porque meus pais [...] Meu pai é negro, eu me reconheço como afrodescendente, minha avó é negra, meu pai é negro de pele, eu não sou negra de pele, mas sou negra de descendência, então até isso eu já ouvi, uma das coisas do bullying era isso, a questão étnica racial, e eu escolhi não me abalar (ARTEMIS, 2014).

Durante sua narrativa, a professora Artemis discorre como viveu a situação de preconceito étnico e social na escola, por ser da periferia e



afrodescendente. Mas, a sua atitude de não permitir que tal situação a imobilizasse, mostra que o sujeito, dominando os processos que lhe constituem, constrói seus caminhos e pode reorganizar os elementos que o rodeiam, colocando-se como sujeito em acontecimento. Segundo Rios (2014, p. 278), “[...] todo processo de formação cruza, à sua maneira a temática da existencialidade associada à questão da identidade”. Isso também aponta o que Pineau (2014) define enquanto a dimensão autorreferencial produzida pelo sujeito no seu processo formativo.

O destaque das dimensões de gênero, etnia e condição social, presentes no início da narrativa da professora Artemis, é apresentado por ela para mostrar que sua busca era por agir, contrariamente, ao meio em que vivia. Ela não revela a escolha pela docência por uma dimensão idealizada da profissão ou pela influência das relações vividas no período escolar. O que afirma é o valor da educação para si como mecanismo de saída da condição social e econômica em que se encontrava. Nas palavras de Nóvoa (2007, p. 16), “[...] a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”.

É evidenciado, nas experiências narradas, que a família e a escola básica são pilares fundamentais no processo de constituição da docência. Elas movem e fundam os valores, os interesses pelos quais os sujeitos, em primeira instância, guiam seus caminhos, revelando marcas que contribuíram para que a docência fosse um horizonte e uma escolha em suas vidas, portanto emergente das relações ativas produzidas no contato com o outro e com o meio, bem como da apropriação das experiências que foram produzidas. Nesse sentido, compõem o espaço de hetero, eco e autoformação dos professores que têm, na formação básica e familiar, os alicerces de suas histórias de vida.

93

## **Modos de se constituir professor na licenciatura**

Os professores colaboradores desta pesquisa, que optaram pela licenciatura na formação acadêmica inicial, relatam como essa opção é marcada por processos pessoais e condicionantes sociais nos quais estavam imersos. Assim, a opção pela docência é, mais uma vez, marcada por processos identitários que vão delineando os modos de se constituir professor.

No caso da professora Artemis, o curso de Pedagogia foi fundamental para sua profissão, mas a inserção da pesquisa através da Iniciação Científica fez a diferença no seu desenvolvimento profissional:

[...] a faculdade era particular, não supria os meus anseios nesse sentido, fiz o curso, concluí, sou licenciada em Pedagogia com enfoque em Administração Escolar e Magistério das séries iniciais, [...] Mas, assim, no final do terceiro ano, no começo do terceiro ano, eu já fiz Iniciação Científica na faculdade com bolsa, isso foi bom para mim porque me preparou, minha professora era doutoranda da UNICAMP e aí ela me apresentou a Ciência do jeito que eu achava que deveria ser, como a faculdade não tinha me mostrado, aqueles trabalhinhos aquelas coisas. E aí ela me apresentou essa docência, essa Ciência, esse método de investigação (ARTEMIS, 2014).

94 A professora Artemis revela, na fala acima, um elemento que percorre toda sua narrativa, quando atribui qualidade à formação do sujeito via o rigor científico, estabelecendo crítica ao modelo formativo que tinha durante as disciplinas da graduação. Essa qualidade que atribui ao rigor científico é expressa em vários momentos, inclusive no seu processo de graduação e pós-graduação, sobretudo, pela relação que estabelecida entre docência-ciência-investigação, ao falar “E aí ela me apresentou essa docência, essa Ciência, esse método de investigação”.

Tal questão se reporta à discussão proposta por Ramalho, Beltran e Gauthier (2004), quando mostram o valor da pesquisa no processo formativo docente, ao poder aproximar o conhecimento teórico da realidade escolar e potencializá-la como situação-problema de modo sistemático. As teorias devem constituir ferramentas de reflexão e pesquisa sobre a práxis educativa, sendo isso tomado como exigência para uma formação universitária inicial a partir de uma identidade docente que se quer formar, permeada de finalidade e objetivos de ação, ou seja, que exige definir qual é o núcleo da profissão.

Cabe destacar que a trajetória formativa da professora Artemis, no campo da educação, é alterada pela leitura que faz da atitude dos colegas que lecionavam no ensino fundamental das séries iniciais em uma escola da área rural, um dos espaços onde começou atuar. Ela relata que via, nos modos como os colegas produziam a profissão, um movimento de descompromisso



com o fazer e não gostaria de compactuar com tal situação, resolvendo buscar outra licenciatura:

E aí fazendo o curso de Pedagogia nesse paralelo eu percebi que não era isso que eu queria, me debater a vida inteira com colegas que achavam que o seu trabalho que precede ao meu em termos de série, não precisa ser bem feito. E ainda mais naquela realidade tinha muito o discurso [...] 'Eles precisam saber ler, escrever e contar'. Então o que eu não queria para mim eu não queria para os meus alunos eu achava que eles podiam mais. Então essa realidade foi me desgastando muito e ao terminar, ao chegar ao terceiro ano de Pedagogia eu falei: não quero isso para mim, e passei a cogitar fazer uma graduação (ARTEMIS, 2014).

A professora Artemis ratifica a importância do processo reflexivo como vetor da construção da atitude profissional para a docência e potencializador de transformações que o sujeito faz a partir de suas determinações. Descontente com o sentido ético que percebia presente nas práticas dos pares e, como isso a afetava, sua saída foi buscar outro campo de atuação via uma nova graduação. A professora revela, em outro trecho da narrativa, que, por questões de logística, optou por uma instituição próxima à sua casa, onde cursou Geografia, descobrindo afinidade com o campo de estudo durante sua formação. Nas palavras de Nóvoa (2007, p. 16), sua posição como docente é um processo de “[...] adesão a princípios e a valores”, resultante da construção de uma identidade considerada como um “[...] lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Nesse âmbito, o professor Apolo, também licenciado, revela sua experiência formativa, narrando como se deu esse processo no seu curso de Licenciatura em Física:

Então, essas foram formações eu digo conteudistas, elas não foram em relação à docência. Eu sempre digo que formação enquanto a professor a gente na disciplina de Física I, II e III, porque o curso era para licenciado e sempre falava que a gente seria professor, que era muito importante ser professor de Física, que tinha muito poucos professores formados, então esse era um discurso que ele sempre usava em relação ao fato de ser professor [...] A gente também começou a discutir sobre ser professor durante a Iniciação Científica, já que a gente trabalhava na área de ensino e experimentação em Física, mas, especificamente mesmo, a partir do sétimo,

oitavo com disciplinas específicas, Metodologia e Instrumentação, e os estágios na área de Física (APOLO, 2014).

Na narrativa do professor Apolo, fica explícito que ele também viveu experiências formativas ligadas à pesquisa em educação por meio da Iniciação Científica, bem como participou de discussões sobre metodologia de ensino. Entretanto, o docente aponta que tais experiências se deram ao final do curso, a partir do sétimo e oitavo semestres, em disciplinas específicas.

Cabe notar que o professor Apolo faz sua graduação no início da década de 2000, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica<sup>2</sup>, que vão exigir uma articulação mais efetiva entre o campo teórico disciplinar e a formação dos conhecimentos pedagógicos, próprios para a docência na educação básica, estabelecendo vínculo entre ensino e pesquisa. Percebe-se, a partir da narrativa do professor Apolo, que, no processo de Iniciação Científica do qual participou, há experiências formativas no curso acadêmico que buscaram estabelecer essa relação entre pesquisa e ensino. Entretanto, ele também indica que teve disciplinas e participou de eventos caracterizados por ele como “conteudistas”, confirmando que se distanciavam da formação docente, ao dizer que essas formações “não foram em relação à docência”.

Compreende-se que o professor Apolo viveu uma experiência formativa que, em seu conjunto, foi divergente daquilo que era preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002). Apesar das diretrizes em vigor, a experiência narrada revela uma distância entre a materialidade das bases dessas diretrizes e o processo vivido pelo professor.

Quanto à sua iniciação na docência, o professor Apolo demarca que iniciou sua experiência como professor em um pré-vestibular vinculado a um programa de ação afirmativa, em que já se sentiu responsável por uma turma, relatando que

Foi a primeira vez que entrei na sala de aula como responsável por uma turma de fato. Eu comecei dando aula de matemática, esses três primeiros anos de docência, não era uma turma digamos padrão assim, padrão você tem que avaliar, fazer prova. Era um curso pré-vestibular popular, você tinha que dar aula, mas você não tinha que se preocupar com avaliação. A primeira experiência



para mim foi bacana você ser responsável por uma turma, e você entrar numa sala de aula a primeira vez, eu tinha dezessete anos, era até esquisito porque muita gente era mais velho que eu. Então você entrar numa sala de aula como responsável por uma turma, as pessoas te tratar como professor e já te dar certa responsabilidade (APOLO, 2014).

Aqui, o professor Apolo diz como a experiência de se sentir professor está atrelada à responsabilidade e ao papel imputado a ele no curso pré-vestibular onde lecionava. Ele afirma que ter uma turma de alunos sobre a qual ele tinha responsabilidade o fez sentir-se professor.

Desse modo, mesmo em um contexto distante da escola básica e da academia, o professor Apolo foi constituindo sua docência, atravessado pela dinâmica da ecoformação, considerando que as relações de trabalho num determinado contexto e o espaço que ocupou nestas, ainda aos dezessete anos, podem gerar experiências de trabalho, de exploração de uma profissão, do modo de ser, sentir e fazer docência.

As experiências formativas dos professores colaboradores que são licenciados apresentam reflexões sobre as referências formativas desses sujeitos. Assim, fica claro que as instituições de ensino superior não são o centro da formação de um professor e que, quanto mais elas puderem dialogar com as demandas reais da escola básica na articulação ensino, pesquisa e extensão, mais elas promoverão o empoderamento dos docentes e dos futuros docentes sobre seu processo formativo.

No campo das licenciaturas dos professores, as narrativas conduziram até aqui à compreensão de que, política e pedagogicamente, o projeto educacional brasileiro é fruto de muitas disputas e embates sobre a compreensão do que consiste o fazer dos professores e como os sujeitos escolhem e aderem a essa profissão.

O que se constata é que as licenciaturas, nas universidades brasileiras, vêm passando por processos de ressignificações e mudanças, visando qualificar melhor os docentes da educação básica. É uma disputa entre um paradigma que pensa a formação como condição alheia ao sujeito, portanto toma o professor como objeto do processo e a emergência de novas discussões que refletem o professor não como consumidor de saberes prontos e acabados,

mas como produtor de novas práticas, de sentidos e técnicas sobre seu fazer, e, ainda, enquanto sujeitos, carregam marcas de suas experiências indeléveis.

Outro ponto a ser pensado é que, se há distância na formação desses professores com a escola básica, nada é mencionado ao longo de suas narrativas sobre a educação profissional como campo de atuação dos licenciados, portanto, esses professores que, hoje, atuam nos Institutos Federais não foram contemplados em sua formação com discussões que promovessem reflexões sobre as demandas específicas de uma prática educativa no ensino médio vinculada à formação profissional.

Gatti (2011) adverte que a universidade precisa ser preparada para desenvolver pesquisas e modelos formativos em parceria com educadores que desenvolvem uma prática educativa cotidiana e estão imersos nas demandas concretas das escolas, pois, distante destas, a formação reporta-se a um modelo de professor abstrato e genérico.

Esse professor precisa ser pensado como sujeito com identidades múltiplas, forjadas também nas suas experiências pessoais e acadêmicas. Desse modo, a escolha feita pelos professores Artemis e Apolo pela profissão docente, no âmbito da formação acadêmica, revela as redes de relações e circunstâncias que os guiaram e os fizeram constituir-se como pessoas singulares nos modos de produzir a formação inicial docente numa dinâmica entre sua constituição pessoal e profissional, gerando modos próprios de produzir a identidade profissional.

98

## Do bacharelado à sala de aula

A pesquisa em pauta também ouviu professores com formação em bacharelado, dada a natureza do âmbito de trabalho desses profissionais na formação técnica. As experiências formativas dos professores bacharéis atestam que o processo da docência não se encerra, tão pouco inicia com a formação acadêmica, mas atravessam outros percursos como os caminhos percorridos pelos professores na sua iniciação profissional.

Nesse contexto, a identidade profissional não é um construto acabado, mas um processo redimensionado a cada movimento experiencial com o qual o sujeito se depara, modificando, também, o modo como se reconhece e se faz reconhecido pelo outro, sendo, então, produção de fluidez, instabilidades e transformações.



Encontrar nas histórias formativas dos professores bacharéis os movimentos que os levaram à docência implica compreender que a profissão professor é determinada pelos acontecimentos, pelo devir da condição humana pessoal e profissional que acontece aos sujeitos.

Nessa direção, o professor Ares revela que foi numa relação de proximidade com dois professores e, a partir das imagens produzidas por estes sobre a docência, que ele foi mobilizado e orientado para a profissão de professor. Ele explicita como o contato com a experiência do outro (heteroformação) foi importante nessa escolha e, a partir desta, passou a pleitear a carreira docente para si. Assim, ele recorda:

[...] teve em especial dois professores na minha vida acadêmica que foram meus orientadores em projetos desenvolvidos na UESC, e professores de sala de aula. Então eles... 'você tem um perfil interessante, consegue falar bem, tem paciência...' eles foram citando em várias conversas que a gente foi tendo ao longo do tempo, características que podiam me tornar um bom professor [...] e pelo o que eles conversaram comigo eles disseram que tinha... como é que posso dizer... ter a cabeça organizada para elaboração de trabalhos acadêmicos. E, também, a questão de organização e planejamentos as atividades expositivas, eles falaram que eu tinha facilidade de falar da área de programação de computadores, que é um pouco difícil para o pessoal da área de exatas, eles identificaram naquele momento que eu tinha uma habilidade para falar sobre esse tipo de assunto no meio acadêmico (ARES, 2014).

O processo de reconhecimento aqui apresentado por Ares também evoca a questão do reconhecimento da identidade docente a partir de características definidas pelo outro como aquelas que são reconhecidas socialmente pertencentes ao domínio da profissão docente. Portanto, ter paciência, organização, planejamento, capacidade de exposição oral, foram reconhecidos como elementos pertinentes à docência. Assim, a imagem que o professor Ares vai compondo de si mesmo, como futuro professor, emerge de uma identidade coletiva que ele ressignifica em sua subjetividade.

É preciso constatar que a docência, para o professor Ares, não passou a ser uma carreira secundária ou paralela, mas uma opção de mudança profissional. Logo, a opção pelo ingresso na docência também é uma ressignificação da própria identidade da pessoa-professor de Ares. Segundo Gatti

(2011a, p. 162), “[...] associadas à identidade estão as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, todos elementos multideterminantes dos modos de ser de profissionais”.

Já o professor Hefesto-Andejo, formado em Arquitetura, revela outros caminhos que o levaram à docência, o que passou pela condição na qual exercia a profissão ligada à sua formação inicial. O professor revela que sua formação foi multirreferencial, marcada por um currículo vasto. Porém, essa condição foi construída por ele, uma vez que era permitido agregar disciplinas e estudos de áreas diferentes ou correlatadas ao seu curso de graduação. Assim, ele fala:

[...] eu peguei um sem número de disciplinas eletivas e optativas porque me interessava muita coisa. Então fui aluno na FACOM no curso de Jornalismo, fui aluno em Belas Artes e outras disciplinas, fui aluno dentro da própria faculdade de Arquitetura de matérias que não eram obrigatórias. Então, eu queria saber mais, queria conhecer coisas que eram da minha oportunidade naquele momento e, quando eu saísse, não iam estar mais ao meu alcance. [...] Claro, que de modo prático, a gente sabe da afinidade das discussões, mas a graça era poder passear pelo assunto dado por todos eles. Não tinha uma matéria que eu não gostasse ou que eu gostasse mais. Era bacana estar percorrendo tudo (HEFESTO-ANDEJO, 2014).

Em sua narrativa, o professor Hefesto-Andejo enfatiza o aspecto plural que construiu na sua formação. Demonstra como a condição de abarcar diversas referências teóricas na sua formação era algo que lhe satisfazia quanto ao interesse de aprender mais. Mas, também demonstra que compreendia as discussões como afins, portanto, revela que era uma busca intencional, correlata ao seu processo formativo. Contudo, no desenvolvimento de sua profissão como arquiteto, ele diz que não conseguia atuar na carreira e, apesar de estar desenvolvendo uma atividade que dependia de sua formação inicial, ele não conseguia exercer, de fato, a profissão para a qual foi formado. Assim, ele narra:

Eu não tinha conseguido fazer a minha própria arquitetura e me frustrei com a parte da experiência comercial de estar organizando a empresa, me relacionando com cliente, estimando valor para meu próprio serviço [...] E eu consegui fazer o acompanhamento dessa



arquitetura que acontecia na minha frente, fazendo uma coisa também que eu gostava que era fotografar [...]. Foi marcante para mim na profissão ter convivido com Lelé! Que é um arquiteto, foi um arquiteto genial, eu passei mais tempo convivendo com ele, sem ter tido a oportunidade de desenvolver projeto, porque os projetos dele o traço é unicamente dele (HEFESTO-ANDEJO, 2014).

Aqui, o professor Hefesto-Andejo mostra como enfrentou dificuldades para exercer seu trabalho de arquiteto. Numa tentativa comercial, fala de frustrações e, apesar de considerar marcante outra experiência profissional, reconhecendo que sua formação era importante para o trabalho que realizava, afirma que isso não lhe permitiu espaço para criar, desenvolver projetos ou imprimir seu traço arquitetônico.

É com essa condição pessoal, formativa e profissional que a docência chega para o professor Hefesto-Andejo como um acontecimento, uma bifurcação ou desvio de um caminhar profissional outrora pensado. Narra que sua entrada para docência acontece a partir de um convite muito inesperado: “[...] e surgiu o convite para a docência, que foi uma coisa caída do nada e foi uma transferência assim imediata de realidade. Saí de um universo e caí em outro universo”. Neste trecho da narrativa do professor é revelado que a entrada na docência não foi planejada, e representou uma mudança na sua vida e que tal mudança também ocorreu do ponto de vista geográfico, visto que o convite foi para uma instituição privada de ensino superior em outro estado brasileiro.

As histórias dos professores Hefesto-Andejo e Ares indicaram como os sentidos produzidos por eles sobre suas experiências os trouxeram até a docência, ainda que esta não tenha sido a opção inicial de formação e de profissão. Tornar-se professor é, então, uma possibilidade dada pelas suas marcas de experiências vividas.

Observou-se como os professores são acometidos pelos acontecimentos em suas vidas e como muitos desses elementos são promotores dos sentidos que são atribuídos à docência. Assim, a entrada na docência vai sendo produzida por caminhos diferenciados e promovendo aprendizagens também diversas. A decisão de ingressar na docência coloca o professor Hefesto-Andejo em novo desafio, pois foi mobilizando seu processo identitário na medida em que a vida profissional, os desafios das práticas cotidianas, as demandas sobre o trabalho pedagógico geraram outros movimentos formativos.

Nesse sentido, o professor Hefesto-Andejo afirma que teve de sair de um universo e entrar em outro, chama atenção para a experiência que viveu da entrada na docência em uma instituição de ensino superior privada sem nenhuma preparação. Ao relatar esse processo, ele conta o quanto essa circunstância foi marcante em sua vida:

Já dentro de um curso de Arquitetura com mil e uma dificuldades, com um currículo diferente do meu, tendo que me deparar com conhecimento que eu não tinha tido na minha formação, então foi uma época de estudo assim desesperadora, mas foi muito bacana. [...] “Não vou ser professor!” foi o momento da maior angústia da minha vida foi aí. [...] porque eu estava tendo que me ocupar de aprender e, compulsoriamente, ensinar algo que estava sendo um aprendizado muito recente pra mim, tão recente que às vezes era da noite anterior (HEFESTO-ANDEJO, 2014).

102 Nessa passagem da narrativa, o professor Hefesto-Andejo mostra como o encontro com a docência foi um choque para ele. Sua entrada implicou lidar com a produção de conhecimento para si, bem como construção de mecanismos para o diálogo na formação com os alunos. Mostra que sua identidade como professor foi forjada num movimento de ter que lidar com a relação de ensino-aprendizagem, processo descrito por ele como desesperador e angustiante. Marca que esse processo implicou uma condição de aprender de modo compulsório, já que se viu frente a conteúdos que não estavam no seu currículo de formação.

Assim, sem formação acadêmica específica, os docentes bacharéis são entregues a sua própria realização e tem sua experiência formativa como principal legado para produzir sua prática educativa.

Cabe destacar, conforme Souza e Nascimento (2013), que, diante da necessidade de formar profissionais para atuar no campo da produção de ciência e tecnologia, os Institutos Federais buscam um perfil de profissional qualificado pela sua vinculação com a área de trabalho, portanto, os bacharelados se apresentam como cursos superiores de formação generalista, científica e humanística que formam sujeitos para desenvolver competências em certos campos de saber e exercer essa prática no âmbito acadêmico, profissional e cultural.



Já os cursos superiores tecnológicos ofertam formação para a atuação em áreas profissionais muito específicas (BRASIL, 2010). Entretanto, observa-se que as experiências pessoais e os caminhos pelos quais transcorreram essas formações podem levar os sujeitos a pensar nelas por referenciais muito distintos e que marcam modelos formativos que podem ou não reforçar os aspectos científicos ou humanísticos muito peculiares de cada campo de conhecimento.

Outro aspecto que atravessa a constituição da docência desses professores é o desconhecimento do universo escolar. O professor Ares, que iniciou sua docência no Instituto Federal da Bahia, declara que, na sua chegada à sala de aula, enfrentou o desafio de lidar com um universo distinto, com práticas e processos organizativos do trabalho docente sobre os quais não tinha qualquer conhecimento. Ele diz:

[...] diário de classe, eu não sabia como fazer aquele negócio, preencher. Meu horário aqui como docente é diferenciado, eu tenho que fazer aqueles quarenta quadrinhos separados, se não fica aquele horário de oito a meio dia e pela tarde, noite. [...] Então, eu cheguei muito cru, na verdade eu não fui formado para ser professor, então assim, tinha coisas básicas desde o preenchimento de diários até elaboração de provas, divisão de pontuação, o que é que eu podia cobrar, eu não sabia nada disso. [...] O que eu aprendi como docente foi dentro do instituto mesmo. Olha, no começo teve uma colega minha que foi bastante [...] Então ela me orientou bastante, principalmente com o público da manhã, como devo me comportar, até onde eu poderia (ARES, 2014).

103

A descrição do professor Ares demonstra como o processo identitário passa também pelo controle do próprio trabalho, pela capacidade de autonomia para desenvolvê-lo. Afirma que não compreendia as “coisas básicas”, portanto, o universo, as demandas cotidianas que atravessam o trabalho do professor eram desconhecidas por ele. Constituir-se como docente também implicou ao professor uma formação que está na dimensão procedimental do fazer do professor, que atinge o domínio dos processos burocráticos que registram a organização e a cotidianidade do trabalho do docente.

Em sua narrativa, o professor Ares ainda demonstra como sua formação docente foi talhada dentro do instituto. Com os pares, foi descobrindo que a profissão requer saberes que atravessam modos de agir com os alunos, atitudes diferenciadas considerando o universo para o qual se leciona, assumindo,

assim, uma perspectiva formativa que não se define, apenas, num currículo formal prescrito pelas instituições de formação de professor.

É no processo de ir produzindo a docência e as práticas cotidianas escolares que os docentes bacharéis vão se formando. Pensar essa formação como um construto cotidiano implica refletir como a dimensão da heteroformação atravessa a vida docente na escola. Na experiência produzida pelos professores, fica muito evidenciado como o aprender com outro, possibilita uma aprendizagem significativa e uma potencialidade de deslocamentos pessoais e profissionais.

Assim, há também um processo de reconhecimento de si durante a narrativa que caracteriza o movimento de autoformação, na medida em que se reflete como o outro proporcionou uma mobilização de conhecimentos e geração de saberes da prática docente.

Fica visível que a experiência adquirida no cotidiano escolar com os pares é um campo formativo de produção de significações e sentidos para o exercício da profissão, mas esse processo é conflitado com os modos como esses sujeitos transitam com os conhecimentos específicos de suas áreas. Há que se pensar em um movimento em que se tornar professor é conjugado com a experiência produzida no cotidiano escolar e no domínio das ações por meio das trocas com as experiências de sujeitos sócio-históricos.

A consciência de que a historicidade atravessa a condição identitária leva a pessoa ao desafio de sua formação, que é de atualização do sujeito em sua condição de devir e de se objetivar diante das condições históricas. Essa consciência propõe uma tensão permanente entre os desejos, aspirações individuais e as transformações e exigências sociais. Portanto, ter consciência de si é a integração/interface de conhecimentos, representações, atribuição de sentidos, tomada de consciência de suas potencialidades, concretização e intencionalidade de um projeto e transformação permanente do ser.

Nesse âmbito, a experiência do professor Hefesto-Andejo revela como as marcas da vida escolar são evocadas como possibilidade para a constituição do perfil docente, produzindo imagens de si como professor, e que a consciência desse processo implica uma atitude formativa.

Agora, a experiência formativa mais importante para docência foi ter sido aluno [...] Mas, não tem jeito! Você vai derramar na sala de aula aquilo que você recebeu como modelo. E isso é um grande



problema porque de uma época para outra os paradigmas vão mudando. Então eu, nós, somos frutos daquela geração onde o professor ministrava um conteúdo diretivo. Você tinha que repetir a cartilha. E eu acho que se eu for infelicitado pela reprodução desse modelo em algum momento não é por culpa minha. Eu não procuro fazer as coisas dessa forma, mas respeitando o espaço de criação do próprio aluno como sujeito (HEFESTO-ANDEJO, 2014).

Na sua narrativa, Hefesto-Andejo observa em si uma imagem docente, a qual refuta, dizendo que busca fazer diferente, respeitando o espaço de criação dos alunos. Todavia, o mesmo professor admite que a sua experiência foi com professores que ministravam conteúdos diretivos e que a experiência como aluno é importante para a docência.

Assim, assume que a experiência escolar e acadêmica como aluno é um elemento constituidor da sua forma de ser e pensar-se professor. Nesse sentido, quanto mais um professor na iniciação na docência for submetido ao compartilhamento, reflexão e compreensão sobre suas influências e necessidades iminentes no exercício da profissão, será possível construir uma identidade profissional fincada em bases teóricas e experiências que produzam um processo de autoformação.

Pode-se perceber, na fala dos professores, como o movimento de produzir a experiência na docência, pensar sobre ela foi fundamental para que estes ressignificassem os conhecimentos construídos em diversos campos e transformá-los em saberes experienciais constitutivos dos modos de viver a profissão. Assim, o professor Hefesto-Andejo ainda relata que,

Eu não perdia uma capacitação interna dentro da universidade! Então, aparecia era um final de semana eu estava lá, não interessa quatro horas, oito, ou vinte e quatro, mas eu estava em todas as capacitações. De modo prático se isso me ajudava a resolver alguma questão de organização do meu trabalho em sala de aula, mesmo que alguma tivesse tido esse objetivo, não era essa parte que me interessava. Então, o que mais interessava nessas capacitações? Era eu estar em contato com pessoas, trazendo ideias novas que eram de outras áreas de formação e estar podendo interagir com elas. [...] E outra coisa, a gente tem que fazer costura entre essas coisas. Não pode ser uns departamentos separados da vida. Não podem ser conhecimentos da maneira como são ministrados para gente dentro da universidade (HEFESTO-ANDEJO, 2014).

Em seu relato, o professor mostra como se mobilizou para ir superando as dificuldades e limitações do seu processo formativo e como a reflexividade se faz presente nesse movimento. A busca por formação continuada revela-se como um movimento constante que declarou ter realizado, salientando um aspecto importante para essa dimensão formativa, que é a necessidade de integração entre os conhecimentos.

Ao afirmar que o mais interessante era aprender coisas novas, mas que era salutar “fazer costura entre essas coisas”, o professor defende uma condição para que esse processo seja efetivo e se integre à vida e não se reproduza o modo como foi realizada a sua formação na universidade.

O professor Hefesto-Andejo apresenta que, após sua chegada à sala de aula, o processo formativo foi fundante para ir produzindo sua identidade como docente. Em acordo com essa proposição, vale salientar que é muito importante que a chegada do professor seja alimentada por uma política de formação dentro da instituição, assumindo o eixo da profissionalização docente marcado pelo respeito à experiência, aos dilemas da cotidianidade escolar e aos modos de ser e viver a profissão.

106 É fundamental considerar a singularidade de cada pessoa-professor, seus tempos, seus modos de fazer e de compreender sua profissão, sobretudo, no perfil que é previsto para professores que atuam nos Institutos Federais. A entrada de professores nos institutos leva em consideração a titularidade, o grau de formação, os resultados objetivos dos processos seletivos<sup>3</sup>, homogeneizando sujeitos diversos que constituem uma rede de complexidade. Entretanto, não são consideradas, nem enquanto política de ingresso, nem como política de formação continuada, as diferenças e as particularidades dos docentes. Ao contrário, o professor se despersonaliza, torna-se mais um em meio a tantos, identificado por sua matéria de ensino, sua titularidade e sua capacidade produtiva.

Em face do exposto, é fundamental pensar em uma política de formação inicial para professores que já atuam na educação profissional, visto que estes sujeitos assumiram a condição de docência sem uma formação adequada para o exercício da profissão docente, entretanto, dois aspectos precisam ser considerados.

O primeiro é que o exercício da docência para os profissionais da área técnica, formada essencialmente por bacharéis, exige que esses



professores sejam formados em suas áreas técnicas, portanto, não seria uma licenciatura como primeira formação que os habilitaria ao exercício da função docente no campo da formação técnica na Educação Profissional Técnica.

O segundo aspecto é o fato de que esses professores, ao se depararem com a docência, evocam suas experiências pessoais formativas e vão ressignificando esses conhecimentos e novos conhecimentos adquiridos na prática educativa. Assim, tais saberes e sentidos sobre a profissão docente não podem ser negligenciados em um projeto de formação inicial para professores.

Verifica-se, nesse contexto, que o desafio formativo para os bacharéis está posto, pois esses profissionais chegam à docência sem a construção de discussões sobre currículo, avaliação, planejamento, relação entre ensino e aprendizagem, entre outros aspectos específicos do processo formativo para professores.

As narrativas feitas por Hefesto-Andeijo e Ares mostram que a falta de uma fundamentação, da construção prévia de uma compreensão sobre a dinâmica do trabalho docente frente aos aspectos de tempo e espaço do exercício da profissão, bem como as demandas burocráticas como cadernetas e outros instrumentos, trazem dificuldades para a iniciação na docência desses professores.

Apesar de demonstrarem em suas narrativas que tais aprendizagens podem ocorrer, na prática, isso não garante a produção de um fazer autônomo. Portanto, valorizar a experiência é fundante no projeto de formação, mas é preciso considerar o suporte teórico-metodológico e a dimensão reflexiva que um processo formativo articulado pode gerar no exercício da docência, ao produzir saberes, capazes de ressignificar os conhecimentos docentes.

## Considerações finais

As narrativas de vida-formação aqui evidenciadas revelam como as experiências dos sujeitos constituem suas docências. Apesar de algumas interfaces produzidas pela leitura hermenêutica da pesquisa, cabe destacar que os processos subjetivados desenvolvem modos particulares de cada pessoa-professor exercer sua profissão.

Desse modo, as narrativas mostram os sentidos produzidos pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias pessoais sobre a condição de ser docente.

Ademais, revelam os acontecimentos que os levaram ao exercício da docência, atestando que a história profissional e formativa de cada pessoa é a sua própria história de vida. Nesse sentido, é fundamental pensar o percurso de vida-formação como âmago da constituição profissional, assim a vida do sujeito é seu espaço-tempo de constituição profissional.

No âmbito das histórias de vida-formação aqui reveladas as experiências familiares, escolares, acadêmicas formam um tecido que imprime sob cada um sujeito um ethos, uma condição de exercício da docência, pois tais experiências condensam passado e futuro, aspectos internos e externos que, no processo de reflexividade, revelam-se produtores da autoformação desses sujeitos que, ao se imbuir de si mesmos assumem, autonomamente, a escrita de suas docências.

Nessa perspectiva, o processo analisado converge com a perspectiva de Pineau (2014) ao indicar que o movimento de ecoformação, heteroformação e autoformação se transversalizam na constituição da subjetividade de uma pessoa. Converte ainda com a perspectiva de que as narrativas são processos produzidos a partir das experiências dos sujeitos e produzem um movimento de reflexividade que expõe a pessoa a um processo autoformativo.

Ainda como resultado da pesquisa, as entrevistas revelaram o quão importante se faz pensar uma política de formação docente que coadune os referenciais teórico-metodológicos, apropriados ao fazer do professor, mas, também, considere as experiências formadoras da identidade docente.

## Notas

- 1 Em concordância com as exigências do Comitê de Ética, utilizamos pseudônimos considerando o sigilo sobre a identidade dos sujeitos, ação prevista no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Parecer 540.217 do Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia atendendo à resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.
- 2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para Educação Básica foram promulgadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.
- 3 Os últimos editais de concurso público para cargo de professor efetivo, bem como para cargos de professores temporários e substitutos, solicitam que a formação para docentes seja de licenciados ou bacharéis, com especialização, mestrado ou doutorado na área ou áreas afins, sem fazer qualquer menção a uma formação pedagógica, com exceção das licenciaturas.



## Referências

- APOLO. **Entrevista narrativa**. Ilhéus (Bahia), 10 jun. 2014.
- ARES. **Entrevista narrativa**. Ilhéus (Bahia), 16 jun. 2014.
- ARTEMIS. **Entrevista narrativa**. Ilhéus (Bahia), 9 jun. 2014.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002,.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Referenciais Curriculares Nacionais para os Cursos de Bacharelados e Licenciaturas**. Brasília: Secretaria de Educação Superior, 2010.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução Carlos Galvão Braga, Mara da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.
- GATTI, Bernadete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. In: GARCIA, Walter (Org.). **Bernadete Angelina Gatti**: educadora e pesquisadora. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- \_\_\_\_\_. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade In: GARCIA, Walter (Org.). **Bernadete Angelina Gatti**: educadora e pesquisadora. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.
- HEFESTO-ANDEJO. **Entrevista narrativa**. Ilhéus (Bahia), 30 maio. 2014.
- JAY, Martin. **Cantos de experiência**: variaciones modernas sobre um tema universal. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e as Histórias da sua Vida In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, Antônio. **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014.
- RAMALHO, Betânia leite; NÚÑEZ, Isauro; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Narrativas e memórias da profissão docente no meio rural. In: FONTOURA, Maria Helena, LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro, CHAVES, Iduina Mont'Alverne (Org.). **Espaços formativos, memórias e narrativas**. Curitiba: CRV, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos Cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014.

SOUZA, Francisco e NASCIMENTO, Vivianne. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

Profa. Ms. Graziela Ninck Dias Menezes

Instituto Federal da Bahia | Campus Ilhéus

Instituto Federal de Educação da Bahia Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e

Diversidade na Educação Básica - DIVERSO

Grupo de Pesquisa Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente

Linha: Núcleo de Estudos Urbanos e Culturais do Sul da Bahia | Eixo Ilhéus-Itabuna

E-mail | ninckgdm@gmail.com

Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Universidade do Estado da Bahia

Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade

Líder do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica

- DIVERSO

Grupo de Pesquisa em (Auto)biografia, Formação e História Oral - GRAFHO

E-mail | jhanrios1@yahoo.com.br

Recebido 8 set. 2015

Aceito 5 jul. 2016



## **Diversidade sexual e homofobia na escola: (des) conhecimento e vivências de docentes**

---

Elaine de Jesus Souza

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Joilson Pereira da Silva

Claudiene Santos

Universidade Federal de Sergipe

### **Resumo**

A diversidade sexual que permeia a escola sofre inúmeros preconceitos e discriminações em decorrência da heteronormatividade. A carência de abordagem das temáticas sexualidade e gênero na formação docente dificulta a inclusão da diversidade sexual na escola e a desconstrução da homofobia. Essa pesquisa qualitativa objetivou analisar as concepções de educadores/as acerca da diversidade sexual e da homofobia na escola. Para tanto, empregou-se o método de análise de conteúdo categorial temática. Os resultados evidenciaram lacunas no conhecimento dos/as docentes acerca da diversidade sexual e das distintas faces da homofobia. Assim, salienta-se a imprescindibilidade de mudanças curriculares e ações pedagógicas que ampliem os conhecimentos dos/as educadores/as sobre essas temáticas.

Palavras-chave: Diversidade. Homofobia. Docentes.

111

## **Sexual diversity and homophobia at school: (un)familiarity and experiences of teachers**

---

### **Abstract**

The sexual diversity that permeates the school is submitted to numerous prejudices and discrimination due to heteronormativity. The lack of thematic approach to sexuality and gender in teacher's education hinders the inclusion of sexual diversity at school and the deconstruction of homophobia. This qualitative study aimed to analyze the conceptions of teachers about sexual diversity and homophobia at school. For this, we used the method of thematic categorical content. The results showed gaps in knowledge of teachers about sexual diversity and the different faces of homophobia. Thus, we highlights the need of curriculum changes and educational activities that expand the knowledge of educators on these issues.

Keywords: Diversity. Homophobia. Teachers.

---

## Diversidad sexual y la homofobia en la escuela: (des) conocimientos y experiencias de maestros

---

### Resumen

La diversidad sexual que se respira en la escuela sufre numerosos prejuicios y discriminación como resultado de la heteronormatividad. La falta de enfoque temático de la sexualidad y el género en la formación del profesorado dificulta la inclusión de la diversidad sexual en la escuela y la deconstrucción de la homofobia. Este estudio cualitativo tuvo como objetivo analizar las concepciones de los profesores sobre la diversidad sexual y la homofobia en la escuela. Para ello, se utilizó el método de análisis de contenido temático. Los resultados mostraron lagunas en el conocimiento de los maestros sobre la diversidad sexual y las diferentes caras de la homofobia. Por lo tanto, pone de relieve el carácter indispensable de cambios en los programas educativos y actividades que amplían el conocimiento de los educadores sobre estos temas.

Palabras clave: Diversidad. Homofobia. Profesores.

### Introdução

A evidente diversidade na sociedade contemporânea é instigante, visto que as diferenças socioculturais, econômicas, políticas, físicas ou sexuais podem contribuir de forma significativa com o aprendizado, partilhas e enriquecimento do ser humano. Uma das instituições em que torna-se bastante visível a diversidade é justamente a escola onde predomina a pluralidade de gêneros e identidades sexuais, em grande parte das vezes, cerceadas pelos muros e amarras, que tentam enquadrar todos/as num padrão social arbitrário que limita e oprime o direito de ser e expressar, de forma segura e democrática, as diferenças.

A pluralidade de indivíduos que a escola abriga abre um leque de possibilidades para o aprendizado, pois as experiências e vivências dos “outros” podem viabilizar o crescimento e o amadurecimento pessoal e intelectual dos/as jovens e também do corpo docente e administrativo escolar. A diversidade sexual que permeia o ambiente escolar pode constituir-se em oportunidades dialógicas para destacar as múltiplas dimensões e vivências das sexualidades e dos gêneros, de modo inclusivo.



Contudo, os/as educadores/as, muitas vezes, esbarram em dificuldades pessoais e, devido a lacunas em sua formação, apresentam dificuldades de lidar e incluir a diversidade sexual nesse ambiente de aprendizado, o que reitera um contexto de marginalização e exclusão. Tal segregação ocasiona graves consequências na vida de jovens que não se enquadram nas normas sexuais e de gênero, tais como abandono dos estudos, depressão e suicídio, em decorrência dos preconceitos e discriminações sofridos.

Assim, este trabalho teve como objetivo analisar as concepções de educadores/as acerca da diversidade sexual e da homofobia na escola. A pesquisa buscou responder às seguintes questões norteadoras: (a) Quais os conhecimentos de educadores/as concernentes à diversidade sexual e à homofobia? (b) Quais as vivências dos/as educadores/as sobre a diversidade sexual e a homofobia na escola?

## **Diversidade sexual, homofobia e heteronormatividade: a construção de preconceitos e discriminações**

É indubitável que, hoje, se vive em mundo social diverso, já que a vida se desenrola em meio a contextos sociais, povoados por pessoas com variados marcadores sociais, tais como: identidades étnica, sexuais e de gênero, formação cultural, situação econômica, filiação política e crença religiosa (LOURO, 1997). Destarte, os indivíduos estão perpetuamente embutidos na diferença social (BLAINE, 2007).

No mundo contemporâneo quando se trata da atração ou desejo afetivo-sexual, não existe uma única forma, mas múltiplas vivências e expressões de sexualidade. Desse modo, coexistem diversas orientações afetivo-sexuais ou diferentes rumos do desejo afetivo-sexual, entre elas, a heterossexualidade, a homossexualidade e a bissexualidade, que representam um dos aspectos da diversidade sexual (FIGUEIRÓ, 2007; KAMEL; PIMENTA, 2008).

Outro aspecto da diversidade sexual envolve a identidade sexual e a identidade de gênero. As identidades sexuais constituem as formas como os indivíduos vivenciam suas sexualidades com outros indivíduos, podendo ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais, entre outras. E as identidades de gênero referem-se ao modo como os indivíduos constroem histórica e

socialmente suas masculinidades e/ou feminilidades, incluindo os transgêneros – travestis e transexuais (LOURO, 1997).

As práticas pedagógicas e os estudos contemporâneos que permeiam a instituição escolar têm evidenciado que, em nossa sociedade, a lógica binária opera com base em uma identidade legitimada como a norma, leia-se masculina, branca, heterossexual, de classe média e cristã, logo os sujeitos que não se enquadram em tais marcadores identitários são invisibilizados e/ou discriminados. No entanto, o conceito de gênero pressupõe que a constituição como homens e mulheres consiste em um processo mutável e inacabado que ocorre por meio das mais variadas práticas sociais, assim não é linear e completo, pois envolve diversas (re)construções ao longo da vida. Ademais, tal conceito evidencia que as pessoas nascem e vivem em tempos, ambientes e circunstâncias peculiares; em consequência, coexistem distintos e conflitantes modos de definir e vivenciar as feminilidades e masculinidades imbricados em relações de poder desiguais (MEYER, 2013), que constituem a heteronormatividade.

Embora a diversidade sexual perpassasse todas as esferas sociais, costuma ser constantemente marginalizada e/ou excluída do exercício pleno da cidadania, sobretudo em decorrência da heteronormatividade, que envolve a aprovação suprema da heterossexualidade como norma ou padrão social, nessa lógica, considerada legítima em detrimento das outras vivências e expressões de diversidade sexual. Dessa forma, os indivíduos que não se enquadram, no modelo heteronormativo, sofrem, cotidianamente, preconceitos e discriminações (FIGUEIRÓ, 2007; LOURO, 1997).

O preconceito se refere a percepções mentais negativas acerca de sujeitos e grupos socialmente inferiorizados, aliado às representações sociais que envolvem concepções preestabelecidas e normativas. A discriminação diz respeito à materialização nas relações sociais, de atitudes arbitrarias relacionadas ao preconceito, produzindo violação de direitos dos indivíduos e grupos sociais inferiorizados (RIOS, 2009). Dessa maneira, a discriminação é uma tradução prática do preconceito, pois envolve a exteriorização e materialização dos estereótipos e das distintas formas de preconceitos (FLEURY; TORRES, 2010).



Ademais, Chochík (2006) explica que não é possível estabelecer um conceito unitário de preconceito, visto que depende das representações atribuídas ao alvo (indivíduo ou grupo social desvalorizado).

Nesse sentido, distinguem-se duas formas de expressão do preconceito: o flagrante (manifesto) e o sutil. O preconceito manifesto é definido como forma mais direta e aberta de expressar atitudes negativas, que envolve elevada rejeição à intimidade e às emoções positivas acerca dos indivíduos ou grupos sociais. Já o preconceito sutil representa uma forma mais silenciada, velada ou disfarçada de expressar opiniões contrárias referentes aos sujeitos ou grupos. Assim, embora possam manter certo contato íntimo e tolerância, os relatos que dizem respeito ao preconceito sutil deixam latente que os sujeitos estão agindo de maneira incorreta e condenável no contexto social, pois não possuem os valores adequados, nem se enquadram nas normas sociais (LIMA; VALA, 2004).

Nessa direção, são criados protótipos ou generalizações normatizantes que englobam estereótipos, ou seja, um conjunto de atributos ou características preestabelecidas acerca dos membros de determinado grupo social. Tais generalizações acabam gerando diversos preconceitos contra indivíduos e grupos sociais e são usados para justificar a discriminação (NOGUEIRA; SAAVEDRA, 2007), sobretudo contra sujeitos que não se enquadram no modelo heteronormativo.

Herek (2000) adota o termo preconceito sexual para se referir a todas as atitudes negativas com base nas identidades sexuais (lésbicas, gays, bissexuais) e de gênero (travestis e transexuais) distintas da heteronormatividade. Tal preconceito atinge também sujeitos heterossexuais que são rotulados de homossexuais por adotarem comportamentos e/ou papéis divergentes do modelo heteronormativo. Como os outros tipos, o preconceito sexual consiste em uma atitude negativa (uma avaliação ou julgamento) dirigida a um grupo social e seus membros, envolvendo antipatia e hostilidade.

Por outro lado, muitos/as estudiosas/as adotam o conceito homofobia de forma abrangente, não mais centrado somente no indivíduo e na sua "reação anti-homossexual", visto que passa a envolver aspectos culturais, educacionais, políticos, institucionais, jurídicos, antropológicos que demandam a reflexão, crítica e denúncia acerca da imposição de normas sexuais e de gênero (JUNQUEIRA, 2009; RIOS, 2009).

Compreender a homofobia como forma de preconceitos e/ou discriminações (e demais violências daí decorrentes) contra indivíduos ou grupos sociais, em função de suas identidades sexuais e/ou de gênero pressupostas, permite que, nesse conceito, estejam incluídos a lesbofobia, gayfobia, bifobia, transfobia, ou seja, a “LGBTfobia” em geral (BRASIL, 2012). Contudo, os diversos grupos invisibilizados reivindicam nomenclatura própria para se referir às discriminações perpetradas contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, transgêneros/LGBT em decorrência de suas especificidades.

Em síntese, a homofobia pode ser definida como:

[...] uma manifestação perversa e arbitrária da opressão e discriminação de práticas sexuais não heterossexuais ou de expressões de gênero distintas dos padrões hegemônicos do masculino e do feminino. Há várias expressões sociais da homofobia, desde os atos violentos de agressão física e restrição de direitos sociais até a imposição da exclusão às pessoas cujas práticas sexuais não são heterossexuais. A heteronormatividade da organização social fundamenta-se em falsos pressupostos de naturalização das práticas heterossexuais e no caráter desviante de outras práticas. Ou seja, apesar de haver uma relação de proximidade entre o silêncio sobre a diversidade sexual, a heteronormatividade e a homofobia, esses são três fenômenos sociais diferentes (LIONÇO; DINIZ, 2009a p. 52)

Em consequência da relação entre a homofobia e a heteronormatividade, salienta-se que esta representa a “[...] postura de aprovação social que a sociedade tem diante da heterossexualidade, considerando o relacionamento heterossexual como a única forma aceitável e válida de relação afetivo-sexual entre duas pessoas” (FIGUEIRÓ, 2007, p. 37).

Acrescenta-se o termo “heterossexismo” que constitui o sistema a partir do qual determinada sociedade organiza um tratamento segregacionista devido à identidade sexual. O heterossexismo assim como a homofobia constituem as duas faces da mesma intolerância contra a diversidade sexual. Por conseguinte, ao invés de serem negados e silenciados, deveriam ser denunciados com o mesmo rigor que o racismo e o antissemitismo (BORRILLO, 2009). O heterossexismo, quando estabelecido, manifesta-se em instituições culturais e organizações burocráticas, tais como o sistema jurídico e a linguagem, ocasionando a ideia de superioridade e privilégios a todos os que se enquadram no



padrão e, em contraponto, causa opressão e prejuízos aos sujeitos/grupos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e, até mesmo, a heterossexuais que se afastem do modelo heteronormativo (RIOS, 2009).

A íntima relação entre a homofobia e as normas de gênero se traduz tanto em concepções, crenças, valores, expectativas, quanto em atitudes, construção de hierarquias opressivas e mecanismos reguladores discriminatórios bastante amplos. Isso evidencia que as práticas homofóbicas admitem drásticas consequências a qualquer indivíduo que ouse descumprir as normas socialmente impostas sobre as representações de masculinidade e feminilidade (JUNQUEIRA, 2009).

## **Homofobia: múltiplas faces de um preconceito**

Para Borrilo (2009), a homofobia constitui um fenômeno complexo e variado. Dessa forma, sua gravidade não consiste somente nas práticas de violência física, mas, também nas manifestações da violência não física, presente nas ofensas, na linguagem cotidiana e nas representações caricaturais que apontam lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros como criaturas grotescas e desprezíveis, desvelando assim, práticas prejudiciais e dolorosas. Tais manifestações denominadas de injúria representam a imposição da homofobia afetiva e cognitiva na medida em que as expressões pejorativas e agressões verbais, quando pronunciadas, causam consequências sociais e psicológicas, visto que marcam a consciência e a vida dos sujeitos ofendidos.

A injúria homofóbica provoca traumas que ficam gravados na memória e no corpo, visto que a vergonha, timidez, insegurança são atitudes corporais, resultantes da hostilidade do mundo exterior ou social. Logo, um dos efeitos da injúria é a reconstrução da personalidade, da subjetividade e do próprio ser, que depreende o remodelamento da relação com os outros e com o mundo. Nesse quadro, a violência em estado puro, representada como homofobia psicológica, não é nada mais que a internalização paradigmática de atitudes e comportamentos contra os/as homossexuais, bissexuais, transgêneros, intersexuais e outros sujeitos que possam ser identificados com esse grupo (BORRILLO, 2009).

Além disso, Borrilo (2009, p.20) acrescenta que:

Outras manifestações menos grosseiras, mas não menos insidiosas, exercem suas violências cotidianamente. Essa outra face da homofobia, mais eufemística e de caráter social, tem suas raízes na atitude de desprezo constitutiva da forma ordinária de temer e categorizar o outro. Se a homofobia afetiva (psicológica) se caracteriza pela condenação da homossexualidade, a homofobia cognitiva (social) pretende simplesmente perpetuar a diferença homo/hetero, pregando a tolerância, uma clemência policiada dos ortodoxos para com os hereges. Nesse caso, não há rejeição aos homossexuais; no entanto, não choca ninguém o fato de eles não gozarem dos mesmos direitos que os heterossexuais (BORRILLO, 2009, p. 20).

118 A homofobia cognitiva funda um saber acerca da diversidade sexual baseado em preconceitos que a reduzem a estereótipos, ou seja, engloba não somente preconceitos e discriminações contra as identidades sexuais, mas também contra qualquer manifestação de afeto entre indivíduos do mesmo sexo ou identidades de gênero que diferem dos padrões sociais. Além disso, devido à complexidade desse fenômeno, adverte-se que essa primeira distinção entre homofobia psicológica (individual) e homofobia cognitiva (social) apesar de ser necessária, não é suficiente, visto que essa temática demanda outras classificações que permitem delimitar uma série de situações que, sob o mesmo termo, agrupam variadas formas de antipatia por todos os sujeitos que destoam das normas sexuais e de gênero. Em consequência da extensão desse termo, é estabelecida uma segunda distinção entre homofobia geral e homofobia específica (BORRILLO, 2009).

Desse modo, a homofobia geral é caracterizada por uma manifestação de sexismo, ou seja, a discriminação de indivíduos em razão de seu sexo biológico e, sobretudo, devido às identidades de gênero. Assim, essa forma de homofobia encobre as fronteiras do gênero e pode ser definida como a discriminação contra pessoas que demonstram, ou a quem são atribuídas, certas características (qualidades, defeitos, comportamentos) consideradas do outro gênero, sendo relacionada aos estereótipos de gênero (BORRILLO, 2009; WELZER-LANG, 2001). Já a homofobia específica representa uma forma de intolerância relativa, principalmente, a gays e lésbicas. Por isso, alguns/as autores/as propuseram utilizar os termos “gayfobia” e “lesbofobia” para diferenciar as principais declinações da homofobia específica (BORRILLO, 2009, p. 23). Evidencia-se que “[...] a lésbica sofre uma violência particular advinda



de um duplo menosprezo, pelo fato de ser mulher e pelo de ser homossexual. Diferentemente do gay, ela acumula discriminações contra o sexo e contra a sexualidade”.

A homofobia engloba práticas discriminatórias intensas e cotidianas expressas, em diversos âmbitos sociais, por meio de distinções, exclusões, restrições e/ou preferências que anulam ou prejudicam o reconhecimento e o exercício igualitário de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos sociocultural, econômico ou em qualquer esfera da vida pública. Compreender a homofobia, nessa perspectiva ampla, permite elucidar que a qualificação de um ato como homofóbico não depende da intencionalidade ou da situação que ocasiona a lesão aos direitos humanos e liberdades fundamentais afetadas. Assim, a existência da discriminação homofóbica, proposital ou não, ocorre sempre que houver alguma espécie de lesão de direitos, decorrente da manifestação de preconceitos diante dos modos de ser e viver destoantes da heteronormatividade. Por isso, torna-se relevante analisar e se atentar para as formas intencionais (discriminação direta) e não intencionais (discriminação indireta) das práticas homofóbicas, uma vez que ambas lesionam direitos de forma grave e disseminada (RIOS, 2009).

Vale destacar que a forma intencional da homofobia está fundamentada na norma e, portanto, demonstra, explicitamente, a aversão e/ou desprezo aos grupos de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros por meio de condutas preconceituosas, bem como ocasiona diferenciações e injustiças contra tais grupos em diversas instâncias sociais. Em face dessa realidade, é importante levar em consideração o conceito da homofobia não intencional (discriminação indireta) e buscar problematizar, visando desconstruir essa forma de discriminação que “[...] é fruto de medidas, decisões e práticas aparentemente neutras, desprovidas de justificação e de vontade de discriminar, cujos resultados, no entanto, têm impacto diferenciado perante diversos indivíduos e grupos, gerando e fomentando preconceitos e estereótipos inadmissíveis” (RIOS, 2009, p. 76).

A homofobia, ao violar de forma intensa e permanente uma série de direitos humanos básicos, manifesta-se por meio de duas formas de violência: física e não física. A violência física atinge diretamente a integridade corporal, podendo até levar ao homicídio; por isso, é mais visível e considerada mais brutal. Já a violência não física, que também é grave e danosa, consiste, sobretudo, no não reconhecimento da diversidade sexual e na injúria homofóbica.

O não reconhecimento configura um tipo de ostracismo social, pois nega valor às identidades sexuais e de gênero não hegemônicas, ocasionando condições para formas de tratamento degradantes e insultuosas aos grupos de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (RIOS, 2009).

Para Louro (2009), a manutenção das diferentes formas de homofobia está relacionada ao não reconhecimento das múltiplas sexualidades e aos estereótipos de gênero. Então, a violência homofóbica é fortalecida através do investimento continuado e repetido em estratégias e táticas aparentes ou sutis, empregadas para reafirmar o equivocado princípio que defende que, como os seres humanos nascem biologicamente machos e/ou fêmeas, seu sexo biológico determinaria um de dois gêneros possíveis, masculino ou feminino. Aliada ao determinismo sexual, é justificada a ideia arbitrária de que existe uma única forma de desejo afetivo-sexual que, nessa lógica binária, deveria ser entre pessoas do sexo oposto.

Nota-se que as violências homofóbicas não possuem somente uma causa, pois são ocasionadas, reforçadas e mantidas por diversos fatores socio-culturais e históricos fundamentados, sobretudo, em representações normativas e preconceitos em torno de sexualidade e de gênero que insistem em manter o modelo heterossexual como hegemônico e marginalizar a diversidade sexual.

120

## Metodologia

Essa pesquisa qualitativa foi realizada em uma escola pública do município sergipano Simão Dias. A escolha desse lócus deve-se à escassez de estudos referente a essa temática no interior de Sergipe. Houve a participação de dez professores/as do ensino médio, das disciplinas de Português, Matemática, Biologia, Geografia, História, Inglês, Educação Física, Química, Física e Sociologia. Essa escolha justifica-se por corresponderem às disciplinas obrigatórias, que deveriam abordar os temas transversais de modo interdisciplinar, como sexualidade e diversidade sexual. Todos os nomes dos/as docentes são fictícios.

Neste trabalho, foi utilizada a entrevista semiestruturada para coleta das informações, norteadas por um questionário com perguntas abertas e fechadas, elaboradas com base na bibliografia estudada (DINIS, 2012; MADUREIRA, 2007; SILVA JÚNIOR, 2010; TOSSO, 2012).



O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética, tendo sido solicitada a autorização das escolas para os/as educadores/as participarem da pesquisa e, para a realização das entrevistas, os/as participantes assinaram termos de consentimentos livres e esclarecidos.

Para analisar as informações da pesquisa, adotou-se a análise de conteúdo categorial temática, que consiste em desmembrar o texto em unidades de sentido, ou seja, são determinadas as principais opiniões, crenças e concepções encontradas nas respostas das questões abertas da entrevista; posteriormente, essas unidades foram agrupadas em categorias de análise (BARDIN, 2011).

## Resultados e discussão

Os resultados obtidos foram agrupados em duas categorias: “Diversidade sexual e Homofobia: o (des)conhecimento de educadores/as”, que engloba as principais concepções dos docentes sobre esses temas, possibilitando compreender quais os conhecimentos foram adquiridos durante sua formação inicial e/ou continuada, e “Vivências de docentes acerca da diversidade sexual e da homofobia na escola”, que inclui as principais experiências, atitudes e situações, vivenciadas pelos/as educadores/as em sala de aula.

121

## Diversidade sexual e homofobia: o (des)conhecimento de educadores/as

Quando questionou-se aos/as docentes sobre o que entendiam por diversidade sexual, foram obtidas respostas convergentes, de modo geral, demonstrando lacunas no conhecimento concernente ao tema, sobretudo porque algumas representações estão pautada na ideia de “escolha ou opção”. Isso pode ser notado nos seguintes relatos:

Opções sexuais variadas (PROF.ª VANUZA, 2013).

A pluralidade de opções sexuais que o indivíduo pode exercer (PROF. RAUL, 2013).

Grupos, ambientes onde existem homens e mulheres com distintas opções sexuais (PROF. RAFAEL, 2013).

De modo semelhante, nas falas abaixo, embora não seja citada a ideia equivocada de “opção sexual”, percebe-se uma representação da diversidade sexual ligada às identidades sexuais e de gênero e como algo que foge aos padrões de relacionamentos afetivo-sexuais, ou seja, que não se enquadram no modelo heteronormativo:

Diversos gêneros sociais (PROF. AFONSO, 2013).

Amplitude de relacionamento entre os grupos de categoria de identificação sexual (PROF. DIEGO, 2013).

É aquele que foge o relacionamento entre um homem e uma mulher (PROF.ª ARIELLA, 2013).

Em contrapartida, alguns/mas docentes revelaram que compreendem de modo mais coerente, demonstrando até algum conhecimento sobre o termo diversidade sexual.

A compreensão uma multiplicidade de entendimentos e/ou orientações sexuais (PROF.ª AMANDA, 2013).

São as variantes da sexualidade humana (PROF.ª JÚLIA, 2013).

É o nome dado às diferentes expressões da sexualidade. (PROF. DENIS, 2013).

Diz respeito às várias formas de orientação sexual (PROF. ELIAS, 2013).

As diversas falas apontam para um princípio de (re)conhecimento da diversidade sexual, embora permeado por ideias veiculadas pelo senso comum e por visões essencialistas. Para que os/as docentes consigam compreender a diversidade sexual além das leis naturais ou essencialistas, não como uma escolha ou opção, mas como uma construção social que envolve múltiplos fatores, é fundamental que conheçam sua amplitude e complexidade. A diversidade sexual inclui as diferentes práticas, vivências e expressões de sexualidade e de gênero, construídas no decorrer da vida humana a partir de aspectos históricos e socioculturais, e não por simples escolha, influência ou determinismos biológicos (LOURO, 1997, 2000; FIGUEIRÓ, 2007; KAMEL; PIMENTA, 2008; DINIS, 2008; JUNQUEIRA, 2009a). Assim, faz-se necessário que esse debate seja inserido na formação docente em todos os níveis.



Quando foi perguntado aos/as docentes o que entendiam por homofobia, em sua maioria, as concepções apresentadas revelaram uma visão reducionista sobre esse tema, como se a homofobia incluísse somente a aversão, medo ou preconceito contra os homossexuais. Isso pode ser explicado pelo entendimento literal do termo e pela carência de conhecimentos acerca desses temas durante a graduação.

Preconceito contra os homossexuais, crime (PROF.ª VANUZA, 2013).

Sentimento forte da homossexualidade (PROF.ª JÚLIA, 2013).

Agressão física ou verbal a uma pessoa que fez a opção sexual por outra do mesmo sexo (PROF. RAUL, 2013).

Reação violenta ou não aos relacionamentos homossexuais (PROF. AFONSO, 2013).

Sentimentos e ou atitudes de aversão aos homossexuais (PROF. DIEGO, 2013).

É o medo do igual – aversão (PROF.ª ARIELLA, 2013).

Medo ou receio de se conviver com homossexuais (PROF. DENIS, 2013).

Medo ou preconceito a homossexuais (PROF. ELIAS, 2013).

Intolerância e repugnância a pessoas do mesmo sexo no contato afetivo (PROF. RAFAEL, 2013).

A construção de um conceito de ser baseada na heteronormatividade, que não compreende outras como possíveis (PROF.ª AMANDA, 2013).

Embora a visão reducionista seja predominante, percebe-se uma aproximação do conceito de homofobia como aversão, temor, preconceito, violência e crime; isso, possivelmente, em decorrência de casos veiculados na mídia. Somente uma educadora demonstrou uma concepção mais ampla da homofobia, visto que destacou a questão de construção fundamentada no modelo heteronormativo, o que, de fato, é umas das principais características das práticas homofóbicas.

É necessário enfatizar que, embora o conceito de homofobia tenha sido empregado, inicialmente, para se referir a um conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio ou medo) em relação à homossexualidade,

essa noção foi alargada para englobar as múltiplas faces da violência homofóbica. Historicamente, entendê-lo daquela forma limitada, implicaria pensar o seu enfrentamento somente a partir de medidas direcionadas a minimizar os efeitos de sentimentos e atitudes de “indivíduos” ou “grupos homofóbicos”, preterindo as instituições que nada teriam a ver com isso.

Contudo, a homofobia deveria ser representada como fenômeno psicológico e social que está ancorada nas complexas relações estabelecidas entre uma estrutura psíquica e uma organização social normativa que considera a heterossexualidade como ideal no âmbito afetivo-sexual. Outras manifestações menos grosseiras, mas insidiosas exercem suas violências cotidianamente, visto que essa outra face da homofobia mais eufemística e de cunho social ancora-se na atitude de desdém constitutiva de uma forma habitual de aprender e de categorizar o outro (BORRILLO, 2009; 2010; JUNQUEIRA, 2009a), ou seja, uma forma normatizante de representar as diferenças, no caso, a diversidade sexual.

Quando se indagou aos/as professores/as sobre o que seria a homossexualidade (feminina ou masculina), ainda que as respostas tenham sido confusas, a maioria assinalou (no questionário) a alternativa “opção sexual”, ou seja, acreditam que o indivíduo escolhe o direcionamento do desejo afetivo-sexual. Entretanto, nas justificativas também são percebidas dúvidas, sobretudo na relação entre “escolher”, “nascer assim” ou “ser influenciado pelo meio”, bem como alguns/mas docentes assinalaram que a homossexualidade, além de “opção”, também é uma “orientação sexual”, o que denota desconhecimento sobre o sentido e a diferença entre esses termos. A saber:

Opção sexual. Todos são livres para optar, escolher sua opção (PROF. AFONSO, 2013).

Opção sexual. Acredito que a pessoa não nasce homossexual. É uma escolha (PROF. DENIS, 2013).

Opção sexual. Porque o indivíduo tem o direito de escolher sua sexualidade quando entra na puberdade, ou mesmo antes (PROF. RAUL, 2013).

Orientação sexual e Opção Sexual. Penso que quando não nasce com a pessoa, há uma opção, uma orientação (PROF. ELIAS, 2013).



Orientação sexual, Opção sexual e Outros. Sabemos que o meio pode influenciar o indivíduo, mas existem fatores genéticos que influenciam na escolha (PROF. RAFAEL, 2013).

Orientação sexual e Opção sexual. Entendo que as subjetividades são múltiplas, e por isso são possíveis as duas respostas (PROF.ª AMANDA, 2013).

Outros. Acredito que deve ter um pouco de genética e talvez algo relacionado à criação (PROF.ª VANUZA, 2013).

Em detrimento de representações normativas, os/as docentes precisariam buscar conhecimentos (numa formação continuada, por exemplo) para compreender que o termo “opção sexual” deveria ser substituído por orientação afetivo-sexual (que engloba a identidade sexual), pois o desejo afetivo-sexual não é uma opção consciente, mas uma questão complexa, perpassada pelas constituições subjetivas de cada um/a, a partir de suas vivências sociais. As identidades sexuais e de gênero resultam de um processo profundo que envolve diversos fatores sociais, culturais, emocionais, entre outros. Portanto, a homossexualidade e toda a diversidade sexual precisam ser compreendidas como algo que o indivíduo constrói no decorrer de suas vivências, por meio de um processo multifatorial e não determinado por escolhas ou influências de outros sujeitos (CAVALEIRO, 2009; FIGUEIRÓ, 2007; FURLANI, 2009; HENRIQUES, BRANDT, JUNQUEIRA, 2007; LOURO, 1997).

Em contraponto, duas educadoras demonstraram uma representação mais ampla, assinalando que a homossexualidade é uma “orientação sexual”, desvelando a dimensão sociocultural, contudo no relato de uma das docentes, a dimensão biológica foi apontada. No relato de um educador, foi ressaltada a questão multifatorial, o que é condizente com a noção de construção envolvendo vários fatores.

Orientação sexual. Algo de mistério. E um tanto de cultura, outro de biológico (PROF.ª JÚLIA, 2013).

Orientação sexual. Acredito que sua sexualidade seja despertada durante o processo de relacionamento com você mesmo e com o outro, mas não de forma influenciável (PROF.ª ARIELLA, 2013).

Outros (Não sei). Creio que é multifatorial, mas casos específicos podem ser avaliados de melhor maneira. Ainda não compreendo

e creio que não compreenderei esse aspecto comportamental humano, pois é de difícil estudo (PROF. DIEGO, 2013).

O conceito de orientação sexual refere-se às distintas formas de atração física e emocional que estão na base da discussão das vivências da homossexualidade e de outras identidades sexuais e de gênero (DINIS; ASINELLI-LUZ, 2007; FIGUEIRÓ, 2007; FLEURY; TORRES, 2010). Costa (1994) acrescenta ao termo orientação a palavra 'afetivo', para evidenciar que esse relacionamento não é somente de ordem sexual, mas também inclui o afeto e o amor, já que nem sempre afeto e sexo estão vinculados. Desse modo, o termo orientação afetivo-sexual é definido como a sensação interna de que um indivíduo possui a capacidade de se relacionar amorosa e/ou sexualmente com alguém, constituindo parte da identidade sexual, algo que pertence ao mundo interno ou psicológico do sujeito.

## **Vivências de docentes acerca da diversidade sexual e da homofobia na escola**

126

Essa categoria destaca as vivências docentes em face da diversidade sexual no âmbito escolar, ainda que, na maioria dos casos, haja invisibilização e negação dos indivíduos com identidades sexuais e de gênero dissidentes da norma hegemônica, o que, entre outros motivos, acaba gerando as práticas homofóbicas contra tais sujeitos. A diversidade sexual e a homofobia, no contexto escolar, trazem inúmeros desafios para todos os membros dessa instituição, sobretudo, para os/as educadores/as que, apesar da carência de conhecimentos concernente às temáticas sexualidade, gênero e diversidade sexual, buscam promover a desconstrução da homofobia e a inclusão da diversidade.

Apesar do conhecimento parcial, seis educadores/as afirmaram que se sentem preparados/as para trabalhar e/ou conviver com alunos/as e colegas que possuem diferentes identidades sexuais e de gênero, sobretudo porque aprenderam a respeitar as diferenças. Logo, ficou evidenciado, nas falas de muitos docentes, que, mesmo não concordando com as identidades sexuais e de gênero não heterossexuais, acreditam que o respeito é a base para a convivência social. Todavia, é necessário enfatizar que a questão não envolve somente o respeito, mas, sobretudo o reconhecimento e a equidade.



Sim. Pois, o respeito pela diversidade deve prevalecer no convívio entre pessoas (PROF. RAUL, 2013).

Sim. Pois, já trabalho e não tenho problema algum. O importante é sempre o respeito (PROF.ª VANUZA, 2013).

Sim. Pois, costumo encarar e aceitar as coisas/situações, com naturalidade (PROF. ELIAS, 2013).

Sim. Porque fui educada desde muito cedo para respeitar as diferenças e estudei [...] (PROF.ª JÚLIA, 2013).

Sim. Porque acima de tudo precisamos respeitá-los enquanto pessoa humana e os trato sem diferenciação nenhuma. Mas temos as nossas fragilidades para algumas situações desse gênero em sala de aula (PROF.ª ARIELLA, 2013).

Eu me sinto preparado devido à minha formação como homem que tenho bons valores e não discrimino as diferenças dos meus alunos e colegas. Acredito que o nosso trabalho ganharia mais qualidade com a quebra desse 'tabu' (conversar sobre o assunto) (PROF. RAFAEL, 2013).

As falas apontam para a necessidade de quebra de tabus, ao falar sobre o tema, o reconhecimento das dificuldades e a necessidade de formação, ainda que afirmem respeitar as diferenças. Ao compreender que os/as docentes possuem diversas concepções preestabelecidas, uma reeducação sexual poderia contribuir para a formação do/a educador/a. Cada indivíduo carrega os tabus, preconceitos e mitos que permeiam a sociedade de modo geral, sendo necessário refletir e problematizar as representações normativas, os preconceitos e as atitudes discriminatórias acerca da diversidade sexual. Para tanto, uma formação docente (inicial e continuada) seria fundamental para repensar a si mesmo e a educação sexual (FIGUEIRÓ; KAWATA; NAKAYA, 2010). Embora já existam cursos de graduação que tratem dos temas sexualidade e gênero, frequentemente tais disciplinas são optativas. Na Universidade Federal de Sergipe, a disciplina Corpo, Gênero e Sexualidade é ofertada na matriz curricular obrigatória da licenciatura em Biologia, desde 2014.

Para que os/as educadores/as consigam ir além do respeito e possam (re)conhecer a diversidade sexual na escola, torna-se necessário superar a carência na formação docente e buscar conhecimentos, por meio de uma formação continuada, cursos, eventos, entre outros, possibilitando aprendizados constantes e, assim, uma significativa reeducação sexual (FIGUEIRÓ; KAWATA;

NAKAYA, 2010; PEREIRA, 2010) que seja capaz de promover a desconstrução de preconceitos em torno das múltiplas sexualidades.

No entanto, os/as demais docentes participantes afirmaram que não se sentem preparados/s para lidar e conviver com a diversidade sexual na escola, enfatizando, como principal motivo, a carência na formação docente com relação a essa temática. Cabe atentar também que o desconhecimento acerca desses temas constitui um dos principais fatores que impedem o reconhecimento da diversidade sexual e a promoção de ações pedagógicas para combater a homofobia na escola. A saber:

Sim. Para ter relações interpessoais harmoniosas, mas não para lidar com casos de homossexualismo [sic], em relação à orientação ou casos de agressões (PROF. AFONSO, 2013).

Nunca estamos formados ou preparados para a sala de aula. Sempre é possível que ela tire o nosso chão (PROF.ª AMANDA, 2013).

Não. Pois, não há qualificação sobre esse tema de maneira satisfatória (PROF. DIEGO, 2013).

Não. Formação acadêmica deficiente (PROF. DENIS, 2013).

128

Em decorrência da carência na formação inicial e continuada aliada a outros fatores, muitos/as docentes sentem dificuldade em compreender e lidar com a diversidade sexual na escola. Assim, ao invés de acolher os/as alunos/as que não se enquadram na heteronormatividade e discutir questões relativas a essa temática, acaba-se por ignorá-los/as, como se o silenciamento os/as fizesse deixar de existir. Desse modo, o ocultamento e/ou negação dos indivíduos com diferentes identidades sexuais e de gênero representa uma forma que a escola encontra para preservar o padrão heteronormativo, evitando que os/as alunos/as enquadrados/as na "norma" possam transgredi-la ao adquirir conhecimentos acerca da diversidade sexual (LOURO, 1997).

Assim, essa invisibilização da diversidade sexual é recorrente nas escolas e nos instrumentos pedagógicos, em consonância subestimam-se os efeitos danosos (tanto físicos quanto psicológicos) que os preconceitos homofóbicos causam às crianças e jovens, em processo de desenvolvimento, mas, mesmo assim, são julgadas e discriminadas através da manutenção dos estereótipos de gênero (LOURO, 1997; LIONÇO; DINIZ, 2009).



Sobre as principais práticas de violência (psicológica e/ou física) contra estudantes não heterossexuais ou com identidades de gênero distintas do padrão heteronormativo, presenciadas pelos/as docentes no ambiente escolar, foram citadas (por todos/as os/as participantes): piadinhas e apelidos pejorativos, bem como foram destacadas (por sete professores/as): a incidência de insultos e zombarias; humilhações e exclusões, além disso, dois docentes enfatizaram a ocorrência de agressões físicas na escola aliada a outras práticas homofóbicas indiretas:

Piadinhas e apelidos pejorativos. Algumas diferenças na escola não têm sido toleradas principalmente por alunos no ensino fundamental. Por vezes, ouço piadinhas e apelidos para alunos que não cumprem o padrão heterossexual (PROF.ª AMANDA, 2013).

Piadinhas e apelidos pejorativos. Outros: imitam o modo de falar e de caminhar (PROF. RAUL, 2013).

Agressões físicas; Insultos e zombarias; Humilhações; Exclusões; Piadinhas e apelidos pejorativos (PROF. DIEGO, 2013).

Além das práticas homofóbicas citadas, alguns/mas docentes relataram outras situações de preconceitos e discriminações, manifestadas na escola, cotidianamente, contra jovens que fogem às normas sexuais e de gênero. Entretanto, alguns/mas educadores/as chegam a expor que não sabem como agir diante dessas situações ou que “quando as percebem” costumam trabalhar ou dialogar sobre isso. No entanto, as ações pontuais, envolvendo demanda, evidenciam uma insuficiência no preparo, decorrente, sobretudo, da carência na formação docente, para combater ou, ao menos, reduzir a homofobia que permeia a escola e assombra a vida de diversos estudantes. Em suas falas:

De piadinhas já. Assim de apelidinhos, sabe? Ô fulano! Aí na hora você tem que ser o educador. E fazer respeitar essas diferenças na sala de aula, mas [...] quando percebo, eu costumo trabalhar com isso (PROF.ª AMANDA, 2013).

Um menino da sala, não sei se ele é homossexual, mas os colegas dele o julgam como tal. E [...] eu estava dando aula e o pessoal começou a conversar. Aí, pedi para eles fazerem silêncio. E nesse meio tempo o menino falou algo com os outros, pedindo para calarem a boca. Aí, os colegas dele não responderam bem e essa resposta, acredito que foi condicionada ao fato dele ser homossexual, entendeu? Usaram um termo pejorativo. Disseram: 'Que

nada, seu viadinho!' E na hora, confesso que não soube o que fazer, como lidar com a situação [...] (PROF. DÊNIS, 2013).

A gente tem em uma turma, um aluno que ele tem aquela voz menos grave e tal, e os alunos consideram que ele tem trejeitos e acaba que os alunos mais danados da turma acabam sempre implicando: 'ah não sei quem é gay, é isso, é aquilo'. Então, percebemos que ele fica meio acuado e cria problema. Sofre, sofre [...] (PROF. DIEGO, 2013).

Ah, sim, sim. Discriminados com violência, são insultados. Com apelidos pejorativos. Um aluno aqui falou pra mim, ainda é uma criança que vinha para escola e alguns colegas do outro lado da rua chamando-o de: 'Viado. Viado! Viado!' Gritando. E já cansei dessa situação. Mas, na nossa sociedade é cultura. Outro foi surrado o ano passado no pátio da escola. Que é uma criança também... Ele é considerado porque ele é meio, tem um jeito diferente. Ele tem uma delicadeza e tal. Então, ou seja, ele é tachado de 'viado', é como muitos colegas se dirigem a ele (PROF.ª JULIA, 2013).

130

É notável a incidência do bullying homofóbico que envolve os preconceitos, as discriminações e as agressões verbais manifestados na escola contra alunos/as não heterossexuais e/ou com identidades de gênero não hegemônicas. Uma das formas de preconceito advém do processo de socialização que dita normas acerca dos papéis e características de cada sujeito. Cabe salientar que existem várias faces de preconceito (nesse caso sexual), que pode ser expresso, de forma mais evidente através da rejeição e discriminação direta (agressões físicas), ou de modo sutil, representado por violências psicológicas que englobam piadas, apelidos pejorativos e variados insultos presentes na linguagem cotidiana e nas representações caricaturais que compõem a homofobia indireta, perpetrada contra a diversidade sexual (BORRILLO, 2009; CHOCHÍK, 2006; RIOS, 2009).

Na maioria das escolas, os insultos mais frequentes, que se ouvem nos corredores e/ou na própria sala de aula, são os apelidos pejorativos, tais como "bicha" e "viado". Trata-se de uma forma de intimidar e subestimar os colegas, utilizando um tipo de humilhação que afeta a definição de identidade masculina e desvela o sexismo e a misoginia, ao aproximá-los da identidade feminina. Esses insultos indicam a obrigação de respeitar as normas que enquadram cada sujeito social dentro de uma estreita margem de atuação. Logo, a



mensagem implícita é: quando alguém rompe as normas recebe uma punição, insultos, isolamentos, vexações e todos os tipos de humilhações que são mais ou menos evidentes e toleradas pelo ambiente social imediato, como a família, escola, o bairro, trabalho, entre outras instâncias sociais (PLATERO, 2008).

A manutenção de estereótipos e ideias preconcebidas acerca das identidades sexuais e de gênero têm reservado a uma parcela significativa de jovens estudantes um lugar social marcado pela experiência de humilhações, constrangimentos, violências físicas ou morais constantes. Embora não se possa determinar, a princípio, a identidade sexual de um indivíduo, as práticas homofóbicas são engendradas por arbitrárias distinções entre o que significa ser heterossexual ou não (ou o que caracteriza o masculino e o feminino). Muitos jovens que começam a sentir desejo por indivíduos do mesmo sexo passam por constrangimentos e acabam acumulando dúvidas e omitindo seus sentimentos, pois, em geral, não encontram na família, nem na escola ou no/a docente uma referência para compartilhar seus questionamentos e angústias acerca da sexualidade. Por isso, o bullying homofóbico tem resultado na evasão escolar de estudantes que expressam identidades sexuais e de gênero distintas do padrão heterossexual, além das tentativas de suicídio de jovens em conflito com sua identidade sexual e de gênero, as quais podem advir dos preconceitos e discriminações sofridos no ambiente escolar (CARRARA; LACERDA, 2011; DINIS, 2011; LIONÇO; DINIZ, 2009a).

Nesse contexto, destaca-se a necessidade de uma intervenção contínua, sistemática e que os/as educadores/as tomem a frente dessa missão para contribuir com o reconhecimento e a inclusão da diversidade sexual no âmbito escolar, através de ações pedagógicas permanentes e não somente atitudes e/ou intervenções isoladas. Torna-se imprescindível investir em uma revisão do currículo e das relações escolares, privilegiando a igualdade de expressões de gênero e a garantia das vivências plenas das sexualidades. Para tanto, os/as docentes (e outros membros da escola) deveriam buscar conhecimentos que ensejassem reflexões críticas, visando reconstruir suas representações, a partir da desconstrução das normas, certezas, modelos e dicotomias que marcaram sua formação profissional, e, assim, compreender que a diversidade ao mesmo tempo que tensiona e inquieta também abre espaços para novas possibilidades de vivências e de (re)conhecimento (JUNQUEIRA, 2009a; LOURO, 2000; 2010; RAMIRES, 2011; SEFFNER, 2009).

A desconstrução de condutas homofóbicas constitui um desafio às práticas escolares e aos/as educadores/as. Assim, torna-se fundamental incluir os outros em nossas vidas, seja na escola ou em outras instâncias sociais, não somente pelas semelhanças, mas também pelas diferenças, já que cada indivíduo abriga diversidades, sejam sexuais, socioculturais, étnico-raciais, políticas, entre outras. Dessa maneira, os/as docentes precisariam se preparar para acolher essa diversidade de sujeitos e promover ações pedagógicas que contribuam para o combate a qualquer tipo de preconceito e discriminação, já que a escola deveria ser um ambiente de reflexão e cidadania, onde prevalecem os direitos humanos (CAVALEIRO, 2009). Como foi ressaltado na fala de uma docente “[...] a educação é o encontro das diferenças [...]” (PROF.ª AMANDA, 2013).

## Considerações finais

A diversidade sexual, embora permeie a instituição escolar (analisada), não costuma ser (re)conhecida e nem incluída num contexto democrático, sobretudo porque a insuficiência de conhecimentos dos/as educadores/as (que participaram desta pesquisa), dificulta a promoção de ações pedagógicas contínuas que contribuam para a desconstrução das distintas nuances da homofobia. Assim, ainda que alguns/mas docentes participantes compreendam as graves consequências da homofobia, em geral, permanece no campo cognitivo, mas, não se traduz em ações para combatê-la.

Nesse sentido, esta pesquisa levantou alguns questionamentos: Como (re)conhecer a diversidade sexual e incluí-la na escola (de modo democrático)? Como os/as docentes poderiam contribuir com a desconstrução das práticas homofóbicas (diretas e/ou indiretas)? Quais as ações interventivas que poderiam promover o (re)conhecimento da diversidade sexual e o combate à homofobia?

Tais indagações são complexas de responder e, sobretudo, de colocar em prática, entretanto vale ressaltar algumas sugestões que apontam um caminho promissor para o (re)conhecimento da diversidade sexual e desconstrução das práticas homofóbicas sutis e/ou manifestas. Nessa direção, destaca-se a relevância da criação de disciplinas relativas às temáticas sexualidade e gênero em cursos de formação inicial e continuada, projetos de extensão, bem



como a realização de atividades acadêmicas e pesquisas, voltadas para essa área, aliados à busca de parcerias com escolas e os movimentos LGBT, que seriam meios significativos para possibilitar (in)formações e estimular a discussão desses assuntos no ambiente escolar.

Assim, para que os/as educadores/as, em parceria com os outros membros da escola, possam incentivar além do respeito, o reconhecimento da diversidade (sexual) que ultrapassa o cenário educacional, torna-se fundamental a busca de conhecimentos significativos que permitam problematizar os preconceitos e as discriminações, destacando a importância de compreender as diferenças que compõem as múltiplas vivências e expressões humanas.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BLAINE, Bruce Evan. **Understanding the Psychology of Diversity**. Los Angeles: SAGE Publicacions, 2007.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia & educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009.

\_\_\_\_\_. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**: o ano de 2011. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012.

CARRARA, Sérgio; LACERDA, Paula. Viver sob ameaça: preconceito, discriminação e violência homofóbica no Brasil. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

CAVALEIRO, Cristina Maria. Escola e Sexualidades: alguns apontamentos para reflexões. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual**: em busca de mudanças. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

CHOCHIK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

COSTA, Ronaldo Pamplona da. **Os onze sexos**: as múltiplas faces da sexualidade humana. São Paulo: Editora Gente, 1994.

DINIS, Nilson; ASINELLI-LUZ, Araci. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 30, p. 77-87, jul./dez. 2007.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Educação e diversidade sexual: interfaces Brasil/Canadá. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 9, n. 18, p. 75-96, 2012.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Diversidade sexual: subsídios para a compreensão e mudança de atitude. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Homossexualidade e educação sexual**: construindo o respeito à diversidade. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico; KAWATA, Heloísa de Oliveira; NAKAYA, Karen Mayumi. Reeducação sexual: percurso indispensável na formação do/a educador/a. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 85-111, jan./jun. 2010.

134 FLEURY, Alessandra Ramos Demito; TORRES, Ana Raquel Rosas. **Homossexualidade e preconceito**: o que pensam os futuros gestores de pessoas. Curitiba: Juruá, 2010.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria Elisa Almeida; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHAMUSCA, Adelaide (Org.). **Gênero e diversidade sexual na escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, Cadernos Secad, 2007.

HEREK, Gregory Michael. The psychology of sexual prejudice. **Current directions in psychological science**, United States, v. 9, n. 1, p. 19-22, February, 2000.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.



\_\_\_\_\_. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia & educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres/EdUnB, 2009a.

KAMEL, Luciana; PIMENTA, Cristina. **Diversidade sexual nas escolas**: o que os profissionais de educação precisam saber. Rio de Janeiro: ABIA, 2008.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 401-411, set./dez. 2004.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos Brasileiros? In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). **Homofobia & educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres/EdUnB, 2009.

\_\_\_\_\_. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). **Homofobia & educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres/EdUnB, 2009a.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. Sexualidades minoritárias e educação: novas políticas? In: POCAHY, Fernando (Org.). **Políticas de enfrentamento ao heterossexismo**: corpo e prazer. Porto Alegre: Nuances, 2010.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade sexual na escola**: a construção de uma cultura democrática (Tese de doutorado). Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

NOGUEIRA, Conceição; SAAVEDRA, Luísa. Estereótipos de gênero: conhecer para os transformar. In: Caderno SACAUSEF III - **A dimensão de gênero nos produtos educativos**

**multimédia**. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2007.

PEREIRA, Graziella Raupp. Decursos educativos e conhecimentos para uma educação sexual emancipatória intencional. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 01, p. 53-67, jan./jun. 2010.

PLATERO, Raquel. La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. **Información Psicológica**, Valencia, n. 94, p.71-83, sep./dic. 2008.

PROF. AFONSO. **Entrevista**. Simão Dias (Sergipe), 14 nov. 2013.

PROF.ª AMANDA. **Entrevista**. Simão Dias (Sergipe), 14 nov. 2013.

PROF.ª ARIELLA. **Entrevista**. Simão Dias (Sergipe), 25 nov. 2013.

PROF. DENIS. **Entrevista**. Simão Dias (Sergipe), 25 nov. 2013.

PROF. DIEGO. **Entrevista**. Simão Dias (Sergipe), 25 nov. 2013.

PROF. ELIAS. **Entrevista**. Simão Dias (Sergipe), 6 dez. 2013.

PROF.ª JULIA. **Entrevista**. Simão Dias (Sergipe), 14 nov. 2013.

PROF. RAFAEL. **Entrevista**. Simão Dias (Sergipe), 14 nov. 2013.

PROF. RAUL. **Entrevista**. Simão Dias (Sergipe), 25 nov. 2013.

PROF.ª VANUZA. **Entrevista**. Simão Dias (Sergipe), 6 nov. 2013.

RAMIRES, Luiz. Homofobia na escola: o olhar de um educador. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da



Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SILVA JÚNIOR, Jonas Alves. **Rompendo a mordaza**: representações sociais de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade. 2010. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TOSSO, Melani Penna. **Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual**. 2012. 671f. Tesis (Doctoral en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2012.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482, jul./dez. 2001.

Doutoranda Elaine de Jesus Souza  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Porto Alegre  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Estudos Culturais | CNPq  
Bolsista CNPq  
Email | elaine.js.sd@hotmail.com

137

Prof. Dr. Joilson Pereira da Silva  
Universidade Federal de Sergipe | São Cristóvão  
Departamento de Letras Estrangeiras  
Núcleo de Pós-Graduação em Psicologia Social  
Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Estudos Culturais | CNPq  
Email | joilsonp@hotmail.com

Profa. Dra. Claudiene Santos



Universidade Federal de Sergipe | São Cristóvão

Departamento de Biologia

Núcleo de Pós-Graduação em Psicologia Social

Líder do Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Estudos Culturais |CNPq

Email | [claudienesan@gmail.com](mailto:claudienesan@gmail.com)

Recebido 25 out. 2014

Aceito 2 maio 2016



## **A educação especial em propostas curriculares para a educação infantil**

---

Ivone Martins de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Anna Maria Lunardi Padilha  
Universidade Metodista de Piracicaba  
Maria Flavia Silveira Barbosa  
Universidade Federal de Uberlândia

### **Resumo**

Este texto discute a maneira como a educação especial se apresenta em propostas curriculares para a educação infantil de municípios de diferentes Estados brasileiros, além do Distrito Federal. Foram analisadas propostas pedagógicas e/ou orientações curriculares para a educação infantil de nove municípios e do Distrito Federal, sendo a maioria desses documentos publicizadas em sítios de secretarias de educação no mês de janeiro de 2010. O estudo aponta, entre outros aspectos, a presença de uma concepção idealizada de criança que não corresponde à criança concreta que compõe o público-alvo da educação especial e predomínio de uma abordagem pontual, fragmentada e desarticulada da educação especial.

Palavras-chave: Educação infantil. Currículo. Educação especial.

139

### **Special education in curricular proposals for child's educational**

---

### **Abstract**

The text discusses how special education is presented in curricular proposals regarding children's education of districts located in different Brazilian states, besides the Federal District. We analyzed pedagogical proposals and/or curricular orientations related to children's education of nine municipalities and the Federal District, the majority of these documents publicized in education departments websites in January of 2010. The study indicates, among other aspects, the presence of an idealized conception of a child that does not correspond to the concrete child that is part of the special education target audience and the predominance of a regulatory, fragmented and disarticulated approach of special education.

Keywords: Children's education. Curriculum. Special Education.

## Educación especial en propuestas curriculares para la educación infantil

### Resumen

En este trabajo se analiza cómo se presenta la educación especial en las propuestas curriculares para los municipios de educación infantil en los diferentes estados brasileños, además Distrito Federal. Se consideraron las propuestas pedagógicas y/o lineamientos curriculares para la educación de la primera infancia a partir de nueve ciudades y el Distrito Federal, la mayoría de estos documentos publicada en sitios de los departamentos de educación en enero de 2010. La encuesta muestra, entre otras cosas, la presencia de un diseño idealizado de un niño que no se corresponde con el niño real que hace parte del público objetivo de la educación especial y el predominio de un enfoque específico, fragmentado y inconexo de la educación especial.

Palabras clave: Educación Infantil. Currículo. Educación Especial.

### Introdução

140

O avanço na consolidação de uma proposta para a educação infantil que reconheça a especificidade do trabalho pedagógico dirigido aos bebês e às crianças pequenas implica discutir questões referentes ao currículo nessa etapa da educação básica.

A partir de 1996, intensifica-se, no âmbito do Ministério da Educação, a produção de documentos com o objetivo de fornecer subsídios aos sistemas de ensino e às instituições de educação infantil para a implementação de práticas educativas que estejam em consonância tanto com o objetivo maior dessa etapa da educação básica, que é o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, como com as funções indissociáveis de cuidar e educar.

Com características diferenciadas, os municípios vêm atendendo, de forma distinta, às orientações e determinações estabelecidas nos documentos oficiais, conforme indicam estudos da área. Como elementos que interferem nessas distinções, Nunes, Corsino e Didonet (2011) indicam as condições sociais e econômicas desiguais dos municípios brasileiros, que produzem diferenças: a) na capacidade de oferta de educação escolar nos diversos níveis de ensino; b) na possibilidade de atender à demanda de matrículas; c) na organização administrativa das unidades de educação infantil; d) na disponibilidade de equipamentos e recursos didáticos; e) na elaboração e



implementação das propostas para a educação infantil; e f) na formação dos professores. Diferenciados são, também, os modos de atendimento ao que estabelece a legislação para as crianças que são público-alvo da educação especial.

Na política educacional implementada pelo Governo Federal, dirigida à pequena infância, também se destaca a criação de leis e programas, inseridos numa perspectiva de política de educação inclusiva, que visam a atender às diversas especificidades das crianças com algum tipo de comprometimento no desenvolvimento<sup>1</sup>, matriculadas nas classes comuns das unidades de educação infantil.

As propostas pedagógicas e/ou orientações curriculares dos sistemas de ensino implicam a articulação entre as determinações estabelecidas nos documentos oficiais em nível nacional e o contexto histórico, político e cultural local, o que contribui para produzir um quadro distinto no que diz respeito às configurações curriculares de Municípios e Estados da Federação.

Fundamentando as ações, programas e orientações curriculares para a educação infantil de diferentes sistemas de ensino, encontram-se concepções de criança, de desenvolvimento e de educação especial, as quais nem sempre são apresentadas com nitidez nas propostas pedagógicas e/ou orientações curriculares. Além disso, nem sempre há sintonia entre as concepções anunciadas e as orientações curriculares, expressas nos documentos desses sistemas de ensino.

Diante disso, este texto discute a maneira como a educação especial se apresenta em propostas curriculares para a educação infantil de municípios de diferentes Estados brasileiros, além do Distrito Federal. Mais especificamente, busca identificar e analisar concepções de criança, de desenvolvimento e de educação especial, bem como práticas de atendimento às especificidades das crianças que são o público-alvo da educação especial, expressas em documentos oficiais de Secretarias de Educação de nove municípios brasileiros e do Distrito Federal.

Considerando, como Sacristán (2000, p. 107), que o “[...] currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve [...]”, inicialmente, apresentam-se breves apontamentos sobre o contexto histórico e político em que se desenvolvem as ações e propostas curriculares para a

educação infantil. Vale destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e as principais orientações da política para a educação especial nas últimas décadas. Em seguida, apresentam-se algumas contribuições da perspectiva histórico-cultural para a compreensão dessa questão e, por fim, à luz do que foi apresentado, analisam-se concepções e práticas em propostas curriculares de municípios brasileiros.

## Educação infantil, criança e educação especial

Desde a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é possível identificar avanços significativos no aumento do número de matrículas e no estabelecimento de um ordenamento legal que orienta os sistemas de ensino na oferta de educação infantil. Se os documentos oficiais se baseiam em um discurso que defende os direitos fundamentais da criança à educação, o enfrentamento das desigualdades sociais e a promoção de maiores níveis de igualdade, ainda há que se percorrer um longo caminho até que esse discurso se concretize em um conjunto de ações que efetivamente promovam a igualdade de oportunidades educacionais para as crianças de zero a cinco anos.

142 Com o objetivo de orientar os sistemas de ensino sobre procedimentos para a implementação de uma educação infantil de qualidade, o Ministério da Educação (MEC) publicou, nos últimos anos, vários documentos, entre eles, as DCNEIs aprovadas em 1999 pela Resolução CNE/CEB nº 01, 7 de abril de 1999 e atualizadas em 2009 por meio da Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro 2009.

Entende-se que as propostas pedagógicas e/ou orientações curriculares de municípios brasileiros se constituem em documentos interessantes para compreender a maneira como uma determinada Secretaria de Educação articula e sistematiza orientações oficiais em nível nacional, os modos de conceber a educação infantil e as condições concretas de uma determinada realidade, produzindo um documento que, embora contenha orientações que não necessariamente refletirão o modo de pensar da totalidade dos profissionais envolvidos com a educação infantil, nem suas práticas, será difundido como a perspectiva oficial num dado tempo e espaço<sup>2</sup>.

Paralelamente às orientações curriculares e dando suporte a elas, as DCNEIs difundem concepções de criança e desenvolvimento, de educação infantil, de currículo e de educação especial, as quais os diversos sistemas de



ensino devem incorporar em suas orientações curriculares para a educação infantil.

A concepção de criança é um aspecto fortemente marcado nos estudos da área da educação infantil e também nos documentos oficiais. Discorrendo sobre a “nova base conceitual e jurídica” para a educação infantil, a partir da Constituição Federal de 1988, Nunes, Corsino e Didonet (2011) destacam a construção de uma nova visão sobre a criança que, nos documentos oficiais, começa a ser reconhecida como pessoa completa, ainda que em processo de formação, cidadã, sujeito de direitos que deve ser “prioridade absoluta” no âmbito da família, nas políticas estatais e na sociedade. Difunde-se, segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 38), uma concepção de criança como “[...] um sujeito histórico, social, produtor de cultura, ativo e criativo, cujo desenvolvimento se dá de forma indivisível [...]”, criança que necessita, portanto, ser cuidada e educada na instituição de educação infantil.

Sobre a concepção de desenvolvimento infantil que fundamenta as DCNEIs, é possível afirmar que há uma oscilação entre ideias de cunho naturalizante, que entendem o desenvolvimento como um processo espontâneo e natural a ser vivido/construído pela criança e apenas acompanhado pelos professores, e ideias que assumem o caráter histórico desse desenvolvimento e a importância da apropriação pelos pequenos do conhecimento humano elaborado historicamente. No art. 3º, por exemplo, lê-se:

[...] o currículo de Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Nessa definição, há uma preocupação em marcar o papel da instituição de educação infantil como espaço de articulação de diferentes conhecimentos e experiências, de desenvolvimento das crianças em suas diferentes esferas e, art. 8º, de “[...] direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009). Cuidado e educação são funções a ser implementadas por meio de uma prática pedagógica que se atualiza, assentada nas interações e na brincadeira.

As propostas curriculares para a educação infantil devem contemplar, também, as especificidades culturais, étnico-raciais e de localização das crianças e de suas famílias em territórios urbanos ou do campo, bem como das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação.

O enfoque às crianças de zero a cinco anos que constituem o público-alvo da educação especial nessas Diretrizes é imprescindível, considerando a crescente demanda nessa etapa da educação básica, bem como os documentos oficiais que determinam o atendimento às especificidades desses sujeitos (BRASIL, 2001; 2008). No que diz respeito às crianças atendidas pela educação especial, dados do Censo Escolar MEC/INEP/2013 indicam que, nesse período, havia, na educação infantil, “[...] 17.648 matrículas em creches, sendo 10.522 no ensino regular (59,6%) e 7.126 em escolas e classes especiais (40,4%). Na pré-escola, são 42.311 matrículas, sendo 32.460 no ensino regular (76,7%) e 9.851 em classes e escolas especiais (30,3%)” (BRASIL, 2014, p. 3).

Desde 2001, com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, intensificou-se a responsabilidade da escola regular pela matrícula de sujeitos com deficiência, ainda que essa Resolução indicasse a possibilidade de a educação especial substituir os serviços educacionais comuns. Define o documento que esse atendimento pode ser efetivado tanto nas salas comuns, com a atuação do professor da educação especial e outros profissionais de acordo com as necessidades dos alunos, como em salas de recursos, com atividades de complementação ou suplementação curricular.

Para a educação infantil, no Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, é ressaltada a “[...] identificação das necessidades educacionais especiais e a estimulação do desenvolvimento integral do aluno, bem como a intervenção para atenuar possibilidades de atraso no desenvolvimento” (BRASIL, 2001, p. 56). Essas diretrizes determinam que o currículo a ser desenvolvido com as crianças na educação infantil é aquele definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Considerando as necessidades especiais das crianças, esse currículo pode sofrer adaptações “graduais” e “progressivas”, por meio de atividades, recursos ou técnicas específicos.



Possibilitando um passo importante de forma a alterar, no ordenamento legal, o modo de ver a deficiência e a educação da pessoa com deficiência na escola regular, em 2009, foi publicado o Decreto nº 6.949, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em New York, em março de 2007. No que diz respeito à educação de pessoas com deficiência, o Decreto determina, no art. 24, que os Estados-Partes assegurarão a efetivação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e garantirão que as “[...] pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob a alegação de deficiência” (BRASIL, 2009).

Diante disso, em 2008, o Ministério da Educação instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que se constitui num dispositivo legal importante de forma a configurar a educação especial como uma modalidade complementar e suplementar ao ensino comum e não mais com a possibilidade de ser substitutiva. Nesse documento, uma atenção especial é destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como função “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10). O AEE tem uma proposta educativa diferenciada daquela desenvolvida com a criança na sala de aula comum e deve ocorrer em horário contrário ao das aulas<sup>3</sup>.

Ao tratar da educação especial na educação infantil, Garcia e Lopez (2011) e Cotonhoto (2014) destacam alguns desafios na implementação de uma educação especial que leve em conta as especificidades dessa etapa da educação básica. Garcia e Lopez chamam a atenção para a existência de um único modelo de atendimento educacional especializado para toda a educação básica. Ao lado de desafios decorrentes da própria compreensão do que seja o currículo na educação infantil, Cotonhoto (2014) indica outros que se referem à educação especial numa perspectiva inclusiva: a articulação entre os diferentes profissionais que atuam com as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação; a necessidade de se ter um professor especializado para auxiliar o professor regente no que concerne às estratégias didáticas adotadas; o aprofundamento

da discussão do que significa um trabalho “suplementar” e “complementar” no AEE; a necessidade de investimento em programas de formação continuada que efetivamente forneçam subsídios aos profissionais para atuar com as crianças que são público-alvo da educação especial.

Reportando-se às DCNEIs, foi identificada uma única passagem que remete, especificamente, às crianças que são o público-alvo da educação especial. O art. 8º, § 1º, VII determina que as propostas pedagógicas da educação infantil devem criar condições para a “[...] acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2009). Observa-se que, no único momento em que há uma referência explícita à educação especial, nesse documento, o que se destaca é a acessibilidade<sup>4</sup>.

Nesse contexto, que inegavelmente apresenta avanços para o atendimento às crianças de zero a cinco anos, mas que são limitados, considerando as demandas, o texto em questão se propõe a discutir sobre a educação especial em propostas pedagógicas para a educação infantil, elaboradas por Secretarias de Educação, para orientar a prática educativa nas unidades de educação infantil, enfocando, sobretudo, as concepções de criança, de desenvolvimento e de educação especial que sobressaem nesses documentos, bem como as principais ações propostas para o trabalho com as crianças que são o público-alvo da educação especial.

Antes, porém, de apresentar os dados obtidos nesses documentos e as análises acerca deles, é importante explicitar o referencial teórico a partir do qual procedem as referidas análises.

## **Educação infantil e educação especial: uma abordagem histórico-cultural**

A discussão sobre como a educação especial se apresenta nas propostas curriculares de educação infantil traz para o debate concepções de infância e de desenvolvimento infantil que compõem os fundamentos conceituais e metodológicos das práticas pedagógicas, desenvolvidas nessa etapa da educação básica.



Assumem-se, neste texto, as formulações da perspectiva histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotsky (1997; 2000) cujos estudos possibilitam entender como a educação infantil pode, hoje, cumprir seu papel: inserir as crianças no mundo da cultura, além de satisfazer suas necessidades básicas e protegê-las. Tal perspectiva articula-se com as ideias de Dermeval Saviani (2003) acerca do papel da educação na formação do homem.

Vigotsky (2000) destaca que o caminho que leva a criança da esfera biológica do desenvolvimento à esfera cultural, simbólica é determinado pelo outro: pela linguagem e pela significação que o outro atribui à criança e aos objetos e fenômenos do mundo para a criança.

Assim, o desenvolvimento infantil, na perspectiva assumida, é entendido como um processo de caráter histórico e dialético, que depende do lugar que a criança ocupa na vida social, das relações que estabelece com os outros, seus parceiros sociais, ao longo de sua constituição como indivíduo humano. Essas proposições trazem repercussões importantes para a prática pedagógica na educação infantil. Pasqualini afirma que,

[...] em uma perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica, a finalidade da educação escolar na primeira infância e idade pré-escolar é transmitir a toda e cada criança o patrimônio cultural do gênero humano, tendo em vista a promoção de seu desenvolvimento humano nas máximas possibilidades colocadas para cada faixa etária (PASQUALINI, 2012, p. 77).

Nesse sentido, não seria diferente a abordagem para prática educativa destinada a crianças pequenas com algum tipo de comprometimento em seu desenvolvimento biológico. Em que pesem os ritmos peculiares de desenvolvimento nas diferentes formas de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, o objetivo primordial da educação infantil é a apropriação pela criança dos instrumentos – materiais e simbólicos – elaborados pela humanidade, ao longo dos tempos; ou seja, o foco deve ser o seu desenvolvimento cultural, da mesma forma que o é para a educação de crianças sem deficiência. Os limites postos pela biologia não devem determinar limitações ao desenvolvimento cultural de todas as crianças. Nesse sentido, Vygotsky (1997, p. 82) afirma que as deficiências serão vencidas, primeiramente, em âmbito social, e que haverá um tempo em que a pedagogia se envergonhará do conceito de “criança deficiente”. Em suas palavras, “[...] está em nossas

mãos fazer com que a criança cega, surda ou débil mental não seja deficiente. Então, desaparecerá também esse conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito”<sup>5</sup>.

Parafraçando Marx, Vigotsky (1997, p. 179) afirma, em sua obra *Fundamentos de Defectologia*: “[...] nossa existência social determina nossa consciência [...]”<sup>6</sup>. E mais, é propositivo quando enfatiza que a educação de qualquer pessoa, deficiente ou não, precisa ter metas e objetivos iguais – e isso é denominado de visão prospectiva da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e vale para todos os que estão apartados pela violência da chamada exclusão social ou escolar.

Após expor, brevemente, as bases conceituais que orientam o nosso olhar para a criança, seu desenvolvimento, a educação infantil, bem como a educação especial no universo da infância, possa-se a apresentar a metodologia do estudo realizado.

## O percurso metodológico

148

A metodologia selecionada para levar a efeito este estudo foi a análise documental, que incidiu sobre propostas pedagógicas ou outros tipos de orientações curriculares para os profissionais da educação infantil de nove municípios brasileiros, além do Distrito Federal<sup>7</sup>. O critério de escolha dos municípios foi seu destaque político e administrativo, servindo de referência para outros municípios. O acesso à maioria dos documentos foi feito por meio de informações disponibilizadas em sítios de Secretarias de Educação desses municípios na internet, no mês de janeiro de 2010<sup>8</sup>.

Na tabela a seguir, são apresentadas algumas informações básicas sobre as propostas pedagógicas ou orientações curriculares selecionadas.



Tabela 1

## Dados sobre os municípios a que pertencem as propostas estudadas

Município	Habitantes*	Matrículas Creche**		Matrículas Pré-escola**		Matrículas Ed. Esp. Creche/ Pré**
		Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	
1	11.253.503	60.690	200.983	180.683	76.431	3.060
2	6.320.446	46.464	52.228	71.804	55.546	1.314
3	2.675.656	4.550	9.758	12.704	29.726	315
4	2.570.160	1.534	21.538	29.721	26.063	1.331
5	2.375.151	6.061	26.234	15.587	29.579	755
6	1.751.907	20.804	13.070	11.067	15.914	817
7	814.230	10.760	2.188	13.504	8.807	204
8	803.739	3.736	3.997	6.712	11.552	166
9	421.240	5.331	2.961	5.846	3.988	170
10	327.801	9.854	1.097	7.736	1.398	174

Fonte | Elaborada pelas autoras

Nota (\*) | IBGE/Cidades (2013)

Nota (\*\*) | INEP (2012). Resultados finais do censo escolar

É possível constatar que há uma diferença significativa no número de habitantes e taxas de matrículas na educação infantil – e, nessa etapa da educação básica, nas matrículas inseridas na educação especial – nos diferentes municípios onde essas propostas foram elaboradas, o que leva a indagar sobre os reflexos dessas diferenças na elaboração e implementação das orientações curriculares desses municípios.

O ano de finalização da Proposta 10 (2006) e da Proposta 5 (2013) indicado nos respectivos documentos aponta que há variações significativas também quanto ao período de elaboração das propostas selecionadas, considerando os documentos legais produzidos nesse intervalo de tempo, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

Tabela 2

## Levantamento dos documentos para a educação infantil nos municípios estudados

Propostas	Ano de publicação	Quantidade de textos consultados	Número total de páginas
1	2007	1	152
2	2010-2011	2	126
3*	Sem data <sup>9</sup>	1	65
4	Sem data <sup>10</sup>	1	148
5	2013	1	126
6	2009 a 2011	9	638
7	2008	1	124
8	2008	1	78
9	2012	1	189.
10	2006	1	103.

Fonte | Elaborada pelas autoras. Sítios das Secretarias de Educação na internet

Nota (\*) | Diretrizes Pedagógicas elaboradas para educação infantil, ensino fundamental e EJA em um único documento

De modo geral, o conteúdo dos documentos analisados divide-se em: uma parte introdutória, em que se apresentam informações sobre o processo de elaboração do documento, dados históricos sobre a educação infantil no País, no município e no Distrito Federal; apontamentos sobre os princípios nos quais a proposta se baseia; âmbitos de experiências ou aprendizagens que podem ser propiciadas às crianças, com foco nas interações e na construção da identidade, em diferentes linguagens, no conhecimento do meio físico e social e no conhecimento matemático. A maior parte das orientações curriculares é composta por um texto único produzido por gestores de Secretarias de Educação, podendo ter a colaboração de professores da rede e/ou de um assessor externo. Em alguns casos, a proposta conta com textos de pesquisadores da área, como a Proposta 9.



## A educação especial nas propostas pedagógicas investigadas

Na análise das orientações curriculares aos educadores, constata-se que, das dez propostas selecionadas, seis incluem um item em seus textos e/ou um caderno das orientações curriculares em que discutem a educação especial ou o atendimento às crianças indicadas à educação especial na educação infantil (Proposta 1, Proposta 3, Proposta 4, Proposta 5, Proposta 6 e Proposta 10); enquanto as outras quatro fazem menções esporádicas e pontuais a essas crianças e às especificidades de seu cuidado e educação (Proposta 2, Proposta 7, Proposta 8 e Proposta 9)<sup>11</sup>.

Tendo como base os objetivos deste trabalho, é válido ressaltar, para a discussão sobre a educação especial nas propostas pedagógicas ou curriculares dos municípios, os seguintes aspectos: as concepções de criança, de desenvolvimento e de educação especial que sobressaem nessas recomendações e as principais orientações didáticas contidas nesses documentos para o trabalho educativo com essas crianças.

Essa discussão tem início com a abordagem das concepções de criança, de desenvolvimento e de educação especial que se destacam nas orientações curriculares dos municípios. É possível constatar que parte significativa das propostas faz menção a uma concepção de criança como “sujeito histórico e social”, situado no tempo e no espaço, membro de um determinado grupo social, de uma cultura, de uma etnia.

Porém, na abordagem de características de bebês e crianças pequenas, das diversas linguagens e das orientações didáticas, convém ressaltar, ainda, em parte das propostas analisadas, uma visão de criança idealizada, deslocada de um determinado contexto histórico e cultural, seguindo os mesmos padrões e ritmos de desenvolvimento. Isso é observado, sobretudo, em algumas propostas em que há menções esporádicas à educação especial, como a Proposta 3, Proposta 7, Proposta 8 e Proposta 9.

O estudo de Oliveira (2011) acerca da criança com deficiência na história das políticas educacionais brasileiras traz elementos importantes para a compreensão dessa situação. A autora aponta uma história de ocultamento e de silenciamento dessa criança no transcorrer de séculos de educação escolar no Brasil. Trata-se de uma criança que, durante muito tempo, não foi objeto de investimento social e político, em grande parte pelo fato de a deficiência estar

associada “[...] à improdutividade e à incapacidade de aprendizagem, de elaboração intelectual e intervenção sobre a realidade. Uma eterna infância!” (OLIVEIRA, 2011, p. 5). Considerando esse lugar historicamente destinado à criança com deficiência, inseri-la em propostas pedagógicas, seja para a educação infantil seja para o ensino fundamental, constitui um grande desafio.

Por outro lado, na atualidade, quando se toma a criança como referência para a instituição de práticas educativas na educação infantil, podem surgir alguns equívocos. Ao analisar a tendência de algumas orientações curriculares de municípios catarinenses, Wiggers (2009) chama a atenção para os perigos de se tomar como referência uma visão “mítica” de criança – caracterizada por uma capacidade de “autogerir-se” – e de suas repercussões no trabalho do professor e nos conteúdos a serem abordados, delineando uma prática educativa espontaneísta.

Concernente à concepção de criança que se revela nas propostas curriculares analisadas, a ideia de ser histórico e social, é interessante notar que a historicidade proclamada – o que também é observado nos documentos oficiais – não ultrapassa a ideia de que existiram, ao longo da história humana, e existem, ainda hoje, diversas maneiras de compreender e tratar a criança, com ou sem deficiência, e que diferentes grupos sociais, em distintos momentos históricos, entendem diferentemente a criança, seu desenvolvimento, sua educação, seu lugar na sociedade.

Não assumir – conscientemente ou não – um sentido mais abrangente do que seja a historicidade no desenvolvimento da criança leva à idealização da infância e a práticas espontaneístas no trabalho pedagógico na educação infantil. Ao contrário disso, considera-se primordial que as orientações curriculares para a educação infantil de um dado município ou instituição educativa para crianças de zero a cinco anos se fundamentem em uma perspectiva teórica que entenda o desenvolvimento humano, além do substrato biológico – quer seja esse substrato com limitações, quer não –, como a apropriação da cultura. Essa apropriação é sinônimo de processo educativo, que ocorre sempre de forma mediada pelo outro, pelos instrumentos e pelos signos.

Nas propostas analisadas, quando são abordados aspectos do desenvolvimento infantil ou características apresentadas por crianças de zero a cinco anos, raramente são feitas referências às peculiaridades do desenvolvimento de crianças com deficiência. Um exemplo a ser destacado é o modo



como a brincadeira é abordada nessas propostas: embora o brincar seja tratado como um meio de expressão da criança e uma atividade essencial para suas aprendizagens, nas propostas analisadas, não se constata referências à maneira como a brincadeira é vivenciada por crianças que são público-alvo da educação especial; não se problematiza tampouco se discute acerca do modo como a brincadeira se desenvolve nessas crianças nem sobre as práticas educativas que favorecem esse desenvolvimento.

A psicologia histórico-cultural ajuda a compreender que o desenvolvimento das crianças bem pequenas deve ser olhado pela perspectiva da atividade social que constitui as condições históricas concretas nas quais as crianças estão inseridas e das quais participam. Considerar que o desenvolvimento psíquico é histórico e depende da organização social do entorno da criança – com ou sem deficiência –, implica que, em uma proposta curricular, se dê ênfase ao contexto social e cultural em que essa criança está inserida, às formas de mediação pedagógica estabelecidas entre ela e esse contexto, aos elementos da cultura que favorecem o desenvolvimento do máximo de suas possibilidades e os quais devem ser apropriados por ela.

Dessa perspectiva, e no caso das crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, sobleva o papel dos processos (educativos) de apropriação cultural. Para Vigotsky (1997, p. 82, grifos nossos), “[...] a cegueira em si não faz a criança deficiente, não é uma defectividade, quer dizer, uma deficiência, uma carência, uma enfermidade. *Chega a sê-lo somente em certas condições sociais de existência do cego*”<sup>12</sup>. Como foi dito, em suas reflexões, o autor afirma que a deficiência deve ser vencida socialmente. Se o desenvolvimento humano é cultural, então, também a deficiência é cultural – uma vez que não é (só) biológica. A deficiência está no modo de organização da sociedade que não provê a todos os indivíduos – deficientes ou não – condições plenas de desenvolvimento. A limitação deixa de ser apenas do indivíduo, é pertinente a toda a sociedade: pais, professores, gestores, governantes etc.

Com base em uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, evidencia-se que a eleição de estratégias pedagógicas promotoras do desenvolvimento das crianças deve estar ancorada em proposições teóricas cuja centralidade está no papel mediador do outro, adulto e professor das crianças. O desenvolvimento, nessa perspectiva, é a superação dos limites

condicionantes do orgânico, ou seja, a superação dos processos elementares do desenvolvimento do humano.

Um documento que se distancia um pouco dos outros ao tratar da criança da educação especial é a Proposta 5, que apresenta uma discussão mais consistente sobre a criança com deficiência e o atendimento às suas necessidades. Essas orientações curriculares apontam que um dos grandes desafios da educação infantil é a “valorização”, “acolhimento” e “promoção da diversidade humana”, manifestados por meio de componentes como a etnia, o gênero, o sexo, as deficiências físicas ou intelectuais e a classe social. O destaque às diferentes características das crianças está presente na fundamentação teórica da proposta, na discussão sobre a organização da educação infantil por ciclos, na concepção de infância, na defesa do olhar atento à criança concreta que adentra a instituição e na acessibilidade de materiais e brinquedos. O texto chama a atenção para a necessidade de se ter um olhar “aberto às diferenças” e de se conhecer a criança da educação infantil, considerando seu contexto sociocultural, suas peculiaridades físicas e sensoriais e suas características étnicas. Nesse contexto, a concepção de criança com deficiência que emerge no documento vai além de uma visão restrita e estática da criança e da deficiência; a proposta ressalta que a deficiência é apenas uma das faces dessa criança e essa é muito mais do que sua deficiência, que tem suas características modificadas no transcorrer do tempo devido às intervenções educativas a que é submetida.

Por outro lado, ao focar a educação especial, percebe-se algumas nuances que distinguem as propostas, as quais podem ser observadas a partir de diferentes aspectos, como os conceitos-chave destacados. Termos como “diversidade”, “educação inclusiva” e “acessibilidade” perpassam a discussão acerca do tema, indicando ênfases diferenciadas na abordagem das especificidades da educação especial, como pode ser observado a seguir:

a) Diversidade: as Propostas 3, 4 e 5 dão destaque à “diversidade”. Nas orientações da Proposta 4, a diversidade é apresentada como um dos eixos do currículo e há a defesa de que a escola deve ser um espaço acessível para os educandos da educação especial, o que se efetiva, sobretudo, por meio de uma prática educativa que “respeite as diversidades” e promova a “socialização” e o “desenvolvimento da identidade” das crianças. Embora tenham sido identificadas, no que tange aos conceitos abordados, aproximações com as orientações curriculares em nível nacional, um aspecto a ser destacado é que,



em alguns casos, a especificidade da educação especial parece se diluir em meio à discussão da diversidade cultural, étnica, religiosa e de gênero, como no caso das Propostas 3 e 5.

b) Educação inclusiva e acessibilidade: as Propostas 1, 4, e 10 apontam uma ênfase maior a questões específicas da educação especial. Apesar de ter sido elaborada em 2006, a Proposta 10 chama a atenção para alguns temas que aparecem com mais frequência em documentos oficiais mais recentes, como a acessibilidade e formas de organização dos serviços de apoio nas unidades de educação infantil para atender às especificidades das crianças. Em consonância com os estudos de Garcia (2008), que indicam uma tendência de aproximação do conceito de inclusão ao de acessibilidade, na Proposta 4, este último é destacado no momento em que se apresentam orientações acerca de adequações de acesso ao currículo e sugestões para tanto, enfatizando principalmente os recursos para esse acesso por estudantes com diferentes tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

No que diz respeito à articulação entre as orientações contidas nas propostas e as determinações dos documentos oficiais, identifica-se certo descompasso.

Tomando como referência a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), constata-se que, mesmo em propostas pedagógicas concluídas após 2008, há poucas referências à legislação mais recente na área. Para as propostas elaboradas a partir de 2008, também não há orientações a respeito do modo de organização da sala de recursos e do Atendimento Educacional Especializado ou de outros espaços e serviços destinados às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Nos diagnósticos e desafios apresentados nos documentos analisados, também sobressai a ausência de referências às políticas articuladas que envolvam diferentes setores, como educação, saúde e assistência social, bem como entre instâncias, federal, estaduais e municipais. O descompasso é observado, ainda, na proposta de organização do trabalho pedagógico no interior da própria unidade de educação infantil para atender às especificidades educacionais das crianças público-alvo da educação especial.

Diante desses descompassos, questiona-se sobre o real compromisso, por parte dos órgãos governamentais, em subsidiar a inclusão e permanência de todas as crianças – pequenas e grandes, com e sem deficiência – nas escolas comuns. Estudos realizados por Caiado e Laplane (2009) indicam que tem havido alguns avanços na política de inclusão escolar implementada pelo Governo Federal, entretanto esses avanços estão longe de atender às demandas colocadas por uma educação efetivamente para todos. O descompasso entre ações, desenvolvidas por diferentes instâncias governamentais, dificulta a implantação de políticas articuladas e o próprio trabalho educativo na unidade de educação infantil. Assim, o atendimento às crianças pequenas ainda é precário e não contempla as suas necessidades educativas.

O último aspecto a ser discutido na análise em curso se refere às proposições curriculares desses municípios para o trabalho educativo com crianças que são público-alvo da educação especial.

Observa-se que, em momentos em que se trata das experiências, conhecimentos e habilidades a serem abordados na prática educativa, bem como das orientações didáticas e de avaliação, poucas referências são feitas às singularidades dessas crianças. A análise das propostas pedagógicas indica que, em sua composição, predomina uma abordagem genérica, fragmentada e desarticulada da educação especial, a qual, na maioria dos casos, se restringe ao âmbito dos princípios básicos, pouco sendo retomada nas passagens em que as propostas pedagógicas tratam de conhecimentos, saberes e experiências a serem disponibilizados para as crianças ou ao abordar orientações didáticas e avaliação. A articulação entre as atividades do atendimento educacional especializado e do ensino comum – conforme aponta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) – raramente é mencionada nas propostas analisadas.

Alguns documentos apresentam orientações gerais acerca do trabalho a ser efetivado, embora em momentos pontuais. Pode-se destacar a Proposta 10, que aponta alguns desafios que o sistema de ensino enfrenta ao implementar uma proposta de educação inclusiva. Problematiza aspectos desse contexto desafiante e indica a necessidade de algumas ações primordiais a serem desenvolvidas pela instituição de educação infantil e/ou Secretaria de Educação, como: promoção de infraestrutura e acessibilidade para crianças e adultos nas instituições de educação infantil; disponibilização de equipamentos e recursos especiais para o trabalho educativo; organização de serviços



de apoio para atender às especificidades das crianças; maior articulação do trabalho desenvolvido pelos diversos profissionais da instituição; orientação às famílias quanto às características e necessidades especiais das crianças e formação dos profissionais.

Outros documentos, como a Proposta 1 e a Proposta 4, apresentam orientações mais detalhadas, sob a forma de listagem de recomendações para os professores.

As orientações curriculares da Proposta 1 chamam a atenção para a necessidade de o professor acreditar nas possibilidades de desenvolvimento dessa criança e envolvê-la no planejamento, ficando atento: à estruturação adequada dos ambientes e disponibilização de móveis, materiais e recursos adaptados, quando necessário; à organização das rotinas diárias, das atividades e dos tempos de forma a atender às possibilidades e potencialidades dessas crianças; à promoção de situações que estimulem a criança a se envolver e participar da dinâmica interativa da turma, expressar-se por meio de diferentes linguagens e cuidar de si; à necessidade de focar, na avaliação, suas capacidades e habilidades e não suas limitações.

Nas orientações curriculares da Proposta 4 há uma preocupação em detalhar algumas sugestões de ações que visem ao acesso ao currículo por parte das crianças. A proposta chama a atenção para a necessidade de adequações de acesso ao currículo e de elementos curriculares, tomando como referência as potencialidades dos educandos, e discorre sobre a avaliação. Discute, de forma mais detalhada, sugestões gerais de procedimentos que favorecem o acesso do educando ao currículo e aponta alguns procedimentos específicos para diferentes tipos de deficiência. Um aspecto a ser destacado nessa proposta é a recomendação de elaboração de um "plano pedagógico de atendimento individual" para o aluno da educação especial, o qual deve ser previsto no Projeto Político-Pedagógico da instituição e no currículo da sala de aula e contar com o envolvimento de todos os profissionais.

A Proposta 6 se diferencia das demais no que diz respeito ao espaço destinado a essa discussão: um caderno específico, com cerca de 80 páginas, para tratar de questões referentes ao atendimento às crianças que são o público-alvo da educação especial. O caderno integra relatos de experiências de educadores/professores que atuaram com crianças com deficiência no município. Os relatos foram produzidos como parte das atividades de um

curso de formação continuada no segundo semestre de 2005. Inicialmente, o texto tece algumas considerações gerais sobre: a criança com deficiência, as adaptações necessárias ao trabalho educativo dirigido a essas crianças na unidade de educação infantil, o atendimento especializado e a atuação dos educadores. Em seguida, apresenta diversos relatos de experiências desses educadores, cujo foco é a prática educativa direcionada às crianças com deficiência física, visual, auditiva, intelectual e múltipla.

Um aspecto relevante a destacar, nessa proposta, é a participação dos professores, que trazem seus relatos e impressões sobre a prática educativa e as demandas colocadas pela educação especial. A perspectiva de “socializar fazeres” indica valorização do trabalho dos educadores e é uma prática encontrada em outros cadernos que compõem as orientações curriculares do município. Entretanto, um aspecto que diferencia esse caderno de outros é a restrição da abordagem da temática apenas aos relatos dos profissionais; não há, como em outros cadernos, uma retomada de produções da área, uma priorização de discussão teórico-conceitual ou orientações didáticas mais sistematizadas ao professor sobre a educação especial, o que leva a indagar: qual é a concepção de educação especial que sustenta essas orientações curriculares? Discutindo sobre a estreita relação entre teoria e prática, no contexto do trabalho educativo no ensino superior, Saviani (2007, p. 108) chama a atenção para o fato de que a prática é a “razão de ser” da teoria, mas, em contrapartida, cabe “[...] a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequentemente eficaz”.

Com relação às proposições curriculares para a educação especial identificadas nos documentos analisados, vale destacar o quanto são pontuais, fragmentadas e desarticuladas. Essa fragmentação observada nas propostas pedagógicas, também tem sido percebida em estudos produzidos na área da educação especial quanto à organização do trabalho pedagógico na escola. Analisando a inclusão de alunos com paralisia cerebral no ensino fundamental, Correia (2014) chama a atenção para a maneira fragmentada com que essa modalidade de ensino é compreendida por professores regentes, professores especializados e pedagogos, bem como para as práticas que se delineiam, fundamentadas nessas concepções. A ideia de que há um setor na escola para tratar do assunto (sala de recursos multifuncionais, com profissionais especializados), aliada ao desconhecimento de pedagogos e professores regentes acerca de como trabalhar com esses alunos, é utilizada como justificativa para



a inexistência de uma prática pedagógica que integre e articule os diferentes espaços educativos. Como o aluno é integrante da educação especial, sobressai a visão de que ele é de responsabilidade dos profissionais especializados e tanto o ensino como a avaliação desse aluno devem ser feitos por eles. Assim, entende-se que a fragmentação, identificada nas propostas pedagógicas e/ou orientações curriculares, contribui para disseminar esse tipo de visão em relação à educação especial na escola.

Para que a criança se insira como participante da cultura, a natureza social do psiquismo humano – sua constituição social necessária – depende da qualidade das apropriações que faz das relações sociais orientadas e promovidas pela educação. Não é, portanto, de qualquer organização da educação infantil que se está falando. Nenhuma organização educativa prescinde de cuidadosa promoção de um projeto de humanização, como alerta Martins (2013) e com quem concordamos.

Garcia (2009) comenta que as proposições da “escola inclusiva” têm colocado para os sistemas municipais de ensino um conjunto de demandas para as quais há a necessidade de uma intensa mobilização de forma a rever e (re)organizar concepções e práticas. Em consonância com os documentos oficiais, a educação especial deve estruturar-se de maneira transversal aos níveis de ensino, integrar o projeto pedagógico da escola, articular-se com o ensino comum e atuar de forma a complementar e suplementar esse ensino.

A análise das orientações curriculares investigadas sugere que, na educação infantil, a educação especial tende a seguir rumos contrários a essa integração e articulação. Isso pode ser evidenciado na ausência da discussão sobre a área em parte das propostas; no apagamento da criança com deficiência, bem como na desconsideração das peculiaridades de seu desenvolvimento e de suas necessidades educacionais especiais; na desarticulação entre princípios que fundamentam a educação especial nessas propostas e nas orientações didáticas apresentadas. Essas constatações levam a concordar com as considerações de Garcia (2009, p. 136), quando afirma que: “[...] a configuração que assume o trabalho pedagógico voltado aos sujeitos com deficiência mediante as políticas de inclusão escolar favorece a reposição do modelo tradicional de educação especial”.

## Considerações finais

A investigação sobre como as Secretarias de Educação de municípios brasileiros incorporam em suas propostas curriculares para a educação infantil as orientações dos documentos oficiais na área da educação especial leva à constatação de que, de modo geral, há grandes lacunas em relação a essa modalidade de ensino nas propostas analisadas, seja devido à ausência dessa discussão, seja por conta de uma abordagem superficial e fragmentada do trabalho educativo com crianças que são público-alvo da educação especial. Essa ausência também pode ser observada em documentos produzidos no âmbito do MEC para a educação infantil, evidenciando que a necessidade de maior articulação entre educação infantil e educação especial também existe nas políticas em nível nacional.

Com este trabalho, constata-se a necessidade de ampliar a discussão sobre a educação especial na educação infantil, de forma a contribuir para o acúmulo e a solidificação de conhecimentos e proposições sobre como cuidar de bebês e crianças pequenas, que são público-alvo da educação especial nas instituições de educação infantil, e educá-las.

Muitos investimentos ainda são necessários para que, nos discursos que “veiculam sentidos e significados” sobre a educação especial na educação infantil e também nas práticas, os sistemas de ensino possam seguir, em suas propostas curriculares, um rumo que esteja em consonância com a efetivação de uma educação para todos.

## Notas

- 1 Embora as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) tratem também do aluno com altas habilidades e superdotação, neste trabalho, vamos focar mais especificamente as questões da criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.
- 2 Garcia (2009, p. 124) afirma que “[...] a análise documental tem sido uma forma facilitadora do acesso aos discursos políticos, os quais são veículos de sentidos e significados que contribuem na formação de concepções e na disseminação e incorporação de práticas”.
- 3 Considerando o período em que as propostas pedagógicas ou curriculares analisadas foram elaboradas, neste estudo, não trataremos do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, o qual revogou o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, nem da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.



- 4 Esse aspecto já foi apontado por Garcia (2008), ao se reportar a interpretações da declaração produzida a partir da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência, em 2009. Segundo a autora, dessas interpretações emerge uma associação entre os conceitos de “inclusão” e “acessibilidade”.
- 5 No original: “Está en nuestras manos hacer que el niño ciego, sordo o débil mental no sean deficientes. Entonces desaparecerá también este concepto, signo inequívoco de nuestro propio defecto” (VYGOTSKY, 1997, p. 82).
- 6 No original: “Nuestra existencia social determina nuestra consciencia” (VYGOTSKY, 1997, p. 179).
- 7 Este estudo se insere em um projeto de pesquisa mais amplo que tem como objetivo analisar a forma como Secretarias de Educação de capitais do País articulam, em suas propostas pedagógicas e/ou curriculares, as orientações curriculares para a creche e a pré-escola, estabelecidas pelo MEC, os conhecimentos produzidos na área educacional e as demandas locais colocadas pela educação infantil
- 8 Diferentemente das outras, a versão finalizada da Proposta Pedagógica 5 foi incorporada ao corpus desta pesquisa em agosto de 2013.
- 9 Tendo como base as referências, inferimos que a proposta foi publicada a partir de 2007.
- 10 Tendo como base as referências, inferimos que a proposta foi publicada a partir de 2011.
- 11 É importante ressaltar que o fato de, em alguns casos, termos identificado referências esporádicas e pontuais à educação especial para as crianças da educação infantil não significa, necessariamente, a não existência de documentos nesses municípios. Neste trabalho, procuramos nos restringir às orientações curriculares publicizadas nos sítios das Secretarias de Educação no mês de janeiro de 2013.
- 12 No original: “La ceguera en sí no hace al niño deficiente, no es una defectividad, es decir, una deficiencia, una carencia, una enfermedad. Llega a serlo sólo en ciertas condiciones sociales de existencia del ciego” (VYGOTSKY, 1997, p. 83).

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001**, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13251:parecer-ceb-2001&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13251:parecer-ceb-2001&option=com_content)>. Acesso em: 14 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/litemlise/arquivos/notas/RESCNECEB02\\_01.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/litemlise/arquivos/notas/RESCNECEB02_01.HTM)>. Acesso em: 13 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 7 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 7 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 7 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 7 de janeiro de 2008. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Trata da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em New York, em março de 2007. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 13 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content)>. Acesso em: 14 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto Educação Infantil 100% inclusiva**: acesso, permanência e qualidade. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2014.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula. **A inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral sem fala articulada**: discussões sobre linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos. 2014. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.



COTONHOTO, Larissy Alves. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. 2014. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

IBGE. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados finais do censo escolar 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cidades**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home>>. Acesso em: 1 ago. 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; LOPEZ, Graziela Maria Beretta. Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34; 2011, Natal. **Anais...** Natal: Anped, 2011.

MARTINS, Lúcia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

NUNES, Maria Fernandes Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: Unesco/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Cristina Borges. Infância e deficiência no Brasil: uma história de ocultação e silenciamento. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe (Arizona, United States), v. 19, n. 26, p. 1-19, jun. 2011.

PASQUALINI, Juliana Campregheer. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2012.

SACRISTAN, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, nº 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

VIGOTSKY, Lev. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, julho, 2000.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectología**. Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997. (Obras Escogidas, v. 5.).

WIGGERS, Verena. Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33; 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2009.

164

Profª. Dra. Ivone Martins de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares  
E-mail | ivone.mo@terra.com.br

Profª. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha  
Universidade Metodista de Piracicaba  
Faculdade de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares  
E-mail | anapadi@terra.com.br

Profª. Dra. Maria Flavia Silveira Barbosa  
Universidade Federal de Uberlândia  
Instituto de Artes  
Programa de Pós-Graduação em Música



---

Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares  
E-mail | mfsb65@yahoo.com

Recebido 6 jun. 2015

Aceito 3 nov 2015



# Literatura infantil, relações de poder-saber e posições de sujeito no currículo do primeiro ano

Maria Carolina da Silva Caldeira  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Marlucy Alves Paraíso  
Universidade Federal de Minas Gerais

## Resumo

Este artigo analisa, com base na perspectiva foucaultiana, os modos como a literatura aparece no currículo de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental de Belo Horizonte/MG. Durante a investigação – que usou técnicas etnográficas de pesquisa e análise de discurso – foram constatados três usos para a literatura: introdução de algum conteúdo; ensino dos processos de interpretação de textos; trabalho com a diversidade cultural. Argumenta-se que, ao se trabalhar a literatura dessas três formas, ao mesmo tempo que se alcançam os objetivos estabelecidos, abrem-se possibilidades para que modos de ser menos disciplinados e mais transgressores apareçam nesse currículo. Palavras-chave: Currículo. Literatura infantil. Relações de poder-saber.

## Children's Literature, relations of power-knowledge and positions of subject the individual in the curriculum of the first year

## Abstract

This article analyzes, on the basis of Foucault's perspective, the ways in which literature appears in the curriculum of a first year class of Elementary school of Belo Horizonte/MG. Throughout the investigation – in which we used techniques of ethnographic research with discourse analysis of Foucault's inspiration – we noticed that there was in the investigated curriculum three main uses for literature: introduction of some school content; teaching of interpretation of texts; work with cultural diversity. It is argued that, when working the literature of three ways at the same time that achieve the established objectives, open up possibilities for ways of being less disciplined and more offenders appear in this curriculum.

Keywords: Curriculum. Children's literature. Relations of power-knowledge.



## La literatura infantil, las relaciones de poder - saber y sujetos posicionados en el currículo del primer grado

### Resumen

Este artículo analiza, a partir de la perspectiva de Foucault, los usos que se hacen de la literatura en el currículo de una clase de primer año de la escuela primaria da ciudad de Belo Horizonte/MG. Durante la investigación – que utiliza técnicas etnográficas de la investigación y el análisis del discurso – se encontraron tres usos para la literatura: introducción de algún contenido; enseñanza de la interpretación de los procesos de textos; trabajar con la diversidad cultural. El argumento desarrollado es que cuando se trabaja la literatura de tres maneras a la vez que alcancen los objetivos fijados, se abren posibilidades de formas de ser delinquentes menos disciplinados y más aparecen en este currículo.

Palabras clave: Currículo. Literatura infantil. Relaciones de poder-saber.

Fantasia, romance, diversão, crítica social, utopia, alienação, fabulação, mistério, magia, diversão: esses são alguns dos sentidos que a literatura tem no Ocidente na contemporaneidade. Marcada pelos jogos de linguagem e pela relação que estabelece com a verdade, a literatura é entendida de diferentes modos em nossa sociedade. Por um lado, ela é apresentada como artefato envolvido em relações de poder-saber bem específicas. A literatura é considerada uma produção marcada pelas características, interesses e demandas de determinada época. Nesse sentido, ela pode ser vista como algo que “[...] pertence à mesma trama que todas as outras formas culturais, a todas as outras manifestações do pensamento de uma época” (FOUCAULT, 1991, p. 84). Por outro lado, uma importante marca constantemente atribuída à literatura é fazer sair do lugar, sonhar, desviar. Nesse sentido, a literatura ultrapassa as relações de poder-saber engendradas, sendo caracterizada também por transgredi-las. É possível então, pensar a literatura como “[...] uma linguagem transgressiva, mortal, repetitiva, reduplicada” (FOUCAULT, 2001, p. 154). Isso ocorre porque, pelos jogos de linguagem que ela proporciona, é possível escapar ao que está estabelecido e criar outras relações de poder. Como afirma Larossa (1998, p. 13), ao se referir à literatura como possibilidade de

formação, “[...] sua única virtude é sua infinita capacidade para a interrupção, para o desvio”.

Por sua relação com o saber e com o poder e, ao mesmo tempo, pela possibilidade de rompimento com essas relações de poder e de saber já instituídas, a literatura está envolvida também com a produção de diferentes modos de ser e estar no mundo. Nela, são disponibilizados processos de subjetivação, entendidos como “[...] as diversas maneiras pelas quais os indivíduos ou as coletividades se constituem como sujeitos” (DELEUZE, 1992, p. 217). A literatura disponibiliza processos de subjetivação porque possibilita escapes em relação aos poderes e saberes constituídos. Afinal, os processos de subjetivação “[...] só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes”, mesmo que, logo em seguida, novos poderes sejam ativados. Contudo, “[...] no espaço da literatura não há ruptura absoluta, transgressão de uma vez por todas” (MACHADO, 2001, p. 44 e 60). A partir do momento em que se rompe com o estabelecido, novos limites são criados, já que “[...] há cumplicidade entre o limite e a transgressão, a lei e a violação da lei”.

168 Ao investigar um currículo de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte (RMBH) foi possível verificar a presença da literatura, particularmente daquela que vem sendo nomeada de literatura infantil, isto é, aquela que tem como público-alvo as crianças<sup>1</sup>. Foi possível perceber também como a literatura era, ao mesmo tempo, espaço de reiteração das normas e de fuga temporária dessas normas. No currículo investigado, a literatura estava presente no momento de “leitura e contação de histórias” que ocorria na turma praticamente em todos os dias.

A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2013 e fez uso de técnicas etnográficas pós-modernas, para a produção das informações, e da análise de discurso de inspiração foucaultiana para análise das informações produzidas. Nas observações, foram acompanhados/as os/as 26 alunos/as da turma e a professora, durante as aulas, atividades coletivas (como jogos, excursões, apresentações), recreio e momentos de planejamento da docente. As informações foram registradas por meio de diário de campo, fotografias de alguns momentos e coleta das atividades realizadas em sala de aula.

A etnografia pós-moderna refere-se a um conjunto de estudos que têm procurado afastar-se tanto das perspectivas clássicas e estruturalistas da



antropologia, como de perspectivas hermenêuticas (CALDEIRA, 1988). Esse afastamento se deve à consideração de que a etnografia clássica tinha um caráter colonial, realizando hierarquizações entre a cultura do/a etnógrafo/a e dos/as informantes das pesquisas e produzindo verdades que buscavam pela estrutura que caracterizava o ser humano para além das diversidades culturais (CLIFFORD, 2008). Na perspectiva da antropologia hermenêutica, por sua vez, buscava-se por um “significado profundo” que poderia ser acessado por meio de uma “descrição densa” (GEERTZ, 1997). A perspectiva etnográfica pós-moderna parte do “[...] caráter seletivo e parcial da ‘verdade’ antropológica” (CALDEIRA, 1988, p. 147) e do princípio de que os textos etnográficos produzidos estão envolvidos em relações de poder, que, por sua vez, atuam na produção de verdades sobre os grupos culturais pesquisados.

A análise de discurso de inspiração foucaultiana realizada com base nos dados produzidos também parte do pressuposto de que as práticas desenvolvidas em sala de aula estão envolvidas em relações de poder. Inspiradas por essa perspectiva, procurou-se compreender os discursos que ali circulavam, as relações de poder estabelecidas, as estratégias, técnicas e táticas desenvolvidas pela professora e pelos/as alunos/as (FOUCAULT, 2000). Buscou-se investigar como a literatura estava presente na sala de aula, articulando diferentes discursos, colocando em ação diferentes relações de poder e demandando diversas e conflitantes posições de sujeito.

Durante a investigação, foram lidos em sala de aula 41 livros literários, sendo que alguns deles tinham mais de uma história e eram lidos por mais de um dia. Nos momentos de leitura, a professora selecionava um livro de literatura infantil e lia as histórias para as crianças, que participavam ativamente, interpretando, discutindo, expressando suas opiniões e avaliando as narrativas contadas. Ocasionalmente, alguma criança também levava um de seus livros para a sala de aula e a docente contava a história ali presente.

São esses diferentes momentos em que a literatura infantil se fazia presente no currículo investigado que serão analisados neste artigo cujo objetivo consiste em analisar os efeitos do uso da literatura infantil no currículo investigado em sua articulação com o *dispositivo da infantilidade* e da *antecipação da alfabetização*. Para isso, pretende-se mostrar os usos que são feitos da literatura infantil nesse currículo, os saberes e as relações de poder priorizadas e as posições de sujeito disponibilizadas.

A literatura infantil possibilitava articular, no currículo investigado, o *dispositivo de infantilidade* ao *dispositivo de antecipação da alfabetização*. Dispositivo é entendido aqui com base em Foucault (2000, p. 244) como “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2000, p. 244), e que está envolvido na produção de modos de subjetivação. O *dispositivo de antecipação da alfabetização*, por sua vez, refere-se aos elementos heterogêneos que têm sido utilizados para demandar e justificar que a alfabetização das crianças aconteça o quanto antes, preferencialmente no primeiro ano do ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras<sup>2</sup>. Já o *dispositivo de infantilidade* concerne ao conjunto de elementos que possibilitou, a partir do século XVI, que os seres, nos anos iniciais de vida, passassem a ser identificados como crianças. As características que distinguem os/as adultos/as das crianças foram, na perspectiva aqui adotada, construídas peça por peça por esse dispositivo, que agiu e continua agindo no sentido de diferenciar e de distinguir adultos/as de crianças.

170 A literatura infantil é um dos elementos do *dispositivo de infantilidade*. Afinal, só a partir do momento em que esse dispositivo começou a operar foi possível pensar em uma literatura específica para esse público. Como afirma Zilberman (2009, p. 15, grifo da autora), “[...] os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII [...]”, pois antes disso “[...] não se escrevia para elas, porque não existia a ‘infância’.

A literatura infantil e a escola também “[...] têm suas histórias intimamente entrelaçadas” (SILVEIRA, 2005, p. 105), seja porque uma das funções da escola é ensinar a ler esses textos, seja porque a escola é uma das principais compradoras desse gênero textual (ZILBERMAN, 2009). No momento em que o ensino fundamental se expande e no qual atua o *dispositivo da antecipação da alfabetização*, a literatura infantil é convocada a assumir um papel importante nesse processo. O trabalho com literatura no currículo do primeiro ano do ensino fundamental serve tanto para garantir que as crianças se alfabetizem e letrem, como para proporcionar a manutenção de certas características infantis, tais como a imaginação, a criatividade e a fantasia.

Por ser tanto um recurso para letrar e alfabetizar, como um elemento que serve para manutenção de determinadas características comumente associadas às crianças, considera-se que a literatura funciona como um articulador



do *dispositivo de infantilidade e da antecipação da alfabetização* no currículo investigado. Afinal, “[...] a literatura não é senão o efeito de um certo dispositivo de poder que atravessa no Ocidente toda a economia dos discursos e as estratégias do verdadeiro” (FOUCAULT, 2006, p. 221). Ela está, portanto, articulada a esses dois dispositivos de poder que operavam no currículo investigado.

Durante a pesquisa, foi possível perceber três usos principais da literatura em sala de aula. O primeiro deles refere-se ao uso dos livros literários para introdução de algum conteúdo escolar. O segundo refere-se à articulação com os processos de leitura e interpretação de textos, o que vem sendo nomeado de letramento literário (PAULINO, 2010; COSSON, 2014). O terceiro se articula ao trabalho com a diversidade cultural, demanda cada vez mais presente em currículos de diferentes níveis de ensino. Tendo em vista que a literatura é, ao mesmo tempo, engendramento de certas relações de poder-saber e transgressão, argumenta-se que, no currículo investigado, ao se trabalhar a literatura dessas três formas, ao mesmo tempo que se alcançam os objetivos didáticos estabelecidos, abrem-se as portas para que modos de ser aluno/a menos disciplinados/as apareçam nesse currículo. O caráter ambíguo, múltiplo e multifacetado da literatura – mesmo quando ela é escolarizada – faz com que outras possibilidades de viver a infância sejam inseridas nesse currículo. Para desenvolvimento desse argumento, este artigo está dividido em três partes. Cada uma delas mostra um dos usos feitos da literatura na turma investigada.

171

## **Apreciação e interpretação: o discurso do letramento literário na sala de aula**

Ouvir histórias no currículo investigado era uma prática quase diária. Ela só deixava de ser realizada quando a rotina era reorganizada em função de eventos específicos, como avaliações (DIÁRIO DE CAMPO, 2013), comemorações escolares, como a festa do folclore (DIÁRIO DE CAMPO, 2013) ou eventos esportivos, como as Olimpíadas (DIÁRIO DE CAMPO, 2013). Excetuando esses momentos, diariamente a professora selecionava algum livro e o levava para a sala de aula. O objetivo buscado com esse trabalho era ensinar as crianças a apreciar histórias e interpretá-las. Nesses momentos, operava o discurso do letramento literário, que tem como propósito na escola tanto ensinar a apreciar os textos literários como uma experiência estética,

aprendendo que a leitura literária “[...] é associada à reflexão e à imaginação, quando estimula nossa percepção a romper com o automatismo da rotina cotidiana” (PAIVA, PAULINO, PASSOS, 2006, p. 25), como contribuir para “[...] o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentidos de textos” (SOARES, 2010, p. 16). Dessa forma, a leitura literária era escolarizada, visando tanto à construção de habilidades de leitura e interpretação, como a fruição e o prazer.

Um exemplo de livro literário trabalhado com esse objetivo refere-se à história “Quer brincar de pique-esconde” (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2008). Para contá-la, a professora inicia uma conversa com a turma sobre os procedimentos necessários para a escuta da história. Ela lembra a necessidade de ficar calados e atentos para ouvir a história. Ressalta importância de “[...] abrir bem os olhos e ouvidos e fechar a boquinha” (PROFESSORA, 2013) para poder entender o que é contado no livro. Esses *procedimentos de organização e ordem* na sala de aula são retomados em variados momentos, tanto nessa história, como em outras ali trabalhadas. Esses procedimentos nos momentos de leitura de histórias assemelham-se a vários outros mecanismos disciplinares acionados nesse currículo tanto para ensinar a ler, como para ajustar os corpos infantis à cultura escolar. Porém, aqui, eles são considerados necessários para a fruição e apreciação estética da história. Por esse motivo, não há uma rigidez no controle corporal, apesar de haver a exigência do silêncio. Diferentemente do que foi encontrado em outras pesquisas nas quais se analisou os usos da literatura no ensino fundamental, no currículo investigado não foram percebidas ações que visavam a um “[...] controle corporal relacionado à crença de que a ‘postura inadequada’ promove ‘aprendizagens inadequadas’” (ALMEIDA, 2011, p. 62, destaques da autora). Pelo contrário, parecia operar no currículo investigado, como resultado do encontro dessa prática curricular com o discurso do letramento literário, a ideia de que “[...] as mediações devem favorecer uma maior liberdade para o leitor quando lê literatura, mesmo que a leitura ocorra dentro do ambiente escolar” (ALMEIDA, 2011, p. 62).

Na leitura da história “Quer brincar de pique-esconde?”, além da discussão acerca da postura necessária para ouvir uma história, foram trabalhados também alguns elementos paratextuais considerados importantes e que sempre estavam presentes nas leituras feitas pela professora: o nome do autor/a, ilustrador/a e a função desses/as profissionais na escrita de livros. Em seguida, a professora (2013) inicia a leitura do livro, lendo as quatro



primeiras páginas: "O macaco brincalhão fazendo palhaçada/ quer brincar de pique-esconde/ com toda bicharada. O coelho bem ligeiro/ foi atrás de um coqueiro/ mas, e agora?/ Deixou as orelhas de fora".

A professora mostra a imagem do livro e pergunta: "O que acontece se deixar as orelhas de fora?". Pedro Felisberto<sup>3</sup> responde: "não ouve". A professora continua: "será que é isso? Olha a imagem e vê o que acontece". Gustavo responde "ela acha ele". A professora concorda: "É, ele acha... É pique-esconde, tem que esconder tudo, senão alguém acha ele" (PROFESSORA; ALUNOS, 2013). Ela prossegue a narração da história. No processo de interpretação da história narrada, são acionados outros elementos presentes no discurso do letramento literário. Para produzir crianças que sejam não apenas apreciadoras das histórias, mas também capazes de compreendê-las, as leituras e contações de histórias são constantemente interrompidas para que a professora faça perguntas que levem as crianças a construir sentidos para o texto lido. Parece que há aí o entendimento de que "[...] a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir" (COSSON, 2014, p. 62). O *discurso pedagógico* articulado ao *discurso do letramento literário* cria como efeito no currículo do primeiro ano a prática de acompanhar a leitura a fim de garantir o pleno entendimento por parte das crianças.

Em função da presença desses dois discursos que operam no currículo do primeiro ano no momento da leitura de histórias, a professora assume a *posição de sujeito mediadora da leitura*. Nessa posição disponibilizada por esse discurso, a professora "[...] apresenta às crianças um repertório de textos, estabelece contextos e objetivos, informa, faz perguntas que ajudam os alunos a fazerem predições sobre o que determinado texto quer dizer" (KLEIMAN, 2014, s.p). A professora também aciona a leitura de imagens, algo que é considerado particularmente importante na leitura de textos de literatura infantil já que "[...] o livro infantil se tornou bilíngue, ou seja, a narrativa emerge tanto do texto gráfico quanto das imagens" (ALMEIDA, GOMES, MONTEIRO, 2013, p. 1318). Assim, sugere-se que as crianças, para interpretar o texto, atentem não somente ao que foi ouvido, mas também às imagens que estão sendo vistas. Para ser uma boa mediadora de leitura, a professora precisa acionar diferentes elementos interpretativos e ajudar os/as alunos/as a perceberem a função deles no processo de compreensão de determinado livro literário.

As funções atribuídas à professora quando assume a *posição de sujeito mediadora de leitura* mostram como, em alguns momentos, a literatura funciona como um elemento que provoca conflitos entre os dois dispositivos de poder analisados neste artigo. O *dispositivo de antecipação da alfabetização* preconiza que as crianças sejam não apenas alfabetizadas, mas também letradas, ou seja, que consigam interpretar os textos lidos. Para isso, esse dispositivo precisa apagar certas marcas consideradas infantis (como a falta de lógica e de racionalidade) para que as crianças aprendam a operar dentro do sistema de regras escolares e da interpretação de textos. Elas devem, assim, deixar de lado algumas das características atribuídas aos/às infantis, como a interpretação literal de situações, algo sugerido pela fala de Pedro Felisberto ao afirmar que, se deixar a orelha de fora, fica-se surdo. Ao mesmo tempo, o *discurso do letramento literário* articula-se ao *dispositivo de infantilidade*, reconhecendo a importância de que alguns elementos, como o desenho, sejam trazidos para esse currículo a fim de garantir tanto a interpretação adequada, como a ludicidade e a espontaneidade infantis.

174

A prática de trazer histórias ilustradas e também de proporcionar leituras que as crianças sejam capazes de realizar antes de estarem alfabetizadas faz com que livros de imagens sejam trabalhados em sala de aula. Os livros de imagens consistem em um gênero textual “[...] comumente apontado como livro para crianças que ainda não sabem ler, já que sua narrativa é eminentemente visual” (ARAÚJO; REILY, 2011, p. 32). Ele é um dos instrumentos utilizados pelo *dispositivo de antecipação da alfabetização* para efetivar seus objetivos, já que insere as crianças em relações que despertam o seu interesse pela leitura e pela escrita, fazendo com que elas mobilizem seus esforços para compreender os livros e inserir-se na cultura escrita antes mesmo de se alfabetizarem. Esses livros seduzem e inserem as crianças em relações de poder-saber que fazem com que o interesse pelo universo da leitura seja construído nos/as infantis. O livro de imagens é também mais um articulador do *dispositivo de infantilidade*, já que ele aciona a imaginação e o encantamento, comumente associados ao infantil. “A possibilidade de o livro de imagens poder contar uma história, de penetrar no mundo do encantamento, faz o tempo do real e da magia conviverem” (BELMIRO, 2014, s.p), demandando modos de ser infantil que têm a imaginação como uma de suas características.

Nem todos/as os/as infantis, porém, aceitam facilmente a *posição de sujeito imaginativo/a* ensinada para eles/as por meio da literatura. Por



serem subjetivados por múltiplos discursos, muitos/as deles/as apegam-se ao chamado real e nem sempre embarcam nas histórias contadas. Assim, quando se conta uma história na qual uma flor conversa, Karen afirma “mas flor não conversa”. Para garantir essa *posição de sujeito imaginativa* necessária tanto para a literatura como para o *dispositivo da infantilidade*, ensina-se: “Ah, na história pode tudo! Porque quem escreve usa o quê? Imaginação. E na nossa imaginação tudo pode?” (PROFESSORA; ALUNOS, 2013). A maioria concorda. Porém, quando se afirma que “Se o Luiz quiser escrever, inventar uma história que ele voa, que ele sobe na parede [...]”, Kavan interrompe e, acionando saberes aprendidos na mídia, se contrapõe afirmando que, nesse caso, “ele seria o homem-aranha”. Ao acionar a imaginação, o diálogo acerca de uma obra literária permite também que outros saberes emergjam, possibilitando relações que, de modo geral, são silenciadas no currículo investigado.

O ato de ouvir histórias quase diariamente também despertava muitas emoções nas crianças. Talvez porque, como argumenta Compagnon (2012), a literatura tem a capacidade de provocar “[...] minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente meus” (COMPAGNON, 2012, p. 62). Isso era perceptível na sala de aula quando histórias eram contadas. O medo de que algo acontecesse com algum personagem, a preocupação quanto ao destino de outro, a alegria quando a história terminava em final feliz, a curiosidade para descobrir algum mistério mobilizavam as crianças da sala de aula, despertando nelas o interesse pelos livros lidos. Quando o lobo mau ataca a Chapeuzinho cor de abóbora, no livro “Chapeuzinhos coloridos” (TORERO; PIMENTA, 2010), Adryan se preocupa e diz: “Ai, minha nossa senhora, de novo não” (ALUNO ADRYAN, 2013). No momento em que aparece uma assombração no livro “Sete histórias para sacudir o esqueleto” (LAGO, 2002), Fernando diz que o personagem é muito medroso porque ele foge em vez de enfrentar o fantasma. A professora questiona: “Você ia ficar?”. O menino diz: “Ia. Ia cortar ele na faca” (ALUNO FERNANDO, 2013). O clima construído pela professora também contribuía para que as crianças se envolvessem com as histórias. Assim, no livro “O mistério da caixa vermelha” (PATERNO, s/d) a professora começa a história dizendo: “Tem um mistério aqui”. Uma criança indaga, curiosa: An!?! (interjeição de espanto). A professora continua: “Vamos descobrir qual é o mistério?”. As crianças respondem em uníssono: “Vamos” (PROFESSORA; ALUNOS, 2013).

O encantamento e a emoção despertados fazem não somente com que as crianças se empolguem e emocionem com as histórias, mas desperta também o desejo de contarem suas próprias histórias. Assim, quando a professora conta a história “O pintinho de Lelé” (MENEZES, s/d), Gustavo fala: “Professora, eu posso falar uma coisa? Eu sei uma história. Eu queria contar hoje”. A princípio, a professora hesita, mas muda de ideia e deixa o menino falar. Ele vai para a frente da sala e a professora o ajuda a subir em uma cadeira. Ela comenta com uma das pesquisadoras: “uh, olha o coração dele, ta assim, oh: batendo, batendo!”. O menino fica tímido, a princípio, mas, em seguida, começa a contar a história aprendida:

Era uma vez, o coelho e o seu macaco... Aí o coelho falou assim: oh seu macaco... Seu macaco, eu sei onde tem um lugar cheio de amendoim. Os dois vão procurar amendoim e o coelho pega o amendoim do seu macaco e sai correndo. E é por isso que o coelho está correndo até hoje do macaco. Fim (ALUNO GUSTAVO, 2013).

176

A escuta cotidiana de histórias desperta nas crianças o interesse de contar suas próprias histórias, trazendo para o ambiente escolar aquilo que ouviram e conheceram em outros espaços. Tem-se, assim, uma possibilidade de conexão explícita entre o fora e o dentro da escola, entre o currículo e outras vivências das crianças. O trabalho com literatura possibilita a emergência de outras histórias além daquelas planejadas pela docente no currículo escolar. Considerando que a contação de histórias “[...] é uma arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que queira se envolver com elas e que tenha voz e memória” (GROSSI, 2014, s.p.), o currículo parece, no encontro entre o *dispositivo de infantilidade* e da *antecipação da alfabetização*, produzir a *posição de sujeito criança contadora de histórias*. Porém, assim como “um leitor vive mil vidas antes de morrer” (MARTIN, 2006, p. 584), um currículo que trabalha com a literatura também disponibiliza múltiplas posições de sujeito a serem vividas pelos/as alunos/as e professoras. São as posições de sujeito disponibilizadas quando a literatura é utilizada para trabalhar diferentes disciplinas escolares que serão analisadas no próximo tópico.



## A literatura infantil e o trabalho com as disciplinas escolares

No currículo investigado em que opera o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, muitas vezes, há um predomínio de saberes e conhecimentos relativos ao “ensinar a ler e escrever” que faz com que saberes de outras disciplinas escolares sejam deixados de lado. Em variados momentos, o predomínio das atividades de alfabetização fazia com que saberes ligados à Geografia, História e Ciências fossem trabalhados de forma menos intensa ou que as atividades a eles relacionadas se caracterizassem mais como atividades de alfabetização. Parece que essa ideia também aparece quando se utiliza a literatura para introduzir algum assunto relativo a essas disciplinas escolares. O caráter multifacetado da literatura, todavia, faz com que outras possibilidades apareçam nesse currículo.

Para introduzir o assunto “Brinquedos e brincadeiras”, um dos temas do Projeto “O mundo ao meu redor” utilizado para trabalhar Geo-História na escola, a professora conta a história “O tempo da vovó” (DIÁRIO DE CAMPO, 2013). Em seguida, dá como para-casa uma atividade que consiste em entrevistar pais e avós para conhecer as brincadeiras preferidas deles. No dia seguinte, ela pede que Fernando faça o relato da história. O menino relembra, com a ajuda de outras crianças, as brincadeiras que a avó da história brincava: polícia e ladrão, rouba-bandeira, peteca. Relacionam a história lida com o que os avós e pais falaram sobre as brincadeiras do passado. Ao final, Fernando diz para Lucas: “a gente podia brincar de polícia e ladrão no recreio, né”. Lucas concorda e chama outros colegas (PROFESSORA; ALUNOS, 2013). Nesse currículo, o uso da literatura articula os saberes relativos à alfabetização aos saberes das outras disciplinas escolares. De modo semelhante, esse livro também se articula ao *dispositivo de infantilidade* que ensina que “criança gosta de brincar” e que “brincadeira é algo da vida infantil”. Afinal, avós e pais brincaram quando eram crianças e, ao suscitar essa discussão, o currículo proporciona que as crianças conheçam brincadeiras de outros tempos, fazendo com que sejam infantis-brincantes. Nesse processo, garante-se a perpetuação de certos elementos da chamada “cultura da infância” (SARMENTO, 2005), transmitidos de geração em geração por meio da articulação do *dispositivo de infantilidade* com o *dispositivo de antecipação da alfabetização*, mobilizados pela literatura infantil.

Para trabalhar os animais, a professora também utiliza uma história: “Corpo de gente e corpo de bicho” (MANNING; GRANSTROM). Ela inicia explicando: “Quem escreveu esse livro foi o Mick Hannigan e Britta Granstorm. Vamos lá, gente!” E começa a narrar a história:

Olhe no espelho. De que cor são seus olhos? Castanhos, azuis, verdes... Os olhos deixam a gente ver o mundo. Feche os olhos. Como é a sensação de não ver mais? Os olhos da lula gigante são grandes do tamanho de uma bola de futebol. Olha a lula gigante (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

As crianças se espantam com o tamanho dos olhos e com outras informações a respeito dos animais narrados. A história prossegue com informações sobre a audição, o olfato, o cérebro, os músculos e ossos de diversos animais. O livro traz também alguns comandos a serem executados pelo/a leitor/a e, posteriormente, comparados com as informações do livro. Dessa maneira, em certo momento, pede-se: “Gritem bem alto!” As crianças gritam. “O ar fez as suas cordas vocais vibrarem. Agora, falem bem baixinho.” As crianças fazem barulhos, nem sempre tão baixinhos quanto sugere o livro (PROFESSORA; ALUNOS, 2013).

Ao trazer para a sala de aula comandos a serem executados pelos/as alunos/as, o livro “Corpo de gente e corpo de bicho” gera um conflito com uma das características do *dispositivo de antecipação da alfabetização* que preconiza que, para aprender a ler e a escrever, é preciso inserir-se nas regras disciplinares da escola. Ela entra em conflito com esse dispositivo, na medida em que proporciona nesse currículo a vivência de atitudes e comportamentos geralmente negados. Por meio dela, é possível escapar à disciplina e viver outras experiências. Nem sempre, porém, isso é feito de forma efetiva. Em outro momento, sugere-se no mesmo livro:

'Agora, pulem'. A professora sugere: 'pode dar um pulinho e voltar pro lugar. Um pulinho só e voltar. Voltou pro lugar. Voltou pro lugar, Luiz! Luiz, ouve, ouve! Senta de novo! Suas pernas têm ossos e músculos fortes que ajudam vocês a andar, saltar, pular e correr' (PROFESSORA, 2013).

Se, em certo momento, a literatura possibilita o escape às normas, em outro, o modo como ela é trabalhada limita essas vivências, subordinando-a



ao dispositivo de antecipação da alfabetização. Essa limitação não é vivida, porém, sem conflitos. Quando a literatura é escolarizada de maneira a ensinar determinados saberes, as crianças, várias vezes, protestam contra essa prática. Quando termina de contar a história “Corpo de gente e corpo de bicho”, a professora diz: “Eu vou dar uma atividade rapidão”. Lucas se opõe: “ah, não, professora, faz brincadeira.” Ainda assim, a atividade é realizada. Quando, após contar a história “Zeropeia” (SOUZA, 1999), pede-se que uma ilustração seja feita, Karen protesta: “Ah, nem! De novo!” (PROFESSORA; ALUNOS, 2013).

Esse modo de usar a literatura na sala de aula diferencia-se daquele analisado no tópico anterior, já que aqui o texto literário é utilizado como pretexto (LAJOLO, 2009) para trabalhar determinado conteúdo. Esse aspecto vai ser criticado pelo discurso do letramento literário por ser considerado o operador de uma “inadequada escolarização da literatura” (SOARES, 1999, 25). De modo geral, essa escolarização inadequada é apontada quando se utilizam textos literários “para ensinar gramática ou inculcar valores morais” (LAJOLO, 2009, p. 103). No currículo investigado, não se procurava ensinar gramática, mas a literatura foi, algumas vezes, pretexto para trabalhar saberes de diversas disciplinas escolares.

Nesse processo, ela também possibilitava que outros temas estivessem presentes no currículo, mesmo quando se pressupõe sua escolarização com fins didáticos. Quando se trabalha, por exemplo, o tema “Família” em Geo-história, outras discussões, vinculadas às vivências infantis, aparecem. Ao contar a história “O mistério da mamãe” (RIGUEIRA; TEIXEIRA, s/d) as crianças trazem exemplos de suas famílias que constroem outras relações em sala de aula. Kaio conta do seu irmão que nasceu. A professora relata que, quando seu irmão mais novo nasceu, ela ficou com ciúmes. Mas aproveita para ensinar que a mãe “vai gostar [de você] do mesmo jeito. Mas às vezes, Kaio, ela vai precisar dar uma atenção diferente para o bebê”. Gustavo também ajuda, dizendo que a mãe “vai precisar da ajuda da gente”. A professora concorda e complementa: “Kaio, você vai ter que ajudar com as fraldas. O pai também vai participar da troca. Ajudar a tomar banho, a trocar fralda... Bebê sabe falar? Avisar à mamãe quando o bebê estiver acordado, chorando. Pajear o sono do bebê. Quando ele quiser mamadeira” (PROFESSORA; ALUNOS, 2013).

Ao trazer um tema do cotidiano infantil para a sala de aula, por meio da literatura, as situações e dramas infantis, como o ciúme pelo nascimento de

um irmão, aparecem no currículo escolar. A literatura infantil assume outra de suas funções, qual seja: “[...] se tornar espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal” (ZILBERMAN, 2009, p. 24). O *dispositivo de infantilidade* é acionado nesse momento para garantir que certo modo de viver a infância seja possibilitado, modo esse que preconiza a alegria e a vivência familiar sem conflitos como importantes. O trabalho com família também se relaciona ao terceiro modo como a literatura está presente nesse currículo: o trabalho com a diversidade. Esses modos serão explorados no próximo tópico, já que as possibilidades com a literatura são variadas no currículo escolar. Sendo assim, encerra-se este tópico com a musiquinha tantas vezes cantada pela professora ao finalizar a leitura de um dos livros e que já incitava para a possibilidade de sempre contar novas histórias no currículo escolar: “[...] essa história, entrou por uma porta e saiu pela outra, quem não gostou que conte outra” (PROFESSORA, 2013).

## **Diversidade e literatura: preceitos morais no currículo do primeiro ano**

180

Famílias com organizações diversas, grupos étnicos minoritários, diferenças e discriminações de gênero e sexualidade, questões relativas às deficiências, aspectos característicos de diferentes grupos geracionais: essas são algumas das temáticas que, nos últimos anos, têm emergido na literatura infantil. Desde sua invenção, a literatura infantil tem servido para ensinar determinados comportamentos aos/às alunos/as nas escolas. A vinculação com o ensino e com a infância, porém, faz com que, algumas vezes, à literatura infantil sejam “[...] imputadas [...] as qualidades atribuídas à infância em geral, quais sejam: a menoridade, a inferioridade e o estágio de ‘ainda não’ literatura” (ZILBERMAN, 2009, p. 52). Por ter um público direcionado e por, às vezes, ser utilizada para fins didáticos, “[...] a literatura infantil, desde seu princípio, empreende uma luta para ser autorizada como literatura” (FREITAS, 2014, p. 35). Apesar dessa luta, na atualidade continua havendo um trabalho com a literatura que visa ao ensino de determinados valores morais. Ela tem sido acionada para trabalhar as temáticas relativas à diversidade na sala de aula, tendo se mostrado particularmente fecunda para trabalhar essas questões com as crianças.



No currículo analisado, alguns dos livros lidos abordavam a dimensão da diversidade ou suscitavam discussões que faziam com que esses temas aparecessem na sala de aula. É o que acontece com a temática “família”. Sobre esse assunto, foram contadas as histórias dos livros “Um amor de família” (ZIRALDO, 1991), “O mistério da mamãe” e “Tudo bem ser diferente” (PARR, 2002), além de outras em que apareciam famílias. Em quase todas elas, o modelo familiar presente era o da família nuclear e heterossexual. Aparentemente, a única “perturbação” a esse modelo familiar refere-se ao livro “Tudo bem ser diferente”. Em certo momento do livro, ensina-se: “Tudo bem ter mães diferentes. Tudo bem ter pais diferentes”.

Ao ler essa história, a professora transformou as afirmativas do livro em perguntas que as crianças iam respondendo. Assim, a afirmação “Tudo bem ter mães diferentes. Tudo bem ter pais diferentes” foi transformada em perguntas, as quais as crianças responderam afirmativamente. A professora exemplificou essa diferença, dizendo: “Eu sou mais alta que o meu marido. Nós somos diferentes”. As crianças fizeram vários comentários relativos à altura. A história continua dizendo: “Tudo bem ser adotado”. Nesse momento, Kaio protesta dizendo que não está tudo bem em ser adotado. Gustavo explica que não está tudo bem “porque a gente gosta da mãe e do pai!”. A docente diz: “Ah! Não estou falando do seu caso não, porque o seu pai e a sua mãe puderam cuidar de você. Mas e uma criança que o pai e a mãe deles não puderam cuidar deles, aí uma mamãe e um papai, ou uma mãe só, ou dois papais ou duas mamães, resolveram adotar aquela criança com muito carinho, tudo bem?” As crianças concordam que, nesse caso, está tudo bem. As diferentes organizações familiares sugeridas pela docente não são comentadas pelas crianças (PROFESSORA; ALUNOS, 2013).

Parece que, no comentário suscitado pelo livro lido, a temática da homossexualidade é tratada de forma naturalizada e apenas como uma entre várias possibilidades de família. Silveira e Kaercher (2013), ao analisarem livros de literatura infantil que tratam explicitamente de organizações de famílias homoparentais, notaram que, de modo geral, esses livros tratam a temática de forma “coloquial”, focando na felicidade das crianças que convivem nessas famílias em vez de aludirem a questões como direitos ou movimento LGBT. Há, assim, uma aproximação do modo como a literatura tem tratado a questão da diversidade cultural com formas de multiculturalismo liberal-humanista (SILVA, 2001), nas quais a diversidade é celebrada em vez de problematizada. Tratar

a diversidade, dessa forma, faz com que “os outros”, ou seja, aqueles/as que não estão no centro das relações de poder, sejam vistos ora como “[...] alguém a tolerar” (DUSCGATZKY; SKLIAR, 2011, p. 121 e 127), ora como “[...] um sujeito pleno de um grupo cultural”.

Na primeira perspectiva, ao despolitizar a diferença e colocar a discussão em termos de “respeito e tolerância”, ensina-se que os outros existem, mas não se explica como eles se tornaram “outros” e porque é preciso que suas diferenças sejam aceitas na sociedade atual. Ao apresentar variadas diferenças e afirmar que não existe nenhum problema com elas, o livro “Tudo bem ser diferente” as iguala e não propõe uma problematização para se entender o que fez com que, em algum momento, essas diferenças fossem consideradas como algo inadequado. Já na perspectiva do “[...] outro como sujeito pleno de um grupo cultural”, as diferenças são resultado de padrões existentes em dada cultura e que, por isso, não seria possível modificá-las ao problematizá-las. As diferenças são consideradas “[...] absolutas, textuais, plenas e as identidades se constroem em únicos referenciais” (DUSCGATZKY; SKLIAR, 2011, p. 127). Novamente, há pouco espaço para problematização e para a discussão das bases de poder que fizeram com que dado grupo fosse considerado diferente. A opção por tratar a diversidade dessa forma na literatura e no currículo, talvez se articule ao dispositivo de infantilidade que atua no sentido de proteger as crianças de temas polêmicos.

Entretanto, como as crianças, muitas vezes, escapam a esse dispositivo, em outras situações, elas demonstram ter experiências que vão além daquelas presumidas nos livros e no currículo. Assim, quando em um livro de parlendas (ALMEIDA, 2000) uma delas afirma “O galo e a galinha/foram à festa em Portugal/ o galo foi de saia/e a galinha de avental”, Maria afirma “[...] eu tenho um primo que veste de mulher” (ALUNA MARIA, 2013). Ainda que a fala da aluna não tenha maiores repercussões, ela demonstra como as crianças têm saberes que vão além daqueles apresentados nos livros de literatura que operam com a ideia de que seria preciso proteger a infância de determinados temas. Parece circular nesse currículo alguns discursos pedagógicos que marcam os/as infantis como não sendo suficientemente capazes de compreender certos assuntos. Ignora-se isso nesse currículo, que opera de forma “adultocêntrica”, no “[...] afã por colocar a infância em um mundo paradisíaco” (SANTOMÉ, 1995, p. 163). Nesse processo, temáticas relevantes no âmbito social e que fazem parte do cotidiano infantil são deixadas de lado.



Outros temas próximos das vivências infantis, porém, são incluídos nesse currículo por meio dos livros de literatura infantil. É o caso, por exemplo, da presença de personagens avós nesses livros. Fernandes (2013) constata que eles/as estão cada vez mais presentes nos livros de literatura infantil. Além disso, eles/as também estão presentes nas vidas das crianças da turma investigada, pois muitas delas ficavam com seus/suas avós enquanto seus pais e suas mães trabalhavam. Nesse sentido, havia uma divergência no modo como esses eram apresentados nos livros lidos na sala de aula e as avós com que elas tinham contato. Na história “O grande rabanete”, o avó e a avó são representados como dois idosos que vivem ao lado de seu neto, sua neta e seus animais de estimação. O mesmo ocorre em “O tempo da vovó”, sendo acrescido a isso o fato de que nesse caso (como em outros livros de literatura infantil) “[...] a figura do velho aparece como contador de histórias vivenciadas ou inventadas, valorizando a velhice como fonte de sabedoria para as crianças” (FERNANDES, 2013, p. 1111).

Esse modo de narrar a velhice, porém, entra em conflito com as avós reais que frequentam o espaço escolar. A avó de Eric, por exemplo, causa estranheza naquele currículo por ser “toda tatuada” (DIÁRIO DE CAMPO, 2013). A avó de Karen é confundida com sua mãe em função de aparentemente ser bastante jovem (DIÁRIO DE CAMPO, 2013). Essas avós fogem ao padrão estabelecido pelo currículo operacionalizado pela literatura infantil. De modo semelhante, a própria ideia de pessoas velhas que circula nesse currículo também não é aceita facilmente pelas crianças. Na história “O sapato de miava” (ORTHOFF, 2007), a personagem idosa é chamada de “Dona Velha”. Leandra diz: “Dona velha! Que preconceito!” (ALUNA LEANDRA, 2013). Cabe, porém, refletir sobre o motivo pelo qual a menina considera que o fato de chamar alguém de “velha” seja preconceituoso. Talvez ela faça isso em função da emergência que tem acontecido na contemporaneidade de novos termos para se referir às pessoas nessa fase da vida. Em vez de velhos/as, eles/as passam a ser identificados como idosos/as ou como pertencentes à terceira idade (PEIXOTO, 1995). Esses termos trazem as marcas de um discurso sobre a velhice que diferencia aqueles/as que envelheceram (e que ficaram dependentes fracos, senis) daqueles/as que estão entrando em outra etapa da vida que não trazem marcas negativas, mas que apresentam novas possibilidades. Leandra parece operar com essa lógica ao achar preconceituoso o fato do livro tratar uma personagem como velha. É interessante verificar como um

discurso que trabalha explicitamente com a diversidade é considerado pelos/as infantis como preconceituoso.

Talvez isso também ocorra porque a diversidade é tratada nessas histórias como um dado natural e não como uma construção histórica permeada pelas relações de poder. O tratamento dado a ela é pouco problematizador. Isso é perceptível na história "Tudo bem ser diferente" em que "diferentes diferenças" são tratadas de forma semelhante. Assim, "usar óculos, ter rodas ou dançar sozinho" são apresentados como diferenças equivalentes, que devem ser tratadas igualmente. Por meio do princípio do respeito, considera-se que "tudo bem" ter tanto características pessoais distintas como fazer parte de grupos etnicorraciais que historicamente gozam de menos prestígio na sociedade. Não há problema em ter essas diferenças, mas também não há discussões mais aprofundadas sobre as situações de desigualdade existentes.

Por meio dos livros de literatura infantil disponibilizados nesse currículo, ensina-se que as crianças devem "respeitar a diferença". Estabelece-se a norma de que as crianças devem respeitar os outros e serem respeitadas. Os livros de literatura são usados como um "[...] dos instrumentos que têm servido à multiplicação da norma em vigor" (ZILBERMAN, 2009, p. 23). Considerando que "[...] a experiência e o exemplo guiam a conduta melhor do que as regras" (COMPAGNON, 2012, p. 39), os livros infantis buscam as cores, as trocas divertidas, os jogos com palavras para governar condutas infantis de maneira que eles/as aprendam o respeito pelos diferentes. A literatura é considerada um artefato que, "[...] em movimentos de ajustes sutis e constantes, tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los" (LAJOLO, 1993, p. 26). Esse artefato é convocado, então, para ensinar como lidar com a diferença, sem problematizá-la, mas também sem discriminá-la. Ocorre, portanto, uma atualização do caráter moralizante da literatura infantil. Se, no passado, ela era acionada para construir o amor pela pátria, a obediência aos mais velhos e o apreço pelo mundo adulto, hoje, ela é convocada para governar infantis para que, desde o início de sua escolarização, aprendam a respeitar as diferenças e conviver com elas, amenizando conflitos e construindo modos de ser e estar no mundo.

Em síntese, é possível perceber como, no currículo analisado, a literatura se articulava ou disputava espaço com os dois dispositivos aqui analisados, produzindo infantis que tinham marcas distintas. Essas marcas, às vezes, iam



na mesma direção, mantendo certas características construídas na Modernidade pelo *dispositivo de infantilidade*. Em outros momentos, iam em sentidos opostos, atuando na produção de um/a infantil que precisa se alfabetizar e letrar o quanto antes. Isso gerava conflitos tanto no currículo escolar, como nas posições de sujeito demandadas. A literatura aparecia também como campo fértil para transgressões e modos de pensar distintos daqueles engendrados pelos *dispositivos de infantilidade* e de *antecipação da alfabetização*. Assim, a literatura infantil disponibilizava diferentes vivências e posições de sujeito para os/as infantis. Ela deixava marcas nos modos de ser de professora e alunos/as no currículo investigado, como se procurou demonstrar aqui. Afinal, como ensinava outra musiquinha cantada pela professora ao término de cada história: “[...] a historinha divertida que acabamos de ouvir, vai entrar em nossas vidas, quem quiser pode aplaudir” (PROFESSORA, 2013).

## Notas

- 1 Não é objetivo deste artigo discutir o que é a literatura infantil. Para isso, sugere-se a leitura de Soares (1999) e Zilberman (2009).
- 2 Esse dispositivo atua para, inclusive, garantir que crianças sejam alfabetizadas desde a educação infantil.
- 3 Respeitando as regras do Comitê de Ética na Pesquisa e os acordos feitos com os/as pesquisadores/as, todos os nomes aqui utilizados são fictícios.

## Referências

ALMEIDA, Theodora. **Quem canta seus males espanta** 2. ed. São Paulo: Caramelo, 2000.

ALMEIDA, Eliana Guimarães. **O livro de literatura infantil no primeiro ciclo**: um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido. 2011. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ALMEIDA, Tatyane; GOMES, Maria de Fátima; MONTEIRO, Sara. Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de seis anos na Roda de História. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1303-1326, out./dez. 2013.

ALUNA LEANDRA. **Diário de campo**. Belo Horizonte (MG), 28 ago. 2013.

- ALUNA MARIA. **Diário de campo**. Belo Horizonte (MG), 1º ago. 2013.
- ALUNO ADRYAN. **Diário de campo**. Belo Horizonte (MG), 7 nov. 2013.
- ALUNO FERNANDO. **Diário de campo**. Belo Horizonte (MG), 25 out. 2013.
- ALUNO GUSTAVO. **Diário de campo**. Belo Horizonte (MG), 2 maio 2013.
- ARAÚJO, Hanna; REILY, Lúcia. Livro de Imagem: três artistas narram seus processos de criação de narrativas visuais. **Cultura Visual**, Salvador, n. 15, p. 31-47. maio 2011.
- BELMIRO, Célia. Livro de imagens. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens>> Acesso em: 22 jun. 2015.
- BRAGANÇA, Angiolina. CARPANEDA, Isabella. **Quer brincar de pique-esconde?** São Paulo: FTD, 2008.
- CALDEIRA, Teresa. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 21, p. 133-157, jul. 1988.
- CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê**. Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.
- DELEUZE, Gilles. Controle e devir. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações – 1972-1990**. Tradução Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DIÁRIO de campo. Belo Horizonte (MG). 25 abr. 2013.
- DIÁRIO de campo. Belo Horizonte (MG). 28 abr. 2013.
- DIÁRIO de campo. Belo Horizonte (MG). 30 maio 2013.
- DIÁRIO de campo. Belo Horizonte (MG). 21 jun. 2013.
- DIÁRIO de campo. Belo Horizonte (MG). 28 jun. 2013.
- DIÁRIO de campo. Belo Horizonte (MG). 29 jun. 2013.
- DIÁRIO de campo. Belo Horizonte (MG). 3 jul. 2013.



DIÁRIO de campo. Belo Horizonte (MG). 2 ago. 2013.

DIÁRIO de campo. Belo Horizonte (MG). 5 dez. 2013.

DUSCGATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.) **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERNANDES, Célia Regina. Avós e netos na literatura infantil: vidas compartilhadas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1089-1112, out./dez. 2013.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos I: problematização do sujeito**. Tradução Vera Lúcia Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

FOUCAULT, Michel. Linguagem e literatura. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FOUCAULT, Michel. O anti-édipo: uma introdução à vida não fascista. In: ESCOBAR, Carlos Enrique (Org.) **Dossiê Deleuze**. Rio de Janeiro: Holon Editorial, 1991.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FREITAS, Daniela. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?** 2014. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GROSSI, Maria Elisa. Contação de histórias. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/contacao-de-historias>> Acesso em: 22 jun. 2015.

KLEIMAN, Angela. Compreensão leitora. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/compreensao-leitora>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

LAGO, Angela. **Sete histórias de sacudir o esqueleto**. São Paulo: Companhia das Letras, s/d.

LAIJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAILOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo ?. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (Org.). **Escola e leitura**: Velha crise – Novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MANNING, Mick; GRANSTROM, Brita. **Corpo de gente e corpo de bicho**. São Paulo: Atica, 2004.

MENEZES, Silvana. **O pintinho de Lelé**. Belo Horizonte: Editora Abacatte, s/d.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça. PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ORTHOFF, Sylvia. **O sapato de miava**. São Paulo: FTD, 2007.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Panda Books, 2002.

PATERNINO, Semiramis. **O mistério da caixa vermelha**. Belo Horizonte: Editora Lê, s/d.

188 PAULINO, Graça. Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: ROSA, Cristina (Org.). **Das leituras ao letramento literário**. Pelotas: EDGUFPEL, 2010.

PEIXOTO, Clarice. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade. In: BARROS, Miryam (Org.). **Velhice ou terceira idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

PROFESSORA. **Diário de campo**. Belo Horizonte (MG), 28/06/2013.

PROFESSORA. **Diário de campo**. Belo Horizonte (MG), 29/06/2013.

PROFESSORA; ALUNOS. **Diário de campo**. Belo Horizonte (MG), 4 maio 2013.

PROFESSORA; ALUNOS. **Diário de campo**. Belo Horizonte (MG), 2 maio 2013.

PROFESSORA; ALUNOS. **Diário de campo**. Belo Horizonte (MG), 2 ago. 2013.

PROFESSORA; ALUNOS. **Diário de campo**. Belo Horizonte (MG), 4 maio 2013.

PROFESSORA; ALUNOS. **Diário de campo**. Belo Horizonte (MG), 4 jun. 2013.



- PROFESSORA; ALUNOS. **Diário de campo**. Belo Horizonte (MG), 22 jun. 2013.
- PROFESSORA; ALUNOS. **Diário de campo**. Belo Horizonte (MG), 27abr. 2013.
- PROFESSORA; ALUNOS. **Diário de campo**. Belo Horizonte (MG), 28 jun. 2013.
- PROFESSORA; ALUNOS. **Diário de campo**. Belo Horizonte (MG), 28 ago. 2013.
- PROFESSORA; ALUNOS. **Diário de campo**. Belo Horizonte (MG), 29 jun. 2013.
- PROFESSORA; ALUNOS. **Diário de campo**. Belo Horizonte (MG), 29 jun. 2013.
- RIGUEIRA, Luciana; TEIXEIRA, Elisabeth. **O mistério da mamãe**. São Paulo: Paulinas, s/d.
- SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo escolar. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SILVEIRA, Rosa. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SILVEIRA, Rosa; KAERCHER, Gládis. Dois papais, duas mães: novas famílias na literatura infantil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1089-1112, out./dez. 2013.
- SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Org.). **A Escolarização da Literatura: o Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOARES, Magda Becker. Alfabetização e literatura. Guia da alfabetização. **Educação**, São Paulo, v. 2, p. 12-29, 2010.
- SOUZA, Herbet de. **Zeropeia**. São Paulo: Editora Salamandra, 1999.
- TORERO, José; PIMENTA, Marcus. **Chapeuzinhos coloridos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Gaudi Editorial, 2009.
- ZIRALDO. **Um amor de família**. São Paulo: Melhoramentos, 1991.

Profa. Dra. Maria Carolina da Silva Caldeira

Universidade Federal de Minas Gerais

Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional | UFMG

Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Culturas da Faculdade de  
Educação | FaE | UFMG

E-mail | mariacarolinasilva@hotmail.com

Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Departamento de Administração Escolar

Programa de Pós-Graduação em Educação

Fundadora e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e  
Culturas | GECC

Pesquisadora Produtividade 1D do CNPQ

E-mail | marlucyparaiso@gmail.com

Recebido 17 out. 2015

Aceito 1º mar. 2016



## O lugar dos Conselhos Municipais de Educação nos PMEs relativos ao PNE 2001-2010

Donaldo Bello de Souza

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Alzira Batalha Alcântara

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Universidade Estácio de Sá

### Resumo

Este artigo, com base em análise documental, investiga o papel dos Conselhos Municipais de Educação (CME) na discussão, elaboração acompanhamento e avaliação em 10 Planos Municipais de Educação (PMEs) da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, relativos ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. Observou-se que, embora os dez municípios tenham destacado a participação da sociedade civil na construção dos planos, os Conselhos, em geral, não tiveram um lugar de destaque na gestão democrática da educação local. Identificou-se, também, uma baixa cooperação intermunicipal, nos termos da previsão de realização de ações de gestão conjunta dessas cidades para o enfrentamento dos desafios educacionais locais.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação. Gestão democrática e cooperação intermunicipal.

191

### The place of the Municipal Councils of Education in PMEs related to PNE 2001-2010

### Abstract

This article, based on document analysis, investigates the role of the Municipal Councils of Education in the discussion, development, monitoring and assessing of 10 Municipal Education Plans (PMEs) from the metropolitan region of Rio de Janeiro, related to the National Education Plan (PNE) 2001-2010. We have noticed that, although the ten municipalities have featured the participation of civil society in the constructions plans, the Councils, generally, did not have a place of prominence in the democratic management of local education. We have identified, also, a low inter-municipal cooperation, in accordance with the estimates of carrying out actions of joint management of these cities to face the local educational challenges.

Keywords: Municipal Council of Education. Municipal Education Plan. Democratic management and intermunicipal cooperation.

## El lugar de los Consejos Municipales de Educación en los PMEs relacionados con el PNE 2001-2010

### Resumen

Este artículo, basado en el análisis de documentos, investiga el papel de los Consejos Municipales de Educación en la discusión, desarrollo, seguimiento y evaluación en 10 Planes Municipales de Educación (PMEs) de la región metropolitana de Rio de Janeiro, relacionados con el Plan Nacional de Educación (PNE) 2001-2010. Se observó que aun que los diez municipios destacaron la participación de la sociedad civil en los planes de construcción, los Consejos, generalmente, no tenían un lugar prominente en la gestión democrática de la educación local. Se identificó también una cooperación intermunicipal baja, según la previsión de la realización de acciones conjuntas de manejo en estas ciudades para hacer frente a los retos educativos locales. Palabras clave: Consejo Municipal de Educación. Plan Municipal de Educación. Gestión democrática y la cooperación intermunicipal.

### Introdução

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ao recuperar as bases federalistas do Brasil, redistribuiu a autoridade política entre os entes federados, incluindo também, a partir deste momento, os municípios como atores políticos autônomos. Isto veio a significar, entre outras dimensões, a possibilidade de os estados, Distrito Federal e agora os municípios, ao lado da União, formularem e implementarem suas próprias políticas.

Assim, elevados à condição de entes federados, veio a ser facultado aos municípios o exercício da autonomia, especialmente em termos da criação dos seus sistemas de ensino. Tal previsão constitucional foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que discriminou as incumbências legais educacionais dos entes federados. Assim, de acordo com a LDB, cabe ao município, entre outras incumbências, “[...] organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” ou, no caso de não optarem pela constituição dos seus próprios sistemas, integrarem-se “[...] ao



sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (BRASIL, 1996).

Na segunda metade da década de 1990, a ideia de formulação de um plano de educação – coerentemente ao previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – veio a afetar os municípios brasileiros de uma dupla forma: de um lado, no momento em que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 foi elaborado – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que “Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências” (BRASIL, 2001) –, pois pressupôs a participação do conjunto da sociedade brasileira, incluindo-se, portanto, os espaços locais, e, de outro, quando essas mesmas localidades vieram, assim como os estados, ser chamadas à tradução desse plano para a realidade municipal, dando corpo aos Planos Municipais de Educação (PMEs) (BRASIL, 2001).

Todavia, chegado ao término da vigência do PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001), contabilizou-se a existência, em 2014, de 14 estados sem Plano Estadual de Educação (PEE) (54% do total de 26), além do Distrito Federal, (SOUZA; MENEZES, 2014), e, em 2011, de cerca de 2.181 municípios (39,2% de 5.565) sem Plano Municipal de Educação (PME) (BRASIL, 2012). Somou-se a esses déficits a ausência de um novo PNE que, originalmente, conforme previsto no PL nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2011), de autoria do Poder Executivo federal, deveria vigorar no decênio 2011-2020, mas cujo trâmite legislativo consumiu deste período cerca de três anos e meio, tendo sido aprovado somente em 25 de junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que “Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências” (BRASIL, 2014) –, agora, abarcando o decênio 2014-2024.

Sobre os PMEs aprovados no país, resultantes dos desdobramentos do PNE 2001-2010 – que, em tese, deveriam apresentar articulações com o planejamento local da educação –, é possível afirmar, conforme levantamento minucioso realizado por Souza & Sousa (2012), que pouco se sabe a seu respeito, isto em função da escassez dos estudos que os tomam por alvo. Segundo Souza & Duarte (2014), até o último ano de vigência do PNE 2001-2010, apenas seis (22,2%) das 27 unidades federadas expunham exame científico de, pelo menos, um dos seus PMEs, a saber: Rio Grande do Sul (WERLE; BARCELLOS, 2008), Paraná (SANTOS, 2004), Rio de Janeiro (VILLELA,

2008), Mato Grosso do Sul (BARBOZA, 2008), Alagoas (OLIVEIRA; ARAGÃO, 2010) e Rio Grande do Norte (SOUZA, 2006). Essas pesquisas se ocupam do exame do caráter mais ou menos democrático relativo ao processo de construção do plano, visando à análise do nível e grau da participação sociopolítica local, dedicando pouca ou nenhuma atenção ao conteúdo desse instrumento (SOUZA; DUARTE, 2014).

Igualmente escassas são as informações sobre a atuação dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) na discussão e elaboração dos PMEs no país, assim como em relação à previsão do seu papel na promoção das etapas e modalidades da Educação Básica e, sobretudo, em termos do acompanhamento e avaliação do plano propriamente dito. A importância dessas questões vai ao encontro do entendimento de que esses órgãos colegiados constituem-se em espaços que, de um lado, podem vir a favorecer o controle social local das políticas públicas de educação (SOUZA; VASCONCELOS, 2008), já que potencialmente se voltam para a participação da sociedade civil na sua gestão (GOHN, 2001), mas que, de outro, em função da manifestação de uma cultura política clientelista, fisiologista e corporativa, podem implicar desmobilização social e deterioração do próprio exercício da cidadania (NOGUEIRA, 1997).

Assim, este artigo visa ao exame do papel desempenhado pelos CMEs na discussão e elaboração de PMEs, na promoção das etapas e modalidades da Educação Básica e, ainda, no acompanhamento e avaliação do plano propriamente dito. Para tanto, toma por base empírica os planos pertencentes a 10 municípios da Região Metropolitana (RM) do Rio de Janeiro, aprovados pelas Câmaras Municipais no período 2001-2012, conexos ao PNE 2001-2010, mais adiante discriminados.

Consiste em um estudo de caráter exploratório (KETELE; ROEGLERS, 1993), metodologicamente ancorado na análise de conteúdo (BARDIN, 2004), em particular de documentos legislativos (RODRIGUES, 2011), configurando um dos produtos de pesquisa de maior amplitude analítica, que, além de focar os processos já mencionados de forma mais ampla, analisa, também, as vinculações desses planos com outros instrumentos de gestão local da educação<sup>1</sup>.

Além desta seção, o texto possui outras cinco partes. Na próxima, apresenta-se um panorama acerca dos CMEs e PMEs no Estado do Rio de



Janeiro expondo, de um lado, os principais problemas que vêm marcando o funcionamento institucional e político desse órgão colegiado, e, de outro, a situação desses planos no estado, em particular no que remete à caracterização daqueles que serão tomados por alvo das análises. As três seções seguintes versam sobre a análise desses PMEs visando, em respectivo, ao papel dos CMEs: na discussão e elaboração desses planos, na promoção das etapas e modalidades da Educação Básica e, ainda, no seu acompanhamento e avaliação. Por último, intenta-se traçar um perfil geral acerca do lugar que esses Conselhos ocupam nos planos examinados.

## CMEs e PMEs no Estado do Rio de Janeiro

De acordo com a Pesquisa Munic do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), relativa ao ano de 2011, a quase totalidade dos municípios do Estado do Rio de Janeiro informou ter constituído os seus respectivos sistemas de ensino – 80 (87%) do total de 92 localidades –, sendo que apenas 12 (13%) o possuíam vinculado (e não integrado) ao Sistema Estadual de Ensino (BRASIL, 2012). Ainda com base neste total, 100% declararam possuir CME, expondo elevado equilíbrio entre o exercício das competências e funções clássicas: 75 (81%) a consultiva, 81 (88%) a deliberativa, 75 (81%) a normativa e 74 (80%) a fiscalizadora.

Sobre a criação e o funcionamento institucional e sociopolítico dos CMEs fluminenses, muitos são os problemas apontados por algumas pesquisas. Por exemplo, na investigação levada a efeito por Souza e Vasconcelos (2012, p. 53), que considerou 28 de suas localidades, foi constatada, entre outros aspectos, a pouca preocupação dos Sistemas Municipais de Ensino em relação ao que denominaram “competência técnica” do conselheiro, o que tornaria ainda mais complexa a operacionalização dos CMEs, dificultando a efetivação de um processo participativo “[...] mais consciente por parte daqueles que representam setores da sociedade civil, alguns leigos em termos da administração pública e da legislação educacional [...]” (SOUZA; VASCONCELOS, 2012, p. 53).

Outra contribuição para o conhecimento dos problemas que marcam esses conselhos no estado do Rio de Janeiro decorre da revisão da literatura científica e acadêmica relacionada aos estudos teórico-empíricos sobre os

CMEs fluminenses, realizada por Souza & Vasconcelos (2013), que confirmam as tendências já identificadas.

Em relação aos PMEs fluminenses, cabe destacar que, em 2008, apesar de o estado do Rio de Janeiro ainda não possuir o seu Plano Estadual de Educação (PEE)<sup>2</sup>, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) buscou conduzir os municípios fluminenses à elaboração dos seus PMEs. Para isto, promulgou a Lei nº 5.332, de 24 de novembro de 2008 – que dispõe sobre as transferências de receita aos municípios que constituírem o Plano Municipal de Educação –, prevendo a suspensão de transferências de receitas próprias do estado, “respeitando os limites constitucionais legais” (RIO DE JANEIRO, 2008), para localidades que até 2010 não elaborassem o seu plano, aprovado pela Câmara Municipal.

Em 2012, após amplo levantamento documental<sup>3</sup>, os autores do presente texto lograram localizar 33 PMEs e suas respectivas leis, na sua quase totalidade aprovados ao longo da vigência do PNE 2001-2010, correlatos a 36% dos 92 municípios do estado, neste caso, 15 planos a menos do total cujas leis constavam indicadas, em 2011, nos registros da Alerj (cf. VASCONCELOS, PEIXOTO, VIDAL, 2012), e 38 a menos do total declarado para a Munic/IBGE (BRASIL, 2012).

Daquele universo de 33 PMEs localizados por esses autores<sup>4</sup>, verificou-se que somente 10 pertenciam a municípios da RM do Rio de Janeiro<sup>5</sup>, expressão de 53% do total de 19 localidades que compõem a referida região. Se apenas 10 (53%) dos 19 municípios que integram a RM do Estado do Rio de Janeiro possuem PMEs (até dezembro/2012), também é possível afirmar que o movimento para a elaboração de seus respectivos planos não ocorreu de forma imediata à aprovação do PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001). Afinal, desses 10 planos, somente Nilópolis (2001a) elaborou e aprovou o plano em 2001, ou seja, no mesmo ano em que aquele plano nacional veio a ser regulamentado por lei. Com exceção de Nilópolis (2001a), os demais municípios aprovaram seus respectivos planos a partir do 6º ano de vigência do PNE em questão: São Gonçalo (2006) em 2006; Itaboraí (2008), Japeri (2008), Maricá (2008), Niterói (2008) e Rio de Janeiro (2008) em 2008; Queimados (2009) e Tanguá (2009) em 2009 e Seropédica (2012) justamente quando a validade do PNE já expirara, em 2012.



## CMEs na discussão e elaboração dos PMEs

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) proporcionou uma nova engenharia institucional na área da educação, possibilitando ao município, entre outras questões, organizar um sistema de ensino em sua esfera governamental, prescrevendo a gestão democrática no ensino público e, a um só tempo, estimulando o surgimento de Conselhos como mecanismo institucionalizado de participação sociopolítica.

Esse novo cenário constituiu, também, resultado da influência de diversos movimentos democrático-populares, iniciados ao longo das décadas de 1960 e 1970, manifestos em várias frentes de lutas sociais (GOHN, 2008; CALDERÓN, 2008; CALDERÓN; MARIM, 2002). Decorre, igualmente, de experiências remanescentes de alguns outros movimentos sociais dos idos de 1980 (GOHN, 2001) que, no seu conjunto, lograram êxito em estabelecer presenças em prol de ideais democráticos e de institucionalização de novas redes associativas e canais de participação popular na esfera da gestão pública (DUARTE; SANTOS, 2014; LUCHMANN, 2007). Neste contexto, a educação destacou-se como uma das áreas, ao lado de outras como saúde, que possibilitou maior abertura para as contribuições da sociedade civil organizada.

Entretanto, há desafios de distintas ordens para a efetivação de uma gestão participativa, como a persistência de uma cultura patrimonialista que trata a coisa pública como algo privado, além de uma política elitista que naturaliza o protagonismo de poucos. Nossas raízes escravocratas, as acentuadas desigualdades sociais e econômicas ainda presentes ajudam a entender como essas práticas vêm rasgando o tempo. Há mecanismos políticos que, historicamente, aniquilam a organização dos setores populares, ou inibem a participação desses grupos (CARVALHO, 2002). Tais práticas reiteram uma cidadania restritiva, em que a maioria não se percebe como portador de direitos e não crê no Estado como meio para avançar na resolução de seus problemas, pondo em xeque a própria democracia (POMPEU, 2008).

Ainda assim, é possível afirmar que os CMEs podem desempenhar um papel de fundamental importância na gestão pública local, cabendo a ele, grosso modo, regular o sistema de ensino municipal. Entretanto, não se trata de um órgão regulador qualquer, pois nele devem estar representados o governo e a sociedade civil organizada, sendo, portanto, um mecanismo que pode dar voz e vez à comunidade. Todavia, há desafios distintos. Bordenave (2011)

aponta que existem diferentes acepções e graus de participação e esta não pode ser igualitária nem democrática quando a estrutura de poder concentra as decisões numa elite minoritária.

Os PMEs constituem-se em exemplos típicos da importância do CME na construção das políticas públicas municipais na área da educação. Conforme sinalizado por Monlevade (2004, p. 40), “O papel de dar o comando, de coordenar a elaboração, de executar as ações necessárias” à construção local do PME e posterior execução e avaliação consiste, de fato, à SME, mas no caso de haver um CME “[...] com poder normativo ou somente consultivo, é dele o papel primordial de inspirar, incentivar, cobrar e orientar todo o processo de elaboração, execução e avaliação [...]” do plano. Nesta perspectiva, caberia aos CMEs suscitar as discussões sobre o plano, de modo a estimular a participação da comunidade na elaboração de propostas, cooperando, portanto, com a SME, sem sobrepor-se a este órgão (BRASIL, 2007).

No que tange ao processo de discussão e elaboração dos PMEs da RM do Rio de Janeiro sob análise, constata-se que os 10 municípios destacaram, em maior ou menor grau, a importância da participação da sociedade civil na sua elaboração, ainda que alguns não tenham explicitado quais os principais atores sociais envolvidos e sequer a forma como ocorreu esse processo, atendo-se a uma descrição genérica que não colabora na tarefa de qualificação desse processo. Entretanto, cabe realçar que o CME, espaço privilegiado para uma construção democrática da gestão educacional, foi citado em todos os planos, mas apenas em 5 (cinco) – Japeri, Niterói, Rio de Janeiro, São Gonçalo e Seropédica – teve um papel de destaque, visto que participou da elaboração, análise e sistematização do documento final e/ou da coordenação do processo como um todo.

Em Japeri (2008a), o início do processo de construção do plano coube ao CME, por meio do qual se instituiu uma comissão que construiu os referenciais teóricos do plano. Realizou-se um fórum com a participação de gestores e equipe técnica com o intuito de mapear a realidade educacional japeriense e organizar fóruns que ocorreram em todas as unidades escolares. Este movimento revelou a necessidade de aprofundar o diagnóstico da educação local e, para tanto, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) organizou um minicenso educacional, envolvendo o conjunto das escolas e a comunidade em geral. A Comissão analisou os dados, tendo também sistematizado a primeira versão do plano que foi encaminhado às escolas



com o objetivo de avaliarem e tecerem novas sugestões, as quais foram sistematizadas pela Comissão. A discussão e a elaboração do PME envolveram as unidades escolares e a comunidade em geral, tendo o CME e a SEMEC como protagonistas desse processo (JAPERI, 2008a).

Em Niterói, o PME foi construído entre 2003 a 2007. No mesmo ano em que se iniciou o PME, foi constituído um “Comitê Executivo, com representantes da SME, da Fundação Municipal de Educação (FME) e do CME, para definir os fundamentos desse processo” (NITERÓI, 2010, p. 3). Com isto, instalou-se o Fórum Municipal de Educação, que realizou diversos encontros, contando com a participação de entidades da sociedade civil que atuam, direta ou indiretamente, com a educação na cidade, a fim de debater as metas, ações e os prazos que integrariam o plano. A partir de 2005, o CME assumiu a coordenação do PME, cuja aprovação veio a ocorrer na 1ª Conferência Municipal de Educação de Niterói, em 2007, e transformado em lei no ano seguinte (NITERÓI, 2010).

No Rio de Janeiro, o plano foi elaborado entre os anos de 2003 e 2004, mas só foi aprovado e publicado em 2008. O trabalho de construção do plano foi coordenado pelo CME, tendo como ponto de partida a realização de um seminário na Câmara dos Vereadores. Buscou-se dialogar com autoridades educacionais dos mais variados níveis e, igualmente, envolver a rede por meio de “Conselhos eleitos dos diversos segmentos, que compõem a comunidade escolar e as demandas contidas no Plano Estratégico da Cidade do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2008b, p. 1).

Em São Gonçalo, o plano foi elaborado entre 2003 a 2004, mas só foi aprovado pelo legislativo em 2006. A SME organizou oito fóruns temáticos, com a participação da comunidade, para elencar as metas do plano. Estas vieram a ser analisadas pelas equipes técnicas da Secretaria, “[...] ajustadas às teorias e legislação vigentes, colocadas dentro das disponibilidades orçamentárias e rerepresentadas à consideração da comunidade para apreciação final” (SÃO GONÇALO, 2006a, p. 1). A partir desse movimento, a Secretaria construiu a versão final do documento que foi encaminhado ao CME. Os conselheiros analisaram o documento e emitiram um parecer favorável. Se a SME foi protagonista no processo de elaboração do plano, o CME teve destaque na análise do mesmo.

Em Seropédica, o plano foi construído ao longo de 2011 e aprovado no legislativo no ano seguinte, sendo, portanto, o único plano aprovado, no rol dos municípios analisados, após a vigência do PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001). A elaboração do plano iniciou-se com um amplo debate nas escolas da rede pública municipal e contou com a “participação da comunidade, professores, equipe pedagógica, funcionários, pais e alunos” (SEROPÉDICA, 2011, p. 9). Tais debates propiciaram a elaboração de um documento referência que foi o esteio das duas Conferências Municipais de Educação. Com o intuito de assegurar um processo participativo, organizou-se uma Comissão Sistematizadora composta por representantes da SME, do CME, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), do Sindicato dos Profissionais da Educação (SEPE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Câmara de Vereadores. Essa Comissão não só coordenou todo o processo, como finalizou a redação do documento. Ou seja, o CME de Seropédica, enquanto membro da Comissão Sistematizadora, teve importância no processo de coordenação e elaboração do PME.

200 Nos demais planos analisados, o CME não teve preponderância. Em alguns, há informações vagas que não auxiliam na tarefa de precisar o grau de envolvimento do CME nesse processo. Maricá (2008) ilustra tal situação, pois, embora conste que o PME tenha sido elaborado pelo CME, as informações existentes são genéricas, não havendo maiores detalhes que ajudem a qualificar a natureza dos encontros, tampouco a identificação dos seus participantes. Em Itaboraí (2008a), o CME se fez representar por delegados na Conferência Municipal, porém coube à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) o protagonismo no processo de discussão e elaboração. Neste caso, o CME veio a ganhar relevância apenas na implementação e avaliação do plano. Nilópolis (2001) não faz referências ao CME ou a quaisquer outros conselhos, tendo explicitado a ação direta da Secretaria Municipal de Educação (Semed) no processo de construção do plano. Em Queimados (2009a), o documento do plano teria sido elaborado de forma plural, mas não constam referências à atuação do CME, ainda que a revisora técnica, profa. Dinair Hora, em seu texto que antecede o documento do plano propriamente dito, tenha valorizado esse Conselho como mecanismo chave para a construção da gestão democrática no município. Afirma que um Sistema Municipal de Educação é complexo e sua concepção incide sobre a estrutura da Semed e



sugere que se valorizem as estruturas que são permanentes, como as escolas e o CME, sobretudo por conta das sucessões nos gabinetes dessas Secretarias. Tanguá (2009a) não faz referência ao CME como parceiro no processo de discussão e elaboração do plano. Consta apenas, de forma genérica, que houve a participação da sociedade, tendo o CME sido citado, de forma explícita, somente em algumas metas e no trabalho de acompanhamento da execução do plano.

Conforme visto, as referências ao CME como lócus de discussão e elaboração dos PMEs são relativamente escassas, embora os planos em tela se esforcem em salientar o protagonismo da sociedade civil nesse processo, mas sem precisar os espaços nos e pelos quais tal participação se daria.

## **CMEs na promoção da Educação Básica prevista nos PMEs**

A estrutura de um PME, de forma geral, contempla introdução, caracterização do município, diagnósticos, diretrizes, objetivos, metas e ações concernentes a distintos eixos, além de uma parte dedicada ao acompanhamento e avaliação do plano. Cada PME atribui aos níveis, às modalidades de ensino, à formação e à valorização do magistério, como também ao financiamento e à gestão, metas que devem ser alcançadas por meio de ações num dado prazo. A extensão dos PMEs ora analisados é diferenciada, o que, em parte, se deve ao detalhamento de informações ou a um debate mais prolongado de certos temas em alguns planos, enquanto os mais sintéticos expõem um tom mais lacônico.

A introdução desses PMEs revela, de certa forma, o perfil do próprio plano. Alguns, como Japeri (2008a) e Queimados (2009a) tecem um debate com um viés mais político, situando o plano no contexto maior da organização educacional. Reconhecem a vitalidade de um PME na construção de uma política de Estado, mas também para a gestão democrática. Em outros, todavia, como Maricá (2008) e Tanguá (2009a), nota-se um caráter mais formal, no qual tais debates estão ausentes.

Considerando que um diagnóstico é um elemento-chave no planejamento, importa realçar que nos planos em tela nem sempre ocupam lugar de destaque. Em alguns, o diagnóstico possui caráter vago, pois prioriza considerações de âmbito nacional, princípios expressos na LDB ou problemas clássicos

da educação do País, apoiando-se, sobretudo, em dados mais genéricos, como, por exemplo, os PMEs de Maricá (2008), Rio de Janeiro (2008), São Gonçalo (2006b) e Tanguá (2009a). Outros planos não apresentam diagnóstico propriamente dito, embora contextualizem a educação local, como ocorreu no PME de Seropédica (2011).

Entretanto, alguns municípios tiveram um maior empenho em mapear dados educacionais, não se atendo a informações vagas ou genéricas. Queimados (2009a) e Japeri (2008a) ilustram tal movimento. Queimados (2009a), embora tenha tomado o PNE como referencial, optou por agrupar alguns temas em um mesmo eixo, como a Educação Profissional e Superior, possivelmente com o intuito de respeitar as características do município que possui apenas uma instituição de nível superior e poucos cursos profissionalizantes. Cumpre também destacar que foram incorporadas a este PME, todas as propostas aprovadas na Plenária da Conferência Municipal de Educação, inclusive objetivos que extrapolam as atribuições do Sistema Municipal de Ensino, o que denota uma atitude respeitosa frente às decisões coletivas e uma coerência com o princípio da gestão democrática. Com o objetivo de conhecer a realidade local, Japeri (2008a, p. 29) realizou um minicenso educacional envolvendo as escolas e a comunidade, de modo a identificar a situação educacional “[...] da população residente no município; construir subsídios para a formulação e avaliação de políticas públicas educacionais; compreender a dinâmica educacional praticada e a educação oferecida”.

Do ponto de vista da previsão da atuação dos CMEs na promoção das etapas e modalidades da Educação Básica, constantes dos PMEs em questão, é possível afirmar que na esfera da Educação Infantil o CME consta de forma mais expressiva, seja para assessorar o processo de regularização e autorização de funcionamento da rede privada, seja para fiscalizar a infraestrutura das escolas ou para acompanhar quaisquer atendimentos concernentes ao processo pedagógico dessa faixa etária, como é possível observar nos planos de Itaboraí (2008a), Japeri (2008a), Niterói (2010), Queimados (2009a) e Rio de Janeiro (2008a). Em Niterói, destaca-se a ação voltada para mobilizar diferentes sujeitos envolvidos na Educação Infantil, de instituições públicas e privadas, conselhos municipais e sociedade civil, isto com o intuito de melhorar o atendimento à infância e contribuir para a ampliação do debate. Nota-se, ainda, a presença de uma importante meta, prevista para ser regulamentada pelo CME, de vir a “[...] garantir em todas as Unidades de



Educação Infantil, do Sistema Municipal de Educação, o horário de planejamento e estudo semanal incluído na carga horária contratada pelo professor” (NITERÓI, 2010, p. 5). No Rio de Janeiro, cabe ao CME definir a “[...] habilitação dos profissionais que compõem a equipe pedagógica nas instituições privadas de Educação Infantil” (RIO DE JANEIRO, 2008a, p. 29 e 31), como também estabelecer diretrizes para o campo da formação inicial e continuada “dos gestores, professores e dos demais profissionais da Educação Infantil, principalmente daqueles que atuam na modalidade creche”.

No Ensino Fundamental, o PME de Japeri (2008a, p. 57) evoca o CME e o Conselho Escolar (CE) para garantir o cumprimento dos padrões mínimos atinentes à infraestrutura das escolas, “[...] compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades”, incluindo diferentes aspectos, tais como: segurança, rede elétrica, iluminação, instalações sanitárias e higiene, biblioteca, mobiliário, material pedagógico. Para tanto, “antes da homologação, as plantas das construções, reformas ou ampliações dos espaços escolares” devem ser encaminhadas ao CME, CE e técnicos afins. Já o PME de Niterói prevê o estabelecimento de “[...] parcerias entre a Fundação Municipal de Educação, o Conselho Tutelar e o Conselho Municipal de Educação a fim de que sejam feitas discussões para a reformulação dos regimentos escolares, observando-se o disposto na legislação em vigor, especialmente o ECA” (NITERÓI, 2010, p. 8). No plano do Rio de Janeiro, o CME normatiza, por meio de Parecer, a universalização do Ensino Fundamental de nove anos, garantindo o acesso de crianças neste nível de ensino, a partir da idade de seis anos (RIO DE JANEIRO, 2008a).

Na esfera da Educação Especial, o CME é mencionado, de forma explícita, para incentivar a “criação do Conselho Municipal da Pessoa Portadora de Deficiência” (ITABORAÍ, 2008a, p.87) ou, ainda, para prescrever normas de atendimento educacional especializado (RIO DE JANEIRO, 2008a).

Já no campo do financiamento e gestão da educação, o CME é evocado para diferentes frentes, a começar pela participação no Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e, ainda, na convocação, juntamente com a SME, de um Fórum Municipal de Educação com o intuito de promover um “[...] espaço de participação e discussão das políticas públicas para a educação no Município, a ser realizado, no mínimo, uma vez no período correspondente a cada gestão de administração municipal”

(ITABORAÍ, 2008a, p. 122). Para Japeri (2008a), o CME deve, juntamente com outros conselhos, fiscalizar a aplicação dos recursos financeiros e coordenar, de forma contínua, a implantação do plano, enquanto Maricá (2008) destaca o CME apenas como responsável pelo controle social dos recursos, juntamente com o Conselho do Fundeb. Nos demais objetivos e metas, Maricá prioriza a ação dos CEs, enquanto que Nilópolis (2001) destaca o papel do CME e dos CEs na gestão e controle dos recursos financeiros. Se Niterói (2010) também valoriza a ação do CME na gestão e no controle social dos recursos, destacam-se metas que visam fortalecer o trabalho de diferentes conselhos, inclusive do próprio CME, como também garantir a formação continuada dos seus Conselheiros. São Gonçalo (2006b) e Seropédica (2011), em suas metas, também estimulam e apoiam tecnicamente o desenvolvimento do CME. Além do apoio técnico, Seropédica (2011, p. 31) prevê o “[...] cumprimento das ações do Conselho Municipal de Educação, garantindo dotação orçamentária, infraestrutura e formação dos conselheiros, de acordo com a Lei Municipal nº 18, de 17 de abril de 1997, a partir de 2013”. Tanguá (2009a, p. 94) incentiva a população a participar de conselhos para o controle social de recursos, também valorizando a meta de ampliação da oferta de cursos de formação técnica. Para tanto, cabe ao CME, como também a outros conselhos, promover uma “[...] grande mobilização popular capaz de assegurar que o Governo Estadual ofereça cursos técnicos e profissionalizantes em Nível Médio para a população tanguaense”.

O CME não é um interlocutor privilegiado no plano de Queimados (2009a, p. 182). Esse município aponta que a educação, ao contrário da saúde, “[...] fragilizou seus mecanismos de participação e fiscalização dividindo-os em três conselhos: o do Fundeb, o da Merenda escolar e o de Educação”. Embora o CME seja muito valorizado no texto que antecede o PME propriamente, ele não possui um lugar de destaque, cabendo apenas a deliberação de normas para a Educação Infantil e para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dentre os planos analisados, o CME de Itaboraí destaca-se, pois além de estar presente nas áreas já citadas, esse conselho também consta nas metas da Educação a Distância (EaD), devendo criar “[...] instrumentos que possibilitem avaliação e acompanhamento dos programas EaD oriundos de políticas públicas e/ou de instituições privadas” (ITABORAÍ, 2008a, p. 68 e 91). Cabe também ao CME “[...] implementar as diretrizes para o ensino da História e



Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas no Brasil, [...] promovendo encontros e debates para servir como orientação para uma prática pedagógica numa perspectiva emancipadora e construtiva”.

Embora a presença do CME na promoção da Educação Básica nos PMEs em tela ocorra de forma diversificada, visto que o CME não consta necessariamente nas mesmas metas/ações, cumpre salientar que diferentes funções que competem ao CME estão em alguma medida nos planos investigados. As funções normativa e deliberativa foram privilegiadas, por exemplo, no campo da Educação Infantil, como também no Ensino Fundamental. A fiscalizadora também está presente de forma significativa, especialmente no controle dos recursos financeiros. Embora do ponto de vista quantitativo a função mobilizadora tenha sido menos expressiva, importa ressaltar sua presença nas metas que incentivam a população a participar dos Conselhos, buscando ampliar o debate em torno da educação. Tal cenário sugere certo reconhecimento do lugar do CME na elaboração das políticas locais.

## **CMEs no acompanhamento e avaliação dos PMEs**

A avaliação stricto sensu de planos de educação consiste em um importante componente do processo de planejamento (KIPNIS; ALGARTE, 2001) e, a um só tempo, em mecanismo que viabiliza o acompanhamento, a análise e o julgamento da execução de todas as suas fases. Isso significa considerar a avaliação das políticas educacionais como um processo que implica interatividade e negociações, marcado por certa progressibilidade (BONAMINO; FRANCO; SOUSA; MAIA, 2006), expondo, portanto, dimensões políticas, pois, antes de tudo, resulta de uma construção social. Assim, a avaliação de planos de educação passa a ser entendida não apenas como instrumento articulado à correção dos seus rumos pelos governos, útil aos processos de regulação das políticas públicas (BARROSO, 2006), mas como forma política voltada à prestação de contas dos governos à sociedade, com vistas ao conhecimento de seu desempenho, resultados e efeitos (DRAIBE, 2001).

Todavia, a avaliação dessas políticas vem apresentando grandes desafios para a área educacional, a começar por sua complexidade teórica e, em especial, metodológica, passando pela diversidade dos processos participativos (DOURADO, 2010). Além disso, parece que no Brasil não há uma

tradição de valorização dos resultados dos processos avaliativos que, por exemplo, retroalimentem o planejamento educacional (BONAMINO; FRANCO; SOUSA; MAIA, 2006), o que minora ainda mais a sua importância institucional e sociopolítica, configurando formal a previsão do acompanhamento e avaliação nos planos de educação.

No que tange ao PNE 2001-2010, observa-se que a lei que o regulamentou – Lei nº 10.172 –, determinou que a “A União, em articulação com os estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil” (BRASIL, 2001) deveria proceder à efetivação de avaliações periódicas relativas à implementação desse plano nacional, principiando-as no “quarto ano de vigência desta Lei” (BRASIL, 2001). Pressupôs, ainda, acompanhamento e avaliação sistemáticos, constituindo-se em subsídio estratégico e indispensável ao monitoramento e regulação do desenvolvimento das políticas públicas associadas a esse tipo de planejamento educacional, assim como em possibilidade de participação sociopolítica e transparência institucional. Em lei anterior ao próprio PNE 2001-2010 – Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995) – o Conselho Nacional de Educação (CNE) é incumbido, justamente, de “subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação”.

206

Assim como no PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001), todos os PMEs em tela dedicam seção específica nos seus documentos ao acompanhamento e avaliação do plano – alguns a discutindo genericamente, enquanto que outros definindo metas/objetivos específicos a serem perseguidos. Parece haver certo consenso entre os PMEs da RM do Rio de Janeiro de que o seu acompanhamento e avaliação sistemáticos consistem em subsídio estratégico e indispensável ao monitoramento do desenvolvimento local das políticas públicas de educação<sup>6</sup>, pois, se considerado que se trata de um plano para dez anos, “[...] por si só já exige cautela e avaliação” (MARICÁ, 2008, p. 13) de modo a: i) “[...] garantir a efetiva execução dos objetivos e metas” (ITABORAÍ, 2008, p. 125), ii) atribuir-lhe “[...] segurança no prosseguimento das ações ao longo do tempo” (SÃO GONÇALO, 2006b, p. 9), iii) promover “[...] adaptações e medidas corretivas [...]” de percurso (JAPERI, 2008a, p. 87), iv) balizar “[...] tomada de decisões sempre que o redirecionamento das ações se fizer necessário” (RIO DE JANEIRO, 2008a, p. 78), v) realimentar a “dinâmica do próprio processo” (TANGUÁ, 2009a, p. 124), vi) estabelecer sintonia com as “[...] mudanças da realidade social, econômica e educacional do sistema



[...]” (SEROPÉDICA, 2011, p. 41) e por meio da “[...] elaboração de constantes diagnósticos” (NILÓPOLIS, 2001, p. 21).

Assim, a maioria dos PMEs em tela prevê a realização de avaliações periódicas<sup>7</sup>, sendo que apenas Nilópolis e Queimados definem periodicidade similar à indicada pelo PNE 2001-2010, qual seja, a quadrianual. Já Itaboraí e Niterói determinam periodicidade trianual, enquanto os demais planos – Japeri, Rio de Janeiro, São Gonçalo e Seropédica – optaram por avaliações bianuais, cuja temporalidade julga-se de maior produtividade para esse tipo de planejamento educacional, pois permitem, em um espaço de dez anos, maior número de intervenções, embora demandando, em tempos mais reduzidos, maior atenção sobre o acompanhamento da implantação do plano por parte do poder público e da sociedade civil local.

Do ponto de vista dos espaços institucionais destinados à realização das ações de acompanhamento e avaliação dos PMEs, quase todos os planos sob análise salientam o papel da Câmara Municipal de Vereadores<sup>8</sup>, reiterando sua competência na aprovação de medidas que, apoiadas nos resultados dessas avaliações, visem a ajustes das metas e objetivos previstos, assim como eventuais correções e distorções no seu desenvolvimento. No seu conjunto, reconhecem o papel deliberativo do Poder Legislativo local em torno dos ajustes demandados pela operacionalização dos PMEs, mas entendem que a responsabilidade pelo seu acompanhamento e avaliação concerne, de fato, aos Sistemas Municipais de Ensino.

Assim, alguns planos responsabilizam diretamente a SME pelas avaliações da implementação do PME, isto articuladamente ao CME e a “[...] todas as entidades sociais que tenham legítimo interesse no desenvolvimento de uma educação de qualidade no Município[...].” (NILÓPOLIS, 2001, p. 21), ou mesmo sinalizando que o “[...] melhor segmento de acompanhamento e avaliação do Plano é a própria sociedade, por meio da organização de seus atores, sejam eles governamentais ou não [...]” (TANGUÁ, 2009a, p. 124).

Outros planos deslocam essa centralidade da SME para o CME, embora reconheçam o papel indutor dessa Secretaria no desenvolvimento do PME. Itaboraí (2008) e São Gonçalo (2006b), por exemplo, entendem que as avaliações periódicas dos seus respectivos PMEs devam ter à frente os CMEs, isto com a colaboração de outros Conselhos locais, como do Fundeb, do Conselho de Alimentação Escolar, do Conselho Tutelar, do Conselho da Saúde

e de Assistência Social, do Conselho da Criança e do Adolescente, entre outros. Os relatórios de acompanhamento produzidos pelo CME constituiriam, então, a base para a revisão dos objetivos e metas de cada eixo do PME de Itaboraí, perspectiva também adotada pelo Rio de Janeiro (2008a) e por Japeri (2008a, p. 87), estes também entendendo que cabe ao CME a coordenação geral dos seus planos. Niterói, no próprio corpo da lei do PME, em seu art. 2º, atribuiu ao CME a incumbência pelas ações de acompanhamento e avaliação, “[...] em estreito diálogo com a sociedade civil” (NITERÓI, 2008). Já Queimados (2009a), embora defina que os responsáveis diretos pela avaliação serão a Câmara Municipal e a SME, ressalta que é de competência do seu CME a criação de mecanismos de acompanhamento e dos instrumentos destinados à avaliação do plano.

Em paralelo, determinadas localidades buscam também instituir espaços e modos específicos ao acompanhamento e avaliação dos seus respectivos PMEs, como, por exemplo, a criação, pelo CME, de um Núcleo Municipal de Acompanhamento e Avaliação do PME (ITABORAÍ, 2008), de um Fórum Permanente de Acompanhamento e Avaliação do PME (SEROPÉDICA, 2011). Notam-se, ainda, previsões de constituição de um Sistema Municipal de Avaliação coordenado pelo CME (RIO DE JANEIRO, 2008a; NITERÓI, 2008) ou pela SME (NILÓPOLIS, 2001a), todos, proclamadamente, a serem também compostos por representação de diversos segmentos do poder público e da sociedade civil<sup>9</sup>.

Cabe destacar que somente Niterói (2008; 2010a) aponta mecanismos voltados à publicização local do PME, especialmente quando prevê a sua publicação “[...] em forma de livreto, com distribuição gratuita nos diversos setores da sociedade” (NITERÓI, 2010a, p. 20). Não obstante, Nilópolis (2001a), Queimados (2009) e Rio de Janeiro (2008a; 2008b), de forma genérica, ressaltam que o poder público local deverá empenhar-se na divulgação dos seus respectivos PMEs e dos resultados das avaliações, contudo, sem indicar os instrumentos a serem empregados, tampouco as instituições do Sistema Municipal de Ensino a serem responsabilizadas por esta tarefa, não ficando claro se constituiria em prerrogativa do CME.

Assim, para alguns PMEs, o acompanhamento e avaliação periódicos do plano configuram responsabilidade direta da SME, enquanto, para outros, do CME. Em alguns poucos casos, há também destaque para a importância da participação sociopolítica nesse processo. No entanto, do mesmo



modo que ocorre com a elaboração desses planos, a centralidade do seu acompanhamento e avaliação, embora contextualizada na esfera do Sistema Municipal de Ensino, não se encontra necessariamente posta nesses Conselhos, podendo constituir-se em atribuição principal do órgão executivo local e não do colegiado.

## Considerações finais

Conforme visto, a maior parcela dos PMEs aqui examinados veio a ser aprovada em anos avizinados ao término da vigência do PNE 2001-2010, justamente quando principiavam as discussões sobre o novo PNE, o que significa que, mesmo antes da sua efetiva implantação, já exprimiam grandes defasagens e desalinhamentos em relação às metas e objetivos daquele primeiro plano nacional. Tal fato, decerto, veio a contribuir significativamente para uma desvinculação entre as diretrizes e decisões desses planos locais e o PNE 2001-2010. Nesta perspectiva, é importante destacar que, segundo levantamento sobre as avaliações desse plano realizado pelo CNE (BRASIL, 2009), um dos aspectos que mais contribuiu para o insucesso desse plano nacional consistiu, justamente, na desarticulação em relação aos planos municipais e estaduais. De acordo com o esperado, esses planos deveriam indicar coesão, de modo a refletir a identidade e as competências educacionais de cada esfera federada, e, a um só tempo, integração em relação ao PNE, garantindo, com isto, a sua efetividade.

A par da recorrente falta de informações e imprecisões nos planos examinados, foi possível estabelecer algumas inferências acerca do lugar ocupado pelos CMEs nesses planos, no sentido do papel desempenhado na construção dos PMEs, do previsto para a sua atuação na promoção das etapas e modalidades da Educação Básica de competência municipal e, ainda, do acompanhamento e avaliação do plano propriamente dito.

Ainda que os dez municípios analisados tenham destacado a participação da sociedade civil na construção dos respectivos planos e possuam CMEs instituídos, a referência feita aos Conselhos no processo de elaboração dos PMEs foi tímida. Considerando que o CME é um órgão integrante do Sistema Municipal de Ensino, e que possui composição plural (governo e sociedade civil) – o que supostamente tenderia a facilitar uma construção coletiva

e democrática na gestão educacional –, haveria de se esperar uma presença mais contundente desses Conselhos nos planos em questão.

As análises também evidenciam que a previsão de atuação do CME na promoção das etapas e modalidades da Educação Básica desses PMEs ocorre de forma diferenciada, pois o CME consta em metas e ações de cunho bastante diverso, não se mostrando, quer uniforme ao longo desses eixos temáticos de um mesmo plano, quer sistemática entre os seus componentes (diretrizes, objetivos e metas). Ainda assim, observa-se que as funções arroladas tendem a dar relativa visibilidade acerca da importância técnica e política dos CMEs.

Da mesma forma que ocorre com a construção desses PMEs, a centralidade do seu acompanhamento e avaliação, embora contextualizada na esfera do Sistema Municipal de Ensino, não se encontra necessariamente posta nesses Conselhos. Observa-se que há uma forte tendência em configurar essas ações como de responsabilidade direta da SME, em que pese o fato de alguns PMEs entenderem que consistem em prerrogativa do CME, mas muito raramente sinalizando para a importância da participação sociopolítica neste processo.

De modo geral, é possível afirmar que, pelo menos do ponto de vista documental, circunscritamente aos PMEs aqui analisados, não foi atribuído aos CMEs papel de relevo ao longo do processo de discussão e elaboração dos planos locais, reservando-lhes uma atuação mais pontual em termos da promoção das etapas e modalidades da Educação Básica de competência municipal e, ao mesmo tempo, tímida no que tange ao acompanhamento e avaliação do plano. Assim, esses órgãos vêm ocupando pouca importância estratégica para a gestão democrática da educação local, o que significa que o seu processo de institucionalização nos Sistemas Municipais de Ensino ainda apresenta restrições quanto ao exercício das competências e funções que lhe são características, especialmente no campo do planejamento educacional, enquanto o seu valor sociopolítico ainda carece de efetivo reconhecimento.

A análise dos PMEs da RM do Rio de Janeiro, até aqui levada a efeito, revela também uma nítida tendência à baixa cooperação intermunicipal, pois se constatou a ausência de um enfoque regional-metropolitano no conjunto de decisões desses planos, o que caracteriza certo isolamento entre os planejamentos locais da educação, e entre estes e um possível planejamento integrado para a área.



## Notas

- 1 Relaciona-se ao projeto de pesquisa “Os Planos Municipais de Educação (Brasil) e as Cartas Educativas Municipais (Portugal): perspectiva comparada entre as Regiões/Áreas Metropolitanas do Rio de Janeiro e do Porto”, sob coordenação, no Brasil, do Prof. Dr. Donaldo Bello de Souza, da UERJ e, em Portugal, da Profa. Dra. Dora Castro, do Instituto Politécnico do Porto (SOUZA; CASTRO, 2011).
- 2 O estado do Rio de Janeiro veio a ter o seu PEE aprovado somente no nono ano de vigência do PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001), ou seja, às vésperas do seu término, quando, pela Lei nº 5.597, de 18 de dezembro de 2009 (RIO DE JANEIRO, 2009; 2009a), atendeu ao que fora previsto no art. 10, inciso III da Ldben nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996; VALE; MENEZES; VASCONCELOS, 2012).
- 3 Em 2011 e 2012, os autores e colaboradores adotaram três ações: i) consulta via internet aos sítios relativos aos municípios – Prefeitura Municipal, SME, CME e Câmara Municipal –, assim como a diversas bases de dados disponíveis nesta rede, ii) consulta, in loco, ao setor de arquivo relativo à Comissão de Educação da Alerj; iii) contato telefônico junto às SMEs e aos CMEs dessas localidades.
- 4 Além dos 10 PMEs da RM do Rio de Janeiro, registraram-se outros 23 planos: Cabo Frio, Rio Bonito, Angra dos Reis, Mangaratiba, Campos dos Goytacazes, Conceição de Macabu, Macaé, São Fidélis, São João da Barra, Italva, Itaperuna, Santo Antonio de Pádua, Nova Friburgo, Petrópolis, Areal, Mendes, Miguel Pereira, Paraiíba do Sul, Vassouras, Barra do Piraí, Resende, Rio Claro e Rio das Flores.
- 5 A RM do Rio de Janeiro foi estabelecida pela LC nº 20, de 01 de julho de 1974 (BRASIL, 1974), que, no Capítulo II, determinava a fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara. A seção IV (“Da Região Metropolitana do RJ”), no art. 19, estabeleceu 14 municípios como componentes iniciais. O art. 21 determinava a criação de um fundo contábil para financiar programas e projetos prioritários dessa RM.
- 6 Não se identificaram nos documentos relativos aos PMEs de Niterói (2008, 2010) e Queimados (2009, 2009a) elementos explícitos sobre concepções ou princípios concernentes à questão do acompanhamento e avaliação desses planos.
- 7 Não se identificaram nos documentos relativos aos PMEs Maricá (2008, 2010) e Tanguá (2009, 2009a) informações a respeito da periodicidade prevista para a realização das avaliações.
- 8 Não se identificaram nos documentos relativos aos PMEs de Maricá (2008, 2010) e Tanguá (2009, 2009a) informações a respeito do papel da Câmara Municipal de Vereadores no processo de acompanhamento e avaliação do plano.
- 9 Não se identificou nos documentos relativos ao PME de Maricá (2008, 2011) previsão de órgãos/atores sociais a serem envolvidos no processo de acompanhamento e avaliação do plano.

## Referências

BARBOZA, Edir Neves. **A constituinte escolar em Dourados (2000-2004)**: um movimento em busca da democratização da Escola Pública. 2008. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROSO, João. Introdução: a investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In: BARROSO, João (Org.). **O Estado e a educação**: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. Lisboa: Educa, 2006.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso; SOUSA, Sandra Zákia; MAIA, Maurício. Avaliação de políticas educacionais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pradime**: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educa. Brasília: MEC/SEB, 2006. (Caderno de Textos, 1).

BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é participação**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BRASIL. Lei Complementar nº 20, de 1 de julho de 1974. Dispõe sobre a criação de Estados e Territórios. **Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 jul. de 1974.

\_\_\_\_\_. Constituição [de 1988] da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 nov. 1995.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino. **Programa Nacional de**



**Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho:** guia de consulta. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Portaria CNE/CP nº 10, de 6 de agosto de 2009.** Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Brasília: CNE/CP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020):** Projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL nº 8.035/2010. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Perfil dos municípios brasileiros 2011.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Conselhos municipais: representação, cooptação e modernização da política patrimonialista. In: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). **Conselhos municipais e controle social da educação:** descentralização, participação e cidadania. São Paulo, Xamã, 2008.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio; MARIM, Vlademir. Educação e políticas públicas: os conselhos municipais em questão. **Teias – Revista da Faculdade de Educação da UERJ,** Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 39-47, jul./dez. 2002.

CARVALHO, Jose Murilo. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; SANTOS, Maria Rosimary Soares. Educação e desenvolvimento: planejamento de ações governamentais e novos modos de regulação social? In:

SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Ângela Maria (Org.). **Planos de educação no Brasil:** planejamentos, políticas, práticas. São Paulo: Loyola, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica.** São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos municipais de acompanhamento e controle social em Educação: participação, cidadania e descentralização? In: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). **Conselhos municipais e controle social da educação:** descentralização, participação e cidadania. São Paulo, Xamã, 2008. p. 97-113.

ITABORAÍ (Município). Lei nº 2.077, de 28 de novembro de 2008. Institui o Plano Municipal de Educação de Itaboraí. **Jornal Itaboraí**, Itaboraí, n. 138, 29 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. Plano Municipal de Educação de Itaboraí: Anexo da Lei nº 2.077, de 28 de novembro de 2008. **Jornal Itaboraí**, Itaboraí, n. 138, 29 nov., 2008a.

JAPERI (Município). **Lei nº 1.155, de 10 de abril de 2008.** Aprova o Plano Municipal de educação e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Japeri, Secretaria Municipal de Governo. Japeri, 10 abr. 2008. Disponível em: <<http://www.japeri.rj.gov.br/PublicFiles/leis/lei2008.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação:** Município de Japeri. Japeri: Secretaria Municipal de Educação e Cultura; Conselho Municipal de Educação, 2008a. Disponível em: <<http://www.japeri.rj.gov.br/PublicFiles/leis/lei2008.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2012.

KETELE, Jean-Marie de; ROEGIERS; Xavier. **Metodologia da recolha de dados:** fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

KIPNIS, Bernardo; ALGARTE, Roberto. Planejamento e avaliação educacionais. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil 1991-1997.** Campinas: Autores Associados; São Paulo: Anpae, 2001.

LUCHMANN, Lígia Helena Hahn. A representação no interior das experiências de participação. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 70, p. 139-170, 2007.

MARICÁ (Município). Lei nº 2.281, de 19 de dezembro de 2008. Aprova o Plano Municipal de Educação. **Jornal Oficial de Maricá**, Maricá, v. 2, n. 129, 29 dez. 2008.

MONLEVADE, João Antonio. A importância do Conselho Municipal de Educação na elaboração, implantação e acompanhamento da execução do Plano Municipal de Educação. In:



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho**: caderno de referência. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

NILÓPOLIS (Município). Anexo a Lei nº 5.982, de 29 de novembro de 2001: Plano Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação, **Jornal A Voz dos Municípios Fluminenses**, Nilópolis, 28 dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.982, de 13 de dezembro de 2001. Aprova o Plano Municipal de Educação com previsão de vigência de 2002 a 2011, e dá outras providências. **Jornal A Voz dos Municípios Fluminenses**, Nilópolis, 28 dez. 2001a.

NITERÓI (Município). Lei nº 2.610, de 31 de outubro de 2008. Aprova o Plano Municipal de Educação de Niterói e dá outras providências. **A Tribuna**, Niterói, 01 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 2.707, de 25 de março de 2010. Aprova a Complementação do Plano Municipal de Educação de Niterói e dá outras providências. **Jornal O Fluminense**, Niterói, 25 mar. 2010.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. A dimensão política da descentralização participativa. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 8-19, jun./set. 1997.

OLIVEIRA, Maria José Houly Almeida de; ARAGÃO, Maria Helena de Melo. Plano Municipal de Educação – PME: a experiência do município de Arapiraca. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4; 2010. Laranjeiras. **Anais...** Laranjeiras: Universidade Federal de Sergipe. 11 p.

POMPEU, Gina Vidal Marcílio. Gênese e redefinição do controle social da educação no Brasil. In: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). **Conselhos municipais e controle social da educação**: descentralização, participação e cidadania. São Paulo, Xamã, 2008.

QUEIMADOS (Município). **Lei nº 972, de 24 de dezembro de 2009**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Queimados e dá outras providências. Queimados, Gabinete do Prefeito, 24 dez. 2009 (digitado).

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação**: Queimados 2009-2019. Queimados: Secretaria Municipal de Educação, 2009a.

RIO DE JANEIRO (Estado). Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro. **Anuário estatístico do Estado do Rio de Janeiro 2010**. Rio de Janeiro: CEPERJ, 2010 1. CD-ROM.



\_\_\_\_\_. Lei nº 5.332, de 24 de novembro de 2008. Dispõe sobre as transferências de receita aos municípios que constituírem o Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 25 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.597, de 18 de dezembro de 2009. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE-RJ, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 19 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Secretaria de Educação, 2009a.

RIO DE JANEIRO (Município). Lei nº 4.866, de 02 de julho de 2008. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 04 jul. 2008a.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2008b. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/69d90307244602bb032567e800668618/cd432a5690c5b5da032576ac00727775?OpenDocument>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 16, p. 55-73, mar. 2011.

SANTOS, Ana Lúcia Ribeiro dos. **Plano e gestão da educação municipal**: relação entre proposta e efetivação. Curitiba, 2004. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

SÃO GONÇALO (Município). Lei nº 056, de 01 de agosto de 2006. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. **Atos Oficiais da Prefeitura Municipal de São Gonçalo**, São Gonçalo, 24 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Parecer CME nº 005, de 21 de outubro de 2004. Delibera sobre o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo. **Atos Oficiais da Prefeitura Municipal de São Gonçalo**, São Gonçalo, 24 ago. 2006a.

\_\_\_\_\_. Plano Municipal de Educação de São Gonçalo – 2004. **Atos Oficiais da Prefeitura Municipal de São Gonçalo**, São Gonçalo, 24 ago. 2006b.

SEROPÉDICA (Município). **Lei nº 426, de 2 de janeiro de 2012**. Institui o Plano Municipal de Seropédica. Câmara Municipal de Seropédica, Seropédica, 2 jan. 2012.



\_\_\_\_\_. **PME – Plano Municipal de Seropédica**. Seropédica: Prefeitura Municipal de Seropédica, Secretaria Municipal de Educação, 2011.

SOUZA, Donaldo Bello de. Apresentação. In: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.) **Conselhos municipais e controle social da educação**: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008.

SOUZA, Donaldo Bello de; CASTRO, Dora Fonseca. **Projeto de investigação “Os Planos Municipais de Educação (Brasil) e as Cartas Educativas Municipais (Portugal)”**: perspectiva comparada entre as Regiões/Áreas Metropolitanas do Rio de Janeiro e do Porto. Rio de Janeiro: Nephem/FE/Uerj; Porto: InEd/ESE/IPPorto, 2011. (Versão 1.6).

SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Planos de educação no Brasil: projeções do sistema nacional de educação e suas variantes subnacionais. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Ângela Maria (Org.). **Planos de educação no Brasil**: planejamentos, políticas, práticas. São Paulo: Loyola, 2014.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. **Estudo crítico-exploratório sobre os planos estaduais de educação (PEEs) no Brasil**: contribuições para formulações e reformulações decorrentes do novo Plano Nacional de Educação (PNE). Rio de Janeiro: Nephem/Uerj; Neephi/Unirio, jun. 2014. 98p. (Relatório de pesquisa).

SOUZA, Donaldo Bello de; SOUSA, Gustavo José Albino de. Planos nacionais, estaduais e municipais de educação no Brasil: balanço quali-quantitativo sobre a literatura acadêmica (1996-2010). **Agenda Social**, Campos dos Goytacases, v. 6, p. 50-70, 2012.

SOUZA, Donaldo Bello de; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. CMEs no estado do Rio de Janeiro: considerações sobre o funcionamento institucional e sociopolítico a partir de 28 de suas localidades. In: VALLE, Bertha de Borja Reis do; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves (Org.). **Conselhos municipais de educação**: organização e atribuições nos sistemas de ensino do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2012.

\_\_\_\_\_. CMEs: espaços de controle social? In: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). **Conselhos municipais e controle social da educação**: descentralização, participação e cidadania. São Paulo, Xamã, 2008.

\_\_\_\_\_. CMEs no estado do Rio de Janeiro: sobre a autonomia concedida e a submissão herdada. In: SOUZA, Donaldo Bello de, DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira, OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. CMEs no Brasil: uma cartografia a partir de estudos teórico-empíricos. In: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). **Mapa dos conselhos municipais de educação no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2013.

SOUZA, Márcio Jocerlan de. **Processo de elaboração do plano municipal de educação do Assú/RN e a participação dos professores**. 2006. Natal, 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

TANGUÁ (Município). **Lei nº 0717, de 24 de novembro de 2009**. Institui o Plano Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Tanguá, Gabinete do Prefeito, Tanguá, 24 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação: Tanguá – RJ**. Prefeitura Municipal de Tanguá, Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, 2009a (digitado).

VALLE, Bertha de Borja Reis do; MENEZES, Janaina Specht da Silva; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro: a trajetória de uma legislação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; VIDAL, Patrícia de Fátima Evaristo. Conselhos municipais no estado do Rio de Janeiro: uma análise comparativa a partir do Sicme. In: VALLE, Bertha de Borja Reis do; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves (Org.). **Conselhos municipais de educação: organização e atribuições nos sistemas de ensino do estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2012.

218 VILLELA, Viviane Merlim Moraes. **O conceito de cidadania na definição de políticas públicas educacionais: debates e impasses no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Niterói/RJ**. Niterói, 2008. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; BARCELLOS, Jorge Alberto Soares. Plano Municipal de Educação e a afirmação de princípios para a educação local. **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 515-542, out./dez. 2008.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

Prof. Dr. Donaldo Bello de Souza  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação  
Departamento de Política, Gestão e Avaliação da Educação



---

Líder do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação Municipal | CNPq/  
MCT  
E-mail | donaldobello@gmail.com

Profa. Dra. Alzira Batalha Alcântara  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense  
Universidade Estácio de Sá  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação Municipal | CNPq/MCT  
E-mail | alzirabatalha@hotmail.com

Recebido 1º set. 2015

Aceito 6 jun. 2016



## **O Livro Didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares**

Maria Inês Sucupira Stamatto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Flávia Eloisa Caimi

Universidade de Passo Fundo

### **Resumo**

O livro didático povoa a memória coletiva mais do que outros tipos de livros, dada a sua marcante presença na vida daqueles que passam pela escola. A ampla difusão desse dispositivo remonta ao último quartel do século XIX e está associada a importantes transformações educativas, implementadas em diversas nações europeias e americanas. Concebendo o livro didático como objeto físico e suporte cultural produzido, avaliado e consumido em função de certos usos e contextos (CARBONE, 2003; CHOPPIN, 2004), o presente estudo foi orientado, pelos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e documental. Assim, tem-se o propósito de compreender os percursos da avaliação de livros didáticos do ensino médio, notadamente sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e sobre os livros de História. No tratamento dos Editais correspondentes às edições do PNLD 2007, 2012 e 2015, buscou-se analisar os rumos que vêm sendo tomados para avaliação das obras didáticas de História. Os estudos efetivados apontam que, a despeito do muito que ainda se tem de aprimorar nos livros didáticos, houve avanços significativos nestes últimos vinte anos quanto a aspectos essenciais.

Palavras-chave: Programa Nacional do Livro Didático. Ensino Médio. História.

### **The History textbook in the High School: evaluation criteria and curricular documents**

#### **Abstract**

The textbook is present in the collective memory more than other types of books, given its strong presence in the scholars' life. Its wide dissemination goes back to the last quarter of 19th century and is related to important educative changes implemented in many European and American nations. Conceiving the textbook as a physical object and a cultural support produced, valued and consumed for certain uses and contexts



(CARBONE, 2003; CHOPPIN, 2004), we have guided, in the present study, by the methodological procedures of documental and bibliographic research. Therefore, we have the purpose of comprehend the courses of high school's textbooks evaluation, specially about the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) and about the History books. In the textbooks bid invitations corresponding to the 2007, 2012, and 2015 PNLD editions it was chosen to analyze the way the didactic history textbooks are being evaluated. The studies presented here point out that there were significant advances on essential aspects in the last twenty years although there are still much to improve in the didactic textbooks.

Keywords: Programa Nacional do Livro Didático. High school. History.

## **El libro de texto de Historia de la escuela secundaria: criterios de evaluación y documentos curriculares**

### **Resumen**

El libro de texto llena la memoria colectiva más que otros tipos de libros, dada su fuerte presencia en la vida de los que pasan por la escuela. La amplia difusión de este dispositivo se remonta al último cuarto del siglo XIX y se asocia con importantes transformaciones educativas implementadas en varios países europeos y americanos. Al concebir el libro de texto como un objeto físico y un apoyo cultural producido, evaluado y consumido de acuerdo con ciertos usos y contextos (CARBONE, 2003; CHOPPIN, 2004), nos fijamos en el presente estudio, en los procedimientos metodológicos de la investigación bibliográfica y documental. Por lo tanto, tenemos el propósito de comprensión de las vías de la evaluación de los libros de texto en la escuela secundaria, especialmente en el Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) y en los libros de historia. En el tratamiento de las ediciones correspondientes de los llamados públicos a los PNLD 2007, 2012 y 2015, buscamos analizar las direcciones que se han tomado para evaluar los libros de texto de historia. Los estudios demuestran que, a pesar de lo mucho que aún tiene que mejorar en los libros de texto, se han producido avances significativos en estos últimos veinte años cuánto los aspectos esenciales.

Palabras clave: Programa Nacional do Livro Didático. Escuela secundaria. Historia.

### **Introdução**

Ao tomar a avaliação de livros didáticos de História como cenário deste estudo, reportou-se a uma instigante problematização trazida por pesquisadores colombianos (MENDOZA; PIEDRAHITA; CORTEZ, 2009) em que

caracterizam os livros de textos escolares com base em três imperfeições: as imperfeições necessárias, as imperfeições inerentes e as imperfeições contingentes. Com essa arquitetura argumentativa, os autores pretendem mostrar que, a despeito de os livros didáticos constituírem uma herança secular nos contextos educativos, não está necessariamente garantida a sua perfeição, nem mesmo mediante processos avaliativos sistemáticos.

Afirmam, então, que os livros contêm *imperfeições necessárias*, para resguardar a razão de ser do professor, para respeitar sua liberdade pedagógica, para que o aluno não possa ascender diretamente ao saber veiculado pelo texto escolar, e não perturbe o trabalho docente, impondo-lhe outra rota ou destituindo o lugar do professor como fonte do saber escolar. Nesse sentido, o bom texto escolar é aquele que contém, de um lado, saberes seguros e confiáveis dos quais os alunos devem se apropriar e os professores possam tirar proveito. De outro lado, é desejável que os livros proponham certa organização didático-pedagógica, deixando o professor relativamente livre em sua atividade (MENDOZA; PIEDRAHITA; CORTEZ, 2009).

Segundo os autores, os livros apresentam *imperfeições inerentes*, que estão associadas à própria natureza desse material. Tais imperfeições dizem respeito à temporalidade, uma vez que a duração pode alterar a pertinência dos conteúdos, tornando-os obsoletos e destituindo-os de validade. Ainda, apontam que o caráter fixo do livro didático torna mais difícil a sua capilaridade e adaptação diante de fatores heterogêneos, como as diversidades regionais, as diferenças culturais entre os alunos, as distintas competências cognitivas e patamares de conhecimento, dentre outros. Também é destacado pelos autores, como decorrência da diversidade do público a que se destinam os livros, sua desconexão com a vida cotidiana dos estudantes, com suas experiências familiares e sociais, uma vez que se trata de um material genérico, elaborado para um universo amplo de estudantes.

Por fim, no rol das *imperfeições contingentes*, os autores destacam as condições de produção dos livros escolares, sua configuração material e editorial. Há que se reconhecer que o livro didático responde às mais diversas necessidades e demandas: trata-se de um produto do/para o mercado, que se insere no campo da concorrência comercial, precisa ser atrativo, escolhido, consumido; trata-se de um material que precisa responder às políticas educativas e curriculares do Estado e também às expectativas formativas da sociedade; trata-se de um instrumento que dialoga com a produção científica,



por isso não pode perder de vista os percursos da sua ciência de referência, tampouco ignorar a autoridade intelectual exercida pelos especialistas.

Na perspectiva apontada pelos autores, um problema da maior relevância que se coloca nos processos avaliativos oficiais do livro didático é conceber como um objeto fixo em sua estrutura material, e, na organização dos seus conteúdos, poderia responder às demandas e exigências contidas nas políticas educacionais públicas. Mediante tais pressupostos acerca desse dispositivo cultural, tem-se como objetivo, no presente estudo, analisar alguns tópicos da trajetória da avaliação de livros didáticos no Brasil, focalizando os Editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Ensino Médio à luz dos documentos curriculares estabelecidos pelo MEC e dos critérios para avaliação dos livros didáticos de História.

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD tem se mostrado um importante campo de investigação para compreender as relações entre as políticas educacionais públicas, os percursos curriculares e os materiais escolares. Na versão mais próxima da que se conhece, atualmente, o PNLD foi criado em 1985 (Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985), substituindo as políticas públicas sobre manuais escolares que lhe precederam. Com o objetivo de distribuir obras didáticas, gratuitamente e com qualidade, para a rede escolar pública e garantir a escolha do livro pelo professor, o PNLD implementava a etapa da avaliação pedagógica desse material didático para a aquisição nas escolas públicas.

No ano de 1996, de fato, é que foi inaugurada a avaliação pedagógica no PNLD, resultando na publicação do primeiro Guia de Livros Didáticos para as quatro primeiras séries do ensino fundamental. A área de História era contemplada em Estudos Sociais, com os volumes aprovados e listados por série. Na edição do PNLD 2004, pela primeira vez separavam-se as coleções de História das de Geografia, e, nas edições seguintes, não houve mais inscrição para Estudos Sociais.

Os livros para o Ensino Médio começam a ser distribuídos nas escolas da rede pública de forma gradativa e seletiva, por ano e disciplina, a partir de 2004, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM. Em 2012, este passa a ser integrado ao PNLD, formando um só programa de aquisição e avaliação de obras didáticas do ensino fundamental e médio.

As coleções de História para o Ensino Médio começaram a ser avaliadas em 2007 e distribuídas para as escolas com a publicação do *Catálogo do PNLEM/2008*, que continha a síntese das obras de História aprovadas no processo de seleção do ano anterior. Esse componente curricular foi considerado também nas edições posteriores do PNLD de 2012 e 2015, sendo que, nessa última, foram incluídos os livros digitais.

Todavia, se na bibliografia e na legislação da área, encontram-se informações de que os livros didáticos já eram avaliados, há muitas décadas, antes da institucionalização do PNLD, questionam-se quais eram os critérios para a análise das obras e quem ficava responsável pela decisão acerca dos manuais que poderiam ser adotados ou não na rede escolar. Pergunta-se, também, quais critérios permaneceram até a atualidade como requisitos de uma obra aprovada e quais critérios são novos, diferentes e implementados especificamente pelo PNLD. Essas e outras questões orientam o presente estudo e serão desenvolvidas subsequentemente.

## **Crítérios de avaliação de Livros Didáticos nas décadas precedentes ao PNLD**

224

Uma das características mais significativas do livro didático, já que é a que o define, é o propósito de seu uso em sala de aula, portanto, há um público específico a quem se destina: alunos e professores. Todavia, a rede escolar é regulamentada pelo Estado. Assim, as disciplinas, matérias ou áreas que compõem a matriz curricular escolar dos níveis de ensino do país e que foram instituídas com base em normativas no decorrer de várias reformas por que passou a escolarização brasileira, tornaram-se as norteadoras para autores/editores elaborarem os livros didáticos. A aquisição ou a utilização desse material adequado à legislação e ao currículo vigente foi também uma constante preocupação dos governos.

Desde a formação do Estado brasileiro e da regulamentação inicial do ensino, os manuais escolares para as escolas públicas estiveram sob a vigilância de autoridades instituídas. Dessa forma, já nas primeiras legislações, houve a preocupação com preceitos e regras a serem seguidas para a distribuição de obras nas escolas. Na área de História, a Lei Geral, de 15 de outubro de 1827, prescrevia a leitura da Constituição Federal de 1824, transformando essa Carta no primeiro manual de História para o ensino escolar.



Concernente aos cuidados com os livros que seriam utilizados nas faculdades e colégios, foi a Lei de 11 de agosto desse mesmo ano (1827) que estabeleceu a seleção das obras como função da Congregação dos Lentes, sob a condição de, posteriormente, serem referendadas pela Assembleia Geral. Como critério, a norma indicava, em seu art. 7º, que os compêndios deveriam estar de acordo 'com o sistema jurado pela nação', conforme segue:

Art. 7.º – Os Lentes farão a escolha dos compêndios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, com tanto que as doutrinas estejam de acordo com o sistema jurado pela nação. Estes compêndios, depois de aprovados pela Congregação, servirão interinamente; submetendo-se, porém, à aprovação da Assembleia Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer às escolas, competindo aos seus autores o privilégio exclusivo da obra, por dez anos (BRASIL, 1827).

Tania Regina de Luca (2009) apresenta o caso de uma obra não aprovada na ocasião, o livro de José Maria Avelar Brotero, *Princípios de Direito Natural*, o que demonstra que a Comissão de Instrução Pública não descuidou de sua tarefa de fiscalização dos manuais escolares. A obra destinava-se à Faculdade de Direito e teve como motivos para reprovação o fato de ser uma compilação de diversos autores, sem coesão e com citações em francês. Nesse sentido, percebe-se que a escrita em vernáculo, em um governo que se organizava em um Estado recém-criado, estava na ordem do dia.

A partir do Ato Adicional de 1834 e da instalação das Assembleias Provinciais, cada governo provincial iria regulamentar a respeito dos manuais escolares. Em geral, a seleção dos livros era atribuição da congregação de lentes do Liceu, ou do Ateneu, ou ainda da Escola Normal da província 'ouvido o diretor-geral da Instrução Pública'. Houve casos em que foi designada uma comissão denominada Conselho Literário, cuja tarefa, dentre outras, era a análise e seleção das obras para as escolas.

A disciplina escolar História, desde a fundação do Colégio Pedro II (1837) no Rio de Janeiro, esteve subordinada ao programa e às recomendações dessa instituição. No caso de História Geral, os professores se inspiravam em manuais estrangeiros, principalmente nos franceses, para ministrar suas aulas e para a elaboração dos primeiros livros didáticos feitos por autores

brasileiros. Para tratar da História da Pátria, foi preciso criar os próprios textos, ainda que sob a inspiração de livros estrangeiros (BITTENCOURT, 2008).

Com a reforma do Ministro Couto Ferraz (Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854), que regulamentava o ensino primário e secundário na Corte, inclusive o Colégio Pedro II, a disciplina História passou a ser indispensável para a matrícula nos cursos superiores, o que consolidou sua institucionalização no currículo do ensino secundário. Passava ao Inspetor-Geral a atribuição de “[...] rever os compêndios adoptados nas escolas públicas, corrigi-los ou faze-los corrigir, e substitui-los, quando necessário (Art. 3º, §4º)”. Na Lei, não se estipulavam quaisquer critérios para a revisão dos manuais, embora se exigisse que os livros que contivessem conteúdos do ensino religioso devessem contar com a aprovação do bispo diocesano (Art. 54).

Houve ainda reformas nas províncias que, entre outros quesitos, legislaram sobre as obras que poderiam ser adotadas nas escolas sob sua jurisdição. A Decisão nº 587, de 27 de novembro de 1881, passava às Congregações da Escola Normal e do Imperial Colégio Pedro II a atribuição relativa à adoção dos compêndios para cada um desses estabelecimentos (Art. 6º). Apesar de esse decreto se destinar ao Rio de Janeiro, tornava-se modelo para as demais províncias. Além disso, o Colégio Pedro II era o parâmetro para o ensino secundário no país.

Em 1885, para o Município da Corte, o Decreto nº 9.397, de 7 de março de 1885, indicava que a aprovação dos livros deveria ser solicitada pelo autor ou editor, e mantinha-se a necessidade de uma autorização também do bispo, caso contivesse assunto religioso. O Inspetor-Geral da Instrução, sob a aprovação do Ministro do Império, organizaria um catálogo de livros autorizados que poderiam ser utilizados nas escolas, publicando-o anualmente. Previa-se, igualmente, um concurso para a substituição dos livros em uso. Todavia, não foram estabelecidos critérios no decreto para a seleção das obras ou para a inscrição no concurso.

Apesar das inúmeras reformas por que passou o ensino secundário no país no primeiro período republicano – foram em torno de cinco reformas – a disciplina História se manteve nos currículos escolares, assim como seus conteúdos figuravam nos vários manuais que já circulavam nas escolas no Império brasileiro. Em 1925, criavam-se os Departamentos Estaduais de Educação, em substituição às Diretorias-Gerais de Instrução, que, entre as suas



responsabilidades, estava a de decidir acerca dos livros que poderiam ser adotados no ensino.

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação, o governo federal, apesar de manter as jurisdições estaduais referentes à educação, passava a normatizar o sistema de ensino escolar em todo o território nacional. Em 1931, a reforma do Ministro Francisco Campos para o ensino secundário estipulava em seu artigo 10 que os programas do ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino, seriam expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931). Por esse decreto, no programa constava a disciplina de História das Civilizações, mas não se fazia referência a manuais escolares.

Durante o Estado Novo, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, regulamentava-se, pela primeira vez, com uma legislação específica e nacional, sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático e se instituía a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD para a avaliação desse material didático. Composta por sete membros designados pelo Presidente da República, a Comissão teria várias funções, entre as quais, a de examinar os livros didáticos e de autorizar ou não seu uso nas escolas. Estipulava em seu artigo 3º que, a partir de 1º de janeiro de 1940, obras que não tivessem autorização nos termos dessa lei não poderiam ser adotadas em nenhuma das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias do país. A Comissão não tinha alcance avaliativo em relação aos livros do ensino superior.

Esse decreto, minucioso quanto aos critérios para a concessão de autorização, determinava:

Art. 20 – Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) Que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional.
- b) Que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação.
- c) Que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais.

- d) Que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria.
- e) Que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza ao pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira.
- f) Que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões.
- g) Que incite ódio contra as raças e nações estrangeiras.
- h) Que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais.
- i) Que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa.
- j) Que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais.
- k) Que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (BRASIL, 1938).

228

Ainda o Art. 21 completava os critérios anteriores com a proibição a livros que estivessem escritos com incorreções gramaticais; com erros de natureza científica ou técnica; com inobservâncias das normas e preceitos didáticos; em desacordo com os “[...] preceitos essenciais da higiene da visão [...]”; que não contivesse o nome do(s) autor(es) e o preço de venda. Igualmente, não poderiam ser aprovados se não estivessem escritos em língua nacional (Art. 22), com a ortografia oficial (Art. 23).

Por outro lado, estipulava-se que nenhum livro poderia ter sua autorização negada por motivo de orientação religiosa (Art. 24), e eram proibidos atos de propaganda a manuais, a favor ou contra, nas dependências escolares (Art. 26). O Ministério de Educação publicaria a lista com os livros autorizados, no mês de janeiro de cada ano.

Por esse decreto, se introduzem outros elementos para a análise do livro didático. Além dos quesitos políticos, religiosos e da língua portuguesa, encontram-se aspectos gráficos, de cuidados contra o racismo, orientações pedagógicas, e de correção dos conteúdos das áreas. As obras escolares ganhavam também legislação própria e específica para a avaliação. Com isso, estendia-se a ação governamental para a orientação da produção desse material didático.



O Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, consolidava os critérios estabelecidos anteriormente, inclusive mantendo a Comissão Nacional de Livro Didático – CNLD, que passava a contar com o trabalho de quinze membros. Os requisitos para a adoção dos manuais indicados sob tais regras eram concernentes a qualquer livro didático, independentemente da matéria que veiculasse.

Em conformidade com esse decreto, as listas de livros, autorizados para uso das escolas primárias, secundárias, normais e profissionais, foram publicadas no Diário Oficial da União a partir de 24 de setembro de 1947 até 24 de março de 1961 (DASSIE, 2012) quando ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Isto significa que a Comissão Nacional de Livro Didático permaneceu com a atribuição de analisar manuais didáticos até essa data, utilizando os critérios publicados pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, e referendados pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, mesmo com a promulgação de uma nova Constituição Federal no país em 1946.

Entretanto, em 1952, também ocorreu a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino – CALDEME, coordenada por Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep, com a incumbência de elaborar livros didáticos, guias e manuais de ensino para professores e diretores das escolas. Assim, percebe-se que a ação do governo federal se bifurcou nesse período, uma vez que, paralelamente à avaliação dos manuais escolares, havia, igualmente, a produção oficial desse tipo de material por instituições federais.

Além dos guias de ensino, a Caldeme estava encarregada de traduzir livros de grande importância para a educação, publicar livros inéditos de autores brasileiros, realizar estudos sobre materiais didáticos destinados ao ensino de Ciências, adquirir coleções de livros nacionais e estrangeiros considerados valiosos para as discussões sobre educação e avaliar os livros didáticos e programas das disciplinas do ensino secundário (FILGUEIRAS, 2011, p. 4).

Dessa forma, as ações governamentais, na década de 1950, também se bifurcaram em relação aos níveis de ensino, já que a CALDEME avaliava as

obras destinadas ao ensino secundário. Para isso, fazia contratos com catedráticos universitários, para cada disciplina, em que

○ professor deveria analisar o maior número possível de compêndios que estivessem em circulação, destacando-se os cinco mais vendidos. O acordo descrevia os principais aspectos a serem observados nos compêndios: aspectos materiais, tais como papel, a apresentação tipográfica, a ilustração e o preço, bem como os aspectos essenciais do conteúdo, tais como vocabulário, clareza de redação, correção dos conceitos ou teorias apresentadas e, muito especialmente, os aspectos propriamente pedagógicos, como a seleção dos tópicos e importância relativa que lhes é atribuída, sua apresentação e encadeamento lógico, propriedade dos exercícios e problemas propostos, e a adequação do livro às finalidades do ensino e ao nível mental dos estudantes (Projeto Caldeme – Geografia, 8/9/1954, assinado por Mário P. de Brito e aprovado por Anísio Teixeira) (FILGUEIRAS, 2011, p. 12).

230

A autora citada informa que, para a área de História, o acordo foi firmado com o professor de História da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, Guy de Hollanda, em 1956 (FILGUEIRAS, 2011). Seus estudos foram publicados no ano seguinte, em forma de livro, pelo Inep/MEC, com o título *Um quarto de século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)*.

Em 1956, a CALDEME é substituída pela Campanha Nacional de Material de Ensino - CNME (Decreto nº 38.556, de 12 de janeiro de 1956) com o objetivo de “promover o levantamento de dados sobre as necessidades de material escolar e as condições de mercado” (Art. 3º). No decreto que institui a CNME, não constava nenhum critério para a elaboração ou avaliação de obras didáticas.

Como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 estabeleceu, em seu artigo 110, o prazo de cinco anos para a implantação de sistemas estaduais de ensino, esperava-se por modificações curriculares, conseqüentemente, isso atingiria a adoção de livros escolares. Ao que parece, desde essa data, interrompe-se a avaliação dos manuais escolares, pois “[...] a partir de 1961 nenhuma lista foi encontrada [...]” (DASSIE, 2012, p.103), mas não se interrompe a produção desse material pelo MEC, visto que a CNME,



[...] começou a produzir a coleção Cadernos MEC, manuais de exercícios e livros de conteúdos para as matérias obrigatórias, complementares e optativas do ensino secundário, indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE): Português, História, Geografia, Matemática e Ciências (Iniciação a Ciência, Ciências Físicas e Biológicas, Química e Física), Desenho, Estudos Sociais e Contabilidade. Após o golpe militar de 1964, o Decreto 53.887 de 14 de abril reafirmou a responsabilidade de a CNME publicar, distribuir e vender livros de consulta, livros didáticos e materiais de ensino a preço de custo, com base em aprovação do Conselho Federal de Educação (FILGUEIRAS, 2013, p. 322).

Ainda no período dos governos militares instituiu-se, no então denominado Ministério da Educação e Cultura, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED, pelo Decreto nº 58.653, de 16 de junho de 1966, sem conter critérios para a elaboração de materiais didáticos, porém com orientação definida em seu primeiro artigo:

Art. 1º – É instituído no Ministério da Educação e Cultura o Conselho do Livro Técnico e Didático – COLTED, com a atribuição de gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico, em colaboração com a Aliança para o Progresso (BRASIL, 1966).

231

No entanto, três meses depois, o Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966, revogava o anterior e novamente instituiu a COLTED, agora como *Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático*, subordinada diretamente ao Ministro de Estado e sem referências à Aliança para o Progresso:

Art. 1º – Fica instituída, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos (BRASIL, 1966).

De qualquer forma, a COLTED “[...] veio atender ao Acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) para a distribuição de 51 milhões de livros no período de três anos” (CURY, 2009, p. 125). Juliana Filgueiras (2015,

p. 6) indica que “[...] na documentação da COLTED verificou-se que o órgão realizou dois processos de avaliação, seleção e distribuição de livros.” O primeiro com intuito de selecionar obras para bibliotecas em todos os níveis de ensino, em 1967; e o segundo, em 1968, para avaliação de livros didáticos, elaborando uma lista com aqueles aprovados para a compra e outra para os livros não recomendados.

Na leitura das avaliações foi possível destacar alguns pontos em comum, como a crítica aos métodos de ensino considerados antiquados, a falta de ilustrações adequadas, os conteúdos sem desenvolvimento ou inadequados ao nível de ensino, a falta de incentivo ao raciocínio das crianças, exercícios de memorização, erros conceituais e de vocabulário, material gráfico de baixa qualidade, entre outros problemas. A avaliação dos manuais indicou que os avaliadores seguiam as renovações pedagógicas da época, entre eles a Matemática Moderna, o ensino de ciências por meio da observação e da experiência e o método concêntrico utilizado em Estudos Sociais (FILGUEIRAS, 2015, p. 7).

232 Como critérios para a análise das obras, nessa ocasião, pode-se observar a atenção relativa aos exercícios e a adequação ao nível de ensino. Aparece, também, talvez pela primeira vez, a importância da atualização pedagógica. Igualmente, chama atenção a indicação de que há material gráfico de baixa qualidade entre os livros avaliados.

Nota-se que, com a COLTED e a CNME, as ações do governo federal continuam, tanto na produção e distribuição quanto na avaliação de materiais didáticos. Em 1967, a CNME foi extinta, porém foi criada a Fundação Nacional de Material Escolar – FENAME (Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967) vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, e que iria funcionar até 1983, quando é substituída pela FAE (Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983). A COLTED foi extinta em 1971 quando suas funções foram incorporadas pelo Instituto Nacional do Livro – INL, instituído pelo Decreto nº 68.728, de 9 de junho de 1971, com amplas atribuições, tais como “a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (Art. 1º). Nesse mesmo ano, o INL criava o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro – PLIDEF:

Tratava-se de um Programa que previa um sistema de coedição entre o setor público e o setor privado. Após esse período (1976),



o PLIDEF passou a ser coordenado pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), sendo incorporado à Fundação de Apoio ao Estudante (FAE) em 1983 (PERES; VAHL, 2014, p. 1).

Desde 1983, a Fundação de Assistência ao Estudante – FAE administrava a aquisição e distribuição de livros escolares para a rede pública. Em 1985, o PLIDEF foi substituído pelo PNLD, mediante o Decreto nº 91.542 de 19 de agosto. Somente em 1997, com a extinção da FAE, é que o gerenciamento financeiro e logístico do PNLD passou a ser operado diretamente pelo FNDE.

Após dez anos de atividades, a FAE instituiu um Grupo de Trabalho (Portaria 1.130, de 5 de agosto de 1993) para analisar a qualidade física e dos conteúdos das obras adquiridas para as escolas, nos componentes curriculares de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. A comissão formada por grupos de especialistas das áreas examinou os dez títulos mais solicitados pelos professores no ano de 1991.

Os resultados foram publicados no ano seguinte em cinco volumes, quatro por área e um global, num documento intitulado *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ª séries* e, dessa forma, nas palavras do então Ministro de Educação e do Desporto, Murílio de Avelar Hingel, “[...] a experiência de uma década do PNLD ficará marcada pela sistematização do processo de avaliação do livro didático” (Brasília-FAE, APRESENTAÇÃO, 1994).

Nas conclusões desse Grupo de Trabalho, aparecem, além da definição de critérios para o que seria um bom livro em cada componente curricular, os problemas encontrados na amostra analisada. Embora esses resultados digam respeito às séries iniciais do ensino fundamental, tornaram-se importantes indícios para que se tenha uma ideia da situação dos livros didáticos à disposição dos estudantes brasileiros à época. Assim sendo, indicam-se, de forma resumida, as dificuldades encontradas nas obras de Estudos Sociais, que incluíam também História e Geografia:

1. Não há cuidado com a articulação, gradação e nível de complexidade dos conteúdos.
2. Há a reprodução de uma concepção de História factual e linear.
3. Não possibilitam o desenvolvimento dos conceitos de espaço e tempo.

4. Há preconceitos e estereótipos sociais e visão mistificadora da história e da vida em sociedade.
5. Não respeitam os limites e as especificidades do discurso ficcional e do objeto de estudo da História (e da Geografia).
6. Desconsideram o desenvolvimento cognitivo dos alunos.
7. Os exercícios basicamente conduzem à memorização e à repetição mecânica.
8. Não trazem bibliografia para os alunos e professores ou são desatualizadas.
9. Há despreparo no tratamento dos conceitos históricos (e geográficos) e desatualizações.
10. Grande volume de temas de História (e de Geografia) (BRASIL, 1994).

Possivelmente, a maioria desses quesitos poderia ser estendida para os livros de História dos demais níveis escolares, antes das avaliações do PNLD.

234 A política de aquisição e distribuição de obras didáticas modifica-se, paulatinamente, a partir da institucionalização do PNLD/PNLEM. A forma de estabelecer e divulgar requisitos para a análise dos livros didáticos é feita via a publicação de Editais que contemplam os critérios pelos quais são feitas as avaliações.

Nesse processo, é significativa a garantia ao respeito à legislação em vigor, principalmente no que se refere aos documentos curriculares e normas para o sistema escolar. Ficam explicitadas por quais legislações os autores e editores devem se orientar para a elaboração e produção de manuais escolares, além dos critérios específicos por área:

Todas as obras deverão observar os preceitos legais e jurídicos (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004) e ainda serão sumariamente eliminadas se não observarem os seguintes critérios: correção e adequação conceituais e correção das informações básicas; coerência e pertinência



metodológicas; preceitos éticos (CATÁLOGO DO PNLEM/2008, p. 13).

Feita essa breve contextualização histórica acerca das políticas educacionais de avaliação de materiais escolares em perspectiva diacrônica, procurou-se se debruçar, na sequência, sobre os editais do PNLD Ensino Médio, referentes ao componente curricular História, destinados à definição dos critérios de avaliação de livros didáticos. Antes de prosseguir, todavia, faz-se necessário tecer alguns elementos de sistematização da trajetória de avaliação de livros didáticos até aqui anunciada. A despeito de haver indicativos de produção, avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos no Brasil desde o final do período imperial, não se observam padrões de regularidade nos processos e normas instituídos. Nota-se que se tratava muito mais de ações esparsas e pontuais de diferentes governos, que se alteravam de acordo com o status dos dirigentes, do que propriamente de uma política de Estado, cuja continuidade seria garantida independentemente das alternâncias no poder. É em meados da década de 1980 e, particularmente, na década de 1990, com o processo de redemocratização nacional, que começam a se consolidar as bases da avaliação de livros didáticos, tal como é conhecida hoje, no Programa Nacional do Livro Didático. Em virtude da grandeza e da constância da nova política de avaliação de materiais escolares inaugurada pelo PNLD, tido como o maior programa de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos vigente no planeta atualmente, procurou-se dedicar a parte final do artigo ao estudo do PNLD, direcionando o foco para a educação secundária e para a área de História.

No tratamento dos Editais correspondentes ao PNLD 2007, 2012 e 2015, buscou-se analisar os rumos que vêm sendo tomados para avaliação das obras didáticas de História, visando a identificar os principais critérios adotados, as recorrências e as mudanças no estabelecimento de critérios, as eventuais lacunas e sobreposições, de modo a apontar alternativas que contribuam para a promoção de avanços significativos na avaliação e, consequentemente, na qualidade do livro didático de História.

## Os documentos curriculares e os Editais do PNLD Ensino Médio na Área de História

O Edital do PNLD, atualmente, consiste num documento subscrito pelo Ministério da Educação – MEC e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, com a cooperação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que se destina a comunicar os editores acerca da abertura do processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores da rede pública, bem como estabelecer os princípios e critérios que regem a avaliação, com vistas à aquisição e à distribuição para o nível de escolaridade em questão.

O Edital contempla um conjunto de especificações técnicas e pedagógicas que indicam desde a tipologia das obras a serem inscritas, os componentes curriculares, as etapas e prazos, as condições de participação das editoras, até as orientações e exigências de ordem pedagógica que regem a avaliação. O processo avaliativo se estende em três principais etapas: a triagem, a pré-análise e a avaliação pedagógica. Todos esses procedimentos são definidos em conformidade com o Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 e com a legislação educacional vigente.

No estudo em questão, interessa analisar a parte dos Editais que se convencionou denominar *Anexo III – Princípios e Critérios para a Avaliação de Obras Didáticas*. No Anexo III, constam os princípios norteadores e os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas cujas obras integram aquele edital e também os que são específicos a cada um dos componentes curriculares daquele processo avaliativo. Nas três edições de avaliação do Ensino Médio, tem-se a seguinte configuração de áreas e componentes curriculares:



**Quadro 1**  
**Componentes curriculares e Instituições-sede da Avaliação**

	EDITAL PNLEM 2007 <sup>1</sup> Instituição-sede: Universidade Federal Fluminense (RJ)	EDITAL PNLD 2012 Instituição-sede: Universidade Federal de Santa Catarina (SC)	EDITAL PNLD 2015 Instituição-sede: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (RN)
Componentes avaliados	<p>2004 Língua Portuguesa e Matemática só para o 1º ano, Norte e Nordeste.</p> <p>2005-2006 Língua Portuguesa e Matemática para todas as séries e regiões</p> <p>Biologia com distribuição integral para todo o país</p> <p>2007- Idem 2006</p> <p>2008 Distribuição Integral para História e Química (3 séries) e reposição para Biologia, Língua Portuguesa e Matemática.</p> <p>2009 Distribuição Integral Biologia, Física, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática, com reposição para História e Química.</p>	<p>Língua Portuguesa</p> <p>Matemática</p> <p>História</p> <p>Geografia</p> <p>Física</p> <p>Química</p> <p>Biologia</p> <p>Acrescidos: Sociologia</p> <p>Filosofia</p> <p>Língua Estrangeira Moderna: Inglês</p> <p>Língua Estrangeira Moderna: Espanhol</p>	<p>Língua Portuguesa</p> <p>Matemática</p> <p>História</p> <p>Geografia</p> <p>Física</p> <p>Química</p> <p>Biologia</p> <p>Sociologia</p> <p>Filosofia</p> <p>Língua Estrangeira Moderna: Inglês</p> <p>Língua Estrangeira Moderna: Espanhol</p> <p><b>Acrescido:</b> Arte</p>

Fonte | Editais e Guias do PNLD Ensino Médio (2007; 2012; 2015)

Note-se que há diversidade de instituições e regiões que sediam o Programa nas três edições. O primeiro processo avaliativo ocorre na Região Sudeste, o segundo na Região Sul e o terceiro na Região Nordeste. Os componentes integrantes dos processos avaliativos vão sendo ampliados gradativamente, chegando-se ao Edital de 2015 com doze disciplinas, estando ausentes apenas Ensino Religioso e Educação Física.

Os três editais, na parte geral do Anexo III, iniciam por apresentar uma *concepção de ensino médio*. Os editais de 2007 e 2012, concebendo esse nível de ensino como etapa final da educação básica, apoiam-se numa perspectiva mais legalista e enfatizam como funções do ensino médio a tarefa de preparar para o ingresso ao mercado de trabalho, de contribuir para a continuidade dos estudos e de promover a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia. O edital de 2015 distingue-se dos anteriores por apresentar uma concepção menos legalista e mais epistemológica do ensino médio, que enfatiza debates acerca da condição juvenil, reconhecendo o estudante do ensino médio como um ator social diferente do estudante do ensino fundamental. Trata-se de um sujeito de aprendizagem, inserido na cultura popular e regional, cujo perfil deve ser levado em consideração na organização escolar e nas diversas esferas do planejamento do ensino. No edital 2015, acentua-se que:

A escolarização do jovem deve organizar-se como um processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação cidadã na vida pública, quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos. Nesse processo, o diálogo efetivo e constante entre as culturas juvenis é fundamental, assim como a abordagem interdisciplinar dos objetos de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2013, p. 38).

Ao levar em conta as culturas juvenis no edital, espera-se que, no livro didático para o Ensino Médio, se reconheça a especificidade de uma relação pedagógica que se constitui entre adultos e jovens/adultos, diferente dos níveis de escolarização precedentes em que a relação se dá entre adultos e crianças/adolescentes. Na convivência peculiar ao ensino médio, os professores são colocados diante das culturas, dos interesses e das necessidades juvenis. Ali estão, sob a responsabilidade dos professores, não alunos simplesmente, mas jovens que compartilham espaços e tempos de suas vidas juvenis colocando-se no lugar, na função e no papel de alunos, como acentua Corti (2014). Essa autora apresenta o conceito de *socialização secundária* para tratar da condição do estudante do ensino médio, mostrando que se trata de um indivíduo já socializado em novos setores da vida social além da família e da escola, que contém características específicas. Assim, no âmbito da socialização secundária, não se exige uma identificação forte com o agente



socializador (professor); há mais formalidade e anonimato por parte do agente socializador; a autoridade é construída, não é dada pela afetividade; os conteúdos são mais facilmente questionados e rejeitados; será mais eficiente se propiciar continuidade em relação aos conhecimentos da socialização primária, dialogando com os saberes prévios dos alunos (CORTI, 2014).

Quanto ao estabelecimento dos critérios de avaliação das obras didáticas, estes distinguem-se em critérios de qualificação e de eliminação e também em critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios eliminatórios específicos de cada área. Apenas no Edital de 2007, constam critérios eliminatórios e critérios de qualificação, que foram analisados com base em um Formulário de Avaliação que contemplou 73 questões. Isso significa que nem todos os critérios concorrem para a exclusão, havendo critérios que, se atendidos, contribuem para distinguir positivamente as obras. Nos Editais de 2012 (formulário com 53 questões) e de 2015 (formulário com 40 questões), todos os critérios se tornam eliminatórios, mantendo a distinção daqueles que eram comuns a todas as áreas e os específicos a cada componente curricular. Verifica-se que o número de questões, no formulário de avaliação das obras, vai sendo reduzido no decorrer dos três processos, caindo de 73 para 40 questões.

○ contrário disso ocorre com os critérios eliminatórios comuns às áreas, que se elevam de quatro para oito, ao longo dos três processos avaliativos. Assim, no PNLD 2007, anunciavam-se, no edital, quatro critérios, a saber: (1) Legislação; (2) Preceitos éticos; (3) Coerência e pertinência metodológicas; (4) Correção e adequação conceitual e de informações. No Edital PNLD 2012, acrescentam-se a estes mais dois critérios eliminatórios comuns a todas as áreas: (5) Manual do Professor e (6) Estrutura Editorial. No Edital PNLD 2015, novamente se acrescentam mais dois critérios: (7) Perspectiva interdisciplinar e (8) Conteúdo multimídia.

Na impossibilidade de analisar detidamente cada um desses critérios, importa destacar algumas especificidades que se mostram relevantes. Os quatro primeiros critérios eliminatórios comuns às áreas se mantêm praticamente inalterados nos três editais, sendo estruturantes não só da avaliação do ensino médio como também do ensino fundamental. Os critérios (5) *Manual do Professor* e (6) *Estrutura editorial* são estruturantes dos diversos processos avaliativos, mas passam de critérios qualificatórios em 2007, para critérios eliminatórios em 2012 e 2015. Isso significa que as obras podem ser excluídas

se não cumprirem as exigências mínimas, estabelecidas no edital para esses critérios.

Outro destaque importante é a exigência do critério (8) *Perspectiva interdisciplinar*, que passa a integrar a avaliação no Edital 2015. Nota-se aqui uma forte consonância entre o PNLD e as demais políticas públicas para o ensino médio, especialmente com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino médio e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cuja proposta é alicerçada na expectativa de integração entre as áreas do conhecimento, a partir do trabalho interdisciplinar. Este é, possivelmente, um dos maiores desafios que se colocam na produção de livros didáticos, frente à forte tradição disciplinar que se tem na escola e na universidade. No Edital 2015, se apresenta a concepção interdisciplinar que orienta a avaliação nos seguintes termos:

A formação para a vida, no contexto de uma educação integral e emancipadora, demanda uma intensa articulação entre os objetos propostos para o estudo, com o objetivo de permitir aos alunos não só reconhecer e estudar temas que ultrapassem os limites homogêneos de uma só disciplina [...], mas, ainda, compreender de uma forma mais ampla e integrada o próprio processo de aprendizagem ou mesmo a natureza da produção e da reprodução do conhecimento (BRASIL, 2013, p. 41).

Mediante tal concepção, espera-se que as obras didáticas atendam a três critérios fundamentais: a) explicitar a perspectiva interdisciplinar e indicar modos de planejar e avaliar; b) articular conteúdos entre os componentes, entre as áreas e com a realidade; c) propor atividades que articulem componentes (BRASIL, 2013). Veja-se que não se trata de incorporar, de modo casual, uma ou outra abordagem interdisciplinar, mas de promover intenso diálogo entre as áreas e componentes curriculares, trazendo as contribuições de cada um para a inteligibilidade dos fenômenos em estudo.

O último critério geral inserido na avaliação do livro didático do ensino médio é o (8) Conteúdo multimídia. Esse requisito já havia sido incorporado ao Edital dos anos finais do ensino fundamental, no PNLD 2014, sendo mantidos os mesmos critérios para o ensino médio. Entende-se por “conteúdo multimídia”, a oferta de um livro digital idêntico ao livro impresso, acrescido de objetos educacionais digitais. As exigências avaliativas para o livro digital



quanto aos elementos pedagógicos é a mesma que se faz aos livros impressos, ou seja, todos os critérios eliminatórios comuns e específicos que devem ser cumpridos no livro impresso, estendem-se ao livro digital. Ainda, constam as seguintes exigências específicas para a apresentação do livro digital e de seus recursos multimídia:

Os recursos multimídia devem ser adequados e pertinentes ao projeto pedagógico e às estratégias metodológicas da obra. Nesse sentido, serão excluídas as versões digitais que: (1) não atenderem a todos os critérios de avaliação gerais, da área e do componente curricular a que se vinculam; (2) não apresentarem material pertinente e adequado às estratégias da obra; (3) não explicitarem a relevância desses recursos no desenvolvimento das atividades pedagógicas e que estão relacionadas; (4) não apresentarem material pertinente e adequado às estratégias da obra; (5) não apresentarem uma estrutura editorial e um projeto gráfico adequados aos objetivos didático-pedagógicos da obra (BRASIL, 2013, p. 43).

No que diz respeito aos critérios eliminatórios específicos do componente curricular História, verifica-se que os três editais são bastante convergentes entre si em alguns aspectos, ao passo que, em outros aspectos, há significativa dissonância. Entre os aspectos convergentes, observa-se a preocupação em eliminar erros conceituais, desatualizações, simplificações explicativas, estereótipos, caricaturas, preconceitos, anacronismos e voluntarismos; o respeito ao pluralismo de ideias e às diversas concepções teórico-históricas dos autores e/ou editores; o propósito de focalizar a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, para a construção da cidadania; o estímulo ao convívio social e ao reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse; o desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de argumentar.

Quanto aos aspectos diferenciadores entre os processos avaliativos, verifica-se que, ao contrário do edital de 2007, os editais de 2012 e 2015 são bastante incisivos na compreensão da “[...] escrita da história como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico,

como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador” (BRASIL, 2013, p. 54).

Nessa perspectiva, enfatiza-se a importância de os livros didáticos orientarem os alunos para pensar, historicamente, e para compreender as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo. Defende-se o tratamento dos conhecimentos históricos a partir de um problema ou de um conjunto de problemas, fortalecendo o ensino-aprendizagem da história como processo de investigação, o trabalho com fontes e o uso de recursos variados quanto às possibilidades de significação histórica. Essas proposições indicam expectativas de operar transformações importantes na história escolar, como, por exemplo:

1) desestruturar perspectivas históricas eurocêntricas, etnocêntricas, monocausais e cronológico-lineares; 2) superar métodos e práticas pautados na memorização, no verbalismo e na expectativa de dar conta de um vasto repositório de conteúdos factuais; 3) avançar para além da chamada “falsa renovação” que apenas dá nova roupagem a antigas e obsoletas práticas, com a incorporação superficial de diferentes linguagens (BRASIL, 2013, p. 51).

242

Outro critério específico da História que ganha maior visibilidade e importância nos editais de 2012 e 2015 é o tratamento dispensado às Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, que dispõem sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas. A inclusão de tais critérios favorece a ampliação do leque de referências culturais da população escolar, contribui para a transformação das suas concepções de mundo e para a construção de identidades mais plurais e solidárias entre os estudantes.

Por fim, nos três editais ora analisados, há um investimento tímido, ou melhor, lacunar, quanto à exigência de estratégias de progressão – de conteúdos, metodologias, atividades – entre os volumes da mesma coleção ou mesmo entre as coleções de ensino fundamental e de ensino médio. Concebendo o livro didático como suporte cultural e como dispositivo pedagógico que veicula, entre outras demandas, uma determinada proposta curricular, deve-se esperar que nele estejam contidas estratégias que evoquem noções de ordenamento, sequência, continuidade, gradualidade e progressão. Nos editais em questão, não se explicita o entendimento de complexificação de conhecimentos,



tampouco o que se espera do livro em termos de progressão cognitiva. Essa lacuna, no edital, é condizente com o pouco investimento em pesquisas da própria área em relação a essa temática. Não existe essa elaboração conceitual da progressão suficientemente desenvolvida entre os pesquisadores do ensino de História, o que acaba por se refletir nos editais, nos guias e na própria confecção do livro didático.

No estudo realizado, concebe-se o livro didático, de acordo com Choppin (2004, p. 554), “[...] como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido – e avaliado – em um determinado contexto”. Assim, em todas as épocas, em maior ou menor grau, a existência do livro didático responde a múltiplas demandas de ordem escolar, pedagógica, social, político-legal, econômica. Tais demandas tanto podem oferecer condições potencializadoras para a constituição do livro didático, quanto podem impor restrições a sua produção, circulação e consumo.

No processo de elaboração do livro escolar, segundo Carbone (2003), se destacam requerimentos das mais variadas naturezas, tais como: a complexidade das fases de produção e os diversos atores implicados nessa tarefa; os custos de produção e as expectativas de lucro com a sua comercialização; a cultura empresarial do mercado editorial e suas estratégias de vinculação com o público leitor; as tensões decorrentes das diferentes expectativas que cada instância tem sobre o livro didático, considerando-se aqui a empresa editorial, os agentes públicos e as políticas educacionais, a sociedade em geral, além dos grupos de consumidores mais diretos, como os professores, os alunos, os pais.

A concepção acerca do livro didático assumida no âmbito do PNLD, notadamente quanto aos princípios que têm fundamentado o programa nos últimos vinte anos, não se distancia do entendimento anunciado por Choppin (2004) e Carbone (2003), no sentido de que o livro didático atua não só como um instrumento pedagógico a serviço do ensino-aprendizagem, como também é um suporte cultural que está sujeito aos requerimentos políticos, sociais, culturais e econômicos da sua época. Nos editais que foram objeto de análise nessa seção, consta a ideia de que ao livro didático é atribuído um duplo papel. De um lado, cumpre uma função social, na medida em que contribui para a formação da cidadania, incentiva a autonomia do professor, valoriza a liberdade de expressão e pensamento e busca promover o respeito mútuo entre

os sujeitos. De outro lado, possui um papel pedagógico, ao garantir a veiculação de conceitos e informações, oferecer uma opção metodológica coerente e fornecer subsídios ao aprimoramento da prática do professor (BRASIL, 2007; 2012; 2015).

## Considerações finais

Na primeira parte deste estudo, sobre os percursos da avaliação de livros didáticos no Brasil desde meados do período imperial, identificando um lento processo de estabelecimento de critérios gerais no âmbito das políticas públicas e da legislação educacional. Observou-se que a trajetória foi marcada por avanços e recuos, paralelamente às alternâncias no poder, de acordo com as demandas de cada época e segundo as concepções educativas dos dirigentes. Na segunda parte, houve a preocupação de reportar ao Programa Nacional do Livro Didático, focalizando, especialmente, o estabelecimento de critérios para a avaliação de livros didáticos destinados ao componente curricular História no ensino médio. Constatou-se que, desde a década de 1930, o livro escolar está mais intensamente submetido à regulamentação oficial, de acordo com os enunciados curriculares e as políticas educacionais vigentes em cada época. As políticas públicas e os programas oficiais, como o PNLD, por exemplo, formam a estrutura sobre a qual os livros se constituem, se ajustam, se adaptam, se transformam, em maior ou menor medida, intensidade e consonância.

Além das prescrições oficiais, sejam elas mais abrangentes ou mais restritas, isso depende da política de materiais escolares vigentes, os livros didáticos veiculam sistemas de valores, ideologias, formas culturais, que não são facilmente alcançados nos processos regulatórios e avaliativos oficiais. É possível retomar aqui, para ilustrar o que se quer dizer, os argumentos utilizados na introdução do artigo acerca das três imperfeições dos livros escolares, as imperfeições necessárias, inerentes e contingentes. Não existe um livro didático perfeito ou ideal, porque as demandas e expectativas sobre ele são muitas e diversificadas. Esse suporte cultural tem atravessado décadas e séculos sem ter sua estrutura seriamente ameaçada, possivelmente porque congrega qualidades e funcionalidades que são valorizadas no âmbito escolar, não obstante as suas imperfeições.



Ainda assim, a avaliação oficial é absolutamente importante para regulamentar a aquisição e a distribuição de materiais escolares. Importante não só para garantir o investimento mais adequado dos recursos públicos, mas especialmente para minimizar suas limitações e imperfeições. Os estudos realizados apontam que, a despeito do muito que ainda se tem de aprimorar nos livros didáticos, houve avanços significativos nestes últimos vinte anos quanto a aspectos essenciais. Pode-se destacar nesse rol a qualificação da materialidade estética dos livros e a inclusão de recursos multimídia; a eliminação progressiva de preconceitos, estereótipos, anacronismos; a incorporação de novos temas, sujeitos e culturas diversas na perspectiva da construção cidadã; a contextualização e significação dos conteúdos, enfrentando o (ainda não superado) caráter verbalista e memorístico do conhecimento histórico escolar; o tratamento metodológico das fontes históricas, de modo a superar abordagens meramente ilustrativas ou comprobatórias; a presença do manual do professor como instrumento relevante da formação docente em serviço.

Ao longo desses vinte anos que se passaram desde a nova configuração do PNLD (1995-2015), os pesquisadores do Ensino de História têm acumulado questionamentos, inquietações, estudos e pesquisas sobre a validade e alcance do processo avaliativo oficial; sobre as possibilidades e os limites do PNLD frente ao mercado editorial; sobre o diálogo do PNLD com a ciência de referência (História), no que diz respeito à definição de critérios e seleção de conteúdos para a qualidade do livro didático; sobre as diversas condições restritivas/obstaculizadoras de avanços na qualidade do livro didático. Muitas dessas questões permanecem em aberto, sendo, portanto, um campo fértil para novas pesquisas.

## Nota

- 1 O processo avaliativo do ensino médio iniciou em caráter especial no ano de 2004, tendo havido publicação de edital apenas em 2007. As informações acerca da especificidade do primeiro processo avaliativo do ensino médio podem ser encontradas em no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13608>. Acesso em: 13 out. 2015.

## Referências

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Crea dous Cursos de ciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/revista/Rev\\_63/Lei\\_1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827.htm). Acesso em: 21 fev. 2015. (Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1827).

\_\_\_\_\_. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades e logares mais populosos em todo Imperio. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. (Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1827).

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 26 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decisão nº 587, de 27 de novembro de 1881**. Resolve várias dúvidas relativas à inspeção das escolas públicas e particulares de instrução primária e aos colégios particulares de instrução secundária; bem assim a adoção de compêndios para a Escola Normal e Imperial Colégio de Pedro II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1882. (Collecção das Decisões do Governo do Imperio do Brazil de 1881).

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.397, de 7 de março de 1885**. Estabelece regras para a adopção das obras concernentes ao ensino primário e da outras providencias. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1886. (Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1885).

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/>. Acesso em: 4 de set. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/9>. Acesso em: 4 set. 2015.



\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945.** Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/>. Acesso em: 19 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 38.556, de 12 de janeiro de 1956.** Institui a Campanha Nacional de Material de Ensino. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1950-1959/>. Acesso em: 19 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 58.653, de 16 de junho de 1966.** Institui no Ministério da Educação e Cultura o Conselho do Livro Técnico e Didático. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/>. Acesso em: 9 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966.** Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/>. Acesso em: 9 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 68.728, de 9 de junho de 1971.** Provê sobre a política do livro técnico e do livro didático e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/>. Acesso em: 9 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Nacional de Material Escolar. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/>. Acesso em: 9 out. 2015. (Coleção de Leis do Brasil de 1967).

BRASIL. **Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983.** Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1989/>. Acesso em: 9 out. 2015. (Coleção de Leis do Brasil de 1983).

BRASIL. MEC. FAE. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos:** 1º a 4º séries. Brasília: FAE, 1994.

BRASIL. MEC. FAE. **Portaria 1.130 de 5 de agosto de 1993.** Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1º a 4º séries. Brasília: FAE, 1994.

BRASIL. MEC. FNDE. SEB. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a serem incluídas no Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM/2007.** Brasília: MEC; FNDE, 2007.

BRASIL. MEC. FNDE. SEB. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio**. Brasília: MEC; FNDE, 2012.

BRASIL. MEC. FNDE. SEB. Edital de Convocação 01/2013 –CGPLI. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015**. Brasília: MEC; FNDE, 2013.

BRASIL. MEC. **Guia do livro didático de 1ª a 4ª série**. Brasília: MEC/SEF/FAE/CENPEC, 1996.

BRASIL. MEC. **História**: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2008/Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. D.O.U. de 27/01/2010 - Edição Extra 1. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/decretos/item/3177-decreto-n%C2%BA-7084-de-27-de-janeiro-de-2010>. Acesso em: 9 out. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. D.O.U. de 10.1.2003. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_10639\\_09012003.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf). Acesso em: 9 out. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". D.O.U. de 11.3.2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 9 out. 2015.

CARBONE, Graciela. **Libros escolares**: una introducción a su análisis y evaluación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A., 2003.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. (Tradução de Maria Adriana Camargo Cappello).



CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paula; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Livro Didático como assistência ao estudante. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr. 2009.

DASSIE, Bruno Alves. A Comissão Nacional do Livro Didático após 1945 e os livros de matemática aprovados para o uso no ensino secundário. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 47, p. 88-107, set. 2012.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As ações da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 26; 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894675\\_ARQUIVO\\_Textocompleto-anpuh-JulianaFilgueiras.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894675_ARQUIVO_Textocompleto-anpuh-JulianaFilgueiras.pdf) Acesso em: 9 out. 2015.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de material Escolar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 33, n. 65, p. 313-335, jan./jun. 2013.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **FENAME e COLTED**: diferentes políticas para o Livro Didático durante a Ditadura Militar no Brasil. Disponível em: [bhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07 – Historia das Instituições e praticas educativas/fename e colted-diferentes politicas.pdf](http://bhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-Historia%20das%20Instituicoes%20e%20praticas%20educativas/fename%20e%20colted-diferentes%20politicas.pdf). Acesso em: 9 out. 2015.

LUCA, Tania Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: Helenice Aparecida Bastos Rocha, Luíz Reznik, Marcelo de Souza Magalhães (Org.). **História na Escola, autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MENDOZA, Miguel Ángel Gómez; PIEDRAHITA, María Victoria Alzate Geoffin; CORTEZ, Ninoska Gallego. **Saber y evaluación de libros de texto escolar**: una herramienta de reflexión y acción. Pereira, Colômbia: Editorial Papiro, 2009.

PERES, Eliana; VAHL, Mônica Maciel. Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro (Plidef/INL, 1971-1976): Contribuições à história e às políticas do livro didático no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 53-70, jan./jun. 2014.

Profa. Dra Maria Inês Sucupira Stamatto  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Vice-líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero | Diretório  
do CNPq  
E-mail | [stamattoines@gmail.com](mailto:stamattoines@gmail.com)

Profa. Dra. Flávia Eloisa Caimi  
Universidade de Passo Fundo | Rio Grande do Sul  
Área de Prática de Ensino e Estágios  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação | GESPE  
E-mail | [caimi@upf.br](mailto:caimi@upf.br)

Recebido 12 maio 2016

Aceito 27 jul. 2016



# Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior

Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins

Luzia Guacira dos Santos Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

Este artigo constitui um recorte de pesquisa de mestrado e tem como objetivo apresentar o processo educacional de uma aluna com deficiência visual – baixa visão no Ensino Superior, durante o seu primeiro semestre letivo, em um curso de engenharia da UFRN. A análise de sua trajetória acadêmica aponta que, embora o caso estudado faça parte de uma realidade em que há uma política institucional que contempla a temática da inclusão, ainda se faz necessário avançar nas questões relativas às práticas e mediação pedagógicas que atendam às especificidades de aprendizagem de discentes em tal condição de deficiência, assim como em relação à formação continuada dos docentes numa perspectiva inclusiva e ao estreitamento das relações intersetoriais quanto ao acompanhamento educacional a tais estudantes.

Palavras-chave: Ensino superior. Educação inclusiva. Deficiência visual.

251

## Academic career of a student with visual impairment in higher education

### Abstract

This paper is a master degree research clipping, which aims to investigate and discuss the impressions of a student with visual impairments – low vision, on the first semester in an engineering course in UFRN. The analysis of his academic career points out that, although the case study is part of a reality, in which there is an institutional policy that includes the issue of inclusion, is still necessary to move forward on issues related to teaching practices and mediation that meet the specific learning of students in such a condition of disability. As well as in relation to the continuing education of teachers in an inclusive perspective and the strengthening of inter-sectoral relations and the educational support to such students.

Keywords: Higher education. Inclusive education. Visual impairment.

## Carrera académica de un estudiante con discapacidad visual en enseñanza superior

### Resumen

Este artículo es un recorte de una investigación en la maestría en educación y tiene como objetivo investigar y discutir las impresiones de una estudiante con discapacidad visual – baja visión – en el primer semestre de un curso de ingeniería en la UFRN. El análisis de su carrera académica señala que, aunque el estudio de caso es parte de una realidad donde existe una política institucional que incluye el tema de la inclusión, sigue siendo necesario avanzar en cuestiones relacionadas con las prácticas de enseñanza y de mediación que cumplen con el aprendizaje específico de estudiantes en una condición de discapacidad visual. Así como en la formación continuada de los profesores en una perspectiva inclusiva y el fortalecimiento de las relaciones intersectoriales en la categoría de apoyo educativo para estos estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza superior. Educación inclusiva. Deficiencia visual.

### Introdução

252

Ao analisarmos o cenário educacional brasileiro, é possível observar que, nestes últimos anos, ocorreram, no Brasil, relevantes mudanças nas concepções teóricas sobre a questão da deficiência e sobre a pessoa com deficiência, conseqüentemente, sobre seu vínculo com as Instituições de Ensino Superior – IES.

Tal realidade tem se apresentado como um desafio ao desenvolvimento de políticas e ações que garantam aos alunos com deficiência, bem como àqueles com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – público-alvo da Educação Especial, o exercício pleno da cidadania e a democratização do acesso a esse nível de ensino. Isto traz às Instituições de Ensino Superior a responsabilidade de se reorganizarem para receber esses estudantes, garantindo-lhes, de forma isonômica, tanto a formação como uma educação de qualidade.

Em 2011, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (BRASIL, 2013), o Brasil contava com aproximadamente 6,7 milhões de alunos matriculados no ensino superior, e destes, apenas 23.250 são considerados alunos com deficiência. Se



comparados ao montante de alunos matriculados, nesse nível de ensino, podemos perceber que há uma grande distância quantitativa, pois a população de universitários com deficiência representa, apenas, cerca de 0,3% desse grupo.

Além dos números, os estudos realizados sobre a temática da inclusão de estudantes – público-alvo da educação especial, no ensino superior brasileiro – têm revelado resultados acerca da realidade desse processo em termos de acessibilidade (SANTOS, 2012; MELO, SARAIVA, SOUZA, 2013; SANTOS, 2012), ingresso, acesso e permanência (NEGRY, 2012; CASTRO, 2011; GUERREIRO, 2011), políticas de inclusão/serviços de apoio (FERREIRA, 2012; SOUZA, 2010), trajetórias/experiência (VIANA, 2010; ROSSETTO, 2009).

Embora estejam sendo ampliadas as discussões e as políticas sobre a inclusão no Ensino Superior, bem como tenham ocorrido mudanças de atitudes e tratamento dados aos estudantes com deficiência, nesse nível de ensino, ressaltamos que ainda são poucos os estudos que trazem, como protagonismo, a fala de estudantes com deficiência, o que, a nosso ver, é um aspecto importante a ser considerado, haja vista serem os principais atores desse processo.

Com essa perspectiva, buscamos escutar o que uma estudante com deficiência visual – baixa visão, tem a dizer a respeito do seu processo educacional, no primeiro semestre de seu curso de graduação, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Com isso, buscamos não apenas retratar a realidade vivenciada por tal estudante no ensino superior, mas, sobretudo, na contribuição que a sua experiência pode trazer para reflexões e ações institucionais, visando à efetiva inclusão de alunos em sua condição de deficiência, no âmbito da UFRN e demais instituições de ensino superior.

253

## Fundamentação teórica

No contexto nacional, nos últimos anos, vêm ganhando destaque as políticas de democratização da educação no Ensino Superior, através de ações afirmativas que visam ao acesso e à inclusão do público-alvo da Educação Especial nesse nível de ensino.

Tais ações têm tomado, como alicerces fundamentais, documentos que versam sobre o direito de todos à Educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, tais como: a Declaração Mundial de Educação para Todos (TAILÂNDIA, 1990); a Declaração Mundial sobre Necessidades Educativas

Especiais (BRASIL, 1994); a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ratificada no Brasil como Emenda Constitucional Emenda Constitucional nº 45/2004 (ONU, 1948); a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2006).

Especificamente sobre a democratização do Ensino Superior, atualmente, destacamos o Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007; o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas Instituições Federais de Ensino Superior.

Podemos destacar, ainda, nas ações de políticas de acessibilidade, o Programa Incluir, criado, em 2005, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), visando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência na vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

Corroborando as perspectivas políticas e pedagógicas nacionais, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) tem buscado, ao longo dos anos, ampliar a participação no processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades e superdotação, e transtornos específicos de aprendizagem referidas nos documentos dessa instituição como pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior. Destacamos, nesses documentos, o compromisso com uma política institucional que privilegia a inserção social como uma de suas políticas estruturantes e a recusa a toda e qualquer barreira que se contraponha à cultura do respeito à diversidade humana. Tal fato pode ser observado no Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019, com destaque para ações inclusivas institucionais que visem:



Eliminar toda e qualquer forma de barreira (seja ela pedagógica, ambiental, atitudinal, comunicacional, entre outras) tem sido uma ação permanente da instituição em prol da criação de uma cultura de respeito à diversidade, garantindo as condições de acessibilidade, de tecnologias apropriadas e de recursos humanos qualificados, de tal forma que possibilitem a construção de um modelo de política educacional inclusiva que atenda às necessidades educacionais especiais dos estudantes que demandarem por apoios específicos em sua formação acadêmica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2010, p. 70).

Concernentes às ações de promoção da inclusão de alunos com deficiência na UFRN, podemos destacar ações institucionais que perpassaram os pilares do ensino, pesquisa e extensão, fomentando a discussão sobre a inclusão de estudantes com deficiência e assegurando-lhes o acesso e a permanência no contexto universitário.

Como exemplos, citamos: a articulação da Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD, com a Comissão Permanente de Vestibular – COMPERVE, para a adequação dos processos seletivos às necessidades específicas dos candidatos com deficiência em consonância com as orientações do Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999; a instalação do Núcleo de Acessibilidade, denominado de Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais – CAENE, pela Portaria nº 203, de 15 de março de 2010; a elaboração da Resolução nº 193, de 21 de setembro de 2010, CONSEPE, que dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais – NEE, na UFRN; a elaboração de um capítulo específico sobre atendimento às pessoas com NEE no Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019 e a inserção no Regulamento dos Cursos de Graduação (CONSEPE) Resolução nº 171, de 5 de novembro de 2013, assegurando, no Art. 335, direitos para o atendimento educacional, condizente com as necessidades educacionais especiais de cada estudante com NEE, mediante a:

Disponibilização de mediadores (letores e escribas) para a compreensão da escrita e da fala nas atividades acadêmicas (quando requerido pelo aluno); adaptação do material pedagógico e dos equipamentos; orientações sobre metodologia de ensino adaptada; orientações sobre formas adaptadas de avaliação do rendimento acadêmico e de correção dos instrumentos

de avaliação, de acordo com a necessidade do aluno; e tempo adicional de 50% (cinquenta por cento) para a realização das atividades de avaliação que tem duração limitada, conforme a NEE apresentada (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013, p. 54).

Compondo a promoção do processo educacional inclusivo no âmbito institucional, ocorreu, também, a aprovação de três projetos junto ao MEC dentro do Programa Incluir: a criação do Laboratório de Acessibilidade<sup>1</sup> a estruturação do serviço de acompanhamento acadêmico com a contratação de profissionais específicos e a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva.

Podemos, ainda, ressaltar a abertura de processo seletivo para a concessão de Bolsas de Tutoria Inclusiva por meio dos Editais nº 002, de 16 de outubro de 2014; e reeditado em 21 de março de 2016 através do edital nº 001/2016. Ressaltamos, também, o lançamento do Programa de Bolsa Acessibilidade, por meio do Edital nº 163, em 1º de outubro de 2014; que prevê a concessão de bolsas, destinadas aos estudantes com deficiência de graduação presencial da UFRN, que se encontram em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

O trabalho realizado pelo Núcleo de Acessibilidade (CAENE), por sua vez, tem como finalidade a garantia dos direitos, bem como o estímulo à reivindicação por justiça social e pelos direitos de cidadania, por parte da população de estudantes com NEE. Essas ações são executadas através da consolidação de redes de apoio e serviço institucional, trabalhando para a promoção de práticas cidadãs na comunidade universitária, propondo ações para a eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas e de comunicação na UFRN, visando garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos com pleno sucesso.

Em face desse cenário, podemos perceber que a política educacional brasileira e as políticas institucionais na UFRN desbravaram caminhos para as possibilidades de efetivação do processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, apontando a seguridade de oportunidades para que realizem um curso superior com garantias legais de acesso, permanência e conclusão, com êxito acadêmico.



Para Amaral (1998), a Universidade exerce grande importância na concretização das propostas de uma educação inclusiva que remonta todos os níveis e modalidades educacionais:

Hoje, com os avanços relativos ao papel da educação na construção e exercício da cidadania de todas as pessoas e com a importância que se atribui à educação continuada, somos levados a discutir o papel das Universidades para garantir a presença e participação de pessoas com deficiência nos seus quadros docente, discente e de funcionários não docentes (AMARAL, 1998, p. 2).

Desta forma, a universidade desempenha um papel relevante na busca pela reconstrução do que compreendemos socialmente sobre a pessoa com deficiência, numa perspectiva mais crítica e pautada em princípios como o da democratização das oportunidades de superação das dificuldades. Assim, é possível perceber o sujeito pleno de potenciais, possibilidades, capaz de romper com as limitações, superando ações excludentes, compreendendo, assim, que “[...] a presença de pessoas com deficiência na universidade é, pois, um processo interativo, assegurado pelos direitos dessas pessoas à igualdade de oportunidades e à participação social” (AMARAL, 1998, p. 3).

Não se trata apenas de garantir o direito ao acesso, mas também pensar no desenvolvimento de estratégias, no uso de recursos tecnológicos e pedagógicos para promover a participação efetiva e a permanência com efetivo sucesso. É necessário reconhecer o direito à igualdade de oportunidades, criando alternativas pedagógicas adequadas e distintas que equiparem as condições de pessoas que não se encontram em condições de deficiência. Compreendemos que a permanência em cursos em nível superior implica a possibilidade de usufruir dos espaços, recursos tecnológicos e educacionais em igualdade de condições, oferecidas aos demais alunos da instituição.

Sobre as políticas de Educação Inclusiva, concordamos com Pires e Pires (2011) quando afirmam que

Esta preocupação com políticas de inclusão no ensino superior, em nosso país, é bem vinda, e aponta para uma nova tendência de democratização do ensino superior em termos de atendimento à diversidade e à inclusão. Se tradicionalmente o debate e as práticas da educação inclusiva se realizavam, em grande maioria, no âmbito da educação básica, não se pode esquecer que o ensino

superior é um espaço em que a inclusão é prevista em nossa legislação, e deve ser efetivada com oferta de condições de formação e qualidade para todos os estudantes do ensino superior (PIRES; PIRES, 2011, p. 129).

As ações e práticas inclusivas no Ensino Superior envolvem a articulação de uma gama de instrumentos e estratégias para promoção da inclusão. Dentre elas, podemos elencar a elaboração e implementação de políticas institucionais, a democratização ao acesso na oferta de vagas aos estudantes com deficiência, acessibilidade física e informacional. Podemos, ainda, citar a necessária formação continuada dos docentes, a qual deve pautar-se nos princípios da Educação Inclusiva, uma vez que a atitude e as práticas desses profissionais são cruciais para a superação das barreiras que impedem a efetivação da inclusão em sala de aula.

Esses são elementos estruturantes que demandam reflexão e discussão coletiva, pois qualquer mudança para dar suporte à implementação de políticas públicas ou de políticas sociais requer transformações nas atitudes e ações de seus partícipes. Logo, percebemos que os atores sociais público-alvo da educação especial estão em busca da materialização das atuais políticas educacionais, uma vez que elas se apresentam como novas oportunidades de deslocamento político-social.

A expansão do ensino através da democratização do acesso de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino comum, nessa perspectiva, deve ser vista com atenção para que não se transforme em uma espécie de inclusão fictícia no âmbito das IFES, onde poderá imperar uma inclusão mascarada que mantém o aluno com deficiência visual, por exemplo, à margem do conhecimento, por meio de práticas educativas que ferem os princípios de equidade, da igualdade, da participação ativa no processo educacional.

Embora possamos apontar os avanços históricos, políticos e educacionais, ainda temos conhecimento de situações, envolvendo estudantes com deficiência que veem, cotidianamente, os seus direitos garantidos, ao ingressarem nas universidades, apenas por força da lei. É comum ocorrer a negação de vagas, bem como a falta de sensibilidade por parte de docentes que negam ao aluno com deficiência adaptações didáticas em detrimento da acessibilidade a que têm direito.



Por essa razão, consideramos de suma importância que exista um trabalho formativo inicial (nos cursos de iniciação à docência), e continuado e permanente (ao longo dos semestres letivos) direcionado aos docentes nas universidades. Tal formação deve ser focada em metodologias que atrelem teoria e prática, que sejam diversificadas, críticas, e concernentes com os princípios da educação inclusiva, no intuito de garantir a permanência dos alunos com deficiência visual, e, em geral, nos cursos de graduação e de pós-graduação.

Nesse sentido, ensina Freire (1996) que

[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 38-39).

Concordamos com Silva (2014) quando afirma que o professor precisa preparar-se para vivenciar a inclusão educacional de alunos com deficiência, não apenas quanto às adequações à metodologia empregada e aos procedimentos didáticos, mas também, quanto aos instrumentos e recursos metodológicos a utilizar, às diferentes maneiras de enxergar e suas implicações para o processo de aprendizagem daqueles estudantes. Assim, terá subsídios para planejar as suas atividades contemplando a flexibilização dos objetivos, dos conteúdos e dos métodos avaliativos, na busca por evitar o insucesso acadêmico de tais estudantes, que necessitam estar e sentir-se incluídos em ambientes que propiciem o seu desenvolvimento pleno, sua condição emancipatória, tanto no viés acadêmico quanto no humanístico e social.

Nesse sentido, Rui Canário (2006) ressalta a importância da responsabilidade assumida pelo professor no tocante à preocupação com uma prática docente para a formação integral de todos os estudantes, afirmando que

[...] é nesse quadro que aumenta a importância da educação e a responsabilidade dos educadores. Pede-se à educação, entendida em um sentido amplo, como um processo de conhecer e intervir no mundo, uma contribuição decisiva para que possamos encontrar uma "saída" para as questões de civilização que nos atingem. A resposta a este tipo de desafio implica concepções e práticas

educativas que valorizem uma função crítica e emancipatória (CANÁRIO, 2006, p. 12).

Assim, ao refletirmos sobre a democratização do ensino superior e da garantia de acesso à pessoa com deficiência visual, constatamos a responsabilidade fundamental e os desafios que as instituições de ensino superior e os seus professores assumiram, bem como a necessidade de reestruturação do seu paradigma de atuação. Afinar-se com os parâmetros da educação inclusiva pressupõe direcionar as ações para a aceitação da diversidade, garantindo a aprendizagem de seus alunos e respeitando suas especificidades.

## Metodologia

Na pesquisa desenvolvida, adotamos uma abordagem qualitativa, utilizando o método de Estudo de Caso. De acordo com Marconi e Lakatos (2004), esse tipo de abordagem descreve a complexidade do comportamento humano e fornece uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, entre outros aspectos. O método de Estudo de Caso, por sua vez, permite o conhecimento amplo e detalhado de um ou poucos objetos, mediante estudo profundo e exaustivo, tarefa praticamente impossível através de outros tipos de delineamentos considerados (GIL, 1994).

Este estudo foi submetido e aprovado (nº 47859715.1.0000.5292) pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL/UFRN), em consonância com a Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, por se tratar de uma pesquisa com seres humanos.

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na cidade do Natal, com 7 docentes e 5 discentes. Para fins deste artigo, apresentaremos, apenas, os dados de uma das participantes, estudante de um dos cursos de Engenharia. Optamos em não discriminar qual das Engenharias a aluna cursa, para preservar sua identidade. Ela tem 20 anos e apresenta um quadro de deficiência visual – baixa visão, com sinais clínicos de Ceratocone<sup>2</sup>.

A baixa visão, condição de deficiência da estudante, não pode ser corrigida através de lentes normais, sendo necessário, para o atendimento de



suas necessidades específicas, o uso de materiais impressos ampliados ou o auxílio de potentes recursos ópticos. Sendo assim, as dificuldades visuais da aluna, a quem passaremos a nominar pelo nome fictício – Cláudia, não são corrigidas em nível funcional por meio de óculos normais ou apenas se aproximando do foco a ser visualizado.

Ela apresenta dificuldades para realizar leituras de textos com letras impressas em tamanho convencional, sendo possível enxergar as letras se ampliadas para o tamanho 28, em fonte Arial black ou Tahoma. Mesmo com a ampliação do material impresso, Cláudia apresenta dificuldades para realizar leituras por tempo prolongado, pois cansa a visão facilmente devido ao esforço realizado. Além disso, a claridade a impede de visualizar letras e imagens em ambientes abertos ou muito iluminados, como, por exemplo, os registros realizados pelos professores na lousa, principalmente, com canetas de cores claras.

Para a obtenção dos dados, utilizamos como instrumento a entrevista, apoiada pelo “formulário de acompanhamento semestral”, utilizado no Núcleo de Acessibilidade (CAENE), em que se registram informações sobre o desenvolvimento acadêmico dos alunos atendidos pela Comissão.

A escolha do caso, aqui apresentado, deu-se a partir da adequação dos critérios utilizados para selecionar os participantes da pesquisa, a saber: ser estudante de curso de graduação na UFRN, ter solicitado apoio à CAENE e ter deficiência visual.

No semestre de 2015.1 a estudante Cláudia solicitou apoio ao Núcleo de Acessibilidade da UFRN – CAENE, a fim de receber acompanhamento educacional individual para que fossem dadas orientações pedagógicas aos seus professores sobre como lidar com a sua condição de deficiência e, ainda, para ter acesso à adaptação de materiais de forma a atender a sua maneira específica de enxergar.

Após a triagem do caso pela equipe técnico-educacional da CAENE, discussão e análise dos laudos médicos por ela apresentados, a aluna teve a sua solicitação de apoio deferida. Em seguida, foi realizada entrevista pedagógica com ela, visando conhecer como ocorreu seu processo de escolarização, a origem de sua deficiência, a escolha pelo curso de graduação e as suas expectativas em relação à graduação.

Também foi realizada uma avaliação funcional da visão com o objetivo de conhecer os aspectos práticos de sua acuidade visual, no tocante aos tipos e tamanhos de letras impressas, contrastes de cores, sensibilidade à luminosidade, entre outras questões. Após todo esse levantamento de informações elaborou-se, em parceria com a aluna, um documento denominado "Parecer Técnico", com as informações gerais do caso e as orientações didático-pedagógicas que, posteriormente, foi lançado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), e encaminhado por E-mail à coordenação e aos professores que estariam ministrando disciplinas a ela, nesse período.

Durante todo o semestre letivo, foi realizado o acompanhamento educacional da aluna Cláudia, através de encontros pedagógicos para a avaliação das estratégias sugeridas, orientações quanto ao uso de recursos de tecnologia assistiva, acompanhamento da produção e adaptação de materiais didáticos junto ao Laboratório de Acessibilidade. Também foi oferecida aos docentes a possibilidade de encontros pedagógicos para auxiliá-los no desenvolvimento do trabalho junto à aluna. No entanto, não se obteve retorno à oferta, ocasionando a não concretização de tais encontros.

Ao final do semestre, Cláudia respondeu a um formulário de acompanhamento com o objetivo de avaliar os serviços oferecidos pela instituição à sua condição de aluna com deficiência visual. Nesse formulário, a aluna pôde relatar e analisar o seu processo educacional inclusivo no primeiro semestre de 2015, no que se refere ao seu próprio desempenho acadêmico; a acessibilidade informacional e apoios oferecidos pela CAENE, professores, orientador acadêmico e coordenação do curso. Com base em suas respostas, foi possível traçar um novo plano de ação para o semestre seguinte. Tal formulário foi o instrumento utilizado para a análise dos dados aqui apresentados, conforme já sinalizado, considerando aspectos da Análise de discurso (ORLANDI, 2009).

## **Análise dos dados**

Com base em referenciais teóricos que conduziram o processo reflexivo a respeito da inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior e, em particular, o caso da estudante com baixa visão, Cláudia, teceremos a análise acerca do seu processo educacional inclusivo, durante o primeiro semestre letivo de 2015, na UFRN.



Para organizar as informações levantadas, decidimos elencar as temáticas respondidas por Cláudia em uma sequência alfabética a fim de facilitar a compreensão e sistematização desta análise:

a) *Apoios Institucionais*: Ao ser questionada sobre os apoios institucionais recebidos ao longo do semestre, a aluna relatou que:

O único apoio recebido é pela CAENE, que sempre me ajuda e informa aos professores a minha situação. O que melhora um pouco a relação com alguns professores [...] A coordenação nunca manteve nenhum contato e o orientador acadêmico, não conheço (CLÁUDIA, 2015).

É interessante frisar mediante a afirmação da aluna que o estabelecimento de redes de apoios institucionais se apresenta em primeira necessidade, pois, de acordo com Melo (2014), esse é o caminho para oferecer ao aluno com deficiência um melhor suporte institucional, descaracterizando a equivocada impressão de exclusiva responsabilidade aos setores que trabalham com inclusão e acessibilidade. Nesse caso, a rede de apoio deveria ser mais bem articulada entre a CAENE, a coordenação do curso e o corpo docente, visando à implementação de estratégias para que a aluna obtivesse melhor êxito acadêmico.

b) *Apoio dos professores*: Sobre o recebimento de apoio por parte dos professores, a aluna afirmou:

Como minha deficiência não é perceptível logo quando a pessoa me vê, os professores não se importavam com as minhas necessidades, acho que se eu usasse uma cadeira de rodas ou fosse cega mesmo, eles iriam me ver (CLÁUDIA, 2015).

Essa fala de Cláudia nos remete à noção dos estereótipos impressos à pessoa com deficiência. Nas relações interpessoais, o estigma é imputado nas mais diversas situações, sendo, de acordo com Goffman (1963), as pessoas categorizadas pelos seus atributos, marcadas pelas características físicas, comportamentais ou de inserção sociais que fogem dos padrões de normalidade da sociedade.

Diante da situação apontada pela estudante, ressalta ao nosso olhar a ausência de aproximação por parte dos docentes e a colocação da aluna em

relação a sua própria deficiência, julgando patamares mais ou menos importantes de acordo com o estereótipo impingido a cada condição de deficiência.

Neste sentido, Adorno e Horkheimer (*apud* COSTA, 2014, p. 4) destacam a necessidade da dialética do esclarecimento, na qual “[...] a atividade do sujeito com deficiência seria aproximar-se e o assemelhar-se [...]” e não se afastar e desejar modificar a sua condição. Assim, tratando-se de preconceito é possível afirmar, baseados em Costa (2014), que a sua matéria-prima é o desconhecimento.

Continuando na temática “*Apoio por parte dos professores*” descrevemos mais dois depoimentos da estudante Cláudia:

No dia da prova um professor trouxe a avaliação em tamanho normal para que eu fizesse. Me desesperei, não conseguia ver nada! Lembrei a ele que não podia ver e perguntei se ele se lembrava das orientações do parecer da CAENE. Ele disse que havia esquecido, que depois eu faria a prova. Me senti desrespeitada. Estudei, me preparei para fazer a prova naquele dia e ele me negou o direito que eu tinha de fazer a prova igual aos meus colegas [...] em outra situação o professor também não levou a prova ampliada e me mandou fazer em dupla, só porque eu não via o que estava escrito. Todo o resto da turma fez individual, só eu é que fiz em dupla. Me senti novamente desrespeitada (CLÁUDIA, 2015).

Às vezes o professor até quer fazer o certo, mas expõe a pessoa. Uma professora me constrangeu diante de toda a turma perguntando pelo meu nome e disse: Aquela que é doente, que não vê nada! [...] A professora mudou todos os slides da aula dela, com os contrastes que foram orientados no parecer. Eu conseguia ver tudo [...] minha maior dificuldade é acompanhar a aula de um professor que escreve no quadro. Eu não consigo enxergar nada. [...] não são todos os professores que entendem a situação, e na maioria dos casos, poucos vem conversar para saber mais das dificuldades (CLÁUDIA, 2015).

A primeira fala da aluna demonstra a não compreensão e o desrespeito ao que está posto na legislação brasileira sobre o direito ao acesso à informação (BRASIL, 2015). O fato de a estudante não receber as avaliações com letras impressas em formato acessível, impõe-se como uma barreira ao seu processo educacional inclusivo, porque são desconsideradas, naqueles momentos, as especificidades de sua condição.



Os professores precisam estar mais atentos à diversidade de alunos em sua sala de aula e ao cumprimento do que regulamentam as políticas nacionais e institucionais sobre os direitos dos estudantes com deficiência. Frisamos que, neste caso da aluna em referência, não se pode afirmar desconhecimento, pois, no início do semestre, cada docente foi comunicado sobre as necessidades específicas da aluna em virtude de sua deficiência visual e a disponibilização de serviços para adaptação de materiais, inclusive das avaliações.

No entanto, mediante as observações feitas em relação a algumas atitudes dos docentes frente a estudantes com deficiência, consideramos que a inclusão destes no ensino superior vem propor novas perspectivas sobre o pensar e agir do professor quer seja no ato de planejar e ensinar, quer seja em compreender o processo de aprendizagem e avaliar o ensino universitário e o desempenho dos alunos.

O docente é levado a ultrapassar as barreiras historicamente impostas pelo modelo tradicional de transmissão do saber de modo linear e cartesiano. E, nesse movimento, é conduzido a refletir sobre suas ações na adoção de metodologias de ensino que possibilitem a aprendizagem significativa por parte de todos os seus alunos.

E assim, como afirma Mansini, citado por Silva (2013, p. 67), perceber a necessidade de “[...] desfazer barreiras e construir possibilidades no caminho do aluno, de um lado ampliando sua percepção e compreensão dos conhecimentos, de outro, intensificando suas relações e comunicações com os que o cercam”.

Sobre a relação professor-aluno, compreendemos que as atitudes individuais são determinantes nas relações interpessoais e está nelas a possibilidade de sensibilização e aproximação. Assim, apoiadas em Amaral (1998), podemos considerar que as barreiras impostas por outros constituem o grande entrave ao processo inclusivo ora vivido pela sociedade contemporânea.

Ao compartilharmos um espaço democrático, misto e pulsante como a universidade, é necessário o compromisso com o humano e com o olhar sensível às relações. E assim, como nos conduz a pensar Ainscow (2009, p. 14), devemos “[...] responder positivamente a diversidade, considerando as diferenças não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades de enriquecer o aprendizado”.

Sigamos, com mais uma temática.

c) *Apoio por parte da CAENE* – Ao ser questionada sobre avaliação do processo de apoio por parte da CAENE, a aluna afirmou:

A CAENE sempre faz o possível para ajudar e melhorar as dificuldades, sempre me orientando nas atividades de curso, me ofereceu um tutor e sempre está disponível a conversar com os meus professores (CLÁUDIA, 2015).

A presença dos núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES é realidade muito recente no Brasil. O Programa Incluir, lançado pelo Ministério de Educação – MEC/ Secretaria de Educação Especial – SEESP em 2005, apresentou-se como ação afirmativa com o objetivo de fomentar a criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a institucionalização da CAENE surge como importante passo para a promoção do processo educacional inclusivo, que, de acordo com Melo (2014), tem como um dos objetivos

[...] intervir e acompanhar, na perspectiva interdisciplinar, a trajetória do estudante com NEE na UFRN, mediando o suporte educacional para o desenvolvimento de seu processo de ensino-aprendizagem (MELO, 2014, p. 360).

Nesse ponto, o trabalho relacionado ao apoio educacional, às orientações acadêmicas e à mediação pedagógica entre docente e discente apresentam-se como fatores essenciais à permanência e conclusão do curso de graduação, com êxito, pelos alunos com deficiência.

d) *Sugestões para a promoção da inclusão na UFRN* – Ao ser questionada sobre novos apoios, sugestões e outras ações para a promoção da inclusão na UFRN, Cláudia levantou a temática da formação continuada aos docentes:

Os professores desconhecem que tem um aluno com baixa visão e também não sabem como agir! [...] eu acredito que alguns professores erram por não quererem fazer o certo com a gente mesmo, mas outros fazem por não conhecer as nossas necessidades, por falta de informação e não sabem como lidar com um aluno



deficiente. Acho que eles deveriam fazer cursos e se reciclarem nessa área também (CLÁUDIA, 2015).

Mediante as sugestões da aluna, inferimos que o processo de formação na perspectiva inclusiva, aos docentes da UFRN, carece da elaboração de uma proposta de formação continuada e permanente que lhes possibilite realizar um trabalho pedagógico condizente com as particularidades de acesso ao conhecimento por parte de alunos com deficiência visual, entre outros. Magalhães (2013) complementa essa ideia, considerando que os programas de formação inicial e continuada devem tornar aptos os docentes a ações educativas menos segregadoras e preconceituosas tornando-as mais respeitosas e inclusivas.

## Considerações finais

Este trabalho teve o propósito de apresentar o processo educacional de uma aluna com deficiência visual – baixa visão no Ensino Superior, durante o seu primeiro semestre letivo no ano de 2015, em um curso de engenharia da UFRN. Diante dos dados levantados, foram analisados aspectos relacionados ao seu desempenho acadêmico, apoios institucionais oferecidos pelo setor de atendimento educacional especializado – a CAENE, professores, coordenação do curso, e consideradas sugestões dadas pela aluna, para a promoção da inclusão de pessoas com deficiência na instituição.

Diante dos dados analisados, pudemos compreender que a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, e especificamente, no caso estudado, a deficiência visual cujo campo é a UFRN, apresenta-se como processo em construção, necessitando de uma observação mais atenta às ações desenvolvidas na promoção da inclusão, via práticas de ensino.

Que a oferta permanente de cursos sobre a temática da inclusão no Ensino Superior nos programas de aperfeiçoamento relacionados à pedagogia universitária em uma perspectiva inclusiva precisa ser uma ação constante na instituição, oportunizando a troca de experiências, a relação constante entre teoria e prática, a discussão sobre a renovação das metodologias, considerando a diversidade dos alunos, em particular, daqueles com deficiência visual.

Por mais que o caso apresentado faça parte de uma realidade institucional em que há uma política que contempla a temática da inclusão e um núcleo de acessibilidade para promover ações inclusivas, consideramos que ainda é necessário avançar em aspectos relacionados à mediação pedagógica, à formação continuada dos professores voltada a uma perspectiva inclusiva e ao estreitamento das relações intersetoriais no tocante ao acompanhamento de estudantes com deficiência. Tudo isto com vistas a assegurar e garantir a todo o estudante com deficiência o direito a uma formação de qualidade, em igualdade de condições e oportunidades.

Portanto, compreendemos que, no contexto da UFRN, há necessidade de se conhecer e reelaborar as novas fases desse processo inclusivo, perspectivando o envolvimento de todos que dela fazem parte, desde o momento em que o aluno com deficiência se encontra na condição de candidato ao ingresso, até a conclusão do seu Curso.

Destacamos que, embora este estudo se trate de uma realidade específica, alguns entraves ao processo inclusivo ora apresentados também são semelhantemente relatados por outros estudos realizados em diversas universidades brasileiras, a saber: Santos, 2012; Negry, 2012; Castro, 2011; Guerreiro, 2011; Ferreira, 2012; Souza, 2010; Viana, 2010; Rossetto, 2009. Portanto, acreditamos ser necessária uma análise mais profunda sobre o processo educacional inclusivo nas Universidades brasileiras, onde possamos ter acesso a um panorama da atual situação nas Instituições Federais de Ensino Superior no tocante às políticas institucionais, ações dos núcleos de acessibilidade e formação dos professores.

Logo, a importância em levar a efeito outros trabalhos cujo foco seja a análise de um panorama nacional das IFES sobre essa temática, e ainda as impressões da pessoa com deficiência acerca da inclusão no Ensino Superior, poderão trazer importantes contribuições na elaboração de ações prospectivas e de fomento de políticas educacionais no contexto das Universidades.

## Notas

- 1 O Laboratório de Acessibilidade é espaço que tem como principal objetivo democratizar e garantir a acessibilidade informacional, através de equipamentos de tecnologia assistiva voltados para o atendimento aos estudantes com deficiências e transtornos de aprendizagens da UFRN. Neste espaço é realizada a adaptação de materiais bibliográficos das disciplinas, bem como os



materiais complementares, de acordo com as demandas e necessidades específicas dos alunos acompanhados pela CAENE.

- 2 O ceratocone é um distúrbio chamado distrofia contínua e progressiva, que ocorre na córnea com afinamento central ou paracentral, geralmente inferior, resultando no abaulamento anterior da córnea, na forma de cone. A apresentação é geralmente bilateral e assimétrica. Está associada a baixa de visão geralmente por alta miopia e astigmatismo. (<http://www.cbo.net.br/novo/publico-geral/ceratocone.php>) Acesso em 20 mar. 2016.

## Referências

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Júlio Groppa Aquino (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1998.

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília. 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo facultativo à convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Brasília, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)> Acesso em: 10 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Incluir**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=557&Itemid=303>. Acesso em: 21 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**: 2011 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) Acesso em: 17 jul. 2016

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTRO, Sabrina Fernandes. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Diferença, desvio, preconceito e estigma**: a questão da deficiência. 2014. Disponível em: <http://www.asdef.com.br/innova/assets/artigos/historia011.pdf>. Acesso em: 21 maio 2014.

CLÁUDIA. **Entrevista**. Natal (Rio Grande do Norte), 24 jul. 2015.

FERREIRA, Maria Nilma Cardoso. **Educação inclusiva no ensino superior**: análise das políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

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

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**: estudo de caso da UFSCar. 231f. 2011. Tese (Doutorado em



Educação) – Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MAGALHÃES, Rita de Cassia Barbosa Paiva. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (Org.). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; SARAIVA, Luzia Livia de Oliveira; SOUSA, Nilberto. Gomes de. A Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais e os desdobramentos da acessibilidade física na UFRN. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: UNIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO, 3; 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2013.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Núcleo de acessibilidade e o apoio a estudantes com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, PIRES, Gláucia; PIRES, José (Org.). **Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados**. João Pessoa: Ideia, 2014.

NEGRY, Karla Christina Pereira. **Situação de deficiência: a realidade de instituições de ensino superior particulares do Distrito Federal à luz do atendimento prestado aos jovens estudantes com deficiência visual (cegos)**. 2012. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília, 2012.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas, pela resolução 217 A (III) de 10 de dezembro de 1948.

Disponível em: [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php). Acesso em: 19 out. 2014.

OLIVEIRA, Edja Renata Marques de; MELO Francisco Ricardo Lins Vieira de; ELALI, Gleice Virgínia Medeiros de Azambuja. Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 33, n. 19, p. 63-87, set./dez. 2008.



ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. **Práticas de educação e de formação**. João Pessoa: Ideia, 2011.

ROSSETTO, Elizabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. 2009. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SANTOS, Antônio Carlos Nogueira. **Acessibilidade da pessoa com deficiência física**: O caso da Universidade Federal de Sergipe. Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos. 2012. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2012.

SANTOS, Andreza Souza. **A inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Natal/RN**: análise das condições oferecidas no processo seletivo Vestibular. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Natal, 2012.

272 SILVA, Luzia Guacira Santos. Orientações didáticas para a atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual no ensino superior. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (Org.). **Inclusão no ensino superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013.

\_\_\_\_\_. Por uma escola sem exclusões: intervenções pedagógicas junto estudantes cegos e com baixa visão. In: MARTINS. Lúcia de Araújo Ramos, PIRES. Gláucia; PIRES. José (Org.). **Caminhos para uma educação inclusiva**: Políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: Ideia, p. 235-261, 2014.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa Incluir (2005-2009)**: uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TAILÂNDIA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 193, de 21 de setembro de 2010**. Dispõe sobre o atendimento educacional especial aos estudantes com



NEE na UFRN. Natal: CONSEPE, 2010. Disponível em: [http://www.caene.ufrn.br/legislacao.php#l1/RESOLUÇÃO%20Nº%20193%20\(1\).pdf](http://www.caene.ufrn.br/legislacao.php#l1/RESOLUÇÃO%20Nº%20193%20(1).pdf)> Acesso em: 31 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 203, de 15 de março de 2010.** Dispõe sobre a instituição da Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais – CAENE. Natal, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 171, de 5 de novembro de 2013.** Regulamento dos cursos regulares de graduação da UFRN. Natal: CONSEPE, 2013.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 002, de 16 de outubro de 2014.** Processo Seletivo de Bolsa de Tutoria Inclusiva. Nata: CONSEPE, 2014. Disponível em: <http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao?idProducao=2208403&key> Acesso em: 20 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 163, de 1º de outubro de 2014.** Processo Seletivo de Bolsa Acessibilidade. Ministério da Educação. CONSEPE/UFRN. Natal, 2014. Disponível em: <http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa>. Acesso em: 20 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 001, de 21 de março de 2016.** Processo Seletivo de Bolsa de Tutoria Inclusiva. Natal: CONSEPE, 2016. Disponível em: <https://sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo> Acesso em: 5 jun. 2016

\_\_\_\_\_. **Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Brasília, 2012.

VIANA, Márcia Rafaela Graciliano dos Santos. **O processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior de Maceió.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal de Alagoas, 2010. Universidade Federal de Alagoas, 2010.

Mestranda Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo (Base) de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades  
Educação Especiais  
E-mail | lisiemel@yahoo.com.br



Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo (Base) de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades  
Educativas Especiais  
E-mail | guaciraufrn@hotmail.com

Recebido 4 jun. 2016

Aceito 26 jul. 2016



## Lei n° 660, de 11 de junho de 1873

---

Em atendimento à solicitação do Diretor da Instrução Pública Dr. Francisco Gomes da Silva relacionada às medidas voltadas para o crescimento de escolas noturnas particulares e, por conseguinte, para a maior quantidade de alunos estudando, a Assembleia Legislativa aprovou a Lei n° 660, de 11 de junho de 1873), autorizando ao Presidente da Província do Rio Grande do Norte auxiliar aulas noturnas particulares.

Marta Maria de Araújo  
Editora Responsável da Revista Educação em Questão

A Assembleia Legislativa Provincial do Rio Grande do Norte

Resolve:

Art. 1° – Fica o Presidente da Província autorizado a auxiliar as aulas noturnas particulares, que na Província já se acham estabelecidas e as que se houverem de estabelecer, sendo frequentadas por mais de 30 alunos.

Art. 2° – Cada aula noturna particular receberá a quantia de 300\$000 (trezentos réis).

Natal, 28 de maio de 1873.

Sala das Comissões da Assembleia Legislativa.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei n° 660, de 11 de junho de 1873**. Natal: Typographia Independente, 1874. (Coleção Leis provinciais do Rio Grande do Norte).



## Lei n° 903, de 12 de maio de 1884

---

A propaganda dos poderes públicos visando auxiliar a iniciativa particular na manutenção de escolas noturnas concorreria para realizar o grande *desideratum* de expansão da educação escolar e haveria, como certo, o avanço no progresso da instrução pública. Por essa razão, mereceu especial atenção à Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte em autorizar uma subvenção anual para manutenção da escola noturna do Popular Instituto Literário de Ceará-Mirim com frequência de noventa e seis (96) alunos (Lei n° 903, de 12 de maio de 1884). Uma igual concessão seria permitida para quaisquer sociedades e particulares que fundarem escolas noturnas com frequência média de quarenta alunos.

Marta Maria de Araújo  
Editora Responsável da Revista Educação em Questão

276

Dr. Francisco de Paula Salles, Presidente da Província do Rio Grande do Norte, Resolve aprovar a presente Lei:

Art. 1° – Fica concedido pelos cofres da Tesouraria Provincial ao popular Instituto Literário do Ceará-Mirim, a subvenção anual de 300\$000 (trezentos réis) para a manutenção da escola noturna que ali funciona.

Art. 2° – Esta subvenção será paga trimestralmente a Diretoria d'aquela sociedade e só vigorará quando a escola contar com mais de quarenta alunos de frequência.

Art. 3° – Igual favor fica concedido a quaisquer Sociedade ou particulares que fundarem e mantiverem escolas noturnas com frequência média de quarenta alunos. A frequência será comprovada na capital mediante atestado do Diretor Geral da Instrução Pública e nos demais lugares pelos respectivos delegados escolares.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei n° 903, de 12 de maio de 1884.** Natal: Typographia Liberal, 1884. (Coleção Leis provinciais do Rio Grande do Norte).



## Conto, logo existo

---

SANTOS, José (Org.). **Todo mundo tem uma história para contar**. São Paulo: Olhares: Museu da Pessoa, 2012. 176 p.

Francisco das Chagas Silva Souza  
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

O que há em comum entre um motorista, uma empregada doméstica, um repentista, uma professora, uma agricultora e um famoso jogador de futebol? O que distingue, mas também aproxima pessoas de profissões e classes sociais distintas? As suas histórias de vida.

A resposta pode ser trivial, mas não simplória. Isso é o que percebemos com base na leitura dos vinte relatos, selecionados entre os milhares disponíveis no Museu da Pessoa, publicados na obra *Todo mundo tem uma história para contar*, organizada pelo escritor José Santos, um dos sócios-fundadores desse museu.

O Museu da Pessoa está localizado em São Paulo e disponibiliza grande parte de seu acervo na internet. Criado em 1991, ele visa registrar, preservar e transformar, em informação, depoimentos sobre os trajetos de vida de qualquer pessoa da sociedade, sem distinções, que deseje salvaguardar as suas memórias, livrando-a do esquecimento. Essa postura valoriza a diversidade cultural e vê as experiências vividas pelos indivíduos como um patrimônio da humanidade e, por isso, dignas de ser guardadas como fonte de conhecimento e potencializadoras de vínculos em uma sociedade em que os laços de solidariedade estão, cada vez mais, frágeis.

Guiados por esse objetivo, os fundadores e organizadores do Museu da Pessoa conseguiram, ao longo de mais de duas décadas, reunir um amplo acervo. São 16 mil depoimentos em variados suportes, 25 mil horas de gravação em vídeos e cerca de 72 mil fotografias e documentos digitalizados. Além disso, o Museu da Pessoa já realizou 252 projetos, ganhou 19 prêmios e alcançou cerca de 50 mil professores e estudantes. Tendo sido o primeiro no mundo desse gênero, ele serviu de inspiração para a criação de mais três semelhantes no exterior, em Portugal, no Canadá e nos Estados Unidos.

Produto desse acervo, a obra *Todo mundo tem uma história para contar* foi um dos finalistas do Prêmio Jabuti, em 2013, na categoria Biografia. Assim, em meio a personagens conhecidos da nossa história política, como D. Pedro I, José Bonifácio de Andrada e Silva, Getúlio Dornelles Vargas e Carlos Augusto Marighella, estavam 20 anônimos (exceção feita ao ex-jogador de futebol Raí) que resolveram narrar suas histórias de vida para os entrevistadores do Museu da Pessoa ou deixaram os seus relatos gravados no sítio. As narrativas são antecipadas por uma apresentação feita por nomes conhecidos da literatura, do jornalismo, da dramaturgia e de outras áreas.

A organização da obra não foi tarefa fácil, conforme afirmam, no prefácio, José Santos e Karen Worcman, sócios-fundadores e diretores do Museu. As histórias, envolventes e longas, precisaram ser recontadas por transcritores, editores e revisores, porém com o zelo para que fossem preservados o tom das falas, o ritmo de cada pessoa, as características do personagem. A nosso ver, apesar das dificuldades em realizar essa tarefa, ela teve um bom desfecho, haja vista a emoção que esses relatos causam ao visitarmos, por meio da leitura, vários “brasis”, alguns reais e outros longe da nossa imaginação.

Em tempos e espaços diferenciados, as experiências vividas pelos narradores descortinam um país rico de memórias, estas incrustadas nas tradições culturais, nos saberes e fazeres cotidianos, nas festas... São memórias que fazem emergir formas distintas de enxergar o mundo e atribuir significados às experiências vividas. Memórias que contribuem para ampliar os nossos horizontes e nos “descolar” de um mundo que nos é posto como se fosse o único real e possível. Em grande parte, são memórias expressas por intelectuais da tradição, aqueles “artistas de pensamento que, distantes dos bancos escolares e universidades, desenvolvem a arte de ouvir e ler a natureza à sua volta” (ALMEIDA, 2007, p. 10).

Antes de revelar tradições e perfis culturais das regiões do Brasil, as narrativas, apresentadas na obra *Todo mundo tem uma história para contar*, nos afetam, seduzem, enfeitiçam. Como não se comover, por exemplo, com a história da baiana Valdete Cordeiro? Pobre, órfã e adotada, Valdete desconhecia os sobrenomes dos seus pais e a data do seu nascimento. Mesmo assim, fez o seu aniversário em uma data célebre, 7 de setembro, e inventou um sobrenome: tornou-se uma Silva (2012, p. 67), como tantos outros de origens sociais semelhantes à dela. Sem dinheiro para comprar um bolo, “[...] arrumei uma caixinha de sapato, comprei as velas, [...] enfiei na caixa, foi meu bolo



de aniversário”, conta. Contudo, se isso produz, no leitor, um sentimento de compaixão, Valdete está longe da autopiedade e assegura que “foi uma festa maravilhosa”.

Como essa, outras histórias também são carregadas de dramas e de traumas. Porém, seus personagens demonstram um alto potencial de resiliência e transformam as dores em histórias de sucesso. Tomemos, como exemplo, o relato de Roberto da Silva: criou-se na Febem, morou na rua, fez assaltos, foi presidiário, mas, mais tarde, estudou, tornou-se mestre em Sociologia e criou uma ONG cujo objetivo é promover a cidadania de pessoas que, igualmente a ele, foram vítimas de exclusão social.

O livro organizado por José Santos não, apenas, atesta o crescimento e o respeito que goza, hoje, a História Oral, mas também revela a adaptação desta aos novos suportes de guarda e divulgação de memórias. Como afirma Lévy (1999, p. 93), o ciberespaço põe em sinergia e interface todos os dispositivos de criação de informação, gravação, comunicação e simulação. Dessa forma, esse autor previa, há quase duas décadas: “[...] a perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século”.

A era digital alargou o acesso às fontes para os pesquisadores. Ela nos permitiu produzir e usar áudios e vídeos, acessar on line registros orais e escritos, publicar no ambiente virtual, guardar e compartilhar registros da memória. Assim, ela reduziu práticas intimistas, como a escrita de diários geralmente guardados a sete chaves. Em uma época quando tudo é fluido e “se desmancha no ar”, é necessário dar-se a existir e se ver existente. Narrar as experiências vividas, deixá-las a salvo do esquecimento, certamente, dá ao sujeito a sensação de solidez, resistência, força diante das incertezas do devir. Mesmo que seu relato anuncie fatos que, para o narrador, seja da ordem do fracasso e da necrose, essa narrativa poderá se constituir num instrumento pelo qual o sujeito protagonista traçará uma outra trajetória que lhe proporcionará um novo fluxo de vida.

Portanto, recorrer à Web como uma forma de quebrar o silêncio e o anonimato parece ser a melhor saída para os que acessam o Museu da Pessoa e ali postam as suas histórias. Da mesma maneira o é para os que preferem dirigir-se ao seu espaço físico e narrar, em uma cabine, suas experiências de



vida. Seja qual for a maneira escolhida, ali, diante de uma câmera, é possível “abrir-se”, afetar e enfeitiçar o outro.

Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza  
Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional  
E-mail | [chagas.souza@ifrn.edu.br](mailto:chagas.souza@ifrn.edu.br)

Recebido 9 set. 2015

Aceito 13 jun. 2016



## Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas

1. A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico de acesso aberto, publica artigos inéditos de Educação resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.
2. O artigo em consonância com o que prescrevem estas Normas Gerais é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte Century Gothic no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm. Nas citações (a partir de quatro linhas), o espaçamento é simples e a fonte, 11.
3. O período determinado para submeter o artigo à Revista Educação em Questão é de 1º de março a 31 de outubro.
4. O artigo Inédito (português ou espanhol), entre 25 e 30 laudas, deve incluir resumo em português, inglês e espanhol em torno de 15 (quinze) linhas ou 170 (cento e setenta) palavras, com indicação de três (3) palavras-chave em cada idioma.
5. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, Inédito.
6. Na primeira página, figurará o título em português, inglês e espanhol, antes de cada resumo (negrito e caixa baixa), autoria(s), instituição.
7. O título deverá conter, no máximo, 100 (cem) caracteres com espaço.
8. Cada artigo poderá ter, no máximo, três (3) autores; todos pertencentes a grupos de pesquisas. Exige-se que, pelo menos, um dos autores tenha o título de doutor.
9. O artigo, resultante de dissertação de mestrado e de tese de doutorado, poderá ter, no máximo, dois (2) autores.
10. É exigido o título de doutor para o autor cujo artigo não teve a participação de outrem. Esse autor precisa, também, ser integrante de um grupo de pesquisa.



11. É exigido que o(s) autor(es) integre(m) um Programa de Pós-Graduação em Educação, além de integrar(em) um Grupo de Pesquisa.
12. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem constar no final do texto, após as referências.
13. Escrever o sobrenome dos autores citados no corpo do trabalho.
14. A citação, a partir de quatro linhas, deve ser recuada e seguida do sobrenome do(s) autor(es), ano e página.
15. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto.
16. Escrever o nome completo dos autores e dos tradutores na referência.
17. As notas devem ter caráter unicamente explicativo e constar no final do texto, antes das referências. Cada nota explicativa deverá conter, no máximo, 400 (quatrocentos) caracteres.
18. A apreciação do artigo pelos pareceristas reside na consistência do resumo (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); consistência interna do trabalho (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); consistência do título (com relação ao conhecimento produzido); qualidade do conhecimento educacional produzido (com relação à densidade analítica, evidências ou provas das afirmações apresentadas e ideias conclusivo-analíticas); relevância acadêmica e científica (com relação aos padrões de uma pesquisa científica); originalidade do trabalho para a área de Educação e adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa.
19. Caso necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto.
20. Cada autor(a) de artigo receberá um exemplar da Revista.
21. A resenha (inédita) de três a quatro laudas deverá vir com um título em português e inglês (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.
22. Cada resenha poderá ter no máximo dois (2) autores.
23. A apreciação da resenha reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; apresentação do conhecimento produzido para área de Educação; consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e às Normas da Revista Educação em Questão.



24. Cada autor(a) de resenha receberá um exemplar da Revista.
25. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 7 linhas ou 100 palavras.
26. O artigo enviado para a Revista Educação em Questão será submetido à apreciação do Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista e decide por seu envio ao avaliador (que emite parecer às cegas) ou sua recusa prévia.
27. A política de ética de publicação da Revista: i) obedece à Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas regulamentadoras sobre pesquisas envolvendo seres humanos; ii) procede ao envio para o(s) autor(es) do parecer conclusivo do artigo.
28. A Revista Educação em Questão reserva-se ao direito de não publicar artigos e resenhas de mesma autoria (ou em co-autoria) em intervalos inferiores há dois anos.
29. À Revista Educação em Questão ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.
30. Os artigos devem ser enviados para | <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao> e para e-mail | [eduquestao@ce.ufrn.br](mailto:eduquestao@ce.ufrn.br)
31. Cada número da Revista Educação em Questão compreende de oito a dez artigos.
32. O procedimento para envio do artigo no Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN, pela primeira vez, compreende: aba "Cadastro" (registrar todos os dados solicitados tanto como autor e como leitor); aba "Página do usuário" (clica no link "autor" e, depois, em "nova submissão") para o envio do texto do artigo. A declaração deve vir anexada no item "Passo 4" (Transferência de documentos suplementares). Anexo 1.
33. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).
34. As referências, no final do texto, precisam obedecer às Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:

## Livro

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.



## Capítulo de livro

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

## Periódico

DISCURSO de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

## Tese e dissertação

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

## Monografia

MOREIRA, Keila Cruz. Grupos escolares – modelo cultural de organização (superior) da instrução primária (Natal, 1908-1913). Natal, 1997, 59 f. Monografia (Especialização em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

## Trabalho apresentado em congresso

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÊDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-Rn,



século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

### **Entrevista**

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 maio. 2010.

### **Artigo ou matéria de Jornal**

CUNHA, Raíra Mércia da; SANTOS, Nilzete Moura. Educação e família. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. 4, 15 set. 2013.

### **Documentos eclesiásticos**

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Termo de matrimônio de Ana Joaquina do Sacramento e Francisco Correia d'Avila. Vila Nova do Príncipe, 1812. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Assento de óbito de Caetano Barbosa de Araújo. Vila Nova do Príncipe, 1842. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

285

### **Testamento**

SILVA, Caetano de Souza. **Testamento**. Caicó/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1890. (Documento manuscrito de 22 de julho de 1890, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

### **Testamentos e autos de contas**

NASCIMENTO, Joaquina Maria do. **Testamento e autos de contas**. Vila do Príncipe /Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1850. (Documento manuscrito de 20 de agosto de 1850, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

SACRAMENTO, Ana Batista do. **Testamento e autos de contas**. Cidade do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1873. (Documento



manuscrito de 2 de outubro de 1873, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

### **Legislação educacional, Constituição, mensagem governamental**

BRASIL. **Decreto nº 19.444, de 01 de dezembro de 1930.** Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19444.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 20.772, de 11 de dezembro de 1931.** Autoriza o Convênio entre a União e as unidades da federação, para o desenvolvimento e padronização das estatísticas educacionais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/htm>> Acesso em: 13 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituições Brasileiras** (1934). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001 (Ronaldo Poletti – Organizador, v. 3).

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (10 de novembro de 1937). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/.htm)> Acesso em: 26 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938.** Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/html>> Acesso em: 29 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942.** Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/.html>> Acesso em: 25 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituições Brasileiras** (1946). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

\_\_\_\_\_. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas na abertura da sessão legislativa de 1951. **A educação nas mensagens presidenciais.** Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).



\_\_\_\_\_. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira na abertura da sessão legislativa de 1957. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 2, 1890-1986).

Revista Educação em Questão  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação  
Departamento de Práticas Educacionais e Currículo  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário  
Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil  
CEP | 59078-970  
E-mail | [eduquestao@ce.ufrn.br](mailto:eduquestao@ce.ufrn.br)  
Site | [www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br](http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br)  
Portal de Periódicos da UFRN | [www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao](http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao)

287